



PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE PERSONALITY IN THE CHANGING WORLD



*The International collective monograph
of edition general the professor's
I.V. Volzhentseva*

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ У ЗМІННОМУ СВІТІ

Міжнародна колективна монографія

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Международная коллективная монография

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИ У ЗМІНЛИВІМ СВІТІ

Міжнародна колективна монографія

PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE PERSONALITY IN THE CHANGING WORLD

International collective monograph

**Міністерство освіти і науки України
Міністерство освіти республіки Білорусь**

**ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ»
(Україна)**

**УСТАНОВА ОСВІТИ
«БРЕСТСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ О.С. ПУШКІНА»
(Білорусь)**

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ У ЗМІННОМУ СВІТІ

Міжнародна колективна монографія
за загальною редакцією професора І. В. Волженцевої

Брест,
Переяслав-Хмельницький – 2019

**Министерство образования и науки Украины
Министерство образования республики Беларусь**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ
«ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ГРИГОРИЯ СКОВОРОДЫ»
(Украина)**

**УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БРЕСТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ А.С. ПУШКИНА»
(Беларусь)**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Международная коллективная монография
за общей редакцией профессора И. В. Волженцевой

Брест,
Переяслав-Хмельницкий – 2019

**Ministry of Education and Science of Ukraine
Ministry of Education of the Republic Belarus**

STATE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION
«PEREIASLAV-KHMELNYTSKYI STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
NAMED AFTER HRYHORIY SKOVORODA»
(Ukraine)

INSTITUTION OF EDUCATION
«BREST STATE UNIVERSITY
NAMED AFTER A.S. PUSHKIN»
(Belarus)

PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE PERSONALITY IN THE CHANGING WORLD

International collective monograph
under the general editorship of the Professor I. V. Volzhentseva

Brest,
Pereiaslav-Khmelnytskyi – 2019

*Рекомендовано до випуску вченою радою
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди» (протокол № 4 від 26.11.2018)*

Редакційна колегія: Ірина Волженцева, доктор психологічних наук, професор, академік Української технологічної академії (УТА), професор кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (головний редактор); Тетяна Кириченко, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (заступник головного редактора); Галина Хомич, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»; Наталія Билінська, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології УО «Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна»; Діана Чижма, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»; Олена Медведська, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології УО «Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна»; Светлана Ящук, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології УО «Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна»; Алла Даниленко, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології УО «Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна»; Магдалина Ліла, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»; Любов Цибасєва, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології УО «Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна».

Рецензенти:

Г. В. Лосик, доктор психологічних наук, головний науковий співробітник ГНУ «Об'єднаний інститут інформатики Національної академії наук Білорусі» (м. Мінськ).

Г. М. Бевз, доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник Університету політичної та соціальної психології НАПН України (м. Київ).

А. В. Северін, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, заступник декана з наукової роботи психолого-педагогічного факультету УО «Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна» (м. Брест)

Психологічна безпека особистості у змінному світі: міжнародна колективна монографія / за заг. ред. І.В. Волженцевої. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.) : Домбровська Я.М., 2019. 474 с.

У міжнародній колективній монографії розглянуто психологічні аспекти безпеки особистості в нестримно змінному світі. Висвітлено результати пошуку шляхів вирішення науково-методичних, практичних проблем, що стоять перед особистістю у контексті забезпечення її безпеки у сучасному світі.

Монографію адресовано психологам, викладачам вищих навчальних закладів, молодим ученим, учителям, магістрантам, аспірантам, студентам, вихователям, соціологам і широкому колу науковців, які вивчають актуальні питання психологічної безпеки особистості в умовах системних змін на переломі тисячоліть.

Рекомендовано к выпуску ученым советом

ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» (протокол № 4 от 26.11.2018)

Редакционная коллегия: **Ирина Волженцева**, доктор психологических наук, профессор, академик Украинской технологической академии (УТА), профессор кафедры психологии ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» (*главный редактор*); **Татьяна Кириченко**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» (*заместитель главного редактора*); **Галина Хомич**, кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»; **Наталья Былинская**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»; **Диана Чижма**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»; **Елена Медведская**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»; **Светлана Ящук**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»; **Алла Даниленко**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»; **Магдалина Лиля**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры иностранной филологии, перевода и методики обучения ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»; **Любовь Цыбаева**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина».

Рецензенты:

Г. В. Лосик, доктор психологических наук, главный научный сотрудник ГНУ «Объединенный институт информатики Национальной академии наук Беларуси» (г. Минск).

Г. М. Бевз, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Университета политической и социальной психологии НАПН Украины (г. Киев).

А.В Северин, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, заместитель декана по научной работе психолого-педагогического факультета УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Брест).

Психологическая безопасность личности в изменяющемся мире: международная коллективная монография / за общ. ред. И.В. Волженцевой. Переяслав-Хмельницкий (Киев. обл), 2019. 474 с.

В международной коллективной монографии рассмотрены психологические аспекты безопасности личности в стремительно изменяющемся мире. Отражены результаты поиска путей решения научно-методических, практических проблем, которые стоят перед личностью в контексте обеспечения ее безопасности в современном мире.

Монография адресована психологам, преподавателям высших учебных заведений, молодым ученым, учителям, магистрантам, аспирантам, студентам, воспитателям, социологам и широкому кругу ученых, которые изучают актуальные вопросы психологической безопасности личности в условиях системных изменений на границе тысячелетий.

ISBN 978-617-7747-10-8

УДК 159.923.2
© Авторы статей, 2019

*Recommended for issue by the Academic Council
State Higher Educational Institution «Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical
University named after of Hryhoriy Skovoroda» (Minutes No. 4 dated Nov. 26, 2018)*

Editorial Board: **Iryna Volzhentseva**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the Ukrainian Technological Academy (UTA), Professor of the Department of Psychology, the SHEI «Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda» (*editor-in-chief*); **Tetiana Kyrychenko**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, the SHEI «Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda» (*deputy editor-in-chief*); **Halyna Khomych**, Candidate of Psychological Sciences, Professor, the Head of the Department of Psychology, the SHEI «Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»; **Nataliia Bylinska**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, the Head of the Department of Psychology, the State University «Brest State University named after O.S. Pushkin»; **Diana Chyzhma**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, the SHEI «Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»; **Olena Medvedska**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, the State University «Brest State University named after O.S. Pushkin»; **Svitlana Yashchuk**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, the State University «Brest State University named after O.S. Pushkin»; **Alla Danylenko**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, the State University «Brest State University named after O.S. Pushkin»; **Mahdalyna Lyla**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Philology, Translation and Teaching Methods, the SHEI «Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»; **Liubov Tsybaieva**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, the State University «Brest State University named after O.S. Pushkin».

Reviewers:

H.V. Losyk, Doctor of Psychological Sciences, Chief Scientist of the State University «United Institute of Informatics of the National Academy of Sciences of Belarus» (Minsk).

H.M. Bevz, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Senior Researcher at the University of Political and Social Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv).

A. V. Severin, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Deputy Dean of the Scientific Work of the Psychological and Pedagogical Faculty of the State University «Brest State University named after O.S. Pushkin» (Brest).

Psychological safety of personality in the changing world: an international collective monograph / under the general editorship of I.V. Volzhentseva, Pereiaslav-Khmelnytskyi (Kyiv Region), 2019. 474 p.

The international collective monograph examines the psychological aspects of personality's safety in the unceasingly changing world. The results of searching the ways of solving scientific-methodical, practical problems facing a person in the context of ensuring its security in the modern world are highlighted.

The monograph is devoted to psychologists, lecturers of higher educational institutions, young scientists, teachers, graduate students, postgraduates, students, educators, sociologists and a wide range of scientists who study actual issues of psychological safety of the individual in conditions of systemic changes at the turn of the millennium.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	14
Звукова безпека особистості в змінному світі у контексті впливу ерготропної музики на психіку людини (Волженцева І. В.)....	20
Психологічна безпека особистості в контексті нової системи знань про людину (Крутов В. В.).....	38
Психологічні особливості становлення валеологічного та безпекового аспектів відношення «людина - природа» в слов'янському етногенезі (Андрєєва Т. Т., Дзюбенко О. В.)..	59
Соціально-психологічні детермінанти особистісного розвитку близнюків у період дорослішання (Бєлякова С. М.).....	76
Особливості розвитку гуманних почуттів у майбутніх практичних психологів (Бочаріна Н. О.).....	93
Самооцінка як один із варіантів психологічної безпеки у сучасному світі (Видолоб Н. О.).....	110
Позитивне мислення як механізм психологічної безпеки людини (Герасіна С. В.).....	128
Толерантність як складова комунікативного потенціалу особистості сучасного педагога (Грейліх О. О.).....	146
Проблема розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності (Гульбс О. А., Лантух І. В., Малєєв Д. В., Литвинова І. Л.).....	162
Психологічна безпека сучасного шкільного середовища (Даниленко А. В.).....	183
Метамовний розвиток дітей – природна схильність пізнання мови (Дем'яненко С. Д.).....	189
Професійна свідомість: сучасні концепції, система, зміст, механізми функціонування (Дробот О. В.).....	206
Концептуальні підходи до дослідження професійно-мовленнєвої діяльності як основи комунікативної компетентності майбутніх психологів (Калмиков Г. В.).....	222
Психологічна безпека особистості як складова космопланетарної проблеми небезпеки людини й людства (Карп'юк М. Д.).....	240
Локус контролю як механізм саморегуляції поведінки підлітків (Кириченко Т. В.).....	269
Психологічна безпека особистості в контексті егалітарно-освітньої парадигми (Кікінежді О. М. Василькевич Я. З.).....	287
Психотехнології формування почуття психологічної безпеки у клієнтів з емоційною нестабільністю (Кузьменко Т. М.).....	304
Моральна атракція як психологічний механізм розвитку самосвідомості особистості дошкільника (Лохвицька Л. В.)..	317
Проблеми психологічної безпеки ІТ- користувачів (Медведська О. І.).....	335

Проблеми психологічного благополуччя сучасних педагогів (Руденко О. В.).....	351
Психологічні аспекти безпеки особистості в цифровому суспільстві (Северин О. В.).....	368
Криза цивілізації і шляхи «олюднення» світової спільноти засобами гуманізації освіти (Ходан В. П.).....	393
Психологічний ресурс як фактор переживання життєвої кризи особистістю в сучасному просторі (Хомич Г. О., Войтенко О. В.).....	414
Психологічні умови забезпечення безпеки особистості в процесі проходження військової служби (Цибаєва Л. О.).....	431
Стресостійкість як необхідна складова особистісної саморегуляції підлітків (Чижма Д. Н., Лула М. В.).....	441
Взаємозв'язок толерантності до невизначеності з психологічною безпекою особистості (Ящук С. Л.).....	455

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	16
Звуковая безопасность личности в изменяющемся мире в контексте воздействия эрготропной музыки на психику человека (Волженцева И. В.).....	20
Психологическая безопасность личности в контексте новой системы знаний о человеке (Крутов В. В.).....	38
Психологические особенности становления валеологического и безопасного аспектов отношения «человек - природа» в славянском этногенезе (Андреева Т. Т., Дзюбенко Е. В.).....	59
Социально-психологические детерминанты личностного развития близнецов у период взросления (Белякова С. Н.).....	76
Особенности развития гуманистических чувств у будущих практических психологов (Бочарина Н. А.).....	93
Самооценка как один из вариантов психологической безопасности в современном мире (Выдолоб Н. А.).....	110
Позитивное мышление как механизм психологической безопасности человека (Герасина С. В.).....	128
Толерантность как составляющая коммуникативного потенциала личности современного педагога (Грейлих О. А.).....	146
Проблема развития личностной надежности субъектов предпринимательской деятельности (Гульбс О. А., Лантух И. В., Малеев Д. В., Литвинова И. Л.).....	162
Психологическая безопасность современной школьной среды (Даниленко А. В.).....	183
Метаязыковое развитие детей – естественная склонность познания языка (Демяненко С. Д.).....	189
Профессиональное сознание: современные концепции, система, содержание, механизмы функционирования (Дробот О. В.).....	206
Концептуальные подходы к исследованию профессионально-языковой деятельности как основы коммуникативной компетентности будущих психологов (Калмыков Г. В.).....	222
Психологическая безопасность личности как составляющая космопланетарной проблемы безопасности человека и человечества (Карпюк М. Д.).....	240
Локус контроля как механизм саморегуляции поведения подростков (Кириченко Т. В.).....	269
Психологическая безопасность личности в контексте эгалитарно-образовательной парадигмы (Кикинежди О. М., Василькевич Я. З.).....	287
Психотехнологии формирования чувства психологической безопасности у клиентов с эмоциональной нестабильностью (Кузьменко Т. Н.)	304

Моральная аттракция как психологический механизм развития самосознания личности дошкольника (Лохвицкая Л. В.).....	317
Проблемы психологической безопасности IT- пользователей (Медведская Е. И.).....	335
Проблемы психологического благополучия современных педагогов (Руденко О. В.).....	351
Психологические аспекты безопасности личности в цифровом обществе (Северин А. В.).....	368
Кризис цивилизации и пути «очеловечивания» мирового сообщества средствами гуманизации образования (Ходан В. П.).....	393
Психологический ресурс как фактор переживания жизненного кризиса личностью в современном пространстве (Хомич Г. А., Войтенко О. В.).....	414
Психологические условия обеспечения безопасности личности в процессе прохождения воинской службы (Цыбаева Л. А.).....	431
Стрессоустойчивость как необходимая составляющая личностной саморегуляции подростков (Чижма Д. Н., Лиля М. В.).....	441
Взаимосвязь толерантности к неопределенности с психологической безопасностью личности (Ящук С. Л.).....	455

CONTENTS

PREFACE	18
The person's sound safety in the changing world in the context of ergotropy music influence on the mentality of a man (Volzhentseva I.).....	20
Psychological safety of personality in the context of new system of knowledge about a person (Krutov V.).....	38
Psychological features of development of valeological and safe aspects relationship «man – nature» in sloviaan ethnogenesis (Andreeva T., Dzyubenko E.).....	59
The social-psychological determinants of personal development of twins in the period of adulthood (Bieliakova S.).....	76
Development factor of humanitarian feelings of future practical psychologist (Bocharina N.).....	93
Self-appraisal as one of the options for psychological safety in the modern world (Vydolob N.).....	110
Positive thinking as a mechanism of human psychological safety (Herasina S.).....	128
Tolerance as a composition of the communicative potential of personnel of the modern pedagogue (Hreylikh O.).....	146
The problem of personal reliability development of the subjects of entrepreneurial activity (Hulbs O., Lantukh I., Maleiev D., Lytyynova I.).....	162
Psychological safety of the modern school environment (Danilenko A.).....	183
Metalanguage development of children –natural predisposition to knowledge of language (Demyanenko S.).....	189
Professional consciousness: modern concepts, system, content, functioning mechanisms (Drobot O.).....	206
Conceptual approaches to study of the vocational speech activities as the basis of communicative competence of the future psychologists(Kalmykov H.).....	222
Psychological safety of personality as a component of cosmopolitan problem of a man and mankind (Karpiuk M.).....	240
Locus control as a mechanism of adolescents' behavioural self- regulation (Kyrychenko T.).....	269
The psychological safety of the personality in the context of egalitarian and educational paradigm (Kikinezhdi O., Vasylkevych Y.).....	287
Psychotechnologies of forming the feeling of psychological safety in clients with emotional instability (Kuzmenko T.).....	304
Moral attraction as a psychological mechanism of development of self-consciousness of personality preschooler (Lokhvytska L.).....	317

On the problem of self-educational activities of the GOOGLE generation (Medvedskaia E.).....	335
Problems of the modern teachers' psychological well-being (Rudenko O.).....	351
Psychological aspects of the personal safety in a Digital Society (Severin A.).....	368
The crisis of civilization and the ways of "humanizing" the world community by means of humanization of education (Hodan V.).....	393
Psychological resource as a factor of person's life crisis experiencing in a modern space (Khomych G., Voitenko O.).....	414
Psychological conditions for ensuring personality's safety in the process of passage the military service (Tsybaieva L.).....	431
Stress resistance as a necessary component of the adolescents' personal self-regulation (Chyzhma D., Lyla M.).....	441
The interconnection of tolerance to uncertainty with psychological safety of a person (Yashchuk S.).....	455

ПЕРЕДМОВА

У нашому динамічному сьогоденні, поряд з політичними, суспільно-економічними загрозами, нестійкими соціальними зв'язками, питання психологічної безпеки особистості мають особливу значущість, оскільки саме психологічна безпека є найважливішою умовою повноцінного розвитку людини, збереження та зміцнення її психологічного здоров'я, яке, в свою чергу, є основою життєздатності, умовою успішності й благополучності в житті.

Проблему психологічної безпеки розглядають як стан захищеності психічної діяльності людини, який дає можливість створювати умови для конструктивного, успішного функціонування психічних процесів і виключає антисоціальну поведінку людини.

Джерелами психологічної безпеки є індивідуально-психологічні, моральні, духовні цінності особистості, її відношення до світу, до себе, до оточуючих; відповідні знання, рівень розвитку перцептивних, мнемічних, інтелектуальних здібностей, а також сформована мотивація до забезпечення безпеки своєї життєдіяльності.

Представлена монографія містить результати теоретичних і прикладних досліджень колективу авторів – учених у галузі метафізики, філософії, психології, педагогіки, медицини, біології, квантової фізики, еніології, інформаціології, безпеки життєдіяльності, присвячених психолого-педагогічним і загальнометодологічним аспектам збереження психологічного здоров'я людини в світі, що нестримно змінюється, де має місце деструктивний інформаційний вплив. Зокрема, в ній представлено результати досліджень українських і білоруських учених, проведені в координатах проблем безпеки сучасності; проаналізовано інноваційні підходи до пошуку шляхів розв'язання науково-методичних, практичних проблем у контексті забезпечення безпеки

особистості в сучасному світі, вплив на який сучасна людина повинна усвідомлювати, розуміючи закони функціонування Світобудови, складовою й могутньою частиною якого вона є.

Особлива увага в Міжнародній колективній монографії надається розгляду різних форм психологічної безпеки особистості з урахуванням емоційно-деструктивних взаємовпливів, її безпеці в міжособистісній, комунікативній взаємодії, активізації особистісних ресурсів.

Виражаємо надію, що досліджені актуальні проблеми психологічної безпеки особистості в непростому, досить суперечливому світі, створеному людством, матимуть не лише теоретичне значення, але й практичне осмислення у вищих навчальних закладах, а також будуть враховуватися педагогами, вихователями, психологами, консультантами, соціологами, психотерапевтами в кабінетах психологічного розвантаження, релаксації, в реабілітаційних установах, які не лише сприятимуть відновленню психологічного здоров'я особистості дитини, школяра, студента, але й допомагатимуть їм краще та глибше розуміти свій особистісний потенціал життєстійкості, а отже, – набуванню умінь до самовідновлення власного здоров'я.

**І. В. Волженцева,
доктор психологічних наук, професор,
академік Української технологічної академії (УТА),
професор кафедри психології,
професор кафедри психології и педагогіки
дошкільної освіти
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»**

ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящее динамическое время, наряду с политическими, общественно-экономическими угрозами, неустойчивыми социальными связями, вопросы психологической безопасности личности имеют особую значимость, так как именно психологическая безопасность является важнейшим условием полноценного развития человека, сохранения и укрепления его психологического здоровья, которое, в свою очередь, является основой жизнеспособности, условием успешности и благополучия в жизни.

Проблему психологической безопасности рассматривают как состояние защищенности психической деятельности человека, которое даёт возможность создавать условия для конструктивного, успешного функционирования психических процессов и исключает антиобщественное поведение человека.

Источниками психологической безопасности являются индивидуально-психологические, нравственные, духовные ценности личности, ее отношение к миру, себе, окружающим, соответствующие знания, уровень развития перцептивных, мнемических, интеллектуальных способностей, а также сформированная мотивация к обеспечению безопасности своей жизнедеятельности.

Представленная монография содержит результаты теоретических и прикладных исследований коллектива авторов – ученых в отрасли метафизики, философии, психологии, педагогики, медицины, биологии, квантовой физики, эниологии, информатиологии, безопасности жизнедеятельности, посвященных психолого-педагогическим и общеметодологическим аспектам сохранения психологического здоровья человека в стремительно изменяющемся мире, где имеет место деструктивное информационное воздействие. В частности, в ней представлены результаты исследований украинских и белорусских ученых,

проведенные в координатах проблем безопасности современности; проанализированы инновационные подходы к поиску путей решения научно-методических, практических проблем в контексте обеспечения безопасности личности в современном мире, влияние на который современный человек должен осознавать, понимая законы функционирования Мироздания, составной и могущественной частью которого он является.

Особое внимание в Международной коллективной монографии уделяется рассмотрению различных форм психологической безопасности личности с учётом эмоционально-деструктивных взаимовлияний, ее безопасности в межличностном, коммуникативном взаимодействии, активизации личностных ресурсов.

Выражаем надежду, что исследованные актуальные проблемы психологической безопасности личности в непростом, достаточно противоречивом мире, созданном человечеством, будут иметь не только теоретическое значение, но и практическое осмысление в высших учебных заведениях, а также учитываться педагогами, воспитателями, психологами, консультантами, социологами, психотерапевтами в кабинетах психологической разгрузки, релаксации, в реабилитационных учреждениях, которые не только будут содействовать восстановлению психологического здоровья личности ребёнка, школьника, студента, но и помогать им лучше и глубже понимать свой личностный потенциал жизнестойкости, а следовательно, – приобретению умений к самовосстановлению собственного здоровья.

**И.В. Волженцева,
доктор психологических наук, профессор,
академик Украинской технологической академии (УТА),
профессор кафедры психологии,
профессор кафедры психологии и педагогики
дошкольного образования
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет
имени Григория Сковороды»**

PREFACE

In our dynamic present, along with political, socio-economic threats, unstable social connections, the issue of psychological safety of the individual has a special significance, since it is the most important condition for the full development of a man, preservation and strengthening of his psychological health, which, in its turn, makes the basis of viability, a condition for success and well-being in life.

The problem of psychological safety is considered as a state of human mental activity protection, which makes it possible to create conditions for the constructive, successful functioning of mental processes and excludes the anti-social behavior of a man.

Sources of psychological safety are the individual psychological, moral, spiritual values of the individual, his relation to the world, to himself and to others; the relevant knowledge and level of development of the perceptual, mnemonic, intellectual abilities, as well as the formed motivation to ensure the safety of their livelihoods.

The presented monograph contains the results of theoretical and applied researches of the collective of authors – scientists in the field of metaphysics, philosophy, psychology, pedagogy, medicine, biology, quantum physics, eniology, information science, life safety, devoted to psychological and pedagogical and general methodological aspects of preserving the psychological health of a man in a world that is irregularly changing where there is a destructive information influence. In particular, it presents the results of studies of the Ukrainian and Belarusian scientists, conducted in the coordinates of the security problems of the present; innovative approaches to finding ways to solve scientific-methodical, practical problems in the context of security assurance of personality in the modern world, the influence on which a modern person must understand, by understanding the laws of the functioning of the World, a component and a powerful part of which he is.

The particular attention in the International Collective Monograph is given to considering various forms of psychological safety of the individual, by taking into account the emotional and destructive interactions, its security in interpersonal, communicative interaction, and activation of the personal resources.

We express the hope that the actual problems of psychological safety of the individual in the difficult, quite contradictory world created by humanity will have not only theoretical value, but also practical comprehension in higher educational institutions, and also it will be taken into account by teachers, educators, psychologists, consultants, sociologists, psychotherapists in the offices of psychological unloading, relaxation, in rehabilitation institutions, which will not only help to restore the psychological health of the personality of the child, schoolchild, student, but help them better and deeper understand the personal potential viability, and therefore – self-gaining skills to their health.

**I.V. Volzhentseva,
Doctor of psychological sciences, professor
Academician of the Ukrainian Technological Academy (UTA)
Professor of the Department of Psychology,
Professor of the Department of Psychology and
Pedagogy of Preschool Education
SHEE «Pereiaslav–Khmelnyskyi State
Pedagogical University
named after Hryhoriy Skovoroda»**



Волженцева Ирина Викторовна
доктор психологических наук, профессор,
академик Украинской
технологической академии (УТА),
профессор кафедры психологии
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий
государственный педагогический
университет имени Григория Сковороды»
E-mail: iv.volzhentseva@yandex.ru

ЗВУКОВАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ В КОНТЕКСТЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ ЭРГОТРОПНОЙ МУЗЫКИ НА ПСИХИКУ ЧЕЛОВЕКА

В данной статье поданы общие положения теории и практики использования звуков музыки в изменяющемся мире, раскрыты особенности проявления эрготропной и трофотропной музыки с точки зрения психофизиологии, подан структурно-функциональный механизм воздействия звука на психику человека. Рассматривается звуковая безопасность личности в рамках негативного аспекта эрготропной музыки. Проанализирован диапазон звуковой угрозы музыкальных стилей и направлений. Определены физиологические реакции человека на негативный аспект эрготропной музыки, поданы рекомендации для звуковой безопасности личности.

Ключевые слова: музыкальная звукотерапия, теория слуха Гельмгольца, трофотропная, нейтральная и эрготропная музыка, звуковая угроза, лимбический мозг, средства музыкальной звукотерапии, безопасность личности.

Iryna Volzhentseva. The person's sound safety in the changing world in the context of ergotropny music influence on mentality of the man

In given article common provisions of the theory and practice sounds of music using in the changing world are submitted, features of manifestation of ergotropny and trofotropny music in terms of psychophysiology are revealed, the structurally functional mechanism of sound influence on mentality of the person is given. Sound safety of the personality within negative aspect of ergotropny music is considered. Sound range threat of musical styles and the directions is analyzed. Physiological reactions of the person to negative aspect of ergotropny music are defined, recommendations for sound safety of the personality are submitted.

Key words: *musical sound therapy, hearing theory of Helmholtz, trofotropny, neutral and ergotropny music, sound threat, limbic brain, means of musical sound therapy, safety of the personality.*

В настоящее время существует особый аспект изучения психологических и физиологических особенностей восприятия звука человеком – психоакустика, наука, которая изучает воздействие звука, речи и музыки на мозг, сознание и подсознание человека.

Основными *задачами* психоакустики являются:

- понять, как система слухового восприятия человека расшифровывает тот или иной звуковой образ;
- установить основные соответствия между физическими стимулами и слуховыми ощущениями;
- выявить, какие именно параметры звукового сигнала являются наиболее значимыми для передачи семантической (смысловой) и эстетической (эмоциональной) информации.

В данной статье мы более детально остановимся на раскрытии третьей задачи, то есть рассмотрим семантико-эстетическое влияние музыкальных звуков на психику человека. Да, действительно, мы живём в звучащем мире, самые разнообразные звуки слышим на улице, дома, в транспорте, на работе, стадионе. С музыкой мы встречаемся в концертном зале, театре, балете, цирке, кино, музее и т.д. Все звуки, которые воспринимает человеческое ухо, могут быть разделены на две группы: *музыкальные* (звуки пения, звуки музыкальных инструментов) и *шумовые* (всевозможные скрипы, шорохи, стуки). Строгой границы между этими группами звуков нет, так как музыкальные звуки содержат шумы, а шумы могут содержать элементы музыкальных звуков. Человеческая речь, как правило, одновременно содержит звуки обеих групп.

Отечественными и зарубежными учёными доказано, что все звуки, – начиная с шума и заканчивая настоящей музыкой, – одинаково сильно воздействуют на любой живой организм. Внезапный низкий звук будит растение, такой же звук высокого тона может убить его или привести к болезни. Звон колоколов настраивает на тональность «Божьей благодати» –гармонии, создающей энергетическую подпитку душе.

И. Э. Берендт в своих книгах «Нада Брахма. Мир – это звук» и «Третье ухо» говорит о взаимосвязи, даже зависимости форм жизни и звукового воздействия, о влиянии звука на растительный микрокосмос в связи с функциями музыки (звука) в космосе.

С музыкой (и с музыкальной терапией в том числе) многие дилетанты, да и ряд профессионалов тоже, обходятся весьма вольно, потому что наивно полагают: каждому человеку необходима музыка, а следовательно, ее нужно внедрять повсюду; ведь она может приносить людям одну только пользу.

Поскольку подобное мнение можно назвать весьма распространенным – в основном из-за непонимания или недостаточно серьезного отношения к этой сфере, – воздействие музыки на самом деле оказывается до конца недооценено (если о нем вообще догадываются). Поэтому данному аспекту уделяется так много внимания, ведь в противном случае, мы не сможем ни понять возможностей музыки, ни использовать их в психотерапевтических целях. Музыка (просто музыка) не может исцелять, но она может оказаться мощным средством терапии. И она может навредить – довести до болезней, безумия и даже гибели.

В связи с многоаспектностью влияния музыки, необходимо рассмотреть не только общее видение влияния звуков музыки на психику человека, но и более детальное – влияние эрготропной и трофотропной музыки с точки зрения психофизиологии, и, в частности, звуковую безопасность личности в рамках негативного аспекта эрготропной музыки.

Исследованием влияния звуков музыки на психику человека занимались такие ученые как Л. С. Брусиловский (Брусиловский, 1988), Р. Блаво (Блаво, 2003, 2004), Г.-Г. Декер-Фойгт (Декер-Фойгт, 2003), Г. В. Иванченко (Иванченко, 2001), Д. Дж. Кэмпбелл (Кэмпбелл, 1999), В. И. Петрушин (Петрушин 1997, 1988, 2000), А. М. Родина (Родина, 2001), С. В. Шушарджан (Шушарджан, 1998), В. Элькин (Элькин, 2000) и др.

Первые научные работы (Антонова–Турченко, Дробот, 1997), исследующие механизм воздействия музыки на человека, появились в конце XIX – начале XX века. В работах В. М. Бехтерева (Бехтерев, 1926), И.М. Догеля (Догель, 1888), И. Р. Тарханова (приводится по: Березина, 1977) появляются данные о благотворном влиянии музыки на центральную нервную систему, дыхание, кровообращение. Так, В.М. Бехтерев проводил исследования влияния различных музыкальных произведений на труд рабочих и одним из первых отметил корригирующее воздействие ритма на организм человека (Бехтерев, 1916). И. М. Догель отмечал стимулирующее воздействие маршевой музыки на мышечную работоспособность, которая, в частности, оживляюще действует на уставший организм (Догель, 1888). И. Р. Тарханов показал, что мелодии, доставляющие человеку радость, замедляют пульс, увеличивают силу сердечных сокращений, способствуют расширению сосудов и нормализации артериального давления, а раздражающая музыка даёт противоположный эффект. И. М. Сеченов, С. П. Боткин, И. П. Павлов сделали открытие, что дисинхронные ритмы, появляющиеся в мозге при стрессе, можно регулировать с помощью музыки. Так, при тихих, мелодичных звуках сердце начинает «вслушиваться»: пульс замедляется, артериальное давление падает, сосуды расширяются. Громкая же поп-музыка, как правило, ухудшает состояние не только больных, но и здоровых людей:

изменяется ритм сердечной деятельности (тахикардия), поражаются сосуды (гипертония), нарушается цикл дыхания (бронхиальная астма) (приводится по: Гольдварг, 1968: 34).

В начале двадцатых годов XX ст. академик П. П. Лазарев установил, что простое повторение звука определённой высоты уменьшает чувствительность зрительного анализатора. Это происходит даже при беззвучном «пении» про себя, а звуки, соединённые в мелодию, улучшают чувствительность глаз (Гольдварг, 1971: 15). В исследованиях Г. В. Иванченко (Иванченко, 2001), М. Н. Ливанова (Ливанов, 1986), В. В. Медушевского (Медушевский, 1968), М. Р. Могендовича (Могендович, 1966), А. С. Москалевой (Москалева, 2003), В. Б. Поляковой (Полякова, 1969) показано, что возникающие реакции слуховой адаптации порождают определённые ассоциации, эстетические переживания, активно влияющие на психоэмоциональное состояние человека. Эмоции, динамика которых всегда приводит к определённым гормональным и биохимическим изменениям, опосредованно начинают оказывать влияние на интенсивность обменных процессов, дыхательную и сердечно-сосудистую системы, тонус головного мозга, кровообращение.

По данным Л. С. Брусиловского (Брусиловский, 1975), А. Копленд (Копленд, 1985), В. Леви (Леви, 1968), А. М. Родиной (Родина, 2001) музыка давно используется в психотерапевтической практике, она существует вне языка, тело отзывается на неё, обходя сознание, чувства возникают спонтанно, звуки рождаются из глубины души. Замечено, что музыка оказывает духовное влияние на человека, так как он сам по своей природе является глубоко «музыкальным» существом (Леви, 1968).

Влияние средств музыкальной выразительности на психику человека изучали Л. С. Брусиловский (Брусиловский, 1988), Г. Ш. Габдреева (Габдреева, 1981), И. П. Гольдварг (Гольдварг, 1968), З. Матейова (Матейова, 1984), А. А. Перротте (Перротте, 1967), В. И. Петрушин (Петрушин, 1997), Дж. Стейнер (приводится по: Петрушин, 1997), В. М. Элькин (Элькин, 2000) и многие другие. Так, Дж. Стейнер подчеркнул, что не только человеческое ухо, но и сам человек воспринимает звук: конечностями реагирует на ритм, процессами дыхания и кровообращения – на гармонию, процессами, протекающими в вегетативной нервной системе и деятельностью рецепторов – на мелодию (приводится по: Элькин, 2000).

Безопасность в изменяющемся мире – система знаний, мероприятий, предпринимаемых для предотвращения и устранения какой-либо угрозы. В рамках заявленной проблемы - звуковая угроза, которая может происходить не только на осознанном уровне, но и на минимально осознанном или на неосознанном уровнях, разрушительно воздействует на нашу психику и на общее психофизиологическое и функциональное состояние человека.

Рассмотрим сущность музыкальной звукотерапии, ее средства выразительности, их сочетание и проявление в видовых отличиях и постепенно подойдем к рассмотрению звуковой безопасности личности в рамках негативного аспекта эрготропной музыки. Прежде всего, необходимо отметить, что вся наша жизнь основана на звуках, что звукотерапия является одним из основных средств познания человеком окружающей среды. В природе не существует бесшумного действия, то есть, звук присутствует повсюду. В психологии **музыкальная звукотерапия** – это вид арт-терапии, где музыкальные звуки, данные человеку самой природой, используются в коррекционных и лечебных целях; система психосоматической регуляции функций организма человека, имея в виду одновременное влияние акустических волн, организованных в музыкальную структуру, которая включает музыкальные элементы, действующие факторы – **средства музыкальной звукотерапии**, доступные непосредственному восприятию органами чувств: мелодия, ритм, гармония, лад, динамика, темп, тембр, составляющие основу музыки и проникающие в глубины психики, являясь носителями собственных характерных черт и обладая индивидуальной силой воздействия на субъект (Волженцева, 2011).

Так, **мелодия** – художественно осмысленный, последовательный ряд звуков разной высоты, организованный посредством ритма и лада. Мелодия, выражая чувственное содержание и психическое состояние человека, использует в качестве основы различные интонации – мелодический оборот, наименьшая часть мелодии, имеющая выразительное значение, как первичные голосовые реакции – плач, смех, крик (Волженцева, 2011, 2012).

Ритм – выразительное средство воздействия музыки, чередование долгих и коротких звуков. Используя музыку как ритмический раздражитель можно достигнуть повышения ритмических процессов организма, экономности энергетических затрат, т.к. между ритмами движений и ритмом внутренних органов существует определённая связь, регулируемая нервным механизмом – моторно-висцеральным рефлексом.

Гармония – «созвучие», способ выразительности в музыке, дополняет, обогащает звучание мелодии, имеет двоякий смысл: гармония (лад) – определённый звуковой строй в музыкальной композиции (мажорный и минорный); гармония (аккорд или созвучие) – сочетание нескольких звуков. Чем проще форма звукового колебания, тем приятнее звучание. Поэтому принято выделять: консонанс, с ясной гармонией, приятным звучанием, не нарушенным резкими звуко сочетаниями; диссонанс, с острым, немилозвучным звучанием, резким звуко сочетанием (Волженцева, 2011, 2012).

Динамика (громкость) – сила звучания звука. Различают основные виды динамики в музыке: *f* – громко (форте), *p* – тихо (пьяно); *mp* – меццо пьяно (не очень тихо) и *mf* – меццо форте (не очень громко).

Темп – скорость, с которой исполняется музыкальное произведение. Темп в музыке зависит от частоты пульсации метрической доли. Наиболее распространенные музыкальные темпы: *медленные*: Largo (ларго) – широко, Lento (ленто) – протяжно, Adagio (адажио) – медленно, Andante (анданте) – не торопясь, спокойно; *умеренные*: Sostenuto (сосстенуто) – сдержанно, Moderato (модерато) – умеренно, Andantino (андантино) несколько скорее, чем Andante; *быстрые*: Allegro (аллегро) – скоро, Vivo (виво) – живо, Presto (престо) – очень скоро.

Тембр – «окраска», характер звука, специфическое качество, которое отличает друг от друга звуки одной и той же высоты и интенсивности, издаваемые разными источниками. Тембр звучания зависит и от степени слияния звуков, т.е. гармонии, он может быть прозрачным, колоритным, светлым, насыщенным и т.д. Благодаря тембру звуки одной высоты отличаются на разных инструментах и имеют определенное лечебное и регулирующее воздействие на психоэмоциональную и духовную сферу человека (Волженцева, 2011, 2012).

Штрих – способ извлечения звука на музыкальных инструментах; штрих *легато* (итал. Legato – «связанный») обуславливает связное, певучее исполнение звуков, при котором имеет место плавный переход одного звука в другой; противопоставляемый легато – *стаккато* (итал. Staccato – «оторванный, отделённый») – музыкальный штрих, предписывающий исполнять звуки отрывисто, отделяя его один от другого паузами; *тенуто* (итал. tenuto) – выдержанно, точно по длительности и силе.

Сущность средств музыкальной звукотерапии, различное их сочетание, способ извлечения обуславливают видовые отличия влияния музыкальной звукотерапии. Таковыми являются трофотропная, нейтральная и эрготропная музыка (см. табл.1).

Трофотропная музыка – успокаивающая, расслабляющая, включает плавное течение мелодии, отсутствие острых ладовых тяготений, сильных акцентов, менее подчеркнутые ритмы, консонансы, минорный лад, несильную громкость (mf – меццо форте – не очень громко; mp – меццо пьано – не очень тихо; p – пьано – тихо), медленный/средний темп, мягкий, прозрачный, матовый тембр, штрих – легато (Волженцева, 2011, 2012).

Нейтральная музыка – противостоит трофотропной и эрготропной музыке, нейтрализуя их, включает относительно плавную, светлую, легкую, воздушную мелодию, дарующую утешение и вселяющую надежду, подчеркнутая пульсация, консонансы, иногда диссонансы, переменный лад: мажорно-минорный, средняя громкость (mf, mp), средний темп, прозрачный, светлый тембр, штрих – легато, стаккато, тенуто.

Виды музыкальной звукотерапии и возможные реакции на звуки музыки Таблица 1

Виды влияния музыкальной звукотерапии	СРЕДСТВА МУЗЫКАЛЬНОЙ ЗВУКОТЕРАПИИ							
	<i>мелодия</i>	<i>ритм</i>	<i>гармония</i>		<i>динамика</i>	<i>темп</i>	<i>тембр</i>	<i>штрих</i>
ТРОФОТРОПНАЯ МУЗЫКА	плавное течение мелодии, отсутствие острых ладовых тяготений	отсутствие сильных акцентов	лад минорный	аккорд консонансы	несильная громкость (mf, mp, p)	медленный/средний	мягкий, прозрачный, матовый	легато
НЕЙТРАЛЬНАЯ МУЗЫКА	противостоит трофотропной/эрготроп. относительно плавное течение мелодии	подчеркнутая пульсация	переменный: мажорно-минорный	консонансы, иногда диссонансы	средняя (mf, mp)	средний	прозрачный, светлый,	легато стаккато тенуто
ЭРГОТРОПНАЯ МУЗЫКА	скачкообразная (резкие взлеты и резкие падения мелодии)	пунктирный, подчеркнутая, ударная пульсация	мажорный, острые ладовые тяготения	диссонансы	средняя/сильная громкость (f, ff)	быстрый/средний	насыщенный, колоритный, светлый, яркий	стаккато
ВОЗМОЖНЫЕ РЕАКЦИИ НА ЗВУКИ МУЗЫКИ								
Коммуникативные	Интерактивные	Перцептивные	Двигательные	Органические		Сензитивные	Экспрессивные	
<ul style="list-style-type: none"> - симпатия - дружба - крики - плач - смех - пение - выкрики - гримасы 	<ul style="list-style-type: none"> - совместные переживания - организация деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> - готовность принять позицию партнера 	<ul style="list-style-type: none"> - движения - танцы 	<ul style="list-style-type: none"> - изменение частоты пульса - повышение / понижение давления - спазмы / расслабление мускулатуры - расширение /сужение зрачков - раздражение /уменьшение раздражения кожи 		<ul style="list-style-type: none"> - возбуждение - эмоциональный отклик - сопереживание 	<ul style="list-style-type: none"> - мимические - пантомимические - жестимические 	

Эрготропная музыка – стимулирующая, активизирующая, включает скачкообразную мелодию (с резкими взлетами и резкими падениями), пунктирный, с подчеркнутой, ударной пульсацией ритм, диссонансы, мажорный лад, с острыми ладовыми тяготениями, среднее (mf – меццо форте – не очень громко и mp-меццо пьано – не очень тихо) и громкое (f – форте – громко и ff – фортиссимо – очень громко) звучание, быстрый или средний темп, насыщенный, колоритный, светлый или яркий тембр, штрих стаккато (Волженцева, 2011, 2012).

Благодаря вегетативной нервной системе, части нервной системы, которая контролирует функции внутренних органов: дыхание, обмен веществ, сосудов и неподконтрольно сознанию, после восприятия музыкального звука, выражая все осознанные и неосознанные эмоции, возникают различные реакции (см. табл. 1):

- коммуникативные: симпатия, дружба, крики, плач, смех, пение, выкрики, гримасы;
- интерактивные: совместные переживания, организация деятельности;
- перцептивные: готовность принять позицию партнера;
- двигательные: движения, танцы;
- органические: изменение частоты пульса, повышение или понижение давления, спазмы или расслабление мускулатуры, расширение или сужение зрачков, раздражение или раздражения кожи;
- сензитивные: возбуждение, эмоциональный отклик, сопереживание;
- экспрессивные: мимические, пантомимические, жестимические.

Рассматривая особенности воздействия эрготропной (стимулирующей, активизирующей) и трофотропной (успокаивающей, расслабляющей), нейтральной (нейтрализующей, противостоящей трофотропной и эрготропной) музыки на организм с точки зрения психофизиологии, необходимо отметить, что трофотропная музыка способствует снижению и нормализации сердечно-сосудистого давления, замедлению, выравниванию дыхания, стабилизации пульса, расслаблению мышечных зажимов, сужению зрачков, уменьшению раздражения кожи, возникновению чувства успокоения, умиротворённости, связанного с ощущением удовольствия вплоть до медитативного состояния (Декер - Фойгт, 2003: 46). Нейтральная музыка способствует оптимизации сердечно-сосудистого давления, нормализации дыхания и пульса, расслаблению мышечных зажимов, раздражения кожи, возникновению чувства утешения, успокоения, вселения веры и надежды. Эрготропная музыка способствует повышению сердечно – сосудистого давления, учащению дыхания и пульса, наблюдаются спазмы мускулатуры, расширение зрачков, раздражение кожи, возбуждение.

Каким же образом звук влияет на психическое состояние и поведение человека? Как схематически показано на рисунке 1, пусковым механизмом является звуковое воздействие – *трофотропное или эрготропное*, на которое реагируют рецепторы слуха (см. рис.1).

Раздражителем для органа слуха являются *звуковые волны*, то есть продольное колебание частиц воздуха, распространяющееся во все стороны от колеблющегося тела, которое служит источником звука, воздействующие на воздушные волны наружного уха, вызывающие движение слуховых косточек в среднем ухе и колебания жидкости во внутреннем ухе и превращаются далее в рецепторе в нервные импульсы, переданные по кондуктору в височную кору.

В звуковых волнах различают частоту, амплитуду и форму колебаний. Соответственно этому слуховые ощущения имеют следующие три стороны: *высоту звука*, которая является отражением частоты колебания; *громкость звука*, что определяется амплитудой колебания волн; *тембр*, что является отражением формы колебания волн.

На основной мембране улитки, которая разделяет улитковый проток и барабанную лестницу, располагается звуковоспринимающий аппарат – кортиев орган.

Проводниковым отделом является слуховой нерв в составе преддверно- улиткового нерва, отходящего от внутреннего уха, корковый отдел слухового

анализатора находится в коре височной доли коры больших полушарий.

Воспринимаются звуки в виде звуковых ощущений, представленных музыкальными звуками. Анализируя структурно-функциональный механизм психофизиологического воздействия звуков музыки на человека, более детально рассмотрим теоретические подходы касательно слуховых ощущений. Так, природу слуховых ощущений объясняет *резонансная теория слуха Гельмгольца*. Как известно, и было затронуто выше, концевым аппаратом слухового нерва является орган Корти, покоящийся на основной перепонке, идущей вдоль всего спирального костного канала, называемого улиткой. Основная перепонка состоит из большого количества (около 24 000) поперечных волокон, длина которых постепенно уменьшается от вершины улитки к ее основанию.

По резонансной теории Гельмгольца, каждое такое волокно настроено, подобно струне, на определенную частоту колебаний. Когда до улитки доходят звуковые колебания определенной частоты, то резонирует определенная группа волокон основной перепонки и возбуждаются только те клетки органа Корти, которые покоятся на этих волокнах. Более короткие волокна, лежащие у основания улитки, реагируют на более высокие звуки, более длинные волокна, лежащие у ее вершины, – на низкие (Маклаков, 2000). При ощущении звуковых волн (музыкальных), то есть продольного колебания частиц воздуха,

распространяющихся во все стороны от колеблющего тела, служащего источником звука, определённые сигналы в виде потока раздражающих импульсов из рецептора слуха по проводящим путям поступают в корковый слуховой анализатор височной доли ЦНС.

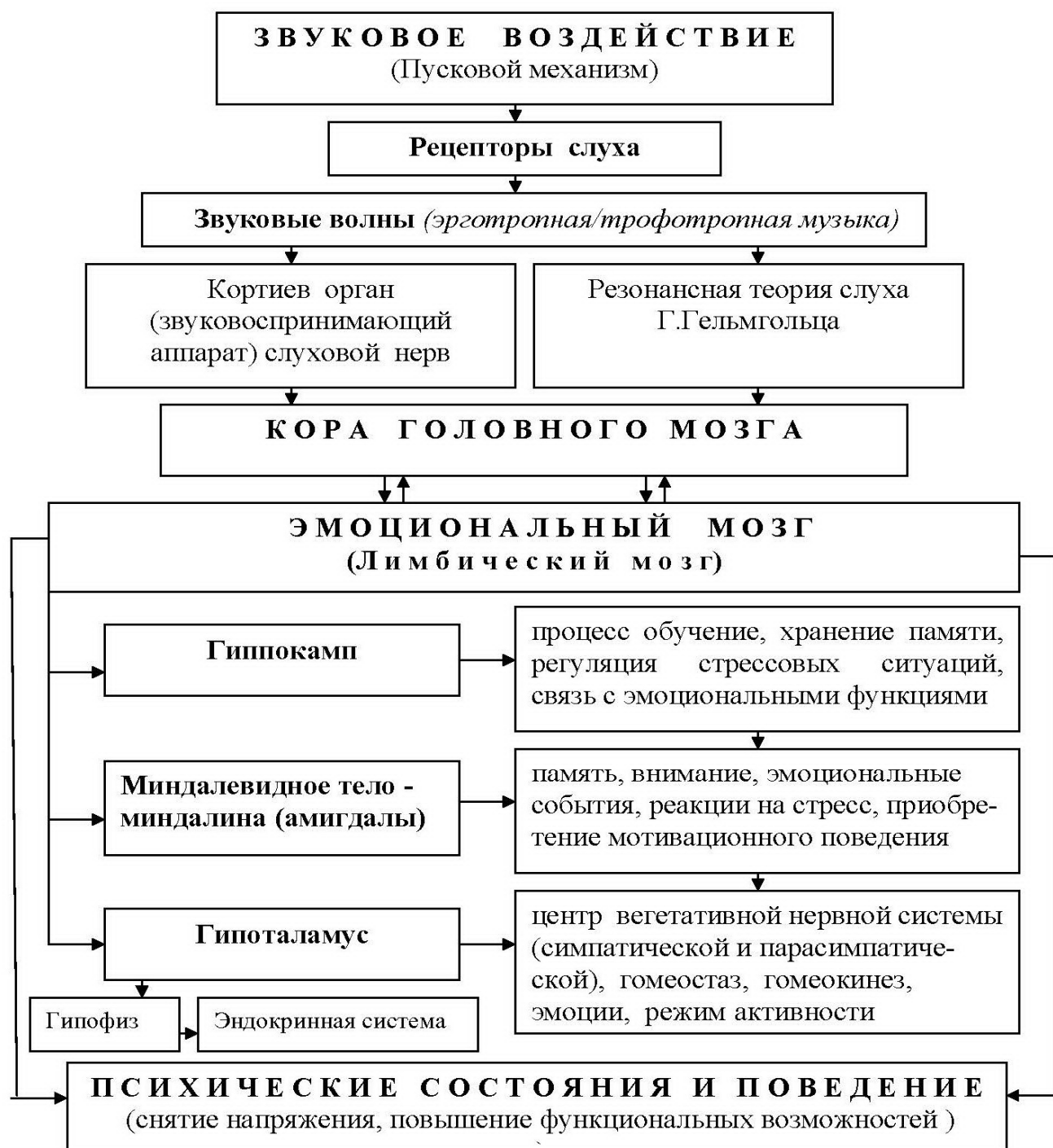


Рис. 1. Структурно-функциональный механизм психофизиологического воздействия звуков музыки на человека

Импульсы, возникшие вследствие воздействия на органы чувств звуковых раздражителей по проводящим путям из височной и затылочной коры головного мозга поступают в *эмоциональный мозг*

(лимбическая система и гипоталамус), которые включают: обонятельный мозг, миндалевидное тело, гиппокамп, поясную извилину и область перегородки. Лимбическая система рассматривается как корковое представительство интерорецепторов, участвует в поддержании постоянства внутренней среды организма, регуляции вегетативных функций, контроле эмоционального поведения, управлении совокупностью внутренних факторов, мотивирующих деятельность человека, обеспечивает общее усовершенствование приспособления организма к постоянно изменяющимся условиям окружающей среды.

Гипоталамус является высшим подкорковым центром вегетативной нервной системы (симпатической и парасимпатической). В нем расположены центры, обеспечивающие постоянство внутренней среды организма (гомеостаз) и приспособление внутренней среды организма к изменению условий жизнедеятельности (гомеокинез): регуляция эмоций, поведения, режим активности. Афферентные (чувствительные) пути связывают гипоталамус со структурами лимбической системы (обонятельным мозгом, гиппокампом, миндалиной), хвостатым ядром стриополлидарной системы, орбитальной, височной и теменной корой больших полушарий головного мозга. Эфферентные (двигательные) пути из гипоталамуса идут к таламусу, гипофизу, ретикулярной формации ствола мозга, продолговатому и спинному мозгу. Гипоталамус регулирует работу гипофиза, а через него всю эндокринную систему и ее влияние на вегетативные функции (Бондарь, 2011). Сложная деятельность корковых и подкорковых отделов мозга обеспечивает многоуровневость и многокомпонентность эмоциональных реакций.

Гипоталамус, представляющий высокий уровень интегративной деятельности мозга, имеет столь важное значение в организации эмоционального поведения, что в нем практически нет зон, раздражение которых вызвало бы вегетативные эффекты без параллельного возникновения эмоциональных реакций (Симонов, 1981), с чем может быть связана особая роль гипоталамуса среди лимбических структур, контролирующих тревогу и страх. Эта особая роль гипоталамуса объясняется также тем обстоятельством, что структуры других уровней мозга, включающиеся в эмоциональное возбуждение, находятся в морфологической и функциональной зависимости от эмоциогенных зон гипоталамуса (Судаков, 1981).

Все структуры лимбического мозга (гиппокамп, миндалевидный комплекс, гипоталамус), «вырастая» из эмоционального мозга, отвечают за наши эмоции, сознание и подсознание, воздействуют на психические состояния и поведение человека, оказывают воздействие на работу структурно-функционального механизма звукового воздействия (см. рис. 1). Если *миндалины* (амигдалы) фиксируют маловероятные события, то *гиппокамп* фиксирует наиболее вероятные события, участвует в процессах обучения и хранения памяти, пространственном

картировании окружающего мира, регулирует вегетативные функции, имеет отношение к стрессовым ситуациям, связан с эмоциональными функциями.

Эмоциональный мозг участвует в формировании различных аффектно-эмоциональных реакций, в мотивации поведения, обеспечивает высший контроль всех вегетативных функций (регулирует процессы пара – и симпатической нервной системы).

Описанный выше структурно-функциональный механизм является механизмом звукового воздействия, регуляции психических состояний, так как широкая связь лимбической системы со всеми областями головного мозга, гипоталамусом и ретикулярной формацией могут обуславливать те или иные психические состояния, эмоции, чувства, ассоциации и воспоминания, уровень активности, поведения и деятельности личности под воздействием различных звуков трофотропной и эрготропной музыки.

Установлено, что трофотропная – стимулирует парасимпатический отдел вегетативной нервной системы, вызывает замедление и ослабление функций организма, а значит, создают ощущение покоя и расслабления, а эрготропная музыка – повышает возбудимость симпатической нервной системы и оказывает активизирующее воздействие на функциональные системы организма.

Однако же, в эрготропном аспекте наряду с позитивным влиянием, существует *негативный аспект эрготропной музыки*, который несет в себя **звуковую угрозу** для личности в стремительно изменяющемся и развивающемся мире, когда наряду с политическими, социально-экономическими угрозами, неустойчивыми социальными связями, имеют место: отрицательное информационное воздействие, влияние новых методов и психотехнологий, музыкальных стилей и направлений.

Итак, в «психологической среде» имеет место три негативных направления эрготропного звучания:

- какофония (дурной звук);
- чрезмерная ритмизация (ритм);
- разрушительная сила звучания (динамика).

Более детально раскроем эти три аспекта: *какофония* (от др.-греч. *kakós* - дурной и *phone* – звук) – сочетания звуков, производящие впечатление беспорядочного, хаотического их нагромождения. Музыкальное произведение, полностью состоящее из какофонии, неожиданностей – не только не вызывает эстетических ощущений, но может привести и к психическим нарушениям, так же, как и бесконечно тянущийся звук. Например, Игорь Корнелюк для более яркого, экспрессивного, устрашающего представления бандитов в кинофильме «Бандитский Петербург» частично использует элементы какофонии, в эпизоде «Бандиты – эпизод 2».

Академик П. П. Лазарев, как было затронуто выше, устанавливает, что, если звуки, соединенные в мелодию улучшают чувствительность

глаз, то простое повторение тянущегося звука определенной высоты уменьшает чувствительность зрительного анализатора. Это происходит и при беззвучном «пении» про себя (приводится по: Гольдварг, 1968).

Опасной музыка сама по себе не бывает, такой ее делают сами люди. Действительно, применять звуковые эффекты и мелодии возможно как для улучшения состояния человека, так и со злым умыслом, так как одни звуки оказывают позитивное влияние на психику и улучшают настроение, а другие лишь вызывают беспокойство и ухудшают самочувствие.

Если вред какофонии кроется в сочетании звуков, их высоты, беспорядочности и хаотичности, то второй негативный аспект эрготропной музыки - в чрезмерно подчеркнутой ударной пульсации ритма, которые могут довести до болезней, безумия и даже гибели. Известно, что наш мозг воспринимает музыку одновременно двумя полушариями: левое полушарие воспринимает ритм, правое – тембр и мелодию.

Именно громкость звучания мелодии (динамика) является третьим негативным направлением эрготропного звучания, которое проявляется в разрушительной силе звучания звука / музыки.

Более содержательно рассмотрим *динамику* – одно из основных средств музыкальной выразительности, которую мы измеряем в децибелах. Из современных работ, посвященных теме дискотек, необходимо привести следующие сведения:

- продолжительное воздействие звуков (в том числе и музыки), превышающих 65 децибел, приводит к продолжительной глухоте. («Болевой порог» колеблется в пределах 100–120 децибел). Люди, которые систематически подвергаются воздействию громких звуков, с годами страдают потерей слуха;

- вред может принести и очень тихая импровизация. *(Об этом нужно помнить психологам, которые используют «жесткую ритмизацию» и очень тихую импровизацию).*

На негативный аспект эрготропной музыки возможны такие физиологические реакции:

- повышение сердечнососудистого давления,
- учащение дыхания и пульса. У человека
- дрожат руки,
- теряется острота зрения и слуха,
- повышается эндорфин и адреналин в крови,
- чувство сексуального удовольствия в совокупности создают состояние, сходное с наркотическим опьянением в результате употребления сильно действующих наркотиков.

Например, в Лондонском аэропорту Хитроу во время рок-концерта, было отмечено, что «скорые помощи» забирали первые «жертвы», на которых обрушивался звук в 110 децибел. Наряду с разрушительным воздействием ударных, повышенное звуковое давление ввело

слушателей в состояние транса, которое «притупляет» болевые ощущения, вызывает неконтролируемое возбуждение, вплоть до потери контроля над собой, агрессивности к окружающим и негативным эмоциям в себе, до нервного срыва.

Так, некоторые из «заборных слушателей» в экстазе бились о ржавый забор, даже не чувствуя боли, а когда музыка затихла и прекратилось чрезмерное звуковое давление, вернулась способность чувствовать боль, для многих непереносимую. При этом тело – для облегчения боли – отреагировало потерей сознания.

Для сравнения касательно *громкости звучания*: шум стартующего сверхзвукового самолета равен 145 децибелам; при звуке в 155 децибел сгорают человеческая кожа; при 165 децибелах погибают домашние животные; при 185 децибелах умирает человек.

Экспериментально установлено, что если бой барабанов типа «там-там» превышает 100 децибелов, то слушатели впадают в обморочное состояние. Рок-музыка способна подтолкнуть человека на крайний шаг. До сих пор не выяснены истинные мотивы самоубийств солиста группы «Лесоповал», гитариста группы «Черный кофе», гитариста группы «Алиса», известного российского рэп-исполнителя Кирилла Толмацкого (сценический псевдоним Децл, у которого остановилось сердце во время концерта в г. Ижевске). Психолог Азаров «прогнал» через компьютер все сочинения выше названных коллективов и обнаружил, что в их музыке часто повторялось одно роковое сочетание нот, ведущее к самоуничтожению. Психолог утверждает, что это и есть тот «звуковой яд», который способен довести человека до сумасшествия (Разрушающая музыка, 2015). Впрочем, рок-музыка в стиле Элвиса Пресли, «Роллинг Стоунз» или Майкла Джексона в небольших количествах способна снять нервное и мышечное напряжение, нейтрализовать воздействие других громких, неприятных звуков.

В связи с имеющимися и представленными выше деструктивными воздействиями негативного аспекта эрготропной музыки, психолог, работающий в соответствующих отраслях для звуковой безопасности личности обязан:

- контролировать использование музыки водителями. Поведение водителя становится опасно агрессивным вследствие прослушивания музыки через наушники и другие музыкальные установки. Сам же водитель, «ловящий кайф», этого не замечает;
- способствовать использованию надлежащей защиты от шума на предприятиях и для наземного персонала аэропортов;
- заниматься проверкой дискотек, баров и ресторанов с тем, чтобы проконтролировать громкость музыки, а также контролировать проведение празднеств и городских гуляний. В качестве предельно допустимого уровня звуков приняты: на дискотеках – 85-90 дБ; на рабочих местах обслуживающего персонала – 80-85 дБ;

➤ помнить о гигиене прослушивания (после часового воздействия музыки силой в 60 децибел независимо от стиля и содержания *необходим 45 минутный отдых*).

К громким звукам привыкнуть невозможно, они всегда оказываются стрессом для организма.

Так, после результатов исследования негативного аспекта эрготропной музыки немецким музыкальным психологом Хельгиде ла Мотт-Хабер, в Германии запрещают радиостанциям транслировать музыку без предварительного согласования репертуара с психологом.

Для своевременного поддержания и усиления положительного или же устранения отрицательного, вредного для жизнедеятельности человека эмоционального состояния, для оптимального реагирования на стресс, снятия звукового напряжения, мы предлагаем использовать различные комплексы эмоциогенных средств, то есть эмоционально окрашенные приемы, которые способны оптимизировать состояние личности в стремительно изменяющемся мире. Эффективным в этом направлении является инновационная *психотехнология полифункциональной регуляции* психических состояний личности эмоциогенными способами - потенциальная возможность выполнения нескольких функций (*активизация, релаксация, нейтрализация*) одними и теми же способами, а также потенциальная возможность по-разному (*трофотропное, эрготропное влияние*) влиять на процедуру регуляции. В основе полифункциональности - звукоцветовая регуляция, которая представлена комбинированными блоками перцептивной психотерапии: блока звукотерапии (музыка, биозвуки и бинауральные звуки) и блока цветотерапии (цвета (хроматические и ахроматические), объекты (природные и созданные человеком), графические способы (четкое и расплывчатое изображение), единое структурное образование, интеграция которых обуславливает регуляцию состояний личности. Предложенное эмоциогенное воздействие происходит на различные анализаторы (слуховой, зрительный), на разные отделы головного мозга (структуры лимбического мозга) с проведением команд из ЦНС к рабочим функциям организма (сенсорным, моторным, ассоциативным). Практическое использование предложенной психотехники полифункциональной регуляции представлено на диске звукоцветовыми программными комплексами по типу Релаксация» / «Активизация» во временном диапазоне 15-21 мин. каждый, с аннотацией, техническими и гигиеническими требованиями, с персональной регуляцией силы звучания, что очень важно для сохранения психологического здоровья личности (Волженцева, 2011, 2012).

Пифагор подчеркнул, что этот мир основан посредством музыки и может управляться ею, а это значит - звуки, музыка, как проявление космической гармонии, может создавать у человека такой же внутренний порядок и гармонию, как в космосе.

Таким образом, психологическая безопасность – это состояние динамического баланса отношений человека к внешнему и внутреннему миру, к себе, другим, к его активности и поведению. Объектом защиты личности, с одной стороны, выступают ее индивидуально-психологические особенности, ценности и система отношений с окружающими, психологические качества и актуальные психические состояния, а с другой – ее культура и образование, этические нормы и эстетические вкусы, знания и представления о звучащем мире. Объектом безопасности при этом является отказ, отстранение, ограждение компетентного человека от деструктивных влияний, деструктивной звуковой среды, то есть негативного аспекта эрготропного звукового воздействия. Подчеркнуто, что негативный аспект эрготропной музыки несет в себе *звуковую угрозу* для личности и разрушительно сказывается на умственной работоспособности человека (уровне памяти, скорости мышления, объеме и концентрации внимания), его поведении и деятельности, эмоциональной стабильности и продуктивности мышления. Соблюдение предложенных рекомендаций психологической звуковой безопасности личности будет способствовать психологическому здоровью, жизненной успешности и гарантии благополучия субъекта в стремительно изменяющемся и развивающемся мире.

Перспективами дальнейших исследований является рассмотрение суггестивного метода в рамках возможного негативного воздействия психозвукосемантики, методики звуковидеоматериала и его отличия от 25-го кадра.

Список использованной литературы

- Антонова - Турченко О. Г., Дробот Л. С. Музична психотерапія : посібник – хрестоматія. Київ: ІЗМН, 1997. 260 с.
- Березина Г. А. Психофизиологические проблемы повышения эффективности и качества труда. Москва: [б.и.], 1977. Т. 1. 256 с.
- Бехтерев В. М. Вопросы, связанные с лечебным и гигиеническим значением музыки. *Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии*. 1916. № 1–3. С. 105–124.
- Бехтерев В. М. Работа головного мозга (с рефлексологической точки зрения). Ленинград: Медицина, 1926. 90 с.
- Блаво Р. Исцеление музыкой. Санкт-Петербург.: Питер, 2003. 190 с.
- Блаво Р. Музыка здоровья. Санкт-Петербург: Диля, 2002. 288 с.
- Бондарь Л. С. Дефектология: учеб. пособ. Макеевский экономико-гуманитарный институт. Донецк: Изд-ль Дмитриенко Л. Р., 2011. 208 с.
- Брусиловский Л. С. Использование музыки при групповом аутотренинге в комплексном восстановительном лечении психических больных. *Труды Ленингр. н.-и. психоневрол. ин-та*, 1975. Т. 76. С. 97–101.

- Брусиловский Л. С. Музыкаотерапия. Руководство по психотерапии / под ред. В. Е. Рожнова. Москва: Знание, 1988. С. 23–26.
- Волженцева И. В. Методологические и теоретико-эмпирические исследования полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами: монография. Макеевка: МЭГИ, Донецк: Донбасс, 2012. 536 с.
- Волженцева И. В. Полифункциональная регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами. *Психологічні науки*: зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. № 35 (59). С. 50–55.
- Волженцева И. В. Психология музыкального воздействия: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений сп. «Психология». Макеевка: МЭГИ, Донецк: Норд-Пресс, 2011. 348 с.
- Габдреева Г. Ш. Самоуправление психическим состоянием: учеб. пособ. Казань: Казанский ун-т, 1981. 63 с.
- Гольдварг И.П. Музыка на производстве. Пермь: Пермск. книжн. издание, 1971. 110 с.
- Гольдварг И. А. Функциональная музыка (Опыт внедрения музыки). Пермь: Пермск. книжн. издание, 1968. 89 с.
- Декер – Фойгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию / пер. с нем. О. Гофмана. Санкт-Петербург.: Питер, 2003. 205 с.
- Догель И. М. Влияние музыки на человека и животных. Казань. 1888 с.
- Иванченко Г. В. Восприятие музыки и музыкальные предпочтения *Психологический журнал*. 2001. Том 22, № 1. С. 72–81.
- Копленд А. Радости музыки / перев. с англ. С. Кастальского. *Ровесник*. 1985. № 12. С. 19–21.
- Кораблина Е. П., Акиндинова И. А., Родина А. М. Искусство исцеления души. *Этюды о психологической помощи*: пособ. для практ. психол. / под ред. Е. П. Кораблиной. Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2001. С. 90–118.
- Кэмпбелл Д. Дж. Эффект Моцарта. Минск: Попурри, 1999. 320 с.
- Леви В. Музыкапея или хорошо забытое старое. Знание - сила. 1968. № 10. С. 44–46.
- Ливанов М. Н., Шульгина Г.И. Об участии тормозных процессов и физиологических механизмах сенсорной депривации. Сенсорный дефицит и работоспособность организма : мат-лы заседания научн. совета по исслед. в обл. медицины АМН СССР (5-8 сентября 1983 г.) / редкол. Ю.П.Козлов и др. Иркутск, 1986. С.5–15.
- Маклаков А. Г. Общая психология. Санкт-Петербург: Питер, 2000. С. 189–191.
- Матейова З., Машура С. Музыкаотерапия при заикании. Київ: Вища школа, 1984. С. 25–68.
- Медушевский В. В. Консонанс и диссонанс как элементы музыкальной знаковой системы. *Всесоюзная акустическая 6-я конф.*: тез. докл. Москва, 1968. Разд. 1–8. С. 21–26.

- Могендович М. Р., Полякова В. Б. К физиологическому анализу влияния на человека. *Совещание по проблемам высшей нервной деятельности*. 21-е: тез. докл. Москва, 1966. С. 204–205.
- Москальова А. С. Засоби діагностики і корекції емоційного розвитку дітей : методичні рекомендації для вчителів і практичних психологів. Київ: Знання, 2003. 51 с.
- Перроте А. А. Исследование цвета и функциональной музыки на промышленных предприятиях капиталистических стран. Психофизиологические и эстетические основы: НОТ Гос. полит. ком. по вопросам труда и заработной платы. Москва, 1967. С. 355–368.
- Петрушин В. И. Моделирование эмоций средствами музыки. *Вопросы психологии*. 1988. № 5. С. 141–144.
- Петрушин В. И. Музыкальная психология: учеб. пособ. для студ. и препод. Москва: ВЛАДОС, 1997. 384 с.
- Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. Заведений. Москва: ВЛАДОС, 2000. 176 с.
- Полякова В. Б. О возможности применения музыки для стимуляции умственной работоспособности. *Физиологические характеристики умственного и творческого труда: материалы симпозиума*: Академия мед. наук СССР. Москва, 1969. С. 103–136.
- Полякова В. Б. О физиологических механизмах влияния музыки на некоторые соматические и вегетативные функции. Пермь, 1969. 235 с.
- Приемы. Гитарная библиотека [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://guitarland.do.am/publ/igra_na_gitare/prijomy/14.
- Психоакустика. Энциклопедия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/95576>
- Разрушающая музыка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://studopedia.su/19_96912_razrushayushchaya-muzika.html
- Симонов П. В. Эмоциональный мозг. Москва: Наука, 1981. 215 с.
- Судаков К. В. Системные механизмы эмоционального стресса. Москва: Наука, 1981. 322 с.
- Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. Москва, 1998. 363 с.
- Элькин В. Целительна магия музыки. Гармония цвета и звука в терапии болезней. Санкт-Петербург: Респекс, 2000. 224 с.



Крутов Василь Васильович
Віце-президент з розвитку
Глобального союзу вчених за мир,
кандидат педагогічних наук,
доктор юридичних наук,
професор
м. Київ, Україна
E-mail: kv.gusp@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ СИСТЕМИ ЗНАНЬ ПРО ЛЮДИНУ

У даному розділі Людина представлена не тільки як біологічно-психічна та соціальна істота, але і як квантово-механічна та морфогенетична система,—цілісний психо-біо-інформаційно-енергетичний комплекс, універсальна енергетична сутність. Автор виокремлює окрім традиційного фізичного та психологічного здоров'я, такі види й аспекти як психосоматичне, емоційне, ментальне, енергетичне, інформаційне, душевне, духовне. Запропоновано новий підхід «суб'єкт-суб'єктних відносин», який максимально включає всі наявні можливості людини, не тільки її волю й бажання, але й свідомість і силу думок. На основі аналізу останніх наукових досягнень квантової фізики, нової молекулярної біології, нейрофізіології та інших сфер розкривається сутність неймовірно складного феномену – Свідомості Всесвіту та Людини, пояснюється унікальна роль Спостерігача у формуванні реального світу Природи та особистості. Як підсумок, у роботі представлено Нову світоглядну парадигму розвитку й безпеки особистості, побудовану на ідеї субстанціональності свідомості.

Ключові слова: спостерігач, квантова психологія, свідомість, інформація, енергія, матерія, думка, квантова теорія, ефект плацебо.

Vasyl Krutov. Psychological safety of personality in the context of new system of knowledge about a person

In this section Human is represented not only as a biological-psychic and social being, but also as a quantum-mechanical and morphogenetic system, a psycho-bio-information-energy complex, a universal energy essence. In addition to traditional physical and psychological health, author distinguishes such types and directions of health as psychosomatic, emotional, mental, energy, informational and spiritual. Anew approach of "subject-subject relations" is proposed in the article, which maximally includes

all human possibilities, not only its will and desire, but also consciousness and power of thoughts. Based on the analysis of recent scientific achievements of quantum physics, new molecular biology, neurophysiology and other spheres, the essence of the incredibly complex phenomenon - the Consciousness of the Universe and Human, explains the unique role of the Observer in the formation of the real world of personality. As a result, the article presents the New Worldview Paradigm for the Development of Peace and Security of Personality, based on the idea of substantiality of consciousness.

Key words: *Observer, quantum psychology, consciousness, information, energy, matter, thought, quantum theory, placebo effect.*

Понад трьох століть ми жили в старій академічній парадигмі, яка з фанатичною завзятістю переконувала нас про те, що світ ніхто не утворював, він існував вічно й буде існувати завжди. Але в XX столітті в результаті появи унікальних фундаментальних відкриттів, насамперед, у галузі квантової фізики, сформувалася *досить стійка гіпотеза*, що наш Всесвіт, у тому числі й Сонячна система, де ми перебуваємо, виникли в результаті Великого Вибуху. Зараз стоїмо на порозі створення *Теорії Всього* (на базі теорії суперструн, Теорії-М та інших інноваційних ідей), яка врешті-решт об'єднає глобальну проблему світової науки – теорію загальної відносності Альберта Ейнштейна й теорію квантової механіки. Цією Теорією Всього передбачається об'єднати в собі чотири головні Всесвітні взаємодії, тобто: *гравітацію, сильну й слабку ядерну взаємодію та електромагнетизм*. За підрахунками її розробників вона спроможна буде поставити все на свої місця й відповісти на сакральне запитання, що віками турбує людство, а саме: як і звідки взявся Всесвіт, яка насправді його природа, що *включає й передбачає антропний принцип* (Barrow, 1986), відповідно до якого з'явилася та з тих пір весь час еволюціонує людина.

Дійсно, людина з'явилася в певний час і після цього постійно еволюціонує, але зовсім не за тим сценарієм, який стверджується теорією Чарльза Дарвіна та яку він сам згодом, перебуваючи на передсмертному одрі, назвав гіпотезою. Сьогодні, коли усьому світові відомі відкриття в галузі квантової механіки, нової молекулярної біології, нейрофізіології й багатьох інших областей сучасної науки, важко (або, практично, неможливо) пояснити *величезну низку невідповідностей* у традиційній еволюційній парадигмі стосовно походження, існування та розвитку людини.

З урахуванням специфіки обраної теми слід зазначити, що великий внесок в інноваційні знання щодо сутності та особливості природи Всесвіту й людини зроблені такими вченими, як: Д. Бом, Н. Бор, С. Волинські, Н. Герберт, В. Гейзенберг, Дж. Діспенза, А. Ейнштейн, А. Клізовський, Б. Ліптон, А. Коржибські, Г. Непокойчицький, М. Планк, К. Прибрам, Р. Уілсон, Дж. Фон Нейман, Р. Шелдрейк, Е. Шредингер та

багато інших. Однак залишаються невирішені питання, які підлягають подальшому дослідженню людини з точки зору нової системи знань про її природу, інноваційної онтологічної парадигми – квантової психології.

Мета статті полягає в розкритті психологічної безпеки особистості в контексті нової системи знань про людину на базі квантової теорії.

У контексті зазначеної проблематики важливо, перш за все, наголосити про достатньо протилежні уявлення щодо існування людини в традиційній та інноваційній системах знань. Як відомо, в традиційній системі людина розглядається як суб'єкт і об'єкт *тільки одного* матеріального світу, який представлений у діючій науці як двочлен: *«матерія – енергія»*. Саме до нього логіка сучасного соціуму наглухо прив'язала людину, таким чином, загнавши її в перманентні незліченні біди та страждання. В інноваційній же системі – людина розглядається як суб'єкт і об'єкт *двох світів: енергоінформаційного*, який представлений онтологічною моделлю: *Свідомість – Інформація – Енергія – Матерія* (Крутов, 2014: 106 –108), і *фізичного* світу. Кардинальну відмінність між зазначеними системами знань про людину можна спостерігати, коли мова піде про її природу з позицій *існуючих форм життя*: традиційна система розглядає людину *тільки в одній формі, а саме, білково-нуклеїновій, в той час як інноваційна – в двох: енергоінформаційній (польовій) і білково-нуклеїновій*, де остання форма управляється й скеровується – першою.

Але особливу й кардинальну відмінність між зазначеними світоглядними підходами в обговорюваних системах знань можна побачити в сакральних запитаннях: *а хто керує на рівні клітини життям людини?*

Представники традиційної світоглядної парадигми, не дивлячись на революційні наукові відкриття про природу клітини, насамперед, в галузі нової молекулярної біології Брюс Ліптона (Липтон, 2008), нейрофізіології, епігенетики до цього часу залишаються на застарілих позиціях, а саме: *молекулярна ДНК управляє життям клітини*, тобто її ядро, де знаходяться ці молекули, є центром управління існування живого. В той же час, у парадигмі нових знань – *життям управляють польові структури* через мембрану клітини, яка сприймає й передає вплив із зовнішнього середовища. Дійсно, *мембрана регулює поведінку й фізіологію клітини, ніби «включаючи та виключаючи» гени*. Ерік Кандель, нобелівський лауреат з медицини та фізіології, підтверджує висновок різних вчених, що сигнали із зовнішнього середовища змінюють поведінку 75-80% генів) (Кандель, 2012). Саме завдяки цьому, перш за все, *кожна клітина нашого організму активно реагує на всі наші думки, на вірування й переконання*, безпосередньо взаємодіє з квантовою природою Всесвіту, приносячи нам конструктивний чи деструктивний результат, залежно від забарвлення мислеформ – позитивного чи негативного. Отже, *«... Думка – це універсальна форма енергії й вона*

має величезну силу. Ми навіть не розуміємо, що власними думками, емоціями, почуттями, вчинками одночасно і *творимо, й руйнуємо цей Світ*. Наша доля починається не зі слова, дії або вчинку, а саме з думки. Людина зможе зробити щось значне і корисне для себе та інших тільки тоді, коли буде по-справжньому почута і сприйнята суспільством, стане здоровою, успішною і щасливою, коли навчиться повноцінно контролювати свої думки і спрямовувати їх у потрібне русло» (Крутов, 2014: 51).

Давайте запитаємо себе: «Чи вміємо ми робити це сьогодні?». Відповідь знайдемо самі, якщо уявимо, як ми щодня систематично й наполегливо стежимо за гігієною порожнини рота, але *при цьому абсолютно забуваємо про чистоту й гігієну своїх думок, про екологічний стан нашої душі, потребу в постійній трансценденції Духу*. На жаль, ми досі дуже погано усвідомлюємо, що наші думки можуть матеріалізовуватися і, таким чином, створювати нашу реальність. Олександр Клізовський (як і багато інших мислителів різних часів) глибоко й різносторонньо аналізує феномен думки як першоджерело будови світу та зовнішній чинник життя особистості людини, зазначаючи, що простір, який її оточує, постійно і всеосяжно *вібрує думками* (Клізовський, 2010).

Можемо стверджувати, що *процеси мислення та прийняття рішень здійснюються поза нашим мозком, за межами нашого тіла. Вони відбуваються в іншому вимірі – в інформаційно-енергетичному полі Свідомості Всесвіту*, а наш мозок відпрацьовує тільки *наслідки процесу мислення – його результат*. Комп'ютер є наочною, хоч і дуже спрощеною, його аналогією. Ця машина сама не думає, люди працюють на ній і думають!

У цьому контексті в рамках нашої колективної монографії з психологічної науки буде цікавим судження одного з найбільш досвідчених професіоналів у цій сфері знань, наукового керівника Інституту Мозку людини РАН, академіка АН СРСР, РАН і РАМН, радянського і російського нейрофізіолога, доктора медичних наук, професора Н. П. Бехтеревої (1924–2008). Вона знала про мозок майже все, що було на той час відомо науці. Але коли дослідниця зіштовхнулася з незрозумілими (з позицій матеріалізму) *феноменами Свідомості й Думки*, то в кінці свого життя відкрито висловила свою «духовну» позицію, наголошуючи на тому, що все своє життя присвятила вивченню найдосконалішого органу – людського мозку й прийшла до висновку, що *виникнення такого дива неможливе без Творця. Еволюція мозку, як його малювали антропологи, практично нереальна* (підкреслено В.К.). Аналогічне духовне бачення вона висловила й відносно людської думки, допускаючи, що думка існує окремо від мозку, а він тільки вловлює її з простору та зчитує. Ми бачимо багато, чого не спроможні пояснити. Треба сказати, що базування нашої біології на логіці примітивного матеріалізму призвело до того, що ми, по суті, працювали в

рамках коридору, обмеженого невидимим, але дуже колючим дротом (Бехтерєва, 2013). Останнє твердження є надзвичайно важливим, адже воно, з одного боку аргументовано мотивує унікальні можливості особистості людини щодо її дивовижної перспективи існування, а з іншого боку підводить до розуміння: якщо не володіти відповідними знаннями, спеціальними технологіями й методиками, – то можна нанести собі й своєму здоров'ю непоправної шкоди. Цей висновок буде зрозумілим, коли звернемо увагу та розглянемо актуальні сьогодні проблеми виникнення й подолання посттравматичного стресового синдрому (ПТСР) (Крутов, 2017).

Перш ніж торкнутися власне ПТСР, хочу зупинитися на загальних підходах у цілому до здоров'я, – як найбільшого надбання й цінності особистості людини в межах двох вищезазначених систем знань.

Як відомо, в діючій парадигмі охорони здоров'я, людина розглядається з *позиції її біологічної природи*, в якій регуляція організму здійснюється через нервову й ендокринну системи. На відміну від названого підходу *в інноваційній системі знань людина представлена як квантово-механічна та морфогенетична системи, психо-біо-інформаційно-енергетичний комплекс, універсальна енергетична сутність* (Крутов, 2014). Саме з таких позицій має розглядатися істинна природа людини, а також визначатися весь арсенал засобів та інструментарій стосовно повноцінного й реально дієвого, ефективного забезпечення здорового стану окремої людини, як і Людства в цілому. В рамках нової парадигми, в якій людина розглядається як *багатовимірна сутність* з унікальною інформаційно-енергетичною структурою побудови тіла, з глибокими взаємозалежними зв'язками з навколишнім світом, значно розширилося саме поняття здоров'я. Окрім традиційного фізичного та психологічного здоров'я, в ній окремо визначено такі різновиди й аспекти здоров'я, як: *психосоматичне, емоційне, ментальне, енергетичне, інформаційне, душевне, духовне*.

Саме такий синергетичний, комплексний підхід може якісно й ефективно забезпечувати здоров'я людини, де розгляд проблем хворобливого стану здійснюватиметься не з позицій наслідків, як це відбувається в традиційній системі, а з найважливіших і найголовніших, – з позицій його *першопричин*. Прийшов час враховувати, що саме в *першій інформаційно-енергетичній формі життя формуються всі причини хвороби*, а не в білково-нуклеїновій, як це прийнято вважати сьогодні. Тому, виходячи із запропонованої нової парадигми, лікування будь-яких хвороб *важливо починати зі зміни структури свідомості, якості думок і всього «духовного початку» особистості людини*. З урахуванням зазначеного, в цьому контексті, має докорінно змінитися *стратегія взаємовідносин між лікарем (психотерапевтом) і пацієнтом*, які, зазвичай вибудовуються на *суб'єктно-об'єктних опозиційних, фактично, підходах*. Традиційна логіка й методика оздоровлення, як показує багатовіковий досвід, не спроможна забезпечити достатню

ефективність лікування, коли пацієнт є тільки об'єктом. У цій спрощеній конструкції людина з потужним потенційним ресурсом, наданим їй *самим фактом народження*, практично випадає з процесу профілактики й подолання своєї хвороби. Запропонований нами новий підхід *«суб'єкт-суб'єктних відносин»*, навпаки, максимально включає всі наявні можливості особистості людини, не тільки її волю та бажання, а, в першу чергу, – її свідомість і силу думок. Перевірка практикою довела безальтернативність такого підходу, його значні, незаперечні переваги перед існуючою системою медичної допомоги людям.

У контексті зазначеного, в стислій формі висловлюємо нашу позицію щодо деяких організаційних аспектів профілактики та лікування ПТСР. Актуальною є методика побудови ефективних як за формою, так і за змістом *відносин лікаря (психотерапевта) й пацієнта*: перший несе відповідальність за рівень надання необхідної допомоги, яка здійснюється на засадах найбільш передових знань у своїй і в суміжних галузях медицини (недостатньо знань, отриманих у виші, бо вони є лише базовими; усі інші знання – лікар (психотерапевт) на системній основі має поповнювати під час постійної професійно-творчої, креативно-розумової самотійної роботи в процесі самопізнання та самоактуалізації інтелекту, обов'язково використовуючи при цьому метод критичного мислення).

Треба розуміти, що лікар (психотерапевт), як активний учасник відносин, перш за все, є стороною інформаційно-енергетичного обміну з пацієнтом (необхідно якнайшвидше розбудувати таку систему), а отже, має бути ініціатором і провідником духовно-творчого спілкування з ним. Мета спілкування полягає в тому, щоб закласти в двосторонні відносини довіру й повагу один до одного, вселити в пацієнта Віру в належну професійну здатність лікаря та його високі людські й моральні якості. *Саме такий підхід буде стимулювати й закладати основу для формування ефекту «плацебо» в пацієнта*, про який будемо говорити в подальшому. Сьогодні прогресивній медицині відомо, що цей унікальний метод має велике практичне значення для людини, відіграє важливу роль у її реальному й ефективному оздоровленні.

На основі взаємодовірливого, сердечного, взаємопроникливого спілкування, лікар (психотерапевт), завдяки своєму авторитетові й цілеспрямованій професійній пропаганді, з урахуванням особистісних характеристик носія ПТСР, проводить необхідну роз'яснювальну роботу, мета якої – *зробити пацієнта відповідальним за своє здоров'я й спонукати його стати не просто дисциплінованим об'єктом, а повноцінним суб'єктом лікувального процесу, свідомо вступаючи в співпрацю з лікарем*.

Щоб суттєво поліпшити стан здоров'я української нації, необхідно найближчим часом *кардинально перебудувати філософію соціальних відносин у галузі охорони здоров'я*. Навіть медицина з потужним ресурсом (Німеччина, США, Ізраїль тощо) без активної й усвідомленої дії

пацієнта цілісно, як об'єкта й суб'єкта, відповідального за своє оздоровлення, не спроможна створити належні ефективні умови, за допомогою яких людина конвертує свій великий природний потенціал у довготривале здорове життя.

Звичайно, запровадження зазначеного підходу потребує змін у самій системі охорони здоров'я, що є важкою справою, але конче необхідною й дуже перспективною. Окрім організаційних інструментів, спрямованих на втілення даного підходу, головним ресурсом, без будь-якого сумніву, має стати *нова система знань про справжню природу людини*, яка вже пройшла насичену верифікацію серед багаточисленних навчально-освітнянських закладів і різних верств населення.

Виклавши певні підходи до вирішення проблем подолання ПТСР, після отримання поки тільки загальних уявлень про справжню природу людини, можна вже визначитися з головною стратегією, яка забезпечує ефективну й бажану життєдіяльність людей. Цим чудодійним «граалем», яким вирішуються всі питання здорового функціонування й самореалізації людини – є *енергообмін. Саме він стає основою буття особистості людини, фундаментальним базисом еволюції навколишнього світу*. Нам необхідно глибоко усвідомити й прийняти, що *енергоінформаційний світогляд є основою пізнання Всесвіту* та всього, до чого прагне в своєму житті людина.

Найкоротший екскурс в *енергетичну анатомію людини* (до речі, існуюча парадигма вивчає й розглядає тільки біологічну анатомію) свідчить про наявність основних чотирьох стратегічних напрямків енергозабезпечення: 1) пренатальна енергія; 2) енергія їжі; 3) природні фактори (Сонце, Місяць, магнітне поле Землі, вітер, хмари та ін.); 4) енергія думки, як стратегічний і найбільш вагомий, хоч і невидимий, чинник накопичення життєвої сили.

Саме уміння контролювати та управляти думками дає неймовірні переваги людині в реалізації її життєвих стратегій. Науковці в галузі нейрофізіології та психолінгвістики провели розрахунки щодо об'єму й можливостей енергії ментального поля людини протягом однієї доби. Виявляється – і це підтверджується експериментальними дослідженнями, – що через ментальне поле проходить об'єм енергії, який досягає 450 ккал, зазначає професор Г. А. Непокойчицький (Непокойчицький, 2017). У фізичному вимірі за рахунок такої кількості енергії можна підняти вагу у 100 кг на 2000 м. Щоб реально уявити масштаб такої м'язової сили, то необхідно спробувати надіти на себе 100 кілограмовий рюкзак і піднятися на 2 км. вгору.

Звичайно, виникає питання: а як реально використовуємо в своєму повсякденному житті такий величезний подарунок природи? Науковці знову допомогли встановити істину, яка своїм змістом просто приголомшує. Виявляється, що з 70 тисяч думок, які в середньому проходять через ментальне поле людини за добу, 90% думки про минуле і майбутнє. Тобто 90% енергії витрачається фактично задаром,

бо минуле вже пройшло, а майбутнє не обов'язково буде таким, як хотілося б. Що стосується залишку – 10%, то тут справа є ще гіршою. Виявляється, що думки людини в своїй більшості вражені *такими «вірусами» свідомості, як: страх, тривога, провина, образа, агресія, гнів, депресія, заздрість* та іншими негативними, край небезпечними якостями. Достатньо одного прикладу для того, щоб зрозуміти, яку потужну загрозу носить у собі людина, коли не володіє контролем за своїм процесом мислення: прояв п'ятихвилинного гніву пригнічує імунну систему настільки, що потребує цілих шість годин для свого повного поновлення від отриманих втрат. І зовсім інший приклад: контроль і володіння змістом своїх думок, і прояв при цьому такої важливої емоції як співчуття до іншої людини протягом 5 хвилин – підвищує імуноглобулін на 41% і продовжує підвищувати його ще 6-8 годин.

Існує величезна кількість прикладів у практичній діяльності людини, коли саме вміння контролювати розумовий процес (або його відсутність) призводить як до бажаних перемог, так і до важких життєвих поразок. Тому визначене питання є дуже актуальним і потребує свого якнайшвидшого вирішення. Однак якісно й ефективно це можна зробити тільки тоді, коли людина повністю буде *володіти системою знань про свою свідомість, як єдину фундаментальну субстанцію Буття*, будучи його самопороджуючою причиною. Але, на жаль, треба констатувати, що при надзвичайно високому технічному розвитку сучасної цивілізації, людство дуже мало знається на знаннях у цій стратегічній для життя й здоров'я людини сфері. Так склалося, що при всій величезній значущості цієї проблеми, в соціумі *до цих пір не існує науки про Свідомість*. У матеріалістичній парадигмі, яка вже декілька сторіч глибоко пронизує всі сфери життя людини, окрім фізичної реальності більше нічого не існує. Тому в питаннях будови Всесвіту, його еволюції і, в цілому, онтології Буття – *академічна наука здатна охопити лише найнижчий рівень реальності світосприйняття – фізичний і матеріальний світ*. Весь її методологічний апарат, в основному, зосереджений на одній іпостасі нашого Всесвіту – на корпускулярному рівні, в той час, коли *хвильова природа* навколишнього світу й людини, як його сакраментальної й невід'ємної частини, залишається в пошуках і дискусіях тільки вузького кола вчених.

Якщо в цьому контексті говорити про точку зору психологів і біологів-матеріалістів, то в їх трактуванні свідомість *виникає в процесі постійної нервової діяльності*, що весь час ускладнюється і є «синтезом» елементарних функцій психіки (відчуттів, сприйняття, пам'яті тощо). Свідомість (індивідуальна) ними традиційно розуміється як *вища форма психічного віддзеркалення*, властива лише людині й обумовлена суспільним характером її життєдіяльності й розвитку мови. Це досить спрощене сприйняття головної субстанції Вселенського Буття. Насправді, свідомість, якою користуємося кожен мить нашого життя,

представляє собою набагато більше, ніж просто нейрофізіологічні процеси в мозку або елементарні хімічні та неврологічні реакції в тілі.

Сьогодні все більше фізиків і психологів, серед яких живий класик Роджер Пенроуз (Пенроуз, 2011), роблять висновки про те, що *Свідомість має «квантову природу», інакше кажучи – природу не біологічну, а інформаційно-енергетичну. «Фізичний» мозок, як такий, не породжує Свідомість, як про це достатньо пишуть у підручниках* (Крутов, 2014: 44 – 45).

Поза сумнівом, у фізичному світі саме *свідомість творить матерію і все суще, що оточує нас* (Макс Планк, Нільс Бор, Вернер Гейзенберг, Е. Шредингер, Д. Фон Нейман, Девід Бом, Карл Прибрам). Як приклад, великий німецький фізик-теоретик, один із основоположників квантової теорії, лауреат Нобелівської премії Макс Планк, висловлюючи свою думку про матеріальне свідомісне, сказав: *«Матерія виникає й існує тільки під дією сили... Ми вбачаємо за цією силою наявність деякого свідомого Розуму, котрий і є матрицею усього сущого»* (Планк, 1929).

Свідомість є неймовірно складним феноменом. Тому його вивчення не може бути зведене лише виключно до області психології, нейробіології, філософії і т.д. Пошук дійсного знання про свідомість має здійснюватися *на перетині багатьох наук*, при цьому обов'язково включаючи знання з езотерики, релігій, а також інших духовних і науково малодосліджених феноменів. До речі, якщо звернутися до наукового видання «Всесвітня енциклопедія» за головним редактором і укладачем А. А. Грицановим, то зі статті «Епістемологія» дізнаємося, що *«...визначилася криза сцієнтизму: наукове знання перестало розглядатися як основна форма знання, все більший інтерес викликають когнітивні комплекси, пов'язані з різними історичними й духовними практиками, що виходять за рамки традиційних уявлень про раціоналізм»* (підкреслено В.К.) (Всесвітня енциклопедія: 2001).

Потрібно зрозуміти та прийняти, що *свідомість існує на всіх рівнях організації матерії*. Вона творчо самоорганізується, утворюючи всю різноманітність і множинність форм. Нам необхідно усвідомити новий світогляд. Сучасному світу потрібна нова еволюційна модель мислення. Наш шлях – це *дорога відкритої, розширеної свідомості й нового мислення*, мислення в рамках онтологічної парадигми: *Свідомість – Інформація – Енергія – Матерія*. Ця парадигма й система знань, яка нею започаткована, хоча, звичайно, й потребує свого подальшого розвитку, але вже сьогодні спроможна вирішувати нагальні та важливі проблеми людського Буття. В контексті зазначеної парадигми для розуміння її стратегії буде доцільно навести авторське робоче визначення суті свідомості: *«Свідомість є інструмент енергетичної й інформаційної детермінації матеріальної реальності, здійснюваної Абсолютним Спостерігачем з певної метою»* (Ліптон, 2008).

По-перше, в ньому зафіксований факт незалежності Свідомості від Матерії. По-друге, воно фіксує подвійну залежність Матерії від Свідомості (тобто залежність енергетичну та інформаційну). По-третє, в ньому враховано дуже важливий аспект цілепокладання, якого Матерія позбавлена. Всі перераховані особливості дозволяють стверджувати, що саме *Свідомість є фундаментальною реальністю Буття*.

Необхідно зазначити, що цей революційний умовивід не є виключно продуктом філософських чи метафізичних роздумів і напрацювань автора. Ще з 20-тих років минулого століття й до сьогодні ця проблема є наріжної в широких сферах різноманітних наук і, в першу чергу, квантової механіки. Як відомо, Нобелівські лауреати Нільс Бор (Бор, 1928) і Вернер Гейзенберг (Гейзенберг, 1932) сформулювали так звану *«копенгагенську інтерпретацію»* квантової механіки. В її основу лягли два сформованих цими видатними вченими принципи існування мікросвіту – *принципи «невизначеності» та «додатковості»*. Відповідно до принципу невизначеності неможливо виміряти положення та швидкість частинок ніякими навіть найточнішими приладами, оскільки *мікросвіт має імовірнісний характер*. Згідно ж принципу додатковості елементарна частинка одночасно існує як *хвиля* (тобто як інформаційно-енергетичний пучок) та як володіюча масою *«корпускула»*. Виникає питання: що дозволяє квантовому світу, а слідом за ним і всьому Всесвіту, знаходити не-хвильовий, неімовірнісний, а цілком *«матеріальний»* характер? Для цього Бор і Гейзенберг ввели фігуру *квантового Спостерігача*, навколо якої в спільноті фізиків досі йдуть бурхливі суперечки.

З одного боку, Спостерігач – це елемент будь-якої фізико-математичної моделі. У класичній механіці він становить собою абстрактну й статичну точку зору на процес руху об'єкта, у Ейнштейна його положення в просторі визначає міру відносності часу. У *«копенгагенській інтерпретації»* квантової механіки *Спостерігач перетворюється на ключового учасника фізичних процесів*. За Гейзенбергом та Бором *редукція хвильової функції* відбувається саме в акті спостереження (вимірювання) квантової події. Зрозуміло, що справа тут не у вимірювальних приладах. Поки експериментатор не використовує їх, вони, як і будь-які інші об'єкти реальності, існують у вигляді хвильових (енергоінформаційних) комплексів. Так само *«спостереження»* не можна ототожнити з органами чуттів (наприклад, із зором), оскільки в даному випадку вони виступають в якості продовження засобів спостереження. Перебуваючи в плані світогляду під впливом екзистенціалістів, зокрема, С. К'єркегора, Бор і Гейзенберг бачили у *фігурі Спостерігача індивідуальну людську Особистість*, що кардинальним чином відрізняє їх підхід від ньютонівського.

Цей логічно послідовний висновок відразу ж став каменем спотикання в колах фізиків. З ним не міг змиритися великий А. Ейнштейн, який заявляв: *«Невже Місяця не існує, якщо я на нього не дивлюся?»*.

Метафізичний парадокс проблеми Спостерігача найбільш грубо й зухвало продемонстрував ще один видатний фізик – Ервін Шредінгер в своєму уявному експерименті, який отримав назву «Кіт Шредінгера» (Шредінгер, 1935). Згідно з ним, якщо помістити kota в закриту камеру, в якій знаходиться пекельна машинка з невідомим Спостерігачеві терміном вибуху, живий кіт чи ні стане відомо тільки після того, коли камера буде відкрита. Доти тварина буде перебувати в онтологічно невизначеному стані – одночасно живим і не живим. Не підозрюючи про це, Шредінгер підняв базове питання квантової психології – про співвідношення *Всесвіту, Життя та Свідомості*. Тут нам важливо констатувати, що вся подальша історія осмислення квантової реальності в її ставленні до конкретної (феноменологічної) дійсності так чи інакше розгорталася навколо питання про Спостерігача і що дезавувати його з картини світу так і не вдалося, незважаючи на всі теоретичні зусилля.

Не будемо детально зупинятися на концепціях Спостерігача, які обговорюють у фізичних колах, відсилаючи всіх, кого цікавлять подробиці, до відомої роботи американського фізика Ніка Герберта «Квантова реальність: за межами нової фізики», яка стала науково-популярним бестселером і, зокрема, послужила потужним каталізатором народження квантової психології. Що ж не обтяжена специфічними знаннями публіка побачила, коли Герберт виклав основи квантової механіки без складного фізико-математичного апарату? Досить несподівано для непосвячених з'ясувалося, що з матеріалізмом погані справи не тільки в «ліриків», але й у «фізиків». Якщо в Бора з Гейзенбергом «колапс хвильової функції», тобто перетворення імовірнісних енергоінформаційних імпульсів у феномени матеріального світу, відбувався в акті виміру, в якому Спостерігач, його інструментарій та квантовий об'єкт входили в одну систему, то в іншого найбільшого теоретика й прихильника «копенгагенської інтерпретації» Джона Уілера «реальність квантових атрибутів створювалася тільки в акті спостереження» (Уілер, 1963).

Один з найбільших математиків і фізиків ХХ століття Дж. Фон Нейман наділяв особливим статусом свідомий розум як місце колапсу хвильової функції, при якій безліч можливостей квантової системи звужується до одного спостережуваного стану. На відміну від «копенгагенської інтерпретації», коли спостерігач вибирає, який атрибут буде розглядатися як той, що має певне значення, але не визначає самого значення, фон Нейман стверджував, що фактичне значення атрибута визначається в результаті колапсу, що відбувається на інтерфейсі мозку та розуму (Нейман, 1964).

Слід звернути увагу ще на один факт: фізики геть відмовляються розглядати Спостерігача як біологічний феномен, що володіє органом, здатним, в результаті «вищої нервової діяльності», виробляти інтелект як «властивість високоорганізованої матерії». І, загалом, звучало б комічно, якби хтось із них осмислив «колапс хвильової функції» як один з

«умовних» чи «безумовних» рефлексів академіка Івана Павлова (Павлов, 1973). Подобається це чи ні науково-реалістичній спільноті, *квантовий Спостерігач – це Свідомість для всіх, хто розділяє копенгагенську інтерпретацію Всесвіту, а це на сьогоднішній день – більшість фізиків*. Необхідно тепер, популяризуючи нові здобутки, домогтися, щоб цю парадигму *підхопила й система психологічних наук*. Адже традиційна психологія *досі стоїть* на позиціях відображення так званої «об'єктивної реальності», в той час, як дослідники квантової фізики аргументовано стверджують, що саме *Спостерігач і його свідомість творять реальні феномени матеріального світу*.

Із вищевикладеного можна зробити тільки один висновок: *наше уявлення про фізичний світ, де ми перебуваємо, дуже далеке від розуміння його реального стану*. Арістотелева логіка «або-або», тобто «істинно – помилково», також, як і закони Ньютонівського Всесвіту, на яких побудований матеріалістичний реалізм і філософський раціоналізм, на жаль, *не здатні описати «Все про все»* витонченими математичними формулами. З появою теорії відносності Альберта Ейнштейна, принципу невизначеності Вернера Гейзенберга, квантової механіки Макса Планка, голографічної теорії Всесвіту Девіда Бом (Бом, 1980), голографічної теорії мозку Карла Прибрама (Прибрам, 1975) і багатьох інших видатних учених сучасності, *наукове уявлення про наш матеріальний світ кардинально змінилося*. Те, що ще стародавні мислителі *на чуттєвому рівні* говорили про невизначеність і відносність як про неминучі аспекти людського життя, *повністю підтвердилося сучасною науковою експериментальною практикою*. Науковий світ дуже довго мислив категоріями Арістотеля, в яких об'єкт має «бути» або хвилию, або часткою, але не може *бути й хвилию, й часткою* в залежності від того, як ми «дивимосся» на нього. Однак після того, як у квантовій фізиці з'явилася унікальна роль Спостерігача, тобто було підтверджено безпосередню участь свідомості людини в актах спостереження, змінився не сам світ (він був завжди таким), *але кардинально змінилося наше уявлення про нього*. Спостерігач не тільки бачить світ зовні, як стверджує ньютонівська фізика. Саме актом спостереження, він також *впливає на нього, змінює й навіть, на думку деяких фізиків, створює його! Акт спостереження створює об'єкт спостереження*. Інакше кажучи: концентруючи увагу, ми творимо власний суб'єктивний внутрішній спосіб реагування, *створюємо певні об'єкти (думки, почуття, емоції і т.д.)*.

Це відбувається тому що *Спостерігач наділяє частки, існуючі у Всесвіті, наявністю маси (таким чином, людина, за певних життєвих обставин, сама стає творцем власних психотравм і особистих трагедій)*. Реальність, яка нам завжди здавалася об'єктивною, в дійсності є суб'єктивною. Згідно копенгагенської інтерпретації, про що вже говорилося, ми самі створюємо її своїми спостереженнями, думками, моделями поведінки.

Зі сказаного випливає, що *квантова механіка своїми законами діє не тільки по відношенню до субатомного світу, а й до фізичного та духовного життя людини* як такої. Тому квантова психологія, яка розглядає людину як квантову систему, з її принципами відносності й невизначеності має саме пряме відношення до повсякденного життя, до *нашого фізичного та психічного здоров'я*, до всіх взаємин людини, як на рівні її внутрішнього світу, так і зовнішнього: *до сім'ї, соціуму, планети, Всесвіту, Космосу тощо*.

Дуже точне й цінне узагальнення висловив ще в 30-ті роки минулого століття Альфред Коржібські, звернувши увагу на те, що, якби всі люди навчилися мислити в неарістотелевській манері, яка властива квантовій механіці, світ би радикально змінився, й велика частина того, що ми називаємо «дурістю», і навіть того, що ми називаємо «божевіллям», зникло б, і «нерозв'язні» проблеми війни, бідності та несправедливості несподівано здалися б нам набагато ближчими до розв'язання (Коржібські, 1994).

Вже більше 80-ти років як прозвучали неймовірно глибокі й мудрі слова прозорливого вченого стосовно його надії на те, що мислення людей, нарешті, зміниться на користь людини. Сучасна цивілізація, завдяки світовій науковій спільноті за останні десятиліття в своє розпорядження отримала глибинні знання й інформацію, яка в разі відповідального та зацікавленого використання здатна зробити наш світ унікальним і неповторним. Однак, на жаль, цього досі не сталося. Світ, практично, залишається колишнім, а люди в ньому, в більшості своїй, як і раніше, жахливо страждають під тягарем власних незнань.

Як все ж виправити існуючий стан?

Рецептів, як чуємо з усіх боків, звучить величезна кількість. Давати їм оцінку – справа невдячна. Однак серед усього, що сьогодні озвучується, одну актуальну справу все ж найближчого часу здійснити вкрай необхідно. Йдеться про *впровадження в сферу психологічної науки нової наукової дисципліни – квантової психології*, що дасть можливість вивчати особистість людини та всі аспекти її природи як невід'ємний і ціннісний елемент Всесвіту.

Запропонований напрям ні в якому разі не є альтернативою існуючій системі (психоаналіз, біхевіоризм, еріксонівський напрям, гештальт, гіпноз та інші). Він є достатньо *комплементарним* до діючої сфери психологічної науки, що логічно заповнює прогалини, які раніше не враховувалися. Розуміння наявності цих прогалин й можливості їх наповнення необхідними інструментами стали можливими саме завдяки *потужному прориву традиційної та сучасної науки, метафізичних і філософських надбань у системі знань про людину*. Наша стратегія в побудові напрямку квантової психології повністю співпадає з його видатними основоположниками Р. Уілсоном, С. Волинські, Д. Фон Нейманом, Н. Гербертом та іншими унікальними мислителями.

Цілком очевидно, що якщо ми, дійсно, відповідально та з почуттям високої турботи заявляємо про неминуче благо людини, то це потрібно робити негайно. І нехай при цьому нікого не лякає і не відштовхує гучна заява адептів старого режиму про відхід від чинних законів фізичного світу і від того світогляду, на якому виховувалися й жили багато поколінь. Все це процеси *природного еволюційного розвитку*. І колись щось нове обов'язково змінює старе. Сьогодні ми реально підійшли до межі, за якою, якщо не здійснити кардинальних і динамічних змін, може статися *непоправне*. І такі зміни, перш за все, мають відбутися в галузі *знань про Людину, її фундаментальні константи Буття – Свідомості й Мислення*.

Основу системи знань в сфері квантової психології мають складати знання традиційних галузей західної психології, філософії Сходу (східних традицій), квантової механіки та нової світоглядної парадигми на базі онтологічної моделі, представлені формулою: *Свідомість – Інформація – Енергія – Матерія*. В даному науковому напрямку *Свідомість*, як фундаментальна константа Всесвітнього Буття, на відміну від психіки, яка в сучасній психології є її головним предметом, має зайняти реально відповідне й виняткове місце *в якості базового предмета психології*.

В основі субквантової реальності лежить ідея Поля. *Квантове поле – це невидиме інформаційне поле, частота за межами простору й часу, звідки береться речовина всіх речей, і складається воно з свідомості та енергії*. Все матеріальне у Всесвіті об'єднано всередині цього поля й пов'язане з ним. І оскільки речовина всіх речей складається з атомів, які зв'язані за межами простору й часу, то виходить, *що ми пов'язані з усіма об'єктами та істотами у Всесвіті* цим полем розуму. *Ми злиті воєдино – особисто і всім Всесвітом, своїм внутрішнім і зовнішнім світом, існуючи в тому полі, яке дає життя, інформацію, енергію й Свідомість всім формам життя*.

Зазначимо деякі міркування щодо ролі й місця інформаційно-енергетичного поля в життєдіяльності людини. Розширена практика доводить, що це невидиме інформаційне поле щомиті координує сотні тисяч функцій клітин, тканин, органів і систем нашого багаторівневого тіла. Клітина оточена енергетичним полем, яке є сумою енергій атомів, молекул і хімічних речовин, що збалансовано працюють спільно і в результаті породжують матерію. *Саме з цього життєздатного інформаційного поля* (автор теорії морфогенетичного поля – Р. Шелдрейк) *і береться матерія* (Шелдрейк, 2005).

У квантовому світі лінійні, передбачувані характеристики Ньютонового світу *не існують*. Об'єкти взаємодіють цілісно, єдиним ансамблем, поєднуючись голографічно. Таким чином, з погляду квантової моделі реальності, зрозуміло, що *будь-яка хвороба є зниженням частоти*. Згадаймо гормони стресу. Коли нервова система перебуває в режимі «бий або тікай», хімічні речовини виживання *змушують людину бути матерією, а не енергією*.

У цьому контексті важливо представити досить цікаві й креативні висновки доктора Джо Диспензи, автора всесвітньо відомих бестселерів, феноменальні наукові дослідження якого базуються на сучасних відкриттях в області нейробіології, психології, гіпнозу, квантової фізики тощо. В своїх працях він обґрунтовує, що для мозку й тіла немає різниці між уявним чи реальним переживанням. Це дає людині можливість будувати своє життя так, як вона цього хоче. Говорячи про здоров'я, доктор Диспенза заявляє, *що в кожного з нас вбудована можливість самозцілення*. Ми можемо модифікувати свою генетичну долю – налаштувати свідомість так, щоби «включати» потрібні гени й «виключати» небажані. Торкаючись взаємозв'язку емоційної та енергетичної сфери, він наголошує, що при тривалому стресі його наслідки все більше знижуватимуть енергію. Це означає, *що все менше й менше свідомості, енергії та інформації зможуть розділяти між собою атоми, молекули й хімічні речовини в організмі*. В результаті таких деструктивних, шкідливих для організму процесів людина стає матерією, яка марно намагається змінити матерію, – вона стає тілом, яке безуспішно намагається змінити тіло.

Усі індивідуальні субатомні частинки, що складають тіло, не лише уповільнюють обертання, але також перестають функціонувати один з одним в природному ритмі. Це створює дисонанс серед атомів і молекул і призводить до такого послаблення сигналу взаємозв'язку, що тіло починає виходити з гармонійного ладу. І чим більше тіло стає матерією, а не енергією, тим очевидніше людина *потрапляє під владу другого закону термодинаміки* – закону про ентропію, – згідно з яким *матеріальні речі у Всесвіті мають властивість руйнуватися* (Гухман, 2010) .

Приклади з життя доводять: коли тіло людини відгукується на новий образ позитивних думок, то з'являється піднесене, натхненне відчуття себе більш енергією ніж матерією. Саме в *такий момент людина підіймає матерію до нової свідомості*. Вона *виводить хворобу, яка існує як пониження частоти, трансформуючи її, фактично, на більш якісну, оздоровлюючу*.

З квантової точки зору вища, синхронізована частота є проявом здоров'я, а нижча, несинхронізована, – хвороби. Висновок зі сказаного: хвороба – це всього лише пониження частоти й *прояв інформаційної розбалансованості*. Продовжуючи розмову щодо корегування емоційної сфери, яка прямо впливає на психологічну безпеку людини, доктор Диспенза зазначає: лобова кора допомагає нам вийти за межі самих себе – в стан чистої свідомості, в якій наше Его зникає. Недостатньо уникати таких негативних відчуттів, як страх і гнів, – необхідно свідомо культивувати в собі щирий позитивний настрій. Загально відомо, що такі всеосяжні відчуття, як доброта, співчуття, емпатія (властиві нам від народження), сприяють виробленню в організмі важливого *нейропептида – окситоцину*, який природним чином *відключає*

рецептори в мигдалеподібному тілі, тобто в тій області мозку, яка пов'язана зі станом страху й тривоги.

Багато органів нашого тіла, наголошує Джо Диспенза, містять клітинні рецептори, сприйнятливі до окситоцину: кишечник, імунна система, печінка, серце та інші. Головний зцілюючий ефект окситоцину пов'язаний з вирощуванням нових кровоносних судин у серці, стимуляцією імунної функції, посиленням моторної секреції шлунку та нормалізацією рівня цукру в крові.

Коли людина усвідомлено приймає інформацію, формує уявлення про неї й виробляє міцний, непохитний намір, запускаються фізіологічні реакції, які *автоматично здійснюють повну біологічну зміну в організмі*. При цьому в подальшому вони вже роблять це без участі людської свідомості. *Саме так свідомість переходить в підсвідомість*. Після цього організм бере на себе відповідальність за себе, за свої дії, включаючи свої унікальні, природні ресурси й механізми. *Тому, щоб домогтися успіху, необхідно активізувати підсвідомий розум – нашу вегетативну нервову систему (ВНС).*

Торкаючись ролі ВНС, треба розглянути такий важливий аспект психіки особистості, як Віра, яка в процесі оздоровлення несе в собі величезний практичний результат. Тому дуже важливо в лікувальний процес *включити те, що в медицині називається ефект-плацебо*. Правильно організована психологічна робота, яка спроможна, щоб задіяти силу Віри й Розуму людини (за рахунок надання їй відповідної інформації), в багатьох випадках приводить фізіологію тіла до поліпшення його стану (світова статистика свідчить, що за лаштунками застосування плацебо оздоровлення відбувається від 30 до 40% і навіть, в окремих випадках – до 95% відсотків). Практика застосування плацебо свідчить, що *ці ефекти створюються людською свідомістю*, яка на певному рівні взаємодіє з вегетативною нервовою системою організму людини.

Коли людина багато разів повторює думку або переживає новий досвід, тоді клітини мозку виробляють різні (мелатонін, серотонін, бензодіазепін, дофамін та ін.) хімічні елементи (нейротрансмітери), усередині нервової клітини *утворюється додатковий протеїн*. Він прокладає собі дорогу в клітинне ядро, де, взаємодіючи з ДНК, «включає» окремі гени. Це означає, що *однією лише думкою ми потенційно можемо активізувати нові гени в будь-який момент (звичайно, при відповідній підготовці)*. І це робиться простою зміною свідомості. *Зазначене є яскравим свідомством переважання Розуму над Матерією*. Та дійсна трансформація відбувається не на рівні свідомості. Свідомий розум може лише *задавати напрям дії*. Справжня робота по *зміні організму відбувається й протікає на підсвідомому рівні*. Саме підсвідомість, піддавшись навіюванню під дією розуму, виконує завдання по одужанню.

Таким чином, як і при гіпнозі, ефект плацебо створюється людською свідомістю, яка так чи інакше взаємодіє з вегетативною нервовою системою. Коли людина усвідомлено, цілеспрямовано «підключає» сили уяви й виробляє потужний вольовий намір, каскад фізіологічних реакцій автоматично здійснює повну біологічну зміну вже без участі її свідомості. Далі все відбувається ніби саме собою – тепер організм бере відповідальність на себе, задіюючи свої природні механізми та ресурси, переводячи їх з пасивного стану в активний.

Адже жодна людина не здатна свідомо підняти рівень дофаміну на 200%, контролювати тремор вольовим рішенням чи виробляти нові нейротрансмітери, щоб боротися з депресією. Вона не може сигналізувати ствольним клітинам, щоб вони перетворилися на білі кров'яні тіลця для посилення імунної реакції. Висновок полягає в наступному: *щоб домогтися успіху, нам потрібно активувати наш підсвідомий розум – вегетативну нервову систему.*

Вегетативна нервова система знаходиться під управлінням лімбічного мозку, який ще називають емоційним мозком. Лімбічна система відповідає за підсвідомі функції, включаючи й гомеостаз – підтримка природної фізіологічної рівноваги в організмі. Це наш емоційний центр. Кожний раз, коли ми відчуваємо різні емоції, активується лімбічна система мозку, виробляючи хімічні молекули, що відповідають цій емоції.

Таким чином, ефект оздоровлення вимагає, щоб людина надихнулася емоційно, оскільки емоції безпосередньо пов'язані з підсвідомістю. Саме вони дозволяють внести зміни до операційної системи й програми, орієнтуючи вегетативну нервову систему почати вироблення відповідної біохімії. Тіло не розрізняє відмінностей між емоційним станом, породженим реальним досвідом чи ірреальною уявою про бажане майбутнє, тобто мозок не диференціює емоційно заряджені позитивні думки-образи про здоров'я й дійсне здоров'я.

Під дією емоцій активується лімбічна система, а вона безпосередньо пов'язана з життєво важливими автоматичними функціями організму (стовбур мозку). Лімбічна система, як правило, активується в обхід кори лобових доль (префронтальна зона, представництво свідомого розуму). Таким чином, виходячи за межі свого розсудливого мозку, ми потрапляємо в сферу підсвідомості, яка здатна підтримувати здоров'я та зцілювати наш душевний, фізичний і психологічний стан.

Вартими уваги є й дослідження науковців, які вивчають світ внутрішнього досвіду, що складається з енергії, маси та часу. Вони пропонують ввести в наше розуміння, в нашу свідомість одну з найцікавіших і менше всього обговорюваних його категорій, як – простір.

Давайте розглянемо це на мові принципів квантової психології. Для того, щоб щось (думки, відчуття, стільці, машини і т. д.) існувало у

фізичному Всесвіті, має бути простір, в який його можна помістити. Наприклад, у нашого фізичного тіла є простір, який воно займає. Якби не було простору, – то в тіла не було б місця, де існувати, де бути. *Нічого не може існувати, якщо немає простору, куди його можна помістити!*

Думка також може існувати, лише тоді, коли є місце або простір, в якому вона може бути. Немає простору, – немає й думки. Альберт Ейнштейн у своїй «теорії відносності» обґрунтував, що *простір і матерія – одне й те ж, тобто кожен з нас і все що нас оточує – це одне й те саме.*

Один з найвідоміших вчених, який займався розробкою теорії та практики квантової психології, Стефен Волинські наголошує, що простір є нашою загальною реальністю, але ми не визнаємо цього через властиву нам звичку ототожнюватися з образами й переживаннями, не помічаючи простору, в якому вони розташовані (Волинські, 1997). Його існування передбачає: наявність Цілого; нелокальність, неподільність і миттєвість взаємодій у межах Цілого; присутність у всіх куточках Всесвіту прихованого Порядку при видимому Хаосі. Ознаки польового Цілого припускає наявність і голограми в Мозку, й у голограми Всесвіту Свідомості як «командного центру», що конструює Реальність за допомогою особливих інформаційних програм.

Квантова психологія (психотерапія) відрізняється від інших тим, що пропонує «перемістити» людей за межі їх ототожнення з будь-яким конкретних проблемним станом, або частиною, щоб вони могли прийняти на себе *відповідальність за свої власні творіння* й припинили створювати їх. Це дозволяє їм побачити ціле. Однак більшість психологічних шкіл виділяють минуле, сьогодення й майбутнє, *ігноруючи голографічну модель.* Необхідно *трансформувати традиційну психологію*, додавши в неї для сприйняття поняття *цілісності*, або *квантової єдності*, та розглядати всі аспекти природи особистості людини в контексті планетарної та Всесвітньої Єдності.

Психотравми, в своїй більшості, пов'язані з недостатньою відкритістю людини (її Свідомості) повідомленням Світового Розуму і, як наслідок, її *зосередженістю на своєму Его та на своїй психіці* (з усім спектром негативних емоційних реакцій – страху, тривоги, гніву, ненависті, заздрості і т.д.). Зазначимо, що один із основних напрямів нейтралізації подібних станів і залежності від них має реалізовуватися за допомогою *різного роду енергетичних, медитативних практик та психотехнік.* Але вони не повністю вирішують завдання очищення особистості від психотравматичних розладів, переважно «прибираючи» тільки наслідки травми, залишаючи недоторканою її причину (концепція С. Волинські, НЛП та інші).

Наше розуміння несвідомого найближче по духу «квантовій психології» Стефена Волинські, де після відповідної «терапії» травма ніби *розчиняється в початковій порожнечі, втрачаючи свою масу й енергію.* Єдине, з чим важко погодитися, – це те, що основою

Світобудови (а значить і нас самих) є Порожнеча (як тут не згадати вислів А. Ейнштейна: «Все є Порожнеча, а її форма – Матерія»), а не – Всесвітня Свідомість, як вважаємо. Тому основна стратегія звільнення від травм несвідомого, на наше переконання, має *полягати в духовній роботі Особистості*, в наближенні (або трансцендуванні) індивідуальної свідомості до Першоджерела – Свідомості Всесвіту. В результаті еволюціонування до вищих станів Свідомості, людина послідовно розуміє ілюзорність більшості своїх травм і звільняється від них (Звичайно, ця теза потребує окремої розширеної, мотивації, деталізації й розмови).

Ми стоїмо на позиціях, що духовні та енергетичні практики необхідно поєднувати з світоглядною роботою, з теоретичним освоєнням величезного масиву знань, накопичених Людством про себе, про Свідомість, про Всесвіт і її Творця. В цьому контексті *Система знань про істинну природу людини*, яка запропонована нами, несе в собі відповіді на багато складних запитань екзистенціонального й феноменологічного Буття.

Терапевтичні та, в цілому, оздоровчі практики на зазначених принципах, дійсно, грандіозні, оскільки в такому випадку *можуть впливати на організм на базовому – інформаційному й енергетичному рівнях. Підключаючись у просторі трансперсональної підсвідомості до інформаційних баз Всесвіту*, Свідомість може виліковувати хвороби, які здавалися невиліковними, – виліковувати словом, виліковувати поглядом, виліковувати на відстані, виліковувати в думках. Всім відомий ефект плацебо, про який говорилося вище, пояснюється саме тим, що хворий зусиллям свідомості змінює інформаційні поля, тим самим трансформуючи поля енергетичні, які викликали хвороби, де їх корекція веде до швидкого позбавлення від них.

Всі ми, люди, володіємо гігантським потенціалом ПІЗНАННЯ та ВДОСКОНАЛЕННЯ як себе самих, так і Всесвіту в цілому. На прикладі величезного числа фактів, переважно терапевтичного й оздоровчого характеру, переконуємося в необхідності засвоєння, а також застосування на практиці законів *«духовно-ноосферної парадигми»*, якою переконливо стверджується, що в основі всього лежить Свідомість. Навчитися «працювати» з нею та всіляко розвивати її – ось, на наш погляд, вкрай актуальне й найголовніше завдання Людства на сучасному етапі розвитку цивілізації. Причому, що характерно, виконання її не вимагає ніяких особливих матеріальних або фінансових ресурсів, а тільки нашого цілеспрямованого бажання бути кращими, бути здоровішими, постійно змінювати себе, свій внутрішній світ для досягнення Істини, що робить нас вільними від незнань про наш власний потенціал.

Таким чином, у ХХІ столітті *проблема Свідомості має стати наріжним каменем нового світогляду*, без створення якого людству вже в найближчий час *загрожує повномасштабна антропологічна криза*.

Настав час надати Свідомості те місце в глобальному світогляді, світосприйнятті, світорозумінні, якого вона заслуговує. Нам, як біологічному виду, який творить Ноосферу й коеволюціонує разом з планетою Земля, як ніколи раніше *потрібна нова світоглядна парадигма, побудована на ідеї субстанціональності свідомості.*

У свій час, коли я взявся відповісти собі на питання, а хто, насправді, є Людина, – то був просто вражений тим, наскільки мізерні наші знання про найголовніше, – про нас самих. Коли починаєш порівнювати ту інформацію, що дає нам соціум, з тією, яка є справжньою за самим фактом Творення, – то треба констатувати, що всі ми живемо в стані перманентного, глибокого, навіть *печерного когнітивного дисонансу.*

Щоби виправити цей неприродний стан і зробити наше життя гідним високому званню «ЛЮДИНА», наріжним і обов'язковим завданням кожного має стати турбота про найголовніші цінності людського Буття: *Доброта, Співчуття, Милосердя, Довіра, безумовна Любов всіх і до всього!*

Впевнений, що матеріали Міжнародної колективної монографії стануть важливим і достатнім підґрунтям для орієнтування читачів саме на таку Стратегію життя, коли всі себе будуть відчувати щасливими, успішними, здоровими, фізично й психічно безпечними.

Перспективами подальших розробок є теоретичні дослідження та обґрунтування нетипових, інноваційних методів пізнання, які знаходяться за межами апарату традиційної теорії пізнання; експериментальні узагальнення існуючих, але не пояснених феноменів; радіо-фізичні розвідки позачуттєвих каналів зв'язку людини зі Всесвітом; систематизація й типологізація методів використання інноваційних приладів при проведенні експериментальних досліджень у межах подальшого поглиблення системи знань про природу людини. Отримані дані будуть зорієнтовані на удосконалення та оновлення основних засад нами заявленої в цій роботі Світоглядної парадигми.

Список використаної літератури

- Бом Девид. Целостность и неявный порядок / Wholeness and the Implicate Order/, Лондон: Routledge, 1980.
- Бор Нильс. Квантовый постулат и новое развитие атомистики // УФН. 1928. Т. 7. № 3.
- Волински Стефен. Квантовое сознание /пер. с англ. Ивахненко Д. Киев, 1997. Гейзенберг Вернер, Физические принципы квантовой теории. Л.-М. : ГТТИ, 1932.
- Всемирная энциклопедия. Философия. Главный научный редактор и составитель А. А. Грицанов. М.: АСТ, Минск: Харвест, Современный литератор, 2001.
- Герберт Ник. «Квантовая реальность: за пределами новой физики». Электронный ресурс: https://en.wikipedia.org/wiki/Quantum_Reality.

- Гухман А.А. Об основаниях термодинамики. 2-е изд. Москва: ЛКИ, 2010.
- Диспенза Джо. Сам себе плацебо: как использовать силу подсознания для здоровья и процветания. ЭКСМО, 2014.
- Кандель Эрик. В поисках памяти. Возникновение новой науки о психике человека / пер. с англ. П. Петров. Москва: Астрель: CORPUS, 2012.
- Клизовский А. Основы мироздания Новой эпохи. Москва: Изд-во «Фаир», 2010.
- Коржибски Альфред. «Наука и здравомыслие» (Scienc and Sanity), — Institute of General Semantics, 1994.
- Крутов В.В. Вісник національного університету оборони, Київ, 2018. № 2(50).
- Крутов В.В. Возвращение к себе. Основы развития сознания и управления мышлением. Киев: «Генеза», 2014.
- Крутов В.В. New Worldview Paradigm for the Development of Peace and Security (Електронний ресурс). Режим доступу: <https://www.gusp.org/global-peace-summit/day-2/abstracts/krutov/>.
- Липтон Брюс. Биология веры. Недастающее звено между жизнью и сознанием. Москва: «София», 2008.
- Непокойчицкий Г.А. Мир и Человек в физике, эзотерике и многомерной медицине. Москва: АСТ, 2017.
- Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей деятельности (поведения) животных. Москва: Наука, 1973.
- Пенроуз Р. Тени разума: В поисках науки о сознании = Shadows of the Mind: A Search for the Missing Science of Consciousness / Перевод с англ. А. Р. Логунова, Н. А. Зубченко. Москва, Ижевск: ИКИ, 2011.
- Планк Макс. Мировоззрение новой физики. Доклад 18 февраля 1929 года, Физический институт Лейденского университета.
- Прибрам Карл. Языки мозга. Экспериментальные парадоксы и принципы нейropsychологии, «Прогресс», 1975.
- Уилер Джон. Гравитация, нейтрино и Вселенная. Пер. с англ. Н. В. Мицкевича / под ред. Д. Иваненко. Москва: Изд-во инстр.л-ры., 1963.
- Уилсон Роберт. Квантовая психология. Управление сознанием. София, 2014.
- Фон Нейман Джон. Математические основы квантовой механики / Mathematische Grundlagen der Quantenmechanik. Москва: Наука, 1964.
- Шелдрейк Руперт. Новая наука о жизни. Рипол Классик, 2005.
- Шредингер Эрвин. Оригинальная статья — Erwin Schrödinger, «Naturwissenschaften», 1935.
- Эйнштейн Альберт. Сущность теории вероятности. Москва: ИЛ, 1955.
- Barrow J.D., Tipber F.J. The Anthropic cosmological Principle. — Oxf., 1986.



Андреєва Тамара Титівна
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри психології і педагогіки
дошкільної освіти
**ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна**
E-mail: andreeva.tamara.t@gmail.com



Дзюбенко Олена Володимирівна
кандидат біологічних наук
доцент кафедри біології та методики навчання
**ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ТА БЕЗПЕКОВОГО АСПЕКТІВ ВІДНОШЕННЯ «ЛЮДИНА - ПРИРОДА» В СЛОВ'ЯНСЬКОМУ ЕТНОГЕНЕЗІ

В даній роботі досліджено становлення валеологічного аспекту починаючи від найдавніших часів до сучасності, зокрема особливу увагу приділено відношенню «людина-природа». Особливо актуальними ці пошуки є на сучасному етапі, коли все людство наближається до екологічної кризи і можуть допомогти запобігти негативним тенденціям посилення шкідливих антропогенних впливів на природні екосистеми, які є основою людського існування. Вказано, що усна народна творчість та обрядовість, деякі зразки якої дійшли до нас з дохристиянських часів засвідчує валеологічну спрямованість мислення наших предків. Доведено, що лише моральне ставлення людини до природи є умовою збереження здоров'я сучасних і майбутніх поколінь людей.

Ключові слова: валеологічний аспект, етичне ставлення до природи, людське суспільство, людина-природа.

Tamara Andreeva, Elena Dzyubenko. Psychological features of development of valeological and safe aspects relationship «man – nature» in sloviaan ethnogenesis

In this article, the formation of the valeological aspect i ethnogenesis from the ancient times to the present day is investigated, in particular, special

attention is paid to the relation «human-nature». These searches are especially relevant at the present stage, when all humanity is approaching an ecological crisis and can help to prevent negative tendencies of increasing the harmful anthropogenic influences on natural ecosystems that are the basis of human existence.. It is indicated that the oral folk art and ceremonial, some of which reached us from pre-Christian times, testifies to the valeological orientation of the thinking of our ancestors. It is proved that only the moral attitude of man to nature is a condition for preserving the present and future generations of people's health.

Key words: *valeologic aspect, ethical attitude towards nature, human society, man-nature.*

Людина нещасна лише тому,
що відреклася від природи..
Поль Гольбах

Перш за все розглянемо міфологію та релігію як найдревніші етапи в становленні валеологічного та безпекового аспектів відношення «людина - природа» в слов'янському етногенезі

Дослідження становлення валеологічного та безпекового аспектів відношення «людина – природа» від найдавніших часів до сьогодення обумовлене потребами сучасності, світу, який дуже швидко змінюється, і в центрі уваги як ніколи раніше надзвичайно актуальним стало питання забезпечення права кожної людини на життя в гідних природно-побутових умовах, збереження та покращення фізичного, психічного, духовного та репродуктивного здоров'я, забезпечення збереження генофонду, гарантія безпеки кожного члена соціуму. На сучасному етапі, коли все людство наближається до екологічної кризи, яка в песимістичних прогнозах сучасних науковців та публіцистів може призвести навіть до знищення людства в планетарному масштабі, потрібно теоретично дослідити історичні витоки та психологічне підґрунтя валеології як комплексної науки, як світогляду, як парадигми ставлення людини до власного фізичного і духовного здоров'я, до природи як фундаментальної основи існування людини як біологічного виду і, узагальнивши цей досвід, запобігти посиленню шкідливих антропогенних впливів на природні екосистеми, які є основою людського існування. «Як би не була розвинута техніка, все необхідне для підтримання життя люди отримують з природи. Це означає, що вони входять в трофічний ланцюг як верхня, завершальна ланка біоценозу регіону, який вони населяють. А якщо це так, то вони являються елементами структурно-системної цілісності, яка включає в себе, поряд з людьми, domestikати (домашні тварини і культурні рослини), ландшафти, як змінені людиною, так і природні, багатство надр, взаємостосунки з сусідами, та елементи матеріальної та духовної культури. І тепер, коли спасіння природи від руйнуючих антропогенних впливів стало головною проблемою науки, необхідно уявити, які

сторони діяльності людини були згубними для ландшафтів, в котрих існували етноси» (Гумилев, 2011). Поряд з цим необхідно детально проаналізувати ґенезу поняття «безпека» як важливої умови виживання людства в умовах змінного світу.

Вирішення цих надзвичайно актуальних на сьогодні проблем потребує нових, нетрадиційних методів та підходів до аналізу взаємодії людини і природи, можливо навіть зміни світоглядних парадигм та орієнтацій сприйняття природи, які були розроблені протягом розвитку суспільства. Тому потрібно детально дослідити, систематизувати та узагальнити накопичений досвід існування людства в природному довкіллі, а саме погляди мислителів минулого, дослідження сучасних науковців, досвід практичних працівників, напрацювання державних та громадських організацій з даного питання.

Необхідне також ретельне дослідження психологічних особливостей становлення даних аспектів, адже прояви довільної поведінки часто базуються на несвідомому, і велике роль в цьому має ментальність. Історичний ґенезис норм і традицій в ставленні до природи в різних цивілізаціях мали суперечливий характер, але в процесі еволюції пройшли в основному наступні етапи:

- Невиділеності з природи (злиття з нею);
- Відносної незалежності від природи;
- Протиставлення природи людині.

Протистояння природи людині породжує дуалістичний стиль мислення який в свою чергу, закріплює й посилює протистояння світу людини світові природи, відводячи людині головні роль, тоді як світ природи постає вторинним, залежним від людської активності. Тому одним з ефективних шляхів виходу з екологічної кризи є напрацювання нових засобів загальнонаукової та філософської рефлексії та створення на цій базі ефективної системи екологічної освіти та екологічного виховання, які здатні на базі методології сучасної психологічної науки випрацювати нову світоглядну парадигму в свідомості кожної людини на основі критичного аналізу історичного досвіду людства та адекватно зорієнтувати його щодо напрямку подальшого поступу.

З появою на планеті Земля біологічного виду найвищої організації – людини, з її розвитком, розмноження, міграціями, адаптацією й небаченою активністю діяльності в біосфері почали розвиватися процеси особливого, антропогенного характеру. Із самого лопатку поведінка людини в довкіллі стала відрізнятися від поведінки інших вищих істот агресивністю. Людина була не рівноправним співмешканцем у середовищі існування, а підкорювачем, насильником, жадібним споживачем, не здатним до самообмеження. У далеку давнину, коли кількість людей на Землі була порівняно невеликою, а їхній інтелектуальний і технічний потенціал – дуже слабким, природа практично не відчувала на собі тиску людини: вона легко само очищувалася й само відтворювалася» (Білявський, 2004).

Протягом тисячоліть, з моменту виникнення людства, відбувався складний і суперечливий процес пошуку оптимальних шляхів взаємодії людини і природи, адже тільки в стабільному гармонійному природному середовищі при забезпеченні екологічного оптимуму людина як біологічна істота може бути фізично і духовно здоровою та почуватися в цілковитій безпеці. На цьому шляху було багато перемог, було багато і поразок. Цивілізації змінювали одна одну, але кількісний склад людської популяції залишався досить обмеженим, і антропогенний тиск на довкілля в основному був некритичний. Експлуатація природних ресурсів до початку науково-технічної революції носила переважно екстенсивний характер, масштаби діяльності суспільства не були обмежені ззовні, зі сторони природи, тому людина могла брати в неї стільки, скільки дозволяла їй власна виробнича сила. Поступово і не зворотнo ситуація починає змінюватися, зростає кількість населення на Землі, наука і техніка розвинулися настільки, що стало можливим проводити перетворення в глобальному масштабі. До середини ХХ століття екстенсивний спосіб експлуатації природи починає наближатися до критичних точок, причому це відбувається зразу в кількох аспектах: розміри використання традиційних джерел енергії, матеріалів та сировини стають майже рівними з їх загальними запасами в земній природі, ту ж картину бачимо стосовно природної бази для виробництва продовольства; людина настільки розвинула своє виробництво, що відходи від нього природа не встигає асимілювати; час від часу виникають глобальні катастрофи, які можуть призвести до загибелі всього живого. Сукупна діяльність людського суспільства має грандіозний вплив на біогеоценози, відчутно вторгається в їх природні механізми саморегуляції, різко змінює умови існування живої матерії. Знищуючи природне довкілля, руйнуючи природні біоценози, які формувалися тисячоліття, людина зрештою знищує і середовище свого існування. Сьогодні людина, так само як і природа, не встигає адаптуватися до тих змін у середовищі, які ж сама вона і провокує, що спричиняє погіршення здоров'я всіх членів соціуму та погіршення генофонду. Ситуація, що склалася, вимагає докорінної зміни ставлення до природи.

Вирішення валеологічних проблем та пошук оптимального механізму забезпечення безпеки всіх членів суспільства сьогодні потребує нових, нетрадиційних методів та підходів до аналізу взаємодії людини і природи, докорінної зміни світоглядної парадигми та врахування як позитивного, так і негативного практичного досвіду минулих поколінь у ставленні до природи як основи людського буття. Незворотність історичного поступу людства привела до таких успіхів у науках і медицині, до такого рівня розвитку промисловості і сільського господарства, що *Homo sapiens* почав швидко розмножуватися, а його вплив на біосферу ставав все відчутнішим. «Екологічне середовище людини змінюється у багато разів швидше, ніж у всіх живих істот. Темп

цієї зміни обумовлений розвитком техніки, він стає швидшим в геометричній прогресії. Тому людина не може не викликати глибоких змін і – дуже часто повного руйнування біоценозів, в який і за рахунок яких вона живе» (Лоренц, 1992). Величезні здобутки в науці і техніці дали можливість людству повірити в те, що можна безкінечно брати все потрібне від природного оточення, в якому воно існує, змінювати геобіоценози на власний розсуд, не враховуючи природних закономірностей. В Україні, як і в усьому сучасному світі, використовують біосферу, по-перше, для задоволення потреб людини, по-друге, щоб викидати в неї відходи промисловості. Несумісність цих двоє сторін використання біосфери не викликає сумнівів. Наростає деградація біосфери нашої планети. Знищено 2/3 лісів, втрачено 2/3 ґрунтів сільськогосподарського призначення, надзвичайно виснажені ресурси Світового Океану, морів і рік, зменшується біорізноманітність, йде глобальне забруднення навколишнього середовища. Тому серед ключових проблем валеологічних досліджень стоїть питання виявлення генезису сучасної екологічної ситуації та напрацювання стратегічних планів поліпшення екологічної ситуації з метою оздоровлення природного довкілля і покращення здоров'я людей.

Всяке знання людини про себе, про суспільство, про оточуючий світ проходить багато етапів, зокрема період виникнення, становлення і розвитку. Кожному етапу, періоду розвитку притаманні специфічні особливості, які характеризують, з однієї сторони, рівень знань про суспільство, про оточуючу природу, в з іншої – можливості людини проникнути в таємниці світознання, пізнати їх. Багато галузей знань про людину і оточуючий світ, взаємодію суспільства і природи під тиском потреб буття народилися на ранніх стадіях існування людства завдяки емпіричним спостереженням й нараховують вже тисячоліття.

Очевидно, що природа, створюючи людину, не ставила перед нею якусь мету, не приписувала якісь певні функції. Людина сама шукала зміст свого життя, який зводився до самого життя, до збереження себе як виду підкоряючись інстинкту самозбереження. Історія становлення валеологічного та безпекового аспектів у від найдавніших часів до сьогодення яскраво свідчить про закономірний діалектичний процес визрівання суспільної потреби в медико-валеологічних знаннях. З моменту виникнення людського суспільства на набула актуальності й потребувала світоглядного осмислення проблема існування людини в природному оточенні та значенні природи для охорони і зміцнення здоров'я людини. Об'єктивні процеси з необхідністю приводили мешканців прадавнього світу до накопичення і систематизації знань про оптимальне використання природних екосистем з метою забезпечення сталої життєдіяльності.

Всю історію валеологічного та безпекового аспектів відносин між людиною і природою можна умовно розділити на ряд етапів. Найдревніший етап охоплює період від виникнення людства і

закінчується міфологією. Цей період характеризується первісним накопиченням валеологічних знань на основі психологічної інтерпретації відомостей про роль природи в життєдіяльності людини, які дозволили їй вижити й виокремитися з світу природи. Відомості про нього досить обмежені. Але можна з впевненістю сказати, що на ранніх етапах такі знання досить бідні, але вони поступово збагачуються історичним досвідом відповідно до потреб людини. Потім це знайшло відображення в міфах.

Міфологія – це фантастичне відображення дійсності, реальних умов у первісній свідомості в характерній для древності усній творчості. Міф – це повіснування, яке виникає на ранніх етапах історії, фантастичні образи якого (боги, легендарні герої, вимислені істоти) стали спробою узагальнити пояснити різні явища природи і суспільства. Міфологія відображала дійсність у тій чуттєвій формі, через яку людина сприймала оточуючу природу, світ, сама будучи невід'ємною частиною світу і природи. Міфологія по-своєму пояснює світ, причинно-наслідкові зв'язки в природі і суспільстві, розкриває уявлення про Добро і Зло, доступно, художньо, наївно орієнтує людину і її діях і думках. М. В. Попович приходить до висновку, що:

«1. Міфи є історичними оповідями, тобто сприймаються як правда, як знання про те, що було насправді.

2. Міфи формують зразки поведінки для тих, хто в них вірить.

3. Міфи виконуються разом з ритуалами, відтак учасники ритуальних дійств переживають міф щоразу як повторення тих подій, про які в ньому розповідається» (Попович, 1998: 13).

Докія Гуменна починає дослідження з палеоліту, коли вся Європа переживала зміни клімату від тропічних лісів до льодовика. Вона вважає, що «наш безпосередній предок, кроманьйонець, виступив на сцену вже в «останній хвилині» цього мільйону років, у оріньяку, десь приблизно 50 – 30 тисяч років тому. Це значить – в останній фазі дольовикового льодовика, але ще задовго перед його згасанням, у вюрмському періоді, коли суворість льодовикової доби досягла крайніх, найвищих меж» (Бычков, 2000: 12). Там же читаємо: «Ще Московщина вся стояла під двокілометровими горами криги, як на Україні вже буйно процвітало життя». Досліджуючи і аналізуючи численні артефакти, дослідниця приходить до висновку, що основою сакрального міфологічного світогляду мисливців на мамонтів було поклоніння жіночому образу, адже найстарша жінка піклується про весь рід, адже тільки завдяки її закликанням звірі даються на поживу людям, вона вміє зберігати харчі, лікувати, піклується про кожного. Про це свідчать численні знахідки древніх жіночих скульптур, «вони роблені з кістки, з каменю, різьблені на скелі, мають деякі місцеві відміни, але одне для них спільне на такому велетенському просторі: жінку зображено цілком голою в найкращих формах жіночої дорідності. Вона завжди стоїть у медитативній спокійній

позі чарування, а гола вона тому, що магія голої ефективніша, як відомо з етнографії» (Бычков, 2000: 12).

Основою міфологічно-сакрального світогляду первісних архаїчних суспільств є ритуал. Він регулює всю поведінку людини – і соціальне буття, і вчинки людей, і ставлення до природного середовища. Ритуал має головне значення в міфологічну епоху, у текстах якої головна увага приділяється боротьбі космічного порядку з деструктивною хаотичною стихією. Він був головним засобом пізнання світу, забезпечував його існування, в відповідно гарантував виживання колективу в екстремальних умовах. Ритуал давав упевненість в цілності буття, у його стабільності і гарантував безпеку. Дослідниця приходить до висновку, що в ті далекі часи з'явилися слова, якими ми користуємося і нині. Зокрема і основа слова «безпека» теж має дуже давнє походження поряд з такими словами як «жінка» (жена), баба, ляля. Геродот описуючи звичаї населення тогочасної Скитії, зазначає, що вони вважали за нещастя померти від хвороби чи від старості. «Найщасливіша смерть, коли зарубають, порубають на шматки, а потім заріжуть барана, і все це змішають до купи, зварять і влаштують бенкет. Вся рідня з'їла – ото щаслива смерть» (Бычков, 2000: 12). Звідси вираз «Цур тобі, пек!» як побажання щоб людину спалили, тобто спекли. Слово «пек» дало багато похідних – це і піч (місце де печуть), а також пекло. Деякі дослідники вважають, що в пантеоні язичницьких богів були божества Цур і Пек. Зокрема Цур (Чур, Чурбан, Чурпан) зображувався дволиким богом, охоронцем кордонів. Одним ликом він був звернений на володіння господаря, другим – на землі сусіда.. Він стежив, щоб кордони земельних володінь були непорушні.

Пек (Пекленець) – бог Пекла, їздить на палаючій колісниці. Він чорний, любить гратися зі своєю пекельною собакою, яку звати Сан. Він є сином Живи, його брати Перун і Водан. Він є божеством підземного царства, дуже страшний в гніві. Від його погляду цілі міста провалювались під землю, а на їх місці утворювались озера (Єрмоленко, 1999) .

Від імені цього божества і утворилося слово, яким ми користуємося і донині – безпека, тобто життя без втручання цього несамовитого божества. В наш час «Безпека життєдіяльності людини – це безпека, яка відображає збалансованість між впливом чинників, що, з одного боку, загрожують життю або здоров'ю людини, а з іншого – запобігають негативним наслідкам життєдіяльності» (Гумилев, 2011) .

Фізичні риси українців дослідив відомий учений середини XIX ст., француз за походження Д. П. Де ля Фліз. «Мешканці Київської губернії, – писав він, – належать до білої раси, яку називають кавказькою. Лицевий кут у них становить 85–90 гр. Вони мають такі риси: обличчя овальне, білого кольору.... Рот не надто великий, не дуже виступає, губи рідко товсті, кістки вилиць мало випуклі, зуби звичайно добре поставлені симетрично й вертикально..... Щоки рум'яні. Голова зазвичай має

нормальні пропорції і часто трапляються обличчя, своєрідно красиві. Волосся як у чоловіків, так і жінок частіше каштанове, аніж чорне або світле, очі переважно не чорні, а блакитні й сірі. У чоловіків брови й борода переважно густі, вони носять вуса, бороди – лише дехто з літніх чоловіків. Зріст високий, особливо в жителів південної частини губернії. Більшість чоловіків мають атлетичну будову, міцні кінцівки тощо. Але селяни, які проживають на північ від Києва, в Радомишльському повіті, загалом менші на зріст, не такі міцні, волосся в них здебільшого світле, а очі блакитні» (Попович, 1998).

Відомий український археолог Вікентій Хвойка, який на початку ХХ століття зробив ряд унікальних археологічних відкриттів, відстоював думку про автохтонність українців. Відкривши в 1893 році Києво-Кирилівську стоянку, він дійшов висновку, що древні мешканці території Києва з'явилися в той віддалений час, коли головними представниками фауни нашого краю були такі тварини: первісний слон, носоріг, печерний ведмідь, лев і гієна, а флори – кедр, кипарис, ялина. Боротьба з суворою первісною природою змусила їх згуртуватись у великі спільності, а більш чи менш сприятливі умови життя дозволили їм залишатися тут протягом дуже тривалого часу. Прапракиянин був добре знайомий з використанням вогню і вмів зберігати його, що свідчить про його намагання створити температурний екологічний оптимум а також про можливість вживання термічно обробленої їжі, що значно покращувало умови для збереження і зміцнення здоров'я, гарантувало безпеку.

Трипільська культура, основою господарства якої було землеробство і скотарство, залишила нам у спадок багато запитань, адже в той час писемність тільки зароджувалась. Але можна стверджувати, що в той час формувалось ціннісне ставлення до здоров'я, адже трипільці створили оригінальну культуру, відголоски якої зустрічаються і в нашому житті. Природа займала важливе місце в їх житті, вони шанували рослини і тварин, про що свідчать зображення на посуді та інших предметах, знайдених під час археологічних розкопок.

Початок скіфської епохи представлений чорноліською культурою. Одна з найцінніших знахідок – скіфська пектораль, яку знайшла експедиція Бориса Мозолєвського у 1971 році під час розкопок скіфського царського поховання під Товстою могилою в Дніпропетровській області. Люди зображені в природному оточенні, поряд зі світом тварин та рослин, що вказує на їх шанобливе ставлення до світу природи.

Характерною особливістю українського світогляду є пантеїзм, тобто філософсько-релігійне вчення, за яким Бог ототожнюється з природою. Спостерігається також обожнювання всіх явищ природи, небесних світил, дерев, річок, поклоніння багатьом богам. Творцем Всесвіту, Богом над богами слов'яни вважали Рода. Жіночі божества Рожаниці були пов'язані з народженням і мали таємний зв'язок з зірками. Від цих божеств чекали вдалого врожаю та продовження роду людського, їм

приносили тільки безкровні жертви, які давала природа. Крім головних богів українського пантеону існувало ще багато різних духів та демонів, які могли, за віруваннями, як позитивно, так і негативно впливати на здоров'я людей. Вони належать до нижчих рівнів міфологічної системи. Якщо Боги в ієрархії займають високе місце, то духи і демони пов'язані переважно з самою людиною, з її природним життєвим простором. Це русалки, мавки, польовики, домовики, нечиста водяна сила, Доля, і напівміфічні істоти – відьми, упирі, вовкулаки. На відміну від недосяжності небесних явищ земля і її природні угруповання звертали увагу своїм рухом, красою, своїми глибоко захованими потаємними видами життя. Народна фантазія заселила воду, землю, ліси, гори ніжними духами і напівдухами, і так само як земні сили слабші від небесних. Сучасні праці, які висвітлюють метафізичні основи буття на нашій планеті, підтверджують вірність народних поглядів і теж вказують на їх вплив на життя людей. В той час ці вірування сприяли збереженню життя і здоров'я – так, дітям заборонялося самим ходити в поле («польовик зтягне в жито»), в ліс («лісовик украде»), до водойм («русалки потягнуть на дно») тощо. Разом з тим жителі задобрювали цих істот – залишали їм поживу (останні колоски – спасову бороду тощо) і вірили, що вони вбережуть дітей, врожай, худобу. В цей же час емпіричним шляхом було накопичено цінні відомості про вітальну роль природи – лікарські рослини, використання продуктів тваринництва у профілактиці та лікуванні хвороб.

Українське традиційне житло – хата – з незапам'ятних часів може слугувати прикладом доцільного використання природних матеріалів для забезпечення сприятливих здоров'язберігаючих та безпечних умов життя для різних вікових груп. В житловому приміщенні постійно підтримувалась відповідна температура, влітку тут було прохолодно, взимку діти і старі люди перебували на печі. Хати здебільшого знаходились в садках, які давали тінь влітку та забезпечували родину фруктами на цілий рік. В садках також постійно висаджували лікарські та інтексицидні рослини – любисток, горіх, канупер тощо.

Усна народна творчість та обрядовість, деякі зразки якої дійшли до нас з дохристиянських часів, теж засвідчує валеологічну та безпекову спрямованість мислення наших предків. На початку Нового року в кожную оселю побажання здоров'я приносили колядники та щедрівники, які і в християнську добу залишилися в народному побуті (Скребець, 2014). Мабуть з тих же часів передаються з покоління в покоління традиції вшанування новонародженої дитини, весільні обряди, загадки, прислів'я та приказки про значення здоров'я в житті людини та поради щодо його збереження.

Початок української філософської думки як основи подальших наукових досліджень можна віднести до культури Київської Русі. Передфілософські погляди дають початок найдавнішим філософським ідеям. Подальше становлення валеологічного аспекту відношення

«людина – природа» спостерігаємо з поширенням християнства. Але в цей час починає утверджуватися антропоцентрична парадигма, природу починають розглядати як таку, що створена лише для того, щоб забезпечувати лише потреби життя людини, і вона на свій розсуд може покращувати природне оточення – знищувати «шкідливих» тварин і рослин, змінювати русла рік, осушувати болота тощо. Наслідки такого ставлення ми спостерігаємо сьогодні і трактуємо як екологічну кризу.

Тепер розглянемо внесок Григорія Сковороди в становлення валеологічного та безпекового аспектів відношення «людина - природа».

Криза в системі «людина-природа» проявляється наш час в погіршенні природного оточення, що негативно впливає як на здоров'я дорослого населення, так і дітей. Тому одним з основних напрямів постнеокласичного етапу розвитку науки як в Україні, так і в усьому світі став пошук найоптимальнішої стратегії розвитку системи «людина – суспільство – природа», спрямованої на гармонізацію відносин між її складовими. Особливо цінними є погляди видатного українського філософа і педагога Григорія Савича Сковороди. До вивчення його життя і поглядів зверталися Г. Верба,

М. Жулинський, М. Попович, І. Стогній, Л. Ушкалов та ін.

Видатний філософ і просвітител в своїх творах неодноразово підтверджував думку про те, що лише фізично здорова людина може почуватися щасливою лише серед природного оточення. Накопичення у великих кількостях матеріальних благ, на його думку, ще нікого не зробило щасливим.

Все життя українського Сократа є підтвердженням його філософських поглядів. Все його майно завжди було з ним, він ніколи не мав власного житла, вів мандрівний спосіб життя протягом багатьох років. На його щире переконання, найкраще місце для життя людини – серед природного оточення, в той же час він засуджував спосіб життя у великих містах. «Сад божественних п'єсней, прозябшій из зерн священного писанія» є найкращим доказом його думок. В пісні 2-й він проголошує «Оставь, о дух мой, вскорѣ всѣ земные мѣста! Взойди, дух мой, на горы, гдѣ правда живет свята» (Середа, 2009: 26), а в пісні 12 говорить «Не пойду в город богатый. Я буду на полях жить. Буду век мой коротати, где тихо время бѣжит» (Середа, 2009: 34). Запорукою духовного, фізичного і психічного здоров'я людини є постійне безпосереднє спілкування з світом природи. Милування природними пейзажами, спокійне розмірене життя серед полів і лісів, постійна праця, яка приносить задоволення, свіже повітря, харчування здоровою їжею та роздуми про сутність буття зроблять людину щасливою. Скука та печаль приносять людині страждання, які поет порівнює з впливом іржі на сталь, що, як відомо, призводить до фізичної руйнації. Особливо наочно Григорій Савич висвітлює шлях до щастя і душевного спокою в пісні 20 «Кто сердцем чист и душою, не нужна тому броня, не нужен и шлем не шею, не нужна ему война» (Середа, 2009: 41). Негативне ставлення до

війни як причини людський страждань пронизують всі твори видатного мислителя. В багатьох творах він постійно засуджує насильство в усіх його проявах. Лише вільна людина, яка самостійно і відповідально ставиться до власного і чужого життя та здоров'я заслуговує на повагу. Сковорода в жодному творі не закликає до насильства, революційних змін, його життя є прикладом толерантності, простоти в побуті та невибагливості. Він отримує задоволення від елементарного задоволення потреб – для харчування достатньо лише хліб і вода, але при можливості він не відмовлявся і від меду та інших страв.

Весь творчий доробок Григорія Савича пронизаний високою духовністю, він закликає обирати вузький шлях, не наслідувати негативні риси, які притаманні більшості членів суспільства. Постійне вивчення Біблії, роздуми над Божественною сутністю буття, бадьорість духу, повага до батьків, спілкування зі світом природи повинні стати звичаєм кожної людини, і тільки так вона досягне вищого щастя душевного здоров'я та благополуччя. «Горняя мудрость есть в мыслях наших то, что солнце... Так-то пустынею и человек просвещенный наслаждается. Он всегла имѣет случай жить при одном себе и при богѣ в покое. А когда молчит, тогда сам с собою бесѣдует, возвысився сердцем выше всей тлѣни, и своей» (Сковорода, 2007: 375).

В своїх філософських роздумах Григорій Савич приходив до висновку, що в світі ніхто не може насолоджуватися вічним щастям – «в свѣтъ жить без бѣды бог никому не написал, хоть он богат, хоть высок, хоть низок и нищ» (Сковорода, 2007: 382). Що ж може допомогти людині віднайти душевний спокій? «Жизнь наша, будто тавлѣнная игра, наполненная удач и неудач, но здоровое сердце все сіе переварит во благо. Все ему поспѣшествует во благое. Потерявшія же сердце и во удачах мыра сего бѣснуются от жира своего и в неудачах отчаиваются; подобны недужным, ни стужи, ни жара не терпящим... Прежде всего нужно научиться тому, чтоб могли все горкое обращать во сладость» (Сковорода, 2007: 383). Тільки позитивні думки і молитви сприяють збереженню і покращенню здоров'я.

Важливо відчувати вдячність за життя і задоволеність від кожного прожитого дня, нагодошує український просвітитель. «Колико способствует спокойствию благодарность! Должно же чувствовать с радостію и самая простая сія божія благодѣянія, а именно: что мы живы, что здоровы, что солнце нас освещает, что мирное, а не военное время, что не слышно нигде бунтов, что земледѣлы спокойно пашут, что купечеству путь земный и морской открыты, что, наконец, волю имѣем говорить, молчать, дѣла дѣлать, покоиться...» (Сковорода, 2007: 385). Григорій Савич один зі своїх віршів так і назвав «Похвала бідності». В ньому він прославляє бідність : «О блаженна і свята – уділ мій бідносте.

Справжня мати серцям, рідна і лагідна!

Всім, хто в морі зазнав горя і пагуби ,

Спокійна гаване!» (Сковорода, 2007: 79).

Філософ вважає, що всяка слабкість, неміч, жовчні болі і пропасниця не можуть здолати людину, коли відсутні п'янство і зажерливість, амбітність і погибельні пристрасті. В одному з листів він пише: «Мое серце, як тільки я прокинувся, полинуло до свого скарбу, і я почав міркувати сам собі так: ми, дурні і нещасливі, обурюємось, якщо хто-небудь з нас, за звичайними уявленнями, живе в злиднях або скромно, не маючи ніякого чину, тоді як одна доброчесність робить щасливим і зберігає щастя» (Сковорода, 2007: 407).

Для збереження і зміцнення психічного і фізичного здоров'я кожен повинен визначити свої здібності, нахили, відчувати прагнення – «пізнати себе». Тільки заняття сродним трудом може зробити людину задоволеною життям: «всяк должен узнать себе, сиречь свою природу, чего она ищет, куда ведет, - и ей послѣдовать без всякого отнюдь насилия, но с глубочайшим покорением» (Сковорода, 2007: 388).

Цікаві і оригінальні поради щодо збереження здоров'я знаходимо в листах Григорія Савича. Особливо цікавими є листи до його щирого друга і вихованця М. І. Ковалинського. В листі від 23 – 26 січня 1763 року. дано чіткі і конкретні поради, зокрема уникати хворих людей, «щоб вони і нас не заразили». Філософ стверджує, що надзвичайно важливе значення має здорова їжа «Сократ серед чуми залишився здоровим, бо звик до найсвятішого життя, до простої помірної їжі» (Сковорода, 2007: 409). «Вогонь горить найкраще там, де є нафта; так, хвороба, всяка зараза і запалення не можуть прищеплюватися, коли тіло холодне, позбавлене слизу і легке, як корок» (Сковорода, 2007: 409). Тому слід обмежувати себе в їжі, уникати вживання алкогольних напоїв «доки ти будеш дотримуватися тверезості, будеш упевнений в тому, що у тебе зберігаються і здоров'я, і соромливість, і репутація» (Сковорода, 2007: 409). На доступних прикладах педагог пояснює юнакові, як зберегти здоров'я «не той вбиває коня, хто годує його простим кормом, а той, хто дає багато вівса і не додержує міри в їзді. Обтяжені їжею і вином, ми довго зупиняємося на якому-небудь тривожному роздумі. Звідси передчасне старіння, якщо не що-небудь інше». В одному з наступних листів він закликає свого юного друга до розумного в помірному способу життя «Ти постиш? Хіба не здається тобі не сповна розуму той, хто зовсім нічого не дає тілу або подає йому лише щось отруйне? Зменшуй зайву їжу, щоб осел, тобто плоть, не розпалювалася, а з іншого боку, не мори його голодом, щоб він міг нести вершника» (Сковорода, 2007: 409).

Таким чином ми підходимо до висновку, що розуміння зв'язків і залежностей у світі природи, тривалі спостереження за життям людей серед природи та у великих містах, роздуми про сенс людського буття дали можливість Григорію Сковороді утверджувати думку про оздоровчий вплив природи на здоров'я людини, і лише серед природного оточення людина може почуватися в безпеці.

Тепер перейдемо до розгляду морального ставлення людини до природи як умова збереження здоров'я та безпеки сучасних і майбутніх поколінь людей.

Так, в подальші часи становлення валеологічного та безпекового аспектів відношення «людина – природа» в Україні відбувалося завдяки потужному впливові науковців, письменників, філософів. Не можна обминути, зокрема, ставлення до природи Тараса Григоровича Шевченка. Найповніше його погляди описав Д. Чижевський. «Для Шевченка природа є щось підрядне людині, є резонатор або дзеркало людських переживань і вдивляючись і вслухаючись в неї людина чує і бачить лише саму себе» (Хесле, 1993). Майже в усіх творах Кобзаря є звернення до образів природи і лише серед рідного природного довкілля людина замальовується духовно і фізично здоровою.

Романтично-екзистенціальна спрямованість характерна для творчості Лариси Косач – Лесі Українки. Міфологічно-антеїстична ідея органічної «зрощеності» людини з природою, антропологічної «наповненості» природи пронизує зміст одного з найвідоміших її драматичних творів «Лісова пісня». Глибоко екзистенціальною є і творчість відомого українського мислителя Михайла Коцюбинського. Одна з провідних ідей його творчості – відчуження людини від природи, втрата органічного зв'язку з ненькою-землею. Це відчуження – результат «завойовницького» ставлення людини до природи. Людина-завойовник одягає землю в камінь і залізо, бичує святу тишу землі скреготом фабрик, громом коліс, бруднить повітря пилом та димом. У результаті туга і самотність («Інтермеццо»), а то й смерть («Тіні забутих предків»). Отже, перемога над природою обертається поразкою людини. Вихід М. Коцюбинський бачить в поверненні до природи, «перенесенні» її, так би мовити в саму людину, у встановленні постійного діалогу з природою не як з байдужим буттям, а як зі своїм внутрішнім.

Сьогодні на Землі практично не залишилося таких місць, які б не відчували прямо або опосередковано антропогенного тиску. Внутрішнім джерелом розвитку між людиною і природою служать протиріччя. Взаємодія природи й людини – актуальна проблема як філософії, етики, так і валеології. У процесі своєї життєдіяльності людина встановлює різноманітні відносини з оточуючим середовищем, біосферою, які дозволяють їй існувати як природній істоті. Ці зв'язки повинні бути в такій мірі гуманізовані, щоб не знищити це природне середовище, не завдати йому шкоди в тій мірі, коли воно може втратити свої властивості.

Суспільний прогрес постійно відбувається в результаті вирішення протиріч. Внутрішнім джерелом розвитку відносин між людиною і природою служать протиріччя. Проблематичність взаємовідносин суспільства й природи пояснюється, насамперед, різким зростанням антропогенного впливу суспільства на середовище, тобто господарської діяльності людини а також споживацьким ставленням до нього зі сторони людини. «Еволюційні кризи на стадіях становлення і розвитку

суспільства генетично похідні від криз біосферної еволюції (оскільки також пов'язані з фундаментальними закономірностями негентропійного процесу) істотно переважаючи їх, однак багатством причиново-наслідкового змісту. Тепер передумовою кризи стає порушена відповідність між ростом операціонально-енергетичного потенціалу суспільства і удосконаленням культурних регуляторів, які обмежують агресію. Згідно загальносоціологічного закону еволюційних кореляцій розрив між вказаними параметрами розвитку можливий тільки до деяких меж: з наближенням до граничного значення цивілізація вступає в смугу екологічних і політичних криз, а перевернення розриву може призвести до неминучої загибелі соціуму» - зазначає А. П. Назаретян (Назаретян, 1992: 82).

Відносини людини з природним довкіллям дуже різноманітні: матеріальні, господарські, етичні, естетичні, безпекові та ін. У ході розвитку суспільства відносини людини з оточуючим середовищем теж закономірно змінюються, протягом історії людства люди так намагалися будувати відносини з природою, щоб забезпечити необхідні умови існування і одночасно встановити з нею гармонійні відносини. Якщо на ранніх етапах розвитку суспільства це відбувалося спонтанно, природа витримувала антропогенний вплив і сама знімала протиріччя, то з середини ХІХ століття у зв'язку з швидким розвитком виробничих сил суспільства виникають серйозні проблеми. «Небачене за своїми масштабами промислове, в першу чергу хімічне забруднення атмосфери, світового океану, підземних і поверхневих вод суші, нарешті, і приховане отруєння самої людини і всіх видів тварин, які щохвилино засвоюють десятки і сотні не властивих для життя хімічних сполук, поставили біосферу, цивілізацію на грань небаченої екологічної катастрофи. Безлічі видів, асоціацій живих організмів, багатьом флорам, фаунам і природним ландшафтам загрожує фізична загибель, фізіологічне, біохімічне отруєння, генетичне виродження. Не менш грізну небезпеку в багатьох регіонах планети складає все зростаюче забруднення середовища радіоактивними відходами і викидами промисловості» (Назаретян, 1992: 91).

Вчені зазначають, що у 60-ті роки ХХ століття виникла глобальна екологічна криза. «Людина, яка одночасно є як суб'єктом, так і об'єктом екологічної кризи, як бачимо відреклася від ідеалу мудрості, бо мудрість тяжіє до гармонії, але не до руйнування... Винуватцем екологічної кризи була саме людина, так як ніякому іншому біологічному видові не вдавалося до цих пір знищити настільки велику кількість інших видів, незворотно змінити екологічну ситуацію на нашій планеті. Отже, відповідальність за хижацьке використання природи необхідно покласти на ту специфічну перевагу людини, якою і є притаманна їй форма раціональності» – до такого висновку приходять В. Гьосле (Сосенко, 1994: 41). Глибоке розуміння причин і наслідків екологічної кризи для існування людини вчені стали усвідомлювати порівняно

недавно. Це пов'язано не тільки з усвідомленням реальної загрози для життя людей, але й з процесами оновлення, які характерні для сучасності, а саме критичним аналізом минулого і сучасного з виробленням перспектив і прогнозів на майбутнє. У сучасних умовах суспільство має змогу отримувати більше інформації про екологічний стан у різних регіонах Земної кулі. В зв'язку з цим зростає екологічна зацікавленість жителів різних країн.

Екологічна свідомість жителів України теж різко зросла, особливо після ряду екологічних катастроф, які сталися в останні роки на Україні. Аварія на Чорнобильській атомній електростанції займає перше місце з масштабами руйнації. Різко зросла забрудненість шкідливими речовинами як у великих промислових містах (Запоріжжя, Маріуполь, Черкаси), так і в селах внаслідок застосування отрутохімікатів і гербіцидів.

У таких складних умовах, в яких опинилась Україна, екологічні проблеми стали предметом дослідження як природничих наук, так і гуманітарних. На сучасному етапі надзвичайно актуальним є вироблення у свідомості кожного члена суспільства бажання берегти й примножувати рідну природу, тобто ставитися до неї з позицій моралі. Мораль регулює поведінку людини в усіх сферах суспільного життя, в праці, в побуті, в політиці, в науці. У цих сферах окрім моралі діють й інші регулятори поведінки – правові норми й декрети держави, розпорядження й інструкції, але мораль як внутрішня спонuka діяльності людини має вирішальне значення. Моральні норми обґрунтовуються як розумні й доцільні за допомогою більш складних форм свідомості, а саме моральних принципів, ідеалів, понять добра і зла. Всі ці уявлення об'єднуються в струнку систему поглядів на призначення людини й зміст життя. Роль свідомості в утвердженні моральності особливо велика. Кожен вчинок, лінія поведінки або спосіб життя в цілому можуть бути мотивовані й оцінені. Моральні вимоги в ставленні до природного оточення і контроль за їх виконанням здійснюються засобами духовного впливу – через почуття обов'язку, яке кожна людина повинна усвідомити й зробити мотивом своєї поведінки етичне ставлення до природи через оцінку й самооцінку своїх вчинків. Відповідальність у даному випадку має як особистісний, так і державний характер. Спираючись на вироблені суспільством моральні уявлення про ставлення до природи, засвоюючи їх, окрема людина з дитинства в тій чи іншій мірі може самостійно регулювати свою поведінку й висловлювати судження про моральне значення того чи іншого факту. «За умов, коли стає сумнівною можливість подальшого існування самого життя людини на Землі, посилюються тенденції пошуку підвалин таких етичних норм і цінностей, де саме життя, його збереження а також виживання розглядаються як головний ціннісно і нормоутворюючий принцип», – зазначає А. М. Єрмоленко (Енциклопедія, 2000: 197).

Вбачається необхідним вивчення положень екологічної психології, ключовим поняттям якої є екологічна свідомість. «Людина і людство відчували свою причетність до того, що відбувається в довкіллі. Але це ще не екологічна свідомість дійсно глобального, ноосферного розуміння небезпеки, це ще не є «почуття природи». Сьогодні це переважно лише усвідомлення загрози. Тільки тепер, коли втрачена впевненість, людина замислилась, але вона ще може наробити багато лиха, якщо не послідує застереженням екологічної психології – проявляти свою включеність, а не відстороненість чи споглядальність до всього того, що здійснюється навколо» (Сковорода, 1983: 31).

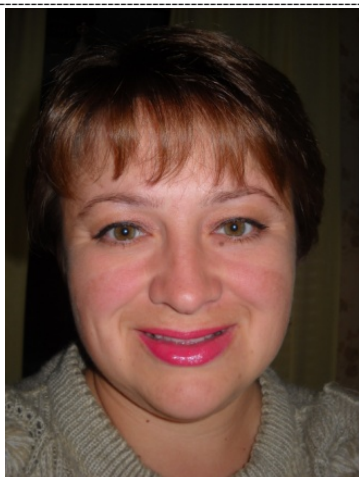
Кожна народність Землі виробила свої критерії етичного й гуманного ставлення до природи. Особливістю української ментальності є кордоцентризм і любов до природи, причому виступають вони в основному злитно. Замилування рідною природою іде в українця з серця. Протягом тисячоліть народ, який жив і працював серед розкішної природи, виробив систему поглядів, як треба вести себе в природі, щоб не завдавати їй шкоди, щоб відчувати в душі злитність і гармонію з нею. Але в останні десятиріччя почало помітно наростати споживацьке ставлення людини від природи, надзвичайно діяльна європейська людина під кінець XIX століття набула абсолютної впевненості в абсолютно безмежних можливостях прогресу цивілізації, рушієм якого був розвиток науки й техніки. У наш час, особливо в урбанізованих місцевостях України, відбувається помітний процес відчуження людини від природи. Людина, яка звикла користуватися благами цивілізації, відірвана від природних біоценозів, втрачає почуття цілісності з природою, яке віками жило в душах наших предків. І коли така людина все ж потрапляє в природне середовище, вона веде себе як егоїст і споживач, намагається взяти від природи все найцінніше, не замислюючись над наслідками свого втручання.

Подібну картину спостерігаємо й на державному рівні, коли на догоду вузьким сьогоденним інтересам порушуються вікові біогеоценози, й відновлення їх в найближчий час, навіть при допомозі з боку людини, досить проблематичне. Надзвичайно важливо також таким чином організувати виробництво, щоб зменшити травматизм працівників. Тому в даний час необхідно залучати психологічні засоби підвищення валеологічних знань безпечної поведінки. «Нині є два загальні напрями у вирішенні проблеми створення психологічного настрою на безпеку: зниження рівня виробничих загроз шляхом створення безпечніших знарядь, предметів та умов праці або ефективного захисту; підвищення рівня індивідуальної захищеності працівників, організовуючи безпечну поведінку» (Баклицький, 2008: 349). Для попередження стомлюваності працівників велике значення має створення природничого осередку, де працівник має можливість деякий проміжок часу побути в мальовничому природному оточенні, відновити увагу і зосередженість.

Отже, для того, щоб дійти до гармонійних відносин з природним довкіллям, яке буде сприяти зміцненню і збереженню здоров'я людини, сьогодні, і що особливо актуально в майбутньому, слід систематично і наполегливо виховувати етичне ставлення до природи.

Список використаної літератури

- Апостолюк С. О., Джигирей В. С. Безпека праці: ергономічні та естетичні основи: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 215 с.
- Баклицький І. О. Психологія праці: підручник. / 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2008. 656 с.
- Білявський Г.О. та ін. Основи екології: підручник. Київ: Либідь, 2004. 408с.
- Бычков А. А. Энциклопедия языческих богов (мифы древних славян). Москва: Вече, 2000. 400 с.
- Гуменна Д. Благослови, мати! Київ: Вид. дім «KM Academia», 1994. 288 с.
- Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. Санкт-Петербург: Ленинградское издательство, 2011. 560 с.
- Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія. Київ: Лібра, 1999. 488 с.
- Залеський І. І. Екологія людини: підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2005. 288 с.
- Лоренц К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества. *Вопросы философии*. 1992. № 3. С. 39–53.
- Мусієнко М. М. Екологія. Охорона природи. Київ: Т-во «Знання», КОО, 2002. 530 с.
- Назаретян А. П. Историческая эволюция морали: прогресс или регресс? *Вопросы философии*. 1992. № 3. С. 82–94.
- Попович М. В. Нарис історії культури України. Київ: АртЕк, 1998. 727 с.
- Середа С. Антропологія: підручник для студ. гуманіст. спец. вищ. навч. закл. Київ: Либідь, 2009. 424 с.
- Сковорода Григорій. Вибрані твори / Упорядкування та передмова Леоніда Ушкалова; примітки й коментарі Леоніда Ушкалова та Сергія Вакуленка. Харків: Прапор, 2007. 384 с.
- Сковорода Григорій. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Притчі. Прозові переклади. Листи. Київ: Наукова думка, 1983. 545 с.
- Скребець В. О. Екологічна психологія: підручник. Київ; Видавничий Дім «Слово», 2014. 456 с.
- Сосенко К. Різдво-Коляда і Щедрий Вечір. Київ: Український письменник, 1994. 286 с.
- Хесле В. Философия и экология. Москва: Наука, 1993. 205 с.
- Чижевський Д. До світогляду Шевченка. Історія філософії України. Хрестоматія. Київ: Либідь, 1993. С. 328–334.



Бєлякова Світлана Миколаївна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри менеджменту освіти і
практичної психології
**ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна**
E-mail: svitlanabelacova@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ БЛИЗНЮКІВ У ПЕРІОД ДОРΟΣЛІШАННЯ

У дослідженні здійснено аналіз наукових праць з якого випливає, що проблема вивчення близнюків і на сучасному етапі не втратила своєї актуальності – особливе місце посідає комплекс досліджень, пов'язаних з вивченням впливу спадковості та середовища на особистість дитини. Розглянуто особливості близнюкових досліджень як в історичному ракурсі так і на сучасному етапі, зокрема проаналізовано проблему співвідношення соціальних і біологічних факторів у формуванні особистості дітей-близнюків, динаміки впливів середовища на їх характерологічні особливості

Ключові слова: моно- та дизиготні близнюки, близнюковий метод, близнюкова ситуація, близнюкова пара.

Svitlana Bieliakova. The social-psychological determinants of personal development of twins in the period of adulthood

The research carried out an analysis of scientific works which implies that the problem of studying twins and at the present stage has not lost its relevance - a special place is a complex of studies related to the study of the influence of heredity and the environment on the personality of the child. The peculiarities of twin studies both in the historical perspective and at the present stage are considered, in particular the problem of the correlation of social and biological factors in the formation of the personality of twin children, the dynamics of the environmental influences on their characterological peculiarities is analyzed.

Key words: mono- and dizygotic twins, twin method, twin situation, twin pair.

На сучасному етапі розвитку суспільства, в зв'язку з різноманітними кризовими явищами, особливо актуальними є дослідження, пов'язані з особистісним зростанням молодшої людини. У нинішньому освітньому просторі все більшого розповсюдження набуває міждисциплінарний

підхід до проблеми розвитку людини, що допускає інтеграцію конкретних наукових знань, які належать до різних областей – вікової фізіології, генетики, психології розвитку. Інтеграційні процеси в освіті та зокрема, в психології змушують переглядати уявлення про співвідношення біологічного і соціального в розвитку людини, що потребує нових теоретично обґрунтованих, здобутих експериментально та перевірених практично висновків. Для здобуття останніх найбільш доцільним науковим об'єктом вивчення прийнято вважати близнюків, які є своєрідною моделлю генетичної тотожності індивідів. Спеціального дослідження при цьому потребує особистісний розвиток близнюків, котрі тривалий час перебувають у парі, особливо в період інтенсивного особистісного становлення, який припадає на підлітковий вік.

Аналіз наукової літератури показав, що проблема розвитку близнюків залишається надзвичайно актуальною. У зарубіжній психології відомі дослідження, основою яких є близнюковий метод (Ф. Гальтон, Е. Поль, Л. Кун). Цей метод спрямований на постановку такого полісимптоматичного діагнозу схожості, як порівняння визначених фізичних ознак, що спадково обумовлені (Г. Сіменс, О. Фершуер). Метод розрізнення монозиготних (МЗ) і дизиготних (ДЗ) близнюків був важливим для їх подальшого вивчення, оскільки дозволяв проводити кроскультурні дослідження і вивчати значний масштаб обстежуваних.

На сьогодні існує декілька напрямів вивчення близнюків. Так, в межах першого напряму досліджуються психологія індивідуальних відмінностей, вікові і генотипово-середовищні співвідношення в показниках IQ близнюків (М. Єгорова); детермінанти індивідуальних особливостей когнітивних характеристик і психологічна структура діяльності близнюків (Н. Зирянова, С. П'янкова); вплив соціально-психологічних факторів на індивідуальні особливості близнюків і їх внутрішньопарну схожість за психологічними параметрами (І. Іскольдський); онтогенетика індивідуальності людини (Т. Марютіна); індивідуальні особливості потенціалів мозку і роль генотипу у їх формуванні (С. Малих), порівняльний аналіз мисленнєвої діяльності у близнюків (Є. Мухаматуліна); феноменологія розвитку і буття особистості (В. Мухіна); та здійснюється аналіз динаміки впливів середовища в близнюкових дослідженнях (С. Малих, Л. Куравський); проводиться аналіз впливів середовища на формування характерологічних особливостей близнюків (В. Фрідріх). Ці експериментальні дослідження мають переважно лонгітюдний характер.

Другий напрям вивчення пов'язаний з використанням близнюкового методу в його класичному варіанті для порівняння близнюків із однопородженими дітьми – з метою виявлення у дітей властивих лише їм особливостей, зокрема, своєрідності формування самосвідомості у близнюків і дітей-погодків (М. Антонець); виявленням ролі середовища і спадковості у формуванні індивідуальності людини (І. Равич-Щербо); установленням природи міжіндивідуальної мінливості якісних

особливостей емоційності (В. Семенов); обґрунтування витоків індивідуальних відмінностей людини (Н. Тализіна).

До третього напрямку можна віднести дослідження, в яких основна увага приділялася визначенню ролі спадковості та середовища (своєрідності генотипу, соціальним контактам і так званих «близнюкової ситуації») у розвитку пізнавальної сфери, зокрема, ролі гено- і паратипових факторів у формуванні окремих сторін інтелектуальної діяльності (Н. Контоністова); впливу генотипу на формування індивідуальних особливостей орієнтувальної реакції людини (Б. Кочубей); мовленнєвому розвитку дітей-близнюків (Д.Чернов).

Отже, здійснений аналіз наукових праць, показав, що залишаються малодослідженими питання, пов'язані з особливостями міжособистісних взаємин близнюків, їх включеністю у групову діяльність. Вимагає спеціальних досліджень специфіка впливу близнюкової ситуації на соціалізацію та особистісний розвиток близнюків періоду дорослішання.

Проблемі співвідношення соціального та біологічного у становленні особистості людини присвячена широка палітра наукових напрацювань. У різні часи постановка проблеми виражалася по-різному. Так, проблема вродженого та набутого хвилювала вчених ще на зорі розвитку наук – у античні часи. Давньогрецькі філософи та лікарі не тільки повідомляли про відмінності між людьми, що передаються спадково, але й формулювали теоретичне обґрунтування цьому явищу. Так Гіппократ, спираючись на власні спостереження, стверджував, що людина передає своїм нащадкам як нормальні, так і патологічні риси. Це твердження лягло в основу теорії пангенезу, яку розвинув Арістотель (Арістотель, 2002). Платон у своїй праці «Політика» оцінював вплив співвідношення фізичних і психічних якостей батьків на майбутнє потомство, а Демокріт вважав, що природні задатки є меншовартісними у порівнянні з вправами та тренуваннями (Коняєв, 1959).

У психології розвитку вказаною проблематикою займався Ф. Гальтон. У праці «Спадковість таланту і характер» він припускає, що фізичні дані людини можуть успадковуватися (Гальтон, 1996). Схожа позиція у вченого була і стосовно здібностей та характерологічних якостей, у розвитку яких підкреслювалася роль соціального середовища.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема співвідношення біологічного і соціального у становленні особистості не втрачає актуальності. Вона розглядається як з позиції теоретичних розробок (А. Анастасі (Анастасі, 2001), Б. Ломов (Ломов, 1984), так і з позиції експериментальних досліджень (І. Іскольдський (Іскольдський, 1989), І. Равич-Щербо (Равич-Щербо, 2000), В. Семенов (Семенов, 1985), Є. Мухаматуліна (Мухаматуліна, 1987). Найбільш доцільним для експериментального дослідження природних передумов індивідуальності є аналіз ролі соціально-психологічних детермінант у особистісному розвитку близнюків. Як в теоретичному, так і в експериментальному плані розглядається роль соціальних і біологічних факторів; актуальності

взаємодії обумовлених соціальних впливів і генотипу та їх місця у формуванні певних психологічних утворень; можливості впливу середовища на генотип, її «перекриття» чи «стимуляція».

Для вивчення сутності проблеми варто, в першу чергу, розвести поняття «спадковість» та «середовище». З огляду на позиції ортодоксальної психології поняття «спадковості» розглядається як здатність організму повторювати у ряді поколінь подібні типи обміну речовин і індивідуального розвитку в цілому і зводиться до визначення генотипу як сукупності всіх генів, генетичної конституції організму (Реан, 2003). Уточнюючи визначення, М. Єгорова зазначає, що генотип вміщує у собі інформацію про історичне минуле, а також пов'язану з ним програму індивідуального розвитку людини (Егорова, 1988).

Оскільки переважна більшість психологічних характеристик володіє добре вираженою континуальною мінливістю, є підстави вважати, що в їх формування може вносити певний внесок і генетичний поліморфізм. Інакше кажучи, своєрідний у кожному конкретному випадку фенотип будь-якої психологічної ознаки може бути результатом не тільки унікального життєвого досвіду, але й унікальної генетичної конституції. Таким чином, у процесі аналізу генетичної детермінації розвитку людини слід виділяти два відносно незалежних аспекти: формування нормативних (універсальних, загально-видових) закономірностей розвитку і становлення індивідуальних особливостей. Однак, хоча формування органів і функціональних систем дитини у процесі ембріогенезу перебуває під контролем генотипу, фактори зовнішнього середовища не менш важливі.

Поняття «середовище» можна визначити через використання певних соціальних критеріїв – внутрішньоутробне середовище і виховання; ускладнення під час вагітності й вибір їжі; емоційна взаємодія з іншими людьми та інтелектуальна атмосфера; середовище, яке сприймається пасивно й утворюється у процесі власної активності та у спілкуванні. Середовище, як фактор розвитку індивіда (оточуючі людину суспільні, матеріальні і духовні умови її існування), знайшло широке наукове відображення у працях Г. Костюка та ін. Позиція саме цього вченого суттєво відрізнялася від попереднього усталеного бачення проблеми представниками біогенетичних теорій (В. Штерна, С. Холла, К. Бюлера).

Зауважимо, що поняття середовища і генотипу не можна розглядати окремо, оскільки, як зазначає Н. Бернштейн (Бернштейн, 1966), організм людини постійно перебуває у процесі взаємодії зовнішнього та внутрішнього середовища. Від того, як відбувається ця взаємодія, залежить специфіка становлення особистості. Зрозуміло, що можливість корекції зовнішнього (соціального) середовища допоможе реалізуватися аномальній генетичній програмі, і навпаки, без сприятливого середовища неможлива оптимальна реалізація нормального розвитку (Реан, 2003).

З появою нових методів дослідження, значно розширилась система знань про генетичні та соціальні впливи на фенотипову різноманітність психологічних ознак. Ці дослідження реалізуються переважно шляхом використання близнюкового методу, де здійснюється порівняння близнят, а постулатом для цього є схожість умов середовища для монозиготних і дизиготних близнюків. На сьогоднішньому етапі накопичено матеріали наукових досліджень, які свідчать, що у монозиготних близнюків своє власне специфічне середовище, що може вплинути на внутрішньопарну схожість близнюків. Але проблема дослідження близнят реалізується перш за все через розкриття поняття «близнята». Слово «близнюк» стосовно ознак живих істот історично вказувало на їх схожість або одночасну появу (Близнюченко, 1991). Тому під назвою «близнята» розуміють одночасне народження двох чи більше дітей. На думку І. Канаєва (Канаєв, 1968), близнюки – діти однієї матері, що розвивалися і народилися більш-менш одночасно. Вперше визначення цього поняття констатовано в середині XVII ст.. «Універсальний лексикон всіх наук та мистецтв ...», виданий в Лейпцигу, трактує означене поняття так: «Близнята – це двоє дітей, які з'являються на світ із материнського лона шляхом пологів, тобто двоє дітей з однієї вагітності...» (Близнюченко, 1991). Цікавість до означеної проблеми пояснюється, передусім, такими особливостями пре- і постнатального розвитку близнюків, які можуть призвести до помітних похибок в оцінюванні відносної ролі спадковості та середовища в детермінації психологічних ознак. Так, за даними М. Єгорової (Єгорова, 1988: 54–55), виділяються три взаємодоповнюючих фактори, що визначають індивідуальний розвиток близнюків:

- пренатальні конституційні відмінності;
- ставлення батьків до цих відмінностей;
- взаємозв'язок між близнюками.

Стосовно поданого твердження існує два наступні судження:

- пренатальні і натальні умови визначають вплив на формування негенетичних відмінностей, які можуть зменшувати внутріпарну схожість фенотипів і занижувати оцінку спадковості. (за даними С. Гіффорд);
- пренатальні відмінності в нормі не вносять значних похибок в оцінку успадкування психологічних ознак (Штерн, 1998).

Значною мірою невідповідність постулату відбувається за третьою ознакою – рівності середовища для монозиготних та дизиготних близнюків, тобто в основу покладались особистісні взаємодії близнюків.

Індивідуальна відмінність у близнюків може розглядатися з позиції взаємодії близнюків та їх батьків, опосередкованого впливу оточуючих, спілкування самих близнюків. У процесі вивчення психології близнюків вчені-психологи аналізують три фактори схожості (Єгорова, 1988):

1) схожість, що формується у результаті впливу середовища; 2) схожість на основі ідентичного генотипу; 3) несхожість, породжена розподілом ролей у парі.

Деякі вчені (Scarr, 1992, Zazzo, 1976) додають ще один фактор, який має значний вплив на розвиток близнят – специфічну соціальну ситуацію, що може породжувати як схожість, так і несхожість монозиготних близнюків.

Варто розглянути два важливих фактори соціального середовища близнюкової пари – ставлення батьків до діади і внутрішньопарні взаємостосунки. Зазначимо, що в цьому випадку такий фактор впливу середовища як взаємодія близнюків із батьками часом є визначальним як для виникнення близнюкової ситуації, так і для усунення останньої. Аналізуючи роботи Х. Літтон, М. Аллен, (Іскольдський, 1989) та результати власних спостережень, ми приходимо до висновку, що батьки найчастіше реагують на відмінності між близнюками, а не створюють їх.

Прийнято вважати, що феноменальна схожість МЗ близнят є не лише фізичною, а й психологічною. Таке однозначне твердження викликає щодо ДЗ пари та відповідно, ставлення їх батьків. З огляду на сучасні дослідження виникає гіпотеза, що ставлення батьків до МЗ пари з метою підкреслення зовнішньої схожості веде до підсилення вже існуючої внутрішньої, формуючи конвергентний розвиток діади. Водночас для ДЗ пар більш характерним є дивергентний розвиток.

«Близнюкова ситуація» вважається центральною «психологічною» детермінантою постнатального розвитку близнят. Вона грає одну з важливих ролей в емоційному, когнітивному, особистісному і соціальному розвитку близнят. О. Лурія називає це явище «своєрідною формою життя в парі». Її специфіка, за словами Р. Заззо, в тому, що близнята відчують себе швидше членами пари, ніж окремими особистостями. У 1934 році Х. фон Браккен описав феномени гармонійного і дисгармонійного суперництва близнят між собою. Непомірна, некомпенсована ідентифікація себе зі своїм близнюком чи пари як особливої одиниці, яка призводить до відсутності особистої ідентичності, може стати причиною формування особистісних рис, що утруднюватимуть соціальну адаптацію і в дитинстві, і в дорослому віці (Равич-Щербо, 2000).

Ми передбачаємо, що незвичність зв'язку близнюків один з одним може бути пояснена не тільки стосунками з оточуючими людьми, але й тим, що двоє дітей, які перебувають на одній стадії фізичного і психічного розвитку, а також постійно спілкуються між собою, мають ідентичний життєвий досвід, що реалізується у парному спілкуванні та взаємодії з близьким оточенням.

Х. фон Браккен (Єгорова, 1988) виділяє три моменти, які мають значення у взаєминах близнюків: час, який вони проводять разом (МЗ близнюки на відміну від ДЗ близнюків уявляються як «не розлий вода»),

потяг ДЗ близнюків до відмінностей, суперництва, а МЗ близнюків до «одноманітності» і розподілу соціальних ролей в парах (МЗ і ДЗ близнюків).

Розподіл ролей у парі, який має полярний характер, є одним із головних факторів розвитку індивідуальності близнюків-партнерів. Х. фон Браккен (1969) виділяє наступні ролі: лідера – коли один близнюк формулює думку пари, має вирішальний вплив на свого партнера; внутрішній представник, – коли один із партнерів є «совістю пари». На думку Х. фон Браккена, чим тісніший зв'язок між близнюками, тим сильніше розподіл ролей впливає на їхній розвиток, що помічається в МЗ парах більшою мірою, ніж у ДЗ (Равич-Щербо, 2000).

Подібної точки зору дотримувалася А. Анастасі (1958), яка також виділяла роль представництва пари під час спілкування з оточуючими людьми. В одному випадку ці ролі виконує близнюк з більш розвинутим інтересом до соціальних контактів – в іншому, близнюк схильний керувати парою і приймати рішення за обох (Анастасі, 2001).

Диференційний характер рольових стосунків, як відмічають дослідники близнюків, визначається розподілом ролей між членами пари, коли один близнюк бере на себе активну роль, а другий – пасивну (реципроктні ролі). Вони прийшли до висновку про залежність схильності до виконання тих чи інших ролей від відмінностей при народженні та від специфіки ставлення матері до кожного із близнюків.

Л. Колб і колеги (Іскольдський, 1989) запропонували описати зв'язки термінами «інвертована ідентифікація», коли взаємна парна ідентифікація близнюків приводить до відсутності особистісної ідентифікації; «евертована ідентифікація» – проявляється, коли особистісна ідентифікація розвивається за рахунок того, що кожний член пари пов'язує себе з різними батьками (батьком чи матір'ю), чому сприяють конституційні відмінності близнюків і поведінка батьків у окресленні ролей кожного з них, що загалом і визначає стиль їх стосунків.

Більшість близнят, відповідно до їх стосунків один з одним, можна віднести до однієї з наступних категорій:

- «тісно пов'язані»: це близнята, які поводяться так, ніби вони – одне ціле; оточуючі мають ставитись до них відповідно. Чим більше дитина схиляється до категорії «тісної прихильності», тим більш вразливою, залежною вона є у соціальному і емоційному плані, оскільки не може існувати без своєї пари. Буває, що такі діти не можуть пізнати себе в дзеркалі або на фотографії, не диференціюють імені. «Тісно пов'язаним» дітям може бути нелегко заводити друзів і навчатися в групі однолітків. Розлучення таких близнят може виявитися фатальним, особливо, якщо до цього у них не було досвіду розлуки;

- «у міру залежні»: такі близнята задоволені своїми взаєминами і вміють жити як в парі, так і окремо один від одного. «У міру залежні» близнята здатні встановлювати добрі стосунки із спів-близнюками і в той

же час розвиватися як окрема особистість з власними друзями й інтересами. Вони добре справляються з труднощами в школі, незалежно від того, чи навчаються вони разом із співблизнюком чи окремо. Вони також розуміють, що бути самотійним – зовсім не означає робити все не так, як співблизнюк;

- «крайні індивідуалісти»: цих близнят настільки обтяжують їх взаємостосунки, що вони доходять до бійок і повного заперечення своєї «близнюковості», іноді стаючи протилежністю один одному, щоб підтвердити свою індивідуальність. Близнюки – «крайні індивідуалісти» можуть відкидати стосунки із співблизнюком, вважаючи, що вони обмежують і поглинають їх особистість. Діти часто опускають позитивні аспекти близнюкової ситуації, а саме – те, що у них завжди є брат або сестра того ж віку, здатна запропонувати підтримку, турботу і розуміння. «Крайні індивідуалісти» підкреслено відстоюють свою індивідуальність, іноді стаючи протилежністю один одного: «слухняна і неслухняна дитина», «спортсмен і книголюб». Одна дитина може відмовитися від якоїсь діяльності, якщо іншому вона вдається краще. Якщо діти вирішать перевершити один одного у всіх сферах життя, їх взаємини можуть стати виключно змаганням. У школі «крайні індивідуалісти» забувають про змагання з іншими однолітками, докладаючи всі зусилля тільки до того, щоб перевершити один одного. Один близнюк може прийняти на себе роль «хорошого» учня, а другий, бунтуючи, стає «поганим» учнем.

Досліджуючи стилі взаємодії між партнерами, що варіюють від пари до пари і впливають на їх стосунки з іншими людьми, А.Хейгл-Еверс вивчала невротичні симптоми в залежності від внутрішньопарної соціодинаміки близнюків, також виділила дві протилежні тенденції у взаємостосунках МЗ близнюків: віддалення від партнера, яке проявляється у відчуженні, протестах, потязі до незалежності від нього, боротьбі за самоствердження; зближення з партнером, яке виражається в керівництві і відповідальності за близнюків у рівноправності членів пари. Відповідно до тенденцій автор розглядає чотири форми соціодинаміки близнюкової пари. Можна виділити двобічне чи одnobічне суперництво, яке веде до дивергенції партнерів; комплементарна супідрядність, встановлення соціально осмисленого розподілу функцій, яке приводить до зближення членів пари; рівноправність і реципрокність внутріпарних стосунків, які приводять до врівноваженого партнерства; двобічне вирівнювання стосунків або комфортний характер установок близнюків партнерів. Форми взаємодії близнюків один з одним багато в чому визначаються установками батьків стосовно пари і до кожного близнюка. Спільне існування сприяє розвитку у членів близнюкових пар особистісних якостей і визначає ролі, що не визначені наперед їх ранніми відмінностями і незалежними у випадку МЗ від ідентичної спадковості. Соціальне середовище, на думку вчених, має виняткове значення у формуванні стосунків між близнюками (Єгорова, 2004). Стосунки з іншим близнюком неможливі без деякої форми рівноваги, яка

веде до розподілу функцій і реципрокності позиції партнерів (Zazzo, 1976). Хоч незначні відмінності у фізичних даних і особливостях поведінки МЗ близнюків деякою мірою задають майбутню організаційну структуру пари, але не визначають її.

Суттєвим для особистісного розвитку близнюків є процес ідентифікації себе з партнером, адже початковий зв'язок близнюків носить симбіотичний характер, при якому кожен член пари розглядається всередині групи. Такий зв'язок може зберігатися протягом всього життя близнюків. Д. Ортмеєр для опису компліментарних, взаємодоповнюючих факторів особистості використовує поняття «я = Ми», яке означає відсутність у близнюків чіткої диференціації у сприйманні своєї індивідуальності та індивідуальності свого партнера. Автор вважає, що причиною розвитку феномена «я = Ми» є не дзеркальне відображення близнюків і не їх ідентичність, а те, що у членів пари формуються компліментарні риси особистості. До причин, які призводять до компліментарності близнюків, автор відносить специфічні ставлення батьків та оточення, де підкреслюється ідентичність близнюків. Цей автор також відмічає, що потяг МЗ близнюків до відмінностей супроводжується індивідуалізацією пари як цілої, своєрідної «одиниці» (Єгорова, 2004).

Таким чином, близнюкова ситуація є важливим негенетичним фактором, який характеризує специфіку розвитку близнюкових пар, і який може сприяти як їх психічній схожості, так і відмінності.

Дуже близькі стосунки, які виникають у близнюків ще в ранньому дитинстві, специфічне ставлення до них батьків та інших оточуючих часто призводять до виникнення того, що позначають терміном «близнюковість» або «близнюкова реакція» (Іскольдський, 1989). Вважається, що цей феномен характеризується взаємною ідентифікацією, розсіюванням почуття «я», і в цілому може характеризуватися як недорозвиток самосвідомості. Відповідно, один близнюк сприймає іншого близнюка як частину самого себе (Zazzo, 1976).

Зазвичай подібна взаємоідентифікація виникає у близнюковій діаді приблизно з однаковою інтенсивністю. У подальшому вона може призводити до труднощів у індивідуалізації, встановленні контактів з оточуючими і до інших проблем, пов'язаних з формуванням особистості близнюків. Р.Заззо вважав, що близнюкам складніше одружитися, ніж звичайним людям, тому що з одного боку, вони бояться розірвати зв'язок зі своїм близнюком, а з іншого – їм складніше знайомитися з людьми протилежної статі.

Існує припущення, що значне відставання близнюків у мовленнєвому розвитку також є результатом специфіки соціальної ситуації їх розвитку. Оскільки близнюки постійно контактують у них виникає явище, яке О. Лурія (Лурія, 1962) називав автономним мовленням, а Р. Заззо (Zazzo, 1976) – криптофазією. Цей феномен

характеризується появою у близнюків власної спрощеної мови, не зрозумілої для оточуючих. Варто враховувати, що всі діти, коли вчаться говорити, наслідують декілька моделей, наприклад, няню, старших дітей, однолітків, родичів. Близнюки, оскільки проводять разом більше часу, в основному, наслідують один одного, що ще більше підсилює спотворення, властиві дитячому мовленню. Як наслідок, багато слів стають незрозумілими для оточуючих – це і є «таємна мова», або, так зване, автономне мовлення близнят. Те, що виникнення подібного мовлення є наслідком специфічної близнюкової ситуації розвитку, вважається доведеним (Лурія, 1956). У своїй праці І. Іскольдський наводить приклад дослідження, де порівнювалися середні показники вербального інтелекту трьох груп дітей: 1) близнюків, чиї партнери померли в ранньому дитинстві; 2) близнюків, які розвивалися разом; 3) однопороджених. Близнюки першої групи практично не відрізнялися за рівнем вербального інтелекту від однопороджених, а «звичайні» близнюки відставали за цим показником від двох інших груп. Результати цього дослідження можуть виступати опосередкованим доказом того, що саме близнюкова ситуація є причиною відставання близнюків у мовленнєвому розвитку (Іскольдський, 1989). Такий висновок підтвердили у своїй роботі О. Лурія і Юдович (1956), де описуються пари, які характеризуються значним відставанням у мовленнєвій сфері. У дослідженні стосовно цих близнюків був застосований спосіб розлучення на певний період часу. Мовленнєві функції, за даними Юдович, після цього швидко відновлювалися.

Отже, специфічна близнюкова ситуація, пов'язана з тісними стосунками між партнерами, їх взаємною ідентифікаційною функцією, виникненням почуття «Ми» (Іскольдський, 1989) може призвести до своєрідного розвитку близнюків, як в особистій, так і в когнітивній сферах.

Разом із тим в ряді ранніх досліджень (Заззо, 1963; Сірелло, 1983) описується й інша тенденція стосовно близнюків. У цих роботах аналізуються випадки, коли в близнюків виникає почуття єдності або ревності стосовно один одного, що призводять до гострих (іноді хронічних) конфліктів, які доходять до бійок. Близнюки далеко не завжди виявляються ідеальними партнерами один для одного, чому є багато прикладів як в науковій (В. Фрідріх, Н. Бреккет), так і в художній літературі (Т. Шевченко, М. Твен).

Як правило, динаміка розвитку близнюкових стосунків визначається не тільки за їх взаємодією один з одним, а багато в чому характером взаємостосунків близнюків з ширшим соціальним оточенням, зокрема, у сім'ї з батьками, старшими сибсами і друзями.

Описуючи взаємодію між близнюками і батьками, ми відмітили, що цей процес часто аналізується у зв'язку з феноменами, як от опис стосунків у групі (діаді). Дослідженню діадичних взаємодій було присвячено багато психологічних праць. У цьому напрямі діада

розглядається як найпростіша модель малої групи. Вважається, що саме під час взаємодії двох людей найпростіше вивчати процеси групової динаміки. Близнюки, які ростуть і виховуються разом, починаючи з раннього дитинства і до дорослості, змушені спілкуватися один з одним. Близнюкові стосунки мають таким чином певні особливості і тому їх важко аналізувати аналогічно взаємодіям, які виникають в інших діадах. Зокрема, тут відсутні деякі стадії групової динаміки: стадія знайомства, ускладнені умови виходу із взаємодії і т. д. Суттєве значення має і думка оточуючих стосовно того, якими мають бути стосунки близнюків. Як правило, вважається, що близнюки являють собою ідеальний тип взаємодії, який характеризується повним взаєморозумінням, тісною прихильністю один до одного і т.д. Подібна позиція оточуючих, особливо батьків, також обумовлює характер взаємодії в парі.

У парі існує три рівні аналізу процесу взаємодії між близнюками (Равич-Щербо, 2000). У першому випадку близнюки розглядаються як окремі індивіди, кожен із яких створює «середовище» для іншого. Цей підхід виключає аналіз самої взаємодії між близнюками, не розглядає пару як соціальний організм, в якому існує розподіл ролей та інші близнюкові феномени. З іншого боку, при такому «механістичному» розгляді не виникає сумнівів у тому, що йдеться саме про вплив середовища, яке полягає у такому випадку лише в постійній присутності іншої людини (близнюка).

Вплив присутності близнюка на внутрішньопарну схожість за певними параметрами вивчався раніше І. Іскольдським, Є. Мухіною, В. Семеновим (Семенов, 1982). У результаті виявилось, що вплив є значним.

У другому випадку взаємовпливи близнюків розглядають як механічне об'єднання. У цій ситуації йдеться про «перетин рис» близнюків, а сама взаємодія не виділяється як окремий процес. Таким чином, взаємодія не розглядається як соціально-психологічний феномен. Оскільки є підстави вважати, що самі «рис» близнюків частково генетично детерміновані, то умовно можна вважати, що й їх перетин повинен бути обумовлений генетично.

Якщо взаємовпливи близнюків розглядати як реальне спілкування, то останнє не може полягати в простому «перетині» партнерів. Швидше за все йдеться про якісно своєрідний процес, який не зводиться до динамічних характеристик членів діади. Постулатом соціальної психології є те, що характер процесу спілкування не визначається властивостями індивідів, а цей зв'язок якщо й існує, то носить складний і опосередкований характер.

Таким чином, якщо взаємодія між близнюками і пов'язана деякою мірою з їх генотипом, то цей зв'язок є опосередкований значною кількістю соціальних факторів і не може розглядатися однаковою мірою із спадковою обумовленістю психологічної ознаки (риси). З нашої точки зору, взаємодія між близнюками може з достатніми підставами

розглядатися як соціально обумовлений фактор. Цей третій рівень аналізу взаємовпливів близнюків є найбільш адекватним.

Отже, взаємодія з партнером у парі є дуже важливим фактором у розвитку близнюків. Разом з тим, ситуація розвитку близнюків є ідеальним експериментом для діагностики впливу генетичних факторів і факторів середовища та деяких інших факторів на психологічний розвиток дітей-близнюків.

На основі узагальнення результатів вищезазначених досліджень, ми прийшли до висновку, що соціально-психологічними детермінантами особистісного розвитку близнюків у період дорослішання є батьківські взаємодії з діадою, рольові стосунки в парі, специфічні стосунки близнюків з оточуючим соціумом і близнюкова ситуація, яка, за науковими положеннями О. Лурії, є своєрідною формою життя в парі.

Однак, теоретичний аналіз показав, що у сучасній психологічній науці соціально-психологічні особливості та специфіка соціалізації близнюкової пари розглядалися ситуативно, доповнюючи при цьому результати досліджень здебільшого когнітивної сфери та мовленнєвого розвитку. Ми вважаємо, що особистісний розвиток близнюків підліткового віку, особливо, близнюкова ситуація як його детермінанта, потребує системних досліджень, що й стало предметом нашого експериментального вивчення.

Одним із визначальних факторів особистісного розвитку є соціальна ситуація – специфічна для кожного вікового періоду система соціальних взаємин суб'єкта, відображена в його переживаннях і реалізована ним у діяльності з іншими людьми (Виготський, 1983). Поняття введене Л.Виготським як одиниця аналізу динаміки розвитку дитини – сукупності законів, що визначають появу й зміни у структурі особистості дитини на кожному віковому етапі. Це поняття було спрямоване на подолання уявлень про середовище як чинник, що механічно визначає розвиток особистості.

Уявлення про соціальну ситуацію розвитку у вивченні дитинства дозволяють органічно вписати онтогенез особистості дитини в соціально-історичний контекст. Соціальна ситуація розвитку обумовлює спосіб життя дитини, її соціальне буття, в умовах якого з'являються нові властивості і психічні новоутворення особистості. Як продукт вікового розвитку, новоутворення формуються до кінця вікового періоду і призводять до перебудови всієї структури свідомості дитини, до змін системи її ставлень до світу, інших людей, до самої себе. Поява новоутворень – особливий знак розпаду старої соціальної ситуації розвитку і складання нової, що супроводжується віковими кризами.

Соціальна ситуація розвитку є історико-культурним аспектом життєдіяльності суб'єкта в суспільстві, що включає:

- об'єктивні умови онтогенезу і соціогенезу – соціальні, політичні, економічні, правові фактори розвитку особистості;
- соціальний статус дитинства – історико-культурні і

хронологічні характеристики дитячого віку в даному суспільстві;

- соціальні ролі, які реалізують загальну соціальну позицію дитини – систему її ставлень до умов, статусу, ролей, яка виявляється в установках, готовності до ухвалення цінностей і очікувань референтної для неї групи (Виготський, 1983).

Досліджуючи близнюків періоду дорослішання, вчені часто спостерігають явище особливої соціально-психологічної ситуації близнюкової пари. Близнюки, маючи ідентичний генотип, перебувають на одному щаблі фізичного і, в більшості випадків, психічного розвитку, а постійний міжособистісний контакт формує спільний життєвий досвід, що призводить до виникнення специфічного соціального простору. Основними характеристиками цього явища є дві суперечливі тенденції: до ідентифікації зі своїм близнюком та, навпаки, до індивідуалізації кожного члена пари. В одному випадку, постійний контакт близнят, спільні умови розвитку, сприйняття їх як пари – призводить до усвідомлення себе спочатку членом пари і тільки потім – окремою особистістю сприяє виникненню специфічних умов розвитку самосвідомості, прихильності і, як результат, – взаємодентифікації та взаємозалежності членів діади. Друга надає перевагу індивідуального розвитку кожного близнюка та усвідомленню його самостійним суб'єктом діади, що у крайніх випадках може призвести до виникнення у них розподілу соціальних ролей, і як результат – дивергентному шляху розвитку та яскраво виражених конфліктних стосунків близнюків. Вперше цей феномен описав французький вчений Р. Заззо у 1967 році, досліджуючи когнітивну сферу монозиготних близнюків (Тутунджян, 1967). Важливість вивчення цього явища взагалі та його вплив на оцінку спадковості констатується в багатьох близнюкових дослідженнях (Р. Заззо, В. Семенів, І. Іскольдський, Є. Мухаматуліна).

Р. Заззо, Х. фон Браккен, визначаючи поняття близнюкової ситуації, описували феномени як гармонійних, так і дисгармонійних стосунків близнят як елементів близнюкової ситуації (Равич-Щербо, 2000). На думку вчених, так звана «реакція близнюковості» має першочерговий вплив на формування самосвідомості близнюків. Це пов'язане з тим, що при становленні особистості близнят головною проблемою є подолання тісного міжособистісного зв'язку, виокремлення власного «Я» із раніше сформованого спільного «МИ». Це явище більш притаманне МЗ близням, так як вони дуже схожі. Як свідчить Р. Заззо, МЗ близнята дворічного віку не впізнають власного відображення у дзеркалі, вважаючи що бачать свого близнюка (Фрідріх, 1985). Якщо до цього додати постійне перебування разом, ставлення оточуючих до пари як до абстрактного «близнюки», однаковий одяг, речі і т.д., то ми побачимо, що все це значно утруднює процес індивідуалізації близнюків, що, у свою чергу, веде до взаємної ідентифікації. Таке явище призводить до ще більшого зближення близнюків, взаємозалежності, а часто і до нівелювання будь-яких відмінностей між членами близнюкової діади.

Першочергово це буде стосуватися особистісних характеристик близнюків, але може зачіпати також інтелектуальний розвиток (Тализіна, 1991).

Окремого вивчення заслуговують стосунки між близнюками та їх взаємини з батьками. Як правило, подібні дослідження були пов'язані або з клінічним аналізом розвитку близнюків як пари і впливу «близнюковості» на розвиток особистості (Мухіна, 1969), або із вивченням розвитку певних функцій у специфічних близнюкових умовах (Лурія, 1962). Постійна присутність поруч ідентичного за фізичними та психологічними параметрами близнюка, формування стосунків у близнюковій парі є важливим чинником формування особистості близнюка. Разом з тим, подібне можна розглядати як актуальний вплив середовища, здатний замаскувати вплив спадковості. Звичайно, йдеться не про окремі пари, а про достатньо загальні закономірності, і в кінцевому результаті – про можливість створити певну типологію близнюкових стосунків.

За дослідженнями І. Іскольдського розподіл ролей між близнюками виникає, зазвичай, у зв'язку з тим, що пара функціонує як єдиний соціальний організм, в якому один із близнюків може стати активним починанням, а інший – пасивним, один вирішуватиме усі питання, які виникають всередині пари, другий – при спілкуванні з іншими людьми. Подібний розподіл ролей має свідчити, що між близнюками існують достатньо тісні стосунки, оскільки розподіл ролей необхідний тільки для спільного вирішення завдань оптимального функціонування пари у зовнішньому світі.

Деякі дослідники (Э. Джозеф Ж. Террі) відносили до розуміння близнюкової ситуації взаємодію між ідентифікацією та індивідуалізацією членів пари. Диференціація членів близнюкової пари є наслідком рольового поділу. На їх думку, дивергентний тип розвитку характерний для пари, в якій встановлені чіткі рольові норми. За результатами дослідження Х. фон Браккена, існує такий розподіл ролей у парі (Равич-Щербо, 2000):

- представництво пари в оточуючому її світі;
- домінування всередині пари;
- внутрішнє представництво, де один із близнюків ніби вважається «сумлінням пари» (Браккен, 1969).

Ці функції може виконувати або один і той же близнюк – лідер, або кожний з близнюків у різні часові періоди. Згідно цього виділяють два типи рольових стосунків у парі: відносини домінантності – підпорядкування за типом «лідер-підлеглий», коли один з близнюків бере на себе активну роль, а другий більш пасивну, і стосунки реципрокності, коли явного лідера в парі немає, або ж цю роль по чергово виконують обидва близнюки. Чіткий розподіл ролей теж накладає відбиток на формування особистості в цілому, зокрема, на формування у близнюків

індивідуальних особистісних характеристик. Але наявність чіткого розподілу ролей не заважає взаємній близькості членів діади.

Таким чином, принцип дії близнюкової ситуації загалом сформулюється так: чіткий розподіл ролей у близнюковій діаді за типом «лідер – підлеглий» підсилює психологічну відмінність між близнюками, у той час як специфічне формування їх самосвідомості веде до посилення прихильності один до одного, і як наслідок – до нівелювання відмінностей між ними (Тализіна, 1991).

Як свідчить В. Семенов (1982), близнюкова ситуація дотепер визначалася за такими параметрами, як зовнішня схожість та кількість часу, який близнюки проводять разом; реальними ж, на його думку, є параметри середовища МЗ, які значущі для формування визначеної досліджуваної якості (Семенов, 1985).

Отже, ми окреслили ряд загальних тенденцій особистісного розвитку підлітків-близнюків, котрі значною мірою визначають особливості їх психічного розвитку. В цілому значення детального аналізу взаємодії між близнюками зводиться до того, що діалог між ними деякою мірою виключає незалежність розвитку кожного члена пари і, відповідно, впливає на внутрішньопарну схожість близнюків.

Таким чином, аналіз наукової літератури дав підстави зазначити, що проблемі співвідношення біологічного і соціального у становленні особистості людини присвячено багато праць як античних філософів, так і сучасних психогенетиків. На сьогодні актуальність проблеми не знизилась, а теоретичні напрацювання підкріплюються емпіричними дослідженнями.

Близнюки – діти однієї матері, що розвивалися і народилися одночасно. Їх поділяють на моно- та дизиготних (МЗ і ДЗ). МЗ близнята завжди однієї статі і мають ідентичний набір генів. ДЗ близнята схожі між собою не більше, ніж звичайні сибси і можуть бути як одно- так і різностатеві. Близнюкова ситуація – специфічні психологічні особливості взаємостосунків близнят як партнерів. Характерною особливістю близнюкової пари є власний мікроклімат і специфічне ставлення до навколишнього світу. Складовими близнюкової ситуації є дві протилежні тенденції: до ідентифікації зі своїм близнюком і, навпаки, до індивідуалізації кожного партнера в парі.

Важливість вивчення «близнюкової ситуації» взагалі і її вплив на оцінку спадковості констатується у ряді зарубіжних та вітчизняних досліджень. Значення детального аналізу взаємодії між близнюками зводиться до того, що діалог між близнюками деякою мірою виключає незалежність розвитку кожного члена пари і відповідно впливає на внутрішньопарну схожість близнюків.

Здійснене наукове дослідження соціально-психологічних детермінант особистісного розвитку близнюків у період дорослішання не вичерпує всіх питань з проблеми розвитку підлітків-близнюків. Подальшого вивчення потребує явище примусового розлучення

близнюків та його вплив на особистісний розвиток у різні вікові періоди, особливості поведінки близнюків та можливості її корекції у стресових та напружених ситуаціях, статеворольова специфіка соціалізації близнюкової пари.

Список використаної літератури

- Анастаси А. Дифференциальная психология: учебн. Апрель-Пресс, 2001. 264 с.
- Аристотель. О душе. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 224 с.
- Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Москва: Медицина, 1966. 349с.
- Близнюченко А. Г. Близнюки із пробірки. Київ: Урожай, 1991. С. 3–49.
- Выготский Л. С. Педология подростка: проблемы возраста:Собр.соч.: в 6т. Т.4. Москва: Педагогика, 1983. С. 244–269.
- Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия. Москва: Мысль, 1996. 299 с.
- Егорова М. С. Генотип и среда в вариативности когнитивных функций. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. Москва: 1988. С. 180–235.
- Егорова М. С. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. Москва: Педагогика, 1988. С. 4–68.
- Искольдский Н. В. Влияние внутрипарного взаимодействия близнецов на оценку наследуемости некоторых психологических характеристик. Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. Москва, 1989. С. 200–253.
- Искольдський Н. В. Влияние социально-психологических факторов на индивидуальные особенности близнецов и их внутрипарное сходство по психологическим параметрам: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.01. Москва, 1989. 23 с.
- Канаев И. И. Близнецы. Москва, 1959. 168 с.
- Канаев И.И. Близнецы и генетика. Ленинград, 1968. 149 с.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Политиздат, 1984. 110 с.
- Лурия А. Р. Об изменчивости психических функций в процессе развития ребенка. *Вопросы психологии*. 1962. № 3. С. 15–25.
- Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка. Москва: 1956. 235 с.
- Мухаматулина Є. А. Сравнительный анализ планов мыслительной деятельности близнецов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.01. Москва: 1987. 23 с.
- Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва: Изд. центр «Академия», 1999. 456с.
- Мухина В. С. Близнецы. Москва: Просвещение, 1969. 307 с.

- Равич-Щербо И. В. Психогенетика: учеб. для студ. вузов, обучающихся по специальности и направлению «Психология» / под ред. И.В. Равич-Щербо. Москва: Аспект Пресс, 2000. 447 с.
- Реан А.А. От рождения до смерти. Психология человека. Москва: Олма-Пресс, 2003. С. 20–22.
- Семенов В. В. Близнецы: проблема воспитания и развития. Москва, 1985. 34 с.
- Семенов В. В. Природа межиндивидуальной изменчивости качественных особенностей эмоциональности: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 13.00.01. Москва, 1982. 23 с.
- Талызина. Н.Ф. Природа индивидуальных различий: опыт исследования близнецовым методом. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1991. 118 с.
- Тутунджян О.М. Из истории научной психологии во Франции: дис. ... д-ра психол. наук : 13.00.01. Москва, 1967. 236 с.
- Фридрих В. Близнецы. Москва: Прогресс, 1985. 207 с.
- Штерн В. Дифференциальная психология. РАН, Ин-т психологии. Москва: Наука, 1998. 335 с.
- Scarr S. Developmental Theories for the 1990s: Development and Individual Differences / Child Development. 1992. Vol.63. P.1–19
- Zazzo R. The Twin Condition and the Couple Effects on Personality Development / Acta Geneticae Med. Et/ Gemellol / 1976.



Бочаріна Наталія Олексіївна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри менеджменту освіти і
практичної психології
**ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна**
E-mail: bocharina@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГУМАННИХ ПОЧУТТІВ У МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

У статті викладено теоретичне та емпіричне дослідження проблеми розвитку гуманних почуттів майбутніх практичних психологів, що є важливим у становленні професійного психолога. Прояв гуманних почуттів майбутніми практичними психологами безпосередньо пов'язаний з емоційно-ціннісною сферою. Провідне місце в структурі особистості майбутнього практичного психолога належить ціннісному ставленню до себе та до інших, що сприяє розвитку таких важливих особистісно-професійних гуманних почуттів, як: чуйність, щирість, толерантність, емпатія та альтруїзм. Експериментальне вивчення та аналіз психологічних особливостей розвитку гуманних почуттів майбутніх практичних психологів вказують на необхідність та доцільність розробки психологічної програми розвитку гуманних почуттів у студентів-практичних психологів.

Ключові слова: практичний психолог, гуманні почуття, толерантність, емпатія, альтруїзм, емоційно-ціннісна сфера.

Natalia Bocharina. Development factor of humanitarian feelings of future practical psychologist

The article presents the theoretical and empirical research of the problem of development of humane feelings of future practical psychologists, which is important in the formation of a professional psychologist. Manifestation of humane feelings by future practical psychologists is directly related to the emotional and value sphere. The leading place in the personality structure of the future practical psychologist belongs to the value-oriented attitude towards oneself and to others, which contributes to the development of such important personal and professional humane feelings as: responsiveness, sincerity, tolerance, empathy and altruism. Experimental study and analysis of psychological peculiarities of the development of humane feelings of future practical psychologists indicate the necessity and

expediency of developing a psychological program for the development of humane feelings in students of practical psychologists.

Key words: *practical psychologist, humane feelings, tolerance, empathy, altruism, emotional and value sphere.*

Проблема підготовки практичних психологів найбільшу актуальність набула останнім часом. Бурхливий розвиток різних сфер життя, тісно пов'язаних з економічними і соціальними проблемами суспільства, вимагає підготовки практичних психологів у галузі реклами, промисловості, бізнесу, менеджменту, консультативної та терапевтичної практики. Потреби цих галузей стимулюють технологічну, інструментально-технічну підготовку майбутнього психолога. У той же час часто забутими залишаються гуманістичні цінності, етичні аспекти мотивації, тобто основний компонент особистості, що визначає якість і специфіку діяльності майбутнього практичного психолога. В першу чергу це стосується розвитку гуманних почуттів, які є важливими у становленні професійного психолога.

У сучасній психолого-педагогічній літературі гуманні почуття розглядають як особливий вид емоційних переживань особистості, як розвиток її ціннісно-мотиваційної сфери, які мають чітко виражений предметний характер. Такі гуманістичні принципи і переконання як чуйність, доброзичливість, емпатія, толерантність, альтруїзм, закріплюються у свідомості не тільки в раціональній, але й в емоційній формі, і визначають не лише світогляд, але й світовідчуття людини. Поняття справедливості, добра і зла, засвоюються людиною перш за все у почуттєвій формі. Керуючись гуманними почуттями, людина реагує на ситуацію безпосередньо, на їхній основі діє мимовільно, актуалізуючи узагальнений минулий досвід взаємодії з людьми. Особливості розвитку чуйності, толерантності, емпатії, альтруїзму представлені в роботах зарубіжних А. Маслоу (Маслоу, 1982), К. Роджерс (Роджерс, 1999), В. Франкл (Франкл, 1990) та вітчизняних Г. С. Абрамова (Абрамова, 2000), М. І. Боришевський (Боришевський, 1993), В. Г. Панок (Панок, 1999) психологів.

Розвиток гуманних почуттів практичного психолога є надзвичайно актуальною проблемою для сучасної психологічної науки та освітньої практики. Дослідження вчених-психологів переконливо доводять, що основним інструментом впливу практичного психолога, крім тестів, спеціальних психологічних методик, виступає його особистість, основним компонентом якої є гуманні почуття до інших. Адже надати реальну психологічну допомогу людині, яка потребує емпатії та підтримки, може лише той психолог, у системі особистісних та професійних цінностей якого домінує гуманістична складова. Таким чином, розвиток гуманних почуттів практичного психолога виступає як пріоритетне завдання підготовки майбутніх фахівців.

Важливість розвитку чуйності у майбутніх практичних психологів та

педагогів підтверджують дані емпіричних досліджень сучасних педагогів та психологів Н. О. Білоусової (Білоусова, 2005), Л. П. Стрелкової (Стрелкова, 1987), Є. А. Шовкомуд (Шовкомуд, 1991) та інших, які засвідчили, що чуйність є результатом тривалого розвитку моральної свідомості.

Вивченню толерантності присвячені роботи В. С. Заслуженюк та В. В. Присакар (Заслуженюк, Присакар, 1997), які визначили, що виховання на традиціях національних культур; урахування національного, етнічного та релігійного складу студентського колективу; єдність патріотичного, національного виховання й культури міжнаціонального спілкування; урахування особливостей і специфіки кожної навчальної дисципліни для виховання й розвитку особистості в умовах полікультурності сприяють розвитку толерантності.

Емпатія виникає та розвивається в ситуаціях взаємодії особистості з іншими людьми, та розглядається вченими як: емоційне проникнення, відчуття стану співрозмовника О. О. Бодальов (Бодальов, 1996), М. М. Обозов (Обозов, 1990); фактор межособистісного спілкування, що полегшує комунікацію Е. А. Петрова (Петрова, 2000), Г. М. Андреева (Андреева, 1999); провідна комунікативна якість, властивість особистості психолога К. Роджерс (Роджерс, 1999), А. Маслоу (Маслоу, 1982).

На сучасному етапі у вітчизняній психологічній науці проблема розвитку гуманних почуттів залишається актуальною. Існує низка досліджень присвячених даній проблемі. Тематика цих досліджень різноманітна – від визначення термінів, дефініцій – до розробок концепцій.

Гуманізація особистості передбачає розвиток її моральності, духовності, доброчинності. Умови гуманізації суспільства сприяють тому, що психолого-педагогічна наука здійснює інтенсивний пошук нових шляхів якісного вдосконалення гуманістичного розвитку і виховання особистості. У науковому просторі психології сконцентровані проблеми, вирішення яких спрямоване на забезпечення розвитку в підростаючій особистості моральних і духовних здібностей як найсуттєвіших у ціннісній системі людини. Така орієнтація зумовлена багатьма соціальними факторами і, перш за все, державно-національною спрямованістю та надання пріоритету духовності у сферах науки та освіти. Особливе місце в структурі сучасної освіти займає проблема підготовки практичних психологів, оскільки саме вони покликані надати психологічну допомогу особистості.

Система підготовки спеціалістів у галузі практичної психології потребує вдосконалення. Професійна підготовка майбутніх практичних психологів не може обмежуватися лише оволодінням спеціальними знаннями, уміннями, навичками. У процесі виконання професійних функцій фахівець реалізує себе як особистість. Низький рівень особистісної підготовки психологів-практиків до виконання професійних обов'язків не дозволяє значній частині випускників психологічних

факультетів реалізувати свій творчий потенціал, ускладнює процес досягнення високорівня професійної майстерності.

У роботах сучасних психологів С. О. Белічевої (Белічева, 1992), І. А. Зимньої (Зимня, 2003), наголошується на важливості та необхідності розвитку гуманних почуттів у майбутніх практичних психологів. У наукових працях Н. В. Абашкіної (Абашкіна, 2003) підкреслюється, що найсерйознішу загрозу сьогоденню становить дегуманізація людини, відчуження її від суспільного життя, від праці, від природи та від самої себе.

У сучасних умовах моральної кризи більшість чітко сформульованих істин та гуманістичних орієнтирів минулого молоддю ігнорується, а частіше за все, нехтується. Повагу до прав особистості, гідності, свободи, а також доброзичливості та інші гуманістичні почуття неможливо привнести в життя суспільства ззовні. У зв'язку з цим надзвичайно важлива в сучасному світі роль освіти: у тій мірі, у якій людина змінює навколишній світ, весь історичний процес можна розглядати як освітній, а освіту – як засіб формування людини в середині суспільства (Бобак, 2001).

Відтак, на сучасному етапі розвитку суспільства проблема розвитку гуманних почуттів особистості не втрачає своєї значущості та актуальності. Розглянемо особливості розвитку гуманних почуттів у майбутніх практичних психологів, зазначаючи, що всі вони існують лише у взаємозв'язку й взаємообумовленості з іншими почуттями, утворюючи та зберігаючи таким чином цілісність емоційно-вольової сфери особистості.

Основу особистості практичного психолога, поза сумнівом, складають гуманістичні цінності, які передбачають усвідомлення ним значущості людини у всій широті її душевних проявів.

Формування цих цінностей є необхідною умовою духовного та професійного становлення будь-якої особистості. Особливо це стосується майбутніх практичних психологів, які за специфікою своєї діяльності мають демонструвати найвище виявлення людяності, чуйності, терпимості, відповідальності та турботи про іншу людину.

На думку А. О. Лейчук, потрібно розрізняти цінності «для себе» й цінності «для іншого». Саме цінності «для іншого» й набувають статус гуманістичних. Слово «гуманістичний» означає «спрямований на людину» як мета педагогічної діяльності, тобто цінності заради іншого реалізуються в педагогічній діяльності (Лейчук, 2003).

Гуманістичні цінності – це позитивне діяльнісно-активне ставлення до людини, яке засноване на визнанні людського життя, усвідомленні його недоторканості, визнання життя головною цінністю. Це виявляється у постійному дотриманні гуманістичних принципів, цінностей, а також альтруїстичному характері почуттів та переживань. Таке ставлення знаходить своє вираження у визнанні інтересів та потреб іншої людини, орієнтації на позитивне в людях; терпимості до поглядів, вірувань,

національних традицій інших; великодушності. Воно закріплюється у відповідних почуттях, вчинках, діях, поведінці людей, у протидії жорстокості, злу, несправедливості, критичному ставленні до своїх чеснот та недоліків і на цій основі самовдосконаленні. Усі ці складові змісту гуманістичних цінностей органічно пов'язані між собою, виступають у тісній єдності (Балл, 1999: 86).

Формування гуманістичних цінностей у майбутніх практичних психологів – це складний процес гармонійного поєднання професійних знань з найкращими почуттями, рисами і якостями людського характеру. Головним критерієм і наслідком такого гармонійного поєднання має бути творення добра і постійне духовне самовдосконалення.

Отже, розвиток гуманних почуттів у майбутнього практичного психолога можна розглядати як процес засвоєння знань, суспільних норм і правил, усвідомлення гуманістичних цінностей. Подальшого розвитку потребує дослідження процесу усвідомлення гуманістичних ціннісних орієнтацій як складових професії практичний психолог.

Гуманні почуття майбутнього практичного психолога ми визначаємо як систему домінуючих просоціальних переживань, гуманістичних цінностей, які проявляються у чуйності, щирості, толерантності, емпатії та альтруїстичних переживаннях особистості.

Дійсно, важливою особливістю прояву гуманних почуттів у майбутнього практичного психолога є прояв *чуйності*. У системі людинознавчих наук «чуйність» зазвичай відносять до етичних категорій. Проте сутність цього феномена має глибоку психологічну природу і є основою як стосунків між людьми, так і взаємодії людини зі світом у цілому. У зв'язку з цим виникає необхідність осмислити чуйність як цілісне морально-психологічне явище.

Як зазначила Є. А. Шовкомуд, чуйність можна розглядати як здатність відчувати і розуміти стан іншої людини через усвідомлення власних переживань. Це відбувається шляхом співпереживання і проявляється у формі дієвого співчуття та щирої співраді (Шовкомуд, 1991).

У педагогіці Л. П. Стрелкова визначила чуйність як емпатійний процес, спрямований на допомогу. Він складається з трьох компонентів: співпереживання – співчуття – внутрішнє сприяння, де сама дія виведена за межі цілісного процесу (Стрелкова, 1987).

У дослідженнях, присвячених проблемі чуйності, підкреслюється, перш за все, її соціальна природа. Вважається, що чуйність виникає з практики конкретних стосунків між людьми в результаті тривалого розвитку моральної свідомості. З етичної точки зору в понятті «чуйність» традиційно відображаються моральні норми, пов'язані з добровільними взаємними обов'язками як у суспільному, так і в особистому житті людей. Чуйність виступає в якості регулятора моральних стосунків, і в цьому дослідники вбачають її основну функцію. Отже, чуйність є елементом сфери суб'єктивного ставлення людини до інших людей і здійснює

функцію регуляції цих стосунків.

Серед необхідних гуманних почуттів, що проявляє успішний педагог Е. П. Ильїн виділив наступні: 1) моральні – гуманізм, ввічливість, чесність, правдивість, *щирість*, принциповість, самокритичність, працелюбство, справедливість, педагогічний оптимізм; 2) комунікативні – комунікабельність, доброзичливість, педагогічний такт; 3) вольові – спокій, витримка, наполегливість, терпимість, самоволодіння, рішучість, сміливість, вимогливість; 4) інтелектуальні – ясність, логічність та критичність мислення, уява, винахідливість (Ильїн, 2004).

Ми виокремлюємо щирість, як почуття, що тісно пов'язане з емпатією. Емпатія, тепло та щирість – це, образно говорячи, триєдина формула особистісного успіху практичного психолога у своїй професійній діяльності.

У дослідженні Л. М. Мітіної було виділено більше п'ятидесяти особистісних якостей та почуттів педагога. Серед них: гуманність, доброта, доброзичливість, ініціативність, щирість, колективізм та ін. (Мітіна, 2004). Щирість – один із аспектів чесності, правдивості, відсутності протиріч між реальними почуттями та намірами стосовно іншої людини або групи людей.

Окрім вище названих почуттів у формуванні гуманної особистості майбутнього практичного психолога важливе місце займає прояв *толерантності*. Цей показник входить у компетентність сучасного практичного психолога в якості найважливішого компоненту професіоналізму і вимагає від нього високого рівня гуманізму, творчого підходу до професійної діяльності та спілкування.

На наш погляд, толерантність практичного психолога пов'язана з певною системою цінностей і проблемою їх досягнення в суспільстві наповненому суперечностями. Аналіз історичного досвіду переконує в тому, що проблема толерантності актуалізується, коли відбувається зіткнення різних культурних принципів, переосмислення цінностей і перш за все таких, як свобода, демократія, рівність, справедливість, гуманізм. Етичний сенс проблеми толерантності полягає в тому, що в її основі лежить не просто терпимість як якась риса вдачі, а пошана до свободи іншого (Балл, 2000).

Процес розвитку толерантності у практичних психологів у системі вищої освіти України полягає у вирішенні протиріччя між вихованням на засадах традиційної культури та толерантному сприйняттю цінностей інших культур. Крім того, особливості процесу розвитку толерантності в майбутніх практичних психологів у системі вищої освіти України, є одним з пріоритетних напрямків полікультурної підготовки майбутнього фахівця в умовах реформування вітчизняної вищої освіти.

Особливості процесу розвитку толерантності в українській вищій школі спираються переважно на крос-культурну освіту, культуру міжнаціональних відносин, вихованні міжетнічної толерантності. Крос-культурна освіта, крім іншого, дозволяє розуміти взаємозв'язок

національних культур, вчить мислити аналітично, зіставляючи категорії (приватного і громадського, національного і міжнаціонального), що сприяє становленню гуманістичної позиції (Балл, 2000).

Вивчаючи особливості процесу розвитку толерантності учнів, українські науковці В. С. Заслуженюкта, В. В. Присакар визначили такі особливості, що є основоположними під час розвитку толерантності і у майбутніх практичних психологів, а саме: а) виховання на традиціях національних культур; б) урахування національного, етнічного та релігійного складу студентського колективу; в) єдність патріотичного, національного виховання й культури міжнаціонального спілкування; г) урахування особливостей і специфіки кожної навчальної дисципліни для виховання й розвитку особистості в умовах полікультурності; д) єдність національної самосвідомості та дій особистості в міжнаціональному спілкуванні; е) опора на кращий досвід, досягнення ефективності та дієвості виховання культури міжнаціонального спілкування (Заслуженюк, 1997).

Безпосереднім обов'язком кожного практичного психолога є ознайомлення з «Професійно-етичним кодексом практичного психолога» та дотримання його принципів. Визначимо основні позиції запропонованого кодексу, що є важливими для розвитку гуманних почуттів майбутнього практичного психолога (Данилова, 2004).

Вже під час опанування навчальних дисциплін потрібно усвідомити, що професійна діяльність має ґрунтуватись на принципах законності, доброчинності, порядності і чесності, толерантності, конфіденційності, доступності послуг, поваги до гідності кожної людини, домінантності інтересів клієнтів, довіри та взаємодії у вирішенні проблем клієнта.

Толерантність як принцип професійно-етичного кодексу практичного психолога характеризує його ставлення до інтересів, фізичних та психічних вад, вірувань, звичок у поведінці клієнтів різних категорій. Цей принцип полягає в прагненні сприймати людину такою, як вона є, досягати взаєморозуміння через тактовне роз'яснення, без будь-якого тиску – психологічного або фізичного (Данилова, 2004).

Важливим професійно значущим проявом гуманних почуттів практичного психолога, є *емпатія* – здатність розуміти і відчувати іншу людину. Робота над розвитком в собі емпатії вимагає високої уважності й серйозної роботи душі та розуму; і головне, що тут необхідне, – навчитися слухати і чути дитину. У цьому – запорука того, що її розумітиме. Емпатія вважається важливим фактором морального розвитку особистості, сприяє розвитку гуманних стосунків, альтруїстичного стилю поведінки (Бобко, 2001).

Емпатія – це почуття, що дає можливість створити єднання особистостей, коли практичний психолог проникає в переживання, почуття вихованця і бажає розділити з ним ці почуття, чуттєво ототожнюючись з дитиною. Це почуття лежить в основі любові в

найширшому значенні цього слова. Більшість людей ніколи не замислюється над існуванням у них емпатії і постійно виявляють її. Однак практичному психологу почуття емпатії є фахово необхідним, оскільки за допомогою емпатії можливо пізнати причини страждань чи суперечностей у житті вихованця. Практична діяльність психолога не є можливою без емпатії, що підтверджується як спостереженнями, так і науковими теоріями. Так, К. Роджерс зазначав, що без емпатії неможлива нормальна взаємодія між людьми, тим більше якщо одна з них професіонал, котрий працює з людьми (Роджерс, 1999).

Розвинена емпатія – це ключовий фактор успіху в багатьох видах діяльності. Особливого значення набувають розвинені емпатичні почуття в професійній діяльності практичного психолога. Огляд наукової літератури засвідчує, що в дослідженнях емпатія розглядалася як інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої особистості О.Г. Ковальов (Ковальов, 1983), як емоційний стан, котрий виникає в суб'єкта при вигляді переживань іншої людини. Емпатія у цьому випадку розглядається як афективне явище, суть якого полягає у проникненні в психічний стан іншої людини, у співчутті переживанням цієї людини, у здатності прилучитися до її емоційного життя, розділити її емоційний стан.

Емпатія розглядається як властивість, що проявляється в розумінні внутрішнього світу іншої людини, емоційному залученні в її життя. Емпатійні переживання (співчуття, співпереживання, жалість) реалізуються у формах допомагаючої поведінки. У цьому випадку емпатія має особливу практичну значущість для морального удосконалення особистості, оптимізації стосунків, які складаються в діяльності та спілкуванні, особливо в психолого-педагогічній діяльності. Аналіз наукової літератури з проблеми емпатії практичного психолога дозволяє зробити висновок, що емпатія – це професійно значуще гуманне почуття практичного психолога, яка забезпечує успішність міжособистісної взаємодії, проявляючись і формуючись у ситуаціях діалогічного спілкування, у спільній творчій діяльності практичного психолога та вихованців. Емпатію психологи розглядають як інтегральне професійно значуще почуття особистості, яке поєднує такі почуття як щирість, чутливість, доброзичливість, толерантність тощо.

Неодмінною умовою професійної діяльності практичного психолога є *альтруїзм*. Він являє собою найбільш загальну прояв гуманності, оскільки його зміст зводиться до визнання пріоритету інтересів інших людей. Якщо практичний психолог не переживає його стосовно клієнтів, він не зможе бачити їхні інтереси першочерговими для себе, а тому не докладатиме зусиль для розв'язання їхніх проблем. У такому разі йому важко буде розраховувати на довіру клієнтів, без якої неможлива ефективна їх співпраця. Отже, професія практичного психолога, ґрунтуючись на альтруїзмі і вимагає від нього співчуття.

Під альтруїзмом ми розуміємо «систему ціннісних орієнтацій

особистості, за якої центральним мотивом і критерієм моральної оцінки виступають інтереси іншої людини або соціальної спільноти» (Бех, 1997). Центальною є ідея безкорисливого служіння іншим людям, готовність поступитися своїм інтересом заради блага інших. Це моральний принцип, переживання згідно з яким інший та благо іншого є більш значимим ніж власне Я. Цей же мотив проявляється в прагненні підтримувати, піклуватися, втішати, захищати, заспокоювати тих, хто цього потребує. Альтруїстичну поведінку можна визначити і як таку, що здійснюється заради блага людей без розрахунку на винагороду. При такій поведінці акти турботи про інших і допомога їм здійснюються за власними переживаннями та переконаннями людини, без будь-якого тиску на неї. Ставши ціннісною орієнтацією особистості, альтруїзм визначає її життєву позицію як гуманістичну.

Альтруїзм, як правило, використовується для визначення властивості приносити свою вигоду в жертву, заради загального блага. Віра в те, що люди мають надавати допомогу тим, хто її потребує, безвідносно до можливої вигоди в майбутньому, є нормою соціальної відповідальності (Абраменкова, 1980).

Альтруїзм, щирість, чуйність, здатність до співчуття, співпереживання, вміння слухати і підтримувати розмову, здатність легко встановлювати контакти з людьми – всі ці якості практичного психолога відмічають в своїх працях В. Г. Панок (Панок, 1999); крім того, чи не найважливішим в структурі особистості психолога – практика вони вважають той особистісний сенс, життєві і світоглядні позиції, що є чинниками вибору людиною цієї професії.

На нашу думку, провідне місце в структурі особистості майбутнього практичного психолога належить ціннісному ставленню до себе та до інших, що сприяє розвитку таких важливих особистісно-професійних гуманних почуттів, як: чуйність, щирість, толерантність, емпатія та альтруїзм. Переважна частина професійно важливих рис, якостей та почуттів особистості практичного психолога може бути розвинута або удосконалена протягом навчання у ВНЗ та у подальшій професійній діяльності.

Підвищенню рівня розвитку гуманних почуттів у майбутнього практичного психолога сприяє застосування спеціальної психологічної програми, яка включає: проведення бесід, консультацій, психолого-педагогічних семінарів, круглих столів; проведення індивідуальних і групових консультацій, лекцій, проблемних ситуацій, групових обговорень, дискусій, семінарів та соціально-психологічного тренінгу зі студентами.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження показав, що прояв гуманних почуттів майбутніми практичними психологами безпосередньо пов'язаний з емоційно-ціннісною сферою, провідним утворенням якої виступає ціннісне ставлення до інших та до себе. Ціннісне ставлення до інших проявляється в прийнятті людини такою, якою вона є в цілому, у

визначенні значущості іншого як суб'єкта діяльності, як особистості, як суб'єкта спілкування, у цілому в позитивному ставленні до оточуючих людей, до свого народу, до його теперішнього, минулого і майбутнього. Ці тенденції характеризують і прийняття індивіда себе в цілому, терплячому ставленні до свого минулого, в усвідомленні значущості себе як суб'єкта діяльності, як особистості, як суб'єкта спілкування, у задоволеності своїм соціальним статусом, у вірі в здійснені бажаного особистістю, у задоволеності своєю зовнішністю.

Особлива увага акцентувалася на сформованості в майбутніх практичних психологів соціально-психологічних установок, що відображають сферу їх психічного розвитку. Важливими складовими емоційно-ціннісної сфери майбутнього фахівця є гуманні почуття, а саме: чуйність, щирість, доброта, толерантність, емпатія, альтруїзм тощо.

Значне місце в дослідженні емоційно-ціннісної сфери студента практичного психолога належить вивченню загального рівня толерантності, що передбачає вивчення як загального ставлення до навколишнього світу та інших людей, так і соціальні установки в різних сферах взаємодії, де виявляється толерантність та інтолерантність особистості.

Толерантність характеризує ставлення практичного психолога до інтересів, фізичних та психічних вад, вірувань, звичок у поведінці людей різних категорій. Цей принцип полягає в прагненні сприймати людину такою, як вона є, досягати взаєморозуміння через тактовне роз'яснення, без будь-якого тиску – психологічного або фізичного.

Дослідження рівня толерантності майбутніх практичних психологів здійснювалося за допомогою експрес-опитувальника «Індекс толерантності» в співавторстві (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Є. Хухлаєва та Л. А. Шайгерова, 2003). Результати емпіричних даних показали (табл. 1), що високий рівень толерантності не виявлено у даній вибірці респондентів. Це свідчить, про те, що студенти-практичні психологи не готові вислухати думки інших людей, позитивно не сприймають представників інших національностей, не прагнуть мати ширший круг міжнаціональних стосунків, вони не готові до удосконалення своїх особистісних гуманних почуттів таких, як: емпатія, чуйність, щирість, терпимість тощо.

Таблиця 1

Кількісні показники рівнів розвитку толерантності в майбутніх практичних психологів

n = 42

<i>Рівні розвитку толерантності в майбутніх практичних психологів</i>	абс.	%
Високий	0	0
Середній	12	28,6
Низький	30	71,4

У 28,6% досліджуваних сформований середній рівень толерантності. Зміст питань, на які вони відповідали, вимагав від них демонстрування терпимості до людей, прийняття їх та взаємопорозуміння з ними. Отримані результати свідчать про їх відсутність. Можна передбачити, що толерантність має ситуативно-обумовлений характер, тобто залежить від конкретної ситуації, психічного стану та емоційної установки.

Низький рівень толерантності виявлено в 71,4 % досліджуваних. Ці студенти вирізняються нетерпимістю до оточуючих, черствістю до людських бід та зневажливим ставленням до людських патологій. У них не сформоване почуття толерантності, що є невід'ємним показником гуманних переживань особистості.

Важливим показником особистісного розвитку майбутніх практичних психологів є не тільки показники толерантності, а також моделювання реалізації своєї майбутньої професії, досягнення успішного результату, завдяки розвитку позитивних установок до інших та до себе.

Позитивна соціально-психологічна установка є особливістю прояву емоційно-почуттєвої сфери майбутнього практичного психолога. Це внутрішнє глибинне утворення особистості, яке виявляється в соціально-педагогічній діяльності та спілкуванні. Позитивну соціально-психологічну установку ми досліджуємо, як ставлення особистості до суспільства, що визначається рівнем емпатійності, щирості, толерантності тощо. Емпатію вивчаємо як мотив альтруїстичної поведінки, як складову гуманних почуттів, спрямованої на сприяння наданню допомоги іншій людині.

Експериментальне дослідження *рівня емпатії* студентів-практичних психологів, здійснювалося за допомогою методики *І. М. Юсупова, у модифікації М. Є. Нікіреєва* (Нікіреєв, 2004). Результати діагностичного виміру свідчать (табл. 2), що 26,2 % студентів проявляють високий рівень емпатії.

Таблиця 2

Кількісні показники рівнів розвитку емпатії в майбутніх практичних психологів

n = 42

<i>Рівні розвитку емпатії в майбутніх практичних психологів</i>	абс.	%
Високий	11	26,2
Середній	25	59,5
Низький	6	14,3

Такі студенти чутливі до потреб і проблем навколишніх, великодушні, схильні багато чого їм прощати, з непідробленим інтересом ставляться до людей. Вони емоційно чуйні, щиросердні, товариські,

швидко встановлюють контакти й знаходять спільну мову, прагнуть не допускати конфлікти й знаходити компромісні рішення; добре переносять критику у свою адресу; в оцінці подій більше довіряють своїм почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам; воліють працювати з людьми, ніж поодиночі; постійно мають потребу в соціальному схваленні своїх дій.

У ході емпіричного дослідження виявилось, що 59,5 % студентів мають середній рівень емпатійності, властивий переважній більшості людей. Такі студенти не відносяться до числа особливо чутливих осіб. У міжособистісних стосунках більше схильні судити про інших за їх учинки, ніж довіряти своїм особистим враженням. Їм властиві емоційні прояви, але частіше вони тримають їх під самоконтролем. У спілкуванні уважні, але при зайвому зв'язуванні почуттів співрозмовника втрачають терпіння. Не вирізняються розкутістю почуттів, що заважає повноцінному сприйняттю людей.

Занижений рівень емпатії зафіксовано у 14,3 % досліджуваних. Такий рівень негативно впливає на розвиток гуманних почуттів у майбутніх практичних психологів, вони не повністю використовують свої можливості, залишається байдужим до професійної діяльності. Для них характерні труднощі у встановленні контактів з людьми, незатишно почуваються вони в гучній компанії. Емоційні прояви у вчинках навколишніх часом здаються їм незрозумілими й позбавленими змісту. Такі студенти віддають перевагу відокремленим заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми. Вони прихильники точних формулювань і раціональних рішень. Людей вони цінують більше за ділові якості і ясний розум, ніж за чуйність.

Виявлення соціально-психологічних установок на «альтруїзм-егоїзм» у мотиваційно-потребнісній сфері студентів, проводилося за допомогою *методики О. Ф. Потьомкіної* (Потьомкіна, 2001).

Альтруїзм досліджуємо як моральну якість, що характеризує готовність людини пожертвувати своїми інтересами заради блага інших людей. Альтруїзм виявляється як різновид суспільної поведінки, практичного психолога, ставши ціннісною орієнтацією, альтруїзм визначає його життєву позицію як гуманістичну. Альтруїзм пов'язаний з такими якостями як емпатія, чуйність, толерантність, що сприяє ефективному розвитку гуманних почуттів студента-практичного психолога.

Узагальнивши кількісні показники методики, ми отримали три рівні прояву альтруїзму: високий, середній, низький (див. табл. 3).

Високий рівень альтруїзму не виявлено у досліджуваних. Це свідчить про те, що студенти не проявляють безкорисливості, турботу, прагнення допомогти іншим людям за власним бажанням та переконанням. Вони не переконані, що найбільша цінність у житті – жити для інших. Власне «Я» для них значущіше, ніж Благо іншої людини.

Середній рівень альтруїзму виявлено в 90,5% майбутніх практичних психологів. Студенти які належать до цієї групи чітко

усвідомлюють, що турбота про інших має починатися з турботи про власне «Я». Допомогу людям вони надають виключно за їх проханням. Вони переконані, що турбота про інших часто шкодить власній особистості. Вільний час ці студенти присвячують своїм захопленням.

Таблиця 3

Кількісні показники рівнів розвитку альтруїзму в майбутніх практичних психологів

n = 42

<i>Рівні розвитку альтруїзму в майбутніх практичних психологів</i>	абс.	%
Високий	0	0
Середній	38	90,5
Низький	4	9,5

До групи з низьким рівнем альтруїзму належить 9,5 % респондентів. Їх відповіді свідчать про егоїстичні тенденції особистості. Студентів цієї групи важко змусити зробити щось для інших, вони переконані, що не потрібно для інших «сильно напружуватися». Зазвичай вони витрачають на себе багато часу, максимальне зусилля ці студенти здатні зробити лише за гарну винагороду.

Якщо проаналізувати та узагальнити зміст відповідей, то варто зазначити, що більшість майбутніх практичних психологів не проявили своє особистісно-професійне прагнення – зрозуміти та допомогти людині за будь-яких обставин. Тому виникають питання щодо знань та рівня усвідомлення студентами професійного образу «Я» (просоціальна мотивація, гуманістичні цінності, альтруїзм, емпатія тощо) в реальній постійно діючій поведінці. Відчутними є протиріччя між тим, що студенти відчувають, які рішення приймають та які дії реально виконують. Одержані факти свідчать про прояви гуманних почуттів до соціуму, яке ще потребує цілеспрямованого розвитку.

Узагальнюючи результати експериментального дослідження емоційно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів, ми переконалися, що гуманні почуття не достатньо актуалізовані в структурі особистості майбутнього фахівця. Ця категорія студентів потребує особливої уваги, що було враховано при розробці психологічної програми розвитку альтруїзму, емпатії, толерантності як важливих складових гуманних почуттів майбутнього практичного психолога.

Емпіричним шляхом було виявлено склад гуманних почуттів особистості майбутніх практичних психологів. Встановлено, що більше 1/2 досліджуваних проявляє низький рівень альтруїзму та толерантності.

Узагальнюючи результати експериментального дослідження емоційно-почуттєвої сфери майбутніх практичних психологів, ми переконалися, що гуманні почуття не достатньо актуалізовані в структурі особистості майбутнього фахівця.

Порівнявши та узагальнивши результати апробованого банку методик (відбір даних проводився за результатами констатувального експерименту), ми визначили кількісні та якісні показники прояву гуманних почуттів майбутніми практичними психологами.

Матеріали, отримані в результаті застосування названих психологічних методів, стандартизованих методик підлягали якійсь і кількісній обробці. На основі кількісного аналізу даних, отриманих за визначеними методиками, результатів спостереження, бесід з студентами-практичними психологами було виділено три рівні прояву гуманних почуттів: високий, середній та низький. Кількісні показники прояву рівнів гуманних почуттів майбутніми практичними психологами подано в таблиці 4 (табл. 4).

Таблиця 4

Кількісні показники рівнів прояву гуманних почуттів майбутніми практичними психологами

n = 42

Рівні прояву гуманних почуттів	Розподіл студентів-практичних психологів	
	абс.	%
Високий	4	9,5
Середній	25	59,5
Низький	13	31

У процесі теоретичного вивчення проблеми і емпіричного дослідження були визначені якісні показники, які дозволили виділити у студентів-практичних психологів рівні прояву гуманних почуттів.

Високий рівень прояву гуманних почуттів був характерний для 9,5% студентів-практичних психологів. Такі студенти завжди готові вислухати думки інших людей, позитивно сприймають представників інших національностей та прагнуть мати ширший круг міжнаціональних стосунків, вони готові до удосконалення своїх особистісних якостей таких, як: емпатія, чуйність, щирість, терпимість тощо. Ці студенти чутливі до потреб і проблем навколишніх, великодушні, схильні багато чого їм прощати, з непідробленим інтересом ставляться до людей.

Вони емоційно чуйні, щиросердні, товариські, швидко встановлюють контакти й знаходять спільну мову, прагнуть не допускати конфлікти й знаходити компромісні рішення; добре переносять критику у свою адресу; в оцінці подій більше довіряють своїм почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам; воліють працювати з людьми, ніж поодиночі; постійно мають потребу в соціальному схваленні своїх дій. Студенти-практичні психологи проявляють безкорисливість, турботу, прагнення допомогти іншим людям за власним бажанням та переконанням. Вони переконані, що найбільша цінність у житті – жити для інших. Благо іншої людини для них значущіше, ніж власне «Я».

Для студентів-практичних психологів із *середнім* рівнем прояву гуманних почуттів (59,5%) притаманним є ситуативно-обумовлений характер толерантності, тобто він залежить від конкретної ситуації, психічного стану та емоційної установки особистості. Такі студенти не відносяться до числа особливо чутливих осіб. У міжособистісних стосунках більше схильні судити про інших за їх учинки, ніж довіряти своїм особистим враженням. Їм властиві емоційні прояви, але частіше вони тримають їх під самоконтролем. У спілкуванні уважні, але при зайвому зв'язуванні почуттів співрозмовника втрачають терпіння. Не вирізняються розкутістю почуттів, що заважає повноцінному сприйняттю людей. Студенти які належать до цієї групи чітко усвідомлюють, що турбота про інших має починатися з турботи про власне «Я». Допомогу людям вони надають виключно за їх проханням. Вони переконані, що турбота про інших часто шкодить власній особистості. Вільний час ці студенти присвячують своїм захопленням. Студенти-практичні психологи із *низьким* рівнем прояву гуманних почуттів становлять (31%). Ці студенти вирізняються нетерпимістю до оточуючих, черствістю до людських бід та зневажливим ставленням до людських патологій. У них не сформоване почуття толерантності, що є невід'ємним показником гуманних почуттів особистості. Для них характерні труднощі у встановленні контактів з людьми, незатишно почуваються вони в гучній компанії. Емоційні прояви у вчинках навколишніх часом здаються їм незрозумілими й позбавленими змісту. Такі студенти віддають перевагу відокремленим заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми. Вони прихильники точних формулювань і раціональних рішень. Людей вони цінують більше за ділові якості і ясний розум, ніж за чуйність. Студентів цієї групи важко змусити зробити щось для інших, вони переконані, що не потрібно для інших «сильно напружуватися». Зазвичай вони витрачають на себе багато часу, максимальне зусилля ці студенти здатні зробити лише за гарну винагороду. На питання методики «Ви можете назвати себе егоїстом?» – 29,3 % відповіли «так».

Отримані результати дають підставу стверджувати, що майже половина майбутніх практичних психологів чітко не усвідомлюють ціннісно-рольову значущість гуманних почуттів у своїй життєдіяльності.

Отже, в ході дослідження рівні прояву гуманних почуттів у майбутніх практичних психологів показують, що переважають показники з низьким і середнім рівнями розвитку досліджуваного феномена. Це є підтвердженням того, що актуалізація особистісних якостей, що сприяють розвитку гуманних почуттів майбутніх практичних психологів можлива після цілеспрямованого психолог-педагогічного впливу.

Ефективний розвиток гуманних почуттів майбутнього практичного психолога можливий лише за умови упровадження системи цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи. Психологічна програма розвитку гуманних почуттів майбутніх практичних психологів має включати: проведення бесід, консультацій, психолого-педагогічних

семінарів, круглих столів з практичним психологом та кураторами академічних груп; проведення індивідуальних і групових консультацій, лекцій, бесід, проблемних ситуацій, групових обговорень, дискусій, семінарів та соціально-психологічного тренінг зі студентами.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку гуманних почуттів майбутніх практичних психологів. Глибшого вивчення потребує питання щодо засобів і форм організації взаємодії і співпраці викладачів вищого педагогічного навчального закладу та студентів – майбутніх практичних психологів; розкриття активного впливу досвідчених викладачів на особистість студента; генезису прояву природних психофізіологічних передумов розвитку гуманних почуттів майбутніх практичних психологів.

Список використаної літератури

- Абашкіна Н. В. Чи актуальна сьогодні педагогіка А.С. Макаренка? *Неперервна професійна освіта. Теорія і практика*: науково-методичний журнал. Київ : МДГУ, 2003. Вип. 1. С. 217–224.
- Абраменкова Р. В. Совместная деятельность школьников в проявлении гуманного отношения к сверстникам. *Вопросы психологи*. 1980. № 5. С. 60–70.
- Абрамова Г. С. Психологическое консультирование: Теория и опыт: учеб. пособ. Москва: Академия, 2000. 240 с.
- Андреева Г. М. Социальная психология. Москва, 1999. 375 с.
- Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню : орієнтири психологічного аналізу. *Професійна освіта : педагогіка і психологія : Українсько-польський щорічник* / За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. Ченстохова . Київ, 2000. С. 217–232.
- Балл Г. О. Гуманізація освіти у контексті сучасності : психолого-педагогічний орієнтир. *Освіта і управління*. 1999. Т. 3. Число 4. С. 13–24.
- Белічева С. О. Служба соціального захисту сім'ї та дитинства. *Педагогіка*. 1992. № 7–8. С. 23–27.
- Бех І. Д. Цінності як ядро особистості. Цінності освіти і виховання. Київ, 1997. С. 8–11.
- Білоусова Н. Становлення моральної свідомості: психологічні аспекти. *Дошкіл. виховання*. 2005. № 1. С. 10–11.
- Бобак М. І. Ідеї громадянського гуманізму в українській духовній культурі (XVI – XVII століття) : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.05. Львів, 2001. 20 с.
- Бобко Л. О. Педагог як суб'єкт гуманістичного виховання студентів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти* : зб. ст. Київ : Пед. преса, 2001. Ч. 2.

- Боришевський М. Й. Соціально-психологічні проблеми гуманізації виховного процесу. *Актуальні проблеми психології : традиції і сучасність*. В 3-х томах. Київ, 1993. Т 1. С. 104–111.
- Данилова Т. М. Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 19 с.
- Заслуженюк В.С., Присакар В.В. Соціально-педагогічні проблеми виховання в учнів культури міжнаціонального спілкування. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. Київ: ІЗМН, 1997. Вип.19. С. 65– 77.
- Зимня И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
- Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 509 с.
- Ковальов О.Г. Личность воспитывает себя. Москва, 1983. С. 63–87.
- Лейчук А.О. Формування ціннісних основ гуманістичної позиції майбутніх педагогів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. Київ-Житомир : Вид-во «Волинь», 2003. Кн. 2. 368 с.
- Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности : тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтера, А.А. Пузырева. Москва, 1982. С. 108–117.
- Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : Учеб. пособие. Москва : Академия, 2004. 320 с.
- Никиреев Е.М. Направленность личности и методы ее исследования: учеб. пособие. Москва: Издательство МПСИ, 2004. 192 с.
- Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. Основы практической психологии: підручник. Київ: Либідь, 1999. 536 с.
- Петрова Т. М. Гуманізація навчально-виховного процесу в «реформаторській» педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2000. 20 с.
- Потемкина О. Ф. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Ред. и сост. Райгородский Д. Я. Самара, 2001. С. 641–648.
- Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой и др. Москва: МГУ имени М. В. Ломоносова, 2003. 112 с.
- Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Москва: ЭКСМО-Пресс, 1999. С. 14–20.
- Стрелкова Л. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 1987. 18 с.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
- Шовкомуд Е. А. Эмоциональная отзывчивость. *Советская педагогика*. 1991. № 3. С. 79–83.



Выдолоб Наталья Алексеевна
кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры психологии
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий
государственный
педагогический университет
имени Григория Сковороды»,
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина
e-mailvidolob55@ukr.net

САМООЦЕНКА КАК ОДИН ИЗ ВАРИАНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Рассматривается самооценка в контексте регуляции психического здоровья личности в современном мире. Самооценка является одновременно отражением норм и ценностей, которые доминируют в обществе на определенном этапе развития, и тех, что составляют внутренний духовный мир личности. Умение адекватно оценивать себя в постоянно меняющемся мире открывает больше возможностей реализовывать себя, найти свое место. Предлагаются техники, ориентированы на нормализацию уровня адекватности самооценки.

Ключевые слова: личность, самооценка, адекватная самооценка, завышенная самооценка, заниженная самооценка, познание.

Natalia Vydolob. Self-appraisal as one of the options for psychological safety in the modern world

Self-esteem is considered in the context of the regulation of the mental health of the individual in the modern world. Self-esteem is a reflection of the society and individual norms and values. The ability to assess yourself in a changing world is opened up the possibility to realize yourself, to find your place in the word. Techniques of focused on the normalization of the level of self-esteem are proposed.

Key words: *personality, self-esteem, adequate self-esteem, high self-esteem, low self-esteem, cognition.*

Человек на протяжении всей жизни пытается понять свое предназначение в мире, пределы возможного своего «Я», выяснить суть существования и одновременно находиться в гармонии с этим миром. Проблема формирования самооценки личности в контексте осмысления действительности является актуальной на протяжении многих лет. Поскольку ни человек, ни мир не стоят на месте, они развиваются за

естественными и социальными законами независимо и зависимо один от другого. Современный мир – информатизирован, виртуализирован, глобализирован. В ходе этих процессов человек зачастую остается в стороне со своими потребностями или не успевает адаптироваться, социализироваться в скоротечно меняющемся социальном пространстве. Поэтому он постоянно находится в поиске себя и своего места в мире: материальном, духовном, социальном. Он пытается, как гармонизироваться с миром, так и подстроить этот мир под свою систему ценностей. Это невозможно осуществить без оценки своего «Я», своих желаний, потребностей и одновременно собственных усилий – самооценки.

Об актуальности этой проблематики свидетельствуют ряд научных работ последних лет в области психологии Г. Дьяконова, С. Кондратьева, Л. Михайлюк, О. Паркулаб. Ряд современных отечественных исследований посвящены анализу и особенностям формирования самооценки у детей разного возраста и рассмотрению феномена самооценки в контексте профессионального становления. В этом психологическом научно-исследовательском направлении работают А. Александрова, Н. Билоусова, М. Замищак, Л. Король, А. Кривоногова, Р. Кулаков, Н. Левус, С. Максименко, И. Мелихова, К. Нечипоренко, Д. Отич, С. Пащенко, М. Пирлик, А. Сидоров, А. Столярчук, А. Хижняк и другие.

Без самооценки невозможна реализация познавательной и мировоззренческой функции жизнедеятельности человека в обществе, самоутверждение и самореализация. Рассмотрим, конкретней понятия «личность» и «современное общество». Естественно, что эти понятия взаимосвязаны и взаимоопределяющиеся. Невозможно представить личность вне общества, поскольку это невозможно. Может быть, только индивид как представитель человеческого рода, но не общества. Личность формируется только в процессе социальных взаимодействий. Это целостный комплекс качеств, особенностей, приобретенных под влиянием культуры общества в целом и конкретных социальных групп в частности в процессе организации общей деятельности коммуникативным путем.

В момент рождения человек еще не личность, он только индивид, которому предстоит социализационный путь длиною в жизнь. Процесс формирования личности не прекращается, он может быть только более или менее интенсивным, в зависимости от возраста, частоты социальных перемен, жизненной позиции и многих других факторов. Само же понятие «общество» подразумевает совокупность личностей, объединённых общей культурой, которая создает общие ценности и нормы, территорией и социальной идентичностью. Личность – это составная общества, которая вне его не существует, формируется только в процессе общей жизнедеятельности, под его же (общества) влиянием, и имеет место быть только в нем. То есть, с одной стороны,

общество формируется в зависимости от потребностей и ценностей человека – личность выступает строительным элементом. Но с другой – эти, же потребности и ценности задают характер, особенности и темп развития личности.

Всемирно известный психолог Г. Оллпорт считал, что личность представляет собой развивающуюся и открытую психофизиологическую систему, центром которого есть не что иное, как человеческое Я. Пытаясь понять сущность личности, он собрал и классифицировал более пятидесяти различных определений этого понятия и, в конце концов, принял решение избегать конкретизации самого понятия, поскольку «человек – это объективная реальность», а «личность – это нечто, и она что-то делает. Личность – то, что лежит за конкретными поступками внутри самого индивидуума» (Хьелл, Зиглер, 1997).

На социальное образование, которое мы называем личностью, влияет множество факторов. Это и общественная политическая, экономическая, социальная стабильность / нестабильность, и характер личностных взаимоотношений с родственниками, друзьями, коллегами, и соответствие ролей и статусов. Но есть нюанс: общественные характеристики имеют особенность – они динамичны, быстротечны ныне.

Проблема состоит в том, что современное общество характеризуется интенсивной информатизацией, виртуализацией, глобализацией, в ходе которых человек со своими потребностями, нередко остается в стороне, или не успевает адаптироваться, социализироваться в скоротечно меняющемся социальном пространстве. Он постоянно находится в поиске себя и своего места в мире: материальном, духовном, социальном, и пытается, как и гармонизироваться с миром, так и подстроить этот мир под свою систему ценностей. Тот же Г.Оллпорт полагал, что личность выражает себя тем или иным образом во всех наблюдаемых проявлениях поведения человека.

Этот поиск невозможно осуществить без оценки своего «Я», своих желаний, потребностей и одновременно собственных усилий – самооценки. Без самооценки невозможна реализация познавательной и мировоззренческой функции жизнедеятельности человека в обществе.

Совершив некий экскурс в историю мировой психологической мысли, чтобы разобраться с понятием «самооценка». Самооценка личности – оценка человеком самого себя, своих возможностей, руководствуясь общепринятой в обществе системой ценностей. Основатель гуманистической психологии А. Маслоу рассматривал самооценку сквозь призму реализации иерархии потребностей. Самоактуализация является вершиной этих потребностей (Маслоу, 2004). К.Роджерс же считал, что внутренняя сущность человека выражается через самооценку, которая является отражением истинной сути личности, а поведение, обусловленное самооценкой, выражает

истинную суть «Я» (Роджерс, 1994). Для А. Эллиса присуща мысль, что человек больше радуется жизнью, если оценивает исключительно свои черты и поступки, а не беспокоиться об оценках своего так называемого «Я» (James, 1893).

Первым, кто ввел понятие «самооценка», как «образ самого себя» в структуру личности, был В. Джеймс. В работе «Психология» он предложил собственную теорию личности, которая оказала значительное влияние на формирование представлений и развитие дальнейших учений о структуре личности (James, 1893). Его идеи были подхвачены и развиты такими психологами, как А. Адлер, К. Роджерс, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.

В. Джеймс определил, что самооценка есть двух видов: самодовольство и недовольство собой. Для того, чтобы лучше понять, что такое завышенная самооценка, он описывает ее такими эмоциональными проявлениями человека, как гордость, самодовольство, суетность, хвала самого себя, высокомерие, тщеславие; заниженная – скромность, смущение, неуверенность, стыд, унижение, раскаяние, осознание собственного позора и отчаяние.

В. Джеймс обратил особое внимание на такой фактор формирования самооценки, как чувство удовлетворения. Каждый человек имеет относительно постоянную среднюю границу самочувствия, которая совершенно не зависит от его объективных условий состояния удовольствия или неудовольствия. Поэтому, человек, который попадает в неблагоприятные условия жизни, может находиться в неподвижном состоянии самодовольства и, наоборот, когда человек, который своими поступками обусловила всеобщее уважение и успех, чувствует недоверие к своим собственным сил.

Действительно, В. Джеймс прав, человек с высоким уровнем самооценки, попав в курьезную ситуацию при соотношении собственных возможностей и внешних обстоятельствах, не будет сомневаться в своих возможностях, а причиной такой ситуации признает какие-то внешние обстоятельства, ему в большей степени присущ экстернальный локус контроля, а человек с низким уровнем самооценки выставляет абсолютизм совершенства на срединную границу, и осознает недостижимость этой границы, а затем и занижает оценку своих возможностей.

Впрочем, В. Джеймс, определил, что нормальным возбудителем самочувствия для человека является его благоприятное или неблагоприятное положение в мире – его успех или поражение. Человек, как эмпирическая личность, имеет широкие пределы, с помощью собственных сил всегда достигает успеха. Личность с высоким положением в обществе, обеспечена материально, окружена друзьями, пользующаяся уважением, не будет подвергаться страшным сомнениям, или относиться к своим силам с тем недоверием, с которым она относилась к ним в юности. А человек, который получил несколько

неудач одну за другой, падает духом на половине жизненного пути, занимается болезненной неуверенностью в себе и отступает даже тогда, когда обстоятельства, складывающиеся вовсе не превосходят ее возможностей. Однако она не верит в свои силы, из-за низкой самооценки (James, 1893).

А. Маслоу рассматривал самооценку в контексте реализации потребностей. Самоактуализация и самовыражение, по его мнению, есть главные характеристики личности (Маслоу, 2004). На пути к самоактуализации существует восемь этапов развития личности. Во-первых, это живое и бескорыстное переживание с полным сосредоточением и погружением. Это момент, когда «Я» реализует себя.

Во-вторых, человек всегда находится в состоянии выбора: идти вперед или отступить, соврать или сказать правду, уступить или настоять на своем и т.д., и каждый выбор сопровождается скачком, переходом на иную ступень к чему-то новому или же отступлением. Из каждой сложившейся жизненной ситуации есть несколько выходов. Самоактуализация подразумевает сделать выбор с представленных вариантов развития событий в пользу возможности роста. В-третьих, Маслоу утверждает, что человек не «tabularasa» и не податливый воск, он обладает определенным минимумом, который предопределяет возможности раскрытия «Я»: определенный темперамент, определенный биохимический баланс и тому подобное. Однако большинство людей зачастую не слушают свой внутренний голос, который подсказывает пути реализации себя, своих чувств, талантов, а примыкают к мыслям авторитетных по их мнению людей (мать, отец, друг, коллега, руководитель, политик и т.д.). В-четвертых, весомым аргументом самоактуализации является самоответственность. Мы должны четко понимать, что делаем и какие последствия могут быть. Не все жизненные ситуации можно просчитать, поскольку человек не абсолютен, и принять что-то новое, взять на себя ответственность за свои действия зачастую для него сложно. Перенести ответственность на кого-то или что-то выдается легче, но без этого невозможна самоактуализация. Боязнь ответственности часто многих приостанавливает на этом пути. Пусть кто-то, но не я.

В-пятых, человек не может сделать хороший жизненный выбор, пока не будет прислушиваться к себе и собственному «Я». Это будет возможно в любых жизненных ситуациях тогда, когда он сможет спокойно сказать: «Нет, это мне не нравится». На этом уровне самоактуализации индивид должен уметь выражать честное мнение, быть самостоятельным и готовым к независимой от окружающих позиции.

В-шестых, человек всегда хочет быть настолько хорош, насколько он может быть. «Самоактуализация – это не только конечное состояние, но также и процесс актуализации своих возможностей. Это, например,

развитие умственных способностей с помощью интеллектуальных занятий. Здесь самоактуализация означает реализацию своих потенциальных возможностей. Самоактуализация - необязательно совершение чего-то необычного; это может быть, например, прохождение через трудный период подготовки к реализации своих способностей. Самоактуализацией может быть упражнение пальцев на клавиатуре пианино. Самоактуализация - это труд ради того, чтобы сделать хорошо то, что человек хочет сделать. Стать второстепенным врачом – это не очень удачный путь к самоактуализации».

В-седьмых, ощущение высших переживаний, это мгновения радости, удовольствия от себя, от возможности прохождения определенного пути для достижения цели.

В-восьмых, нахождение самого себя, своего места в мире (Маслоу, 2004).

Таким образом, познание себя у А. Маслоу является вершиной самоактуализации. Интересно, что ранее упомянутый Г. Оллпорт, рассматривая личность, выделил такое же количество этапов «развития себя» – восемь. И заключительной считает способность человека самосознавать и самопознавать. Он утверждает, что понятие личности очень многогранно, а такие обобщения как «Я» или «стиль жизни» подразумевают множество семантических расхождений. Поэтому предлагает понятие «проприум» для видения личности в контексте самой себя. Проприум – в переводе с латинского языка означает неотъемлемая собственность. «Проприум представляет собой позитивное, творческое, стремящееся к росту и развивающееся свойство человеческой природы. Это качество, осознаваемое как наиболее важное и центральное. Речь идет о такой части субъективного опыта, как «мое». Короче, это все то, что мы называем «собой» (Хьелл, Зиглер, 1997).

Какие же семь этапов проприума предшествуют познанию себя. В отличие от А. Маслоу, который обосновывался на потребностях, Г. Оллпорт исследовал проприум в контексте возрастной шкалы. Первым является ощущение своего тела. В течение первого года жизни младенцы начинают сознавать многие ощущения, которые исходят от мышц, сухожилий, связок, внутренних органов и так далее. Эти повторяющиеся ощущения образуют телесное Я. В результате они начинают отличать себя от других объектов. Вторая ступенька начинается с осознанием своего имени и пониманием что он это он, независимо от роста, веса, места нахождения. Следующий этап начинается на третьем году жизни человека, когда ребёнка восполняет чувство гордости за сделанное что-то самостоятельно. Одним словом – самоуважение. А «в возрасте четырех-пяти лет, самоуважение приобретает оттенок соревновательности, что выражается в восхищенном восклицании ребенка «Я победил тебя!», когда ребенок выигрывает в какой-то игре. В равной мере и признание сверстников

становится важным источником повышения самооценки в течение всего периода детства». К шестилетнему возрасту у детей возникает понимание «моего». Осознание своего пространства с его составными: «моя мама», «моя игрушка», «моя комната» и т.п. Пятый этап развития проприума обусловливается пониманием в возрасте пяти-шести лет, что хотят от меня окружающие люди, каким хотят видеть меня родители.

Далее между шестью и двенадцатью годами появляется рациональное управление собой. То есть ребенок начинает понимать, что он может самостоятельно принимать решения, при этом он «еще не доверяет себе настолько, чтобы быть морально независимым, скорее он догматично полагает, что его семья, религия и группа ровесников всегда правы. На этом этапе развития проприума отражает сильный конформизм, моральное и социальное послушание». В юношеском возрасте проприум характеризуется личным стремлением: «постановка перед собой перспективных целей, настойчивость в поиске путей разрешения намеченных задач, ощущение того, что жизнь имеет смысл». И заключительным, как уже отмечалось ранее, является самопознание.

Интересными в данной проблематике взгляды на взаимосвязь самооценки и познания К. Роджерса. Он считает, что, что внутренняя сущность человека, его вместо, выражается через самооценку, которая является отражением истинной сути личности, ее «Я». По его мнению, самооценка определяет активность человека в процессе жизнедеятельности начиная с детства. Еще ребёнком он выбирает друзей с окружающих, мечтает о будущей профессии и т.п. В старшем школьном возрасте происходит осознание себя: «чего хочу» и «что могу», «как буду действовать в связи с своим могу». То есть самооценка выступает той мировоззренческой составной, которая определяет поведение человека и выражает истинную суть личности и доставляет удовольствие собой и внешний успех (Роджерс, 2007).

Очень глубоко к проблеме самооценки подошел А. Эллис в своей работе «Гуманистическая психотерапия. Рационально-эмоциональный подход». Чем же его взгляды на оценивание человеком самого себя отличающиеся от ранние рассмотренных. А. Маслоу, Г. Оллпорт и К. Роджерс акцент делают на самопознании, а А. Эллис – на принятии себя. Самооценка очень важна, но «если человеку необходимо оценить себя, свою значимость, то лучше ему выходить из такой надежной нормы, как его жизнь или существование. Тогда он сможет в соответствии с этой нормой вполне оправдано решить: «Я хорош не потому, что очень успешно что-то делаю, и не потому, что некоторые люди хвалят меня, а просто потому, что я живу, что я существую». Когда человек принимает свою положительность как человека с точки зрения существования или своей жизни, очевидно, он принимает себя практически во всех видах, в которых может быть. Согласно этой норме,

он не сможет найти позитивность только в том случае, если умрет» (Эллис, 2002).

То есть такой толерантный подход, но не к другим, а к себе. Принять себя, свою человечность как она есть, как такова, что имеет право на существование, как и все остальные в этом мире. И только после принятия оценивать себя. Однако, при этом не оценивать себя по сложившейся ситуации. Неудовлетворительная оценка по математике не говорит об общей неудовлетворительной оценке личности, возможно он превосходно поет или рисует. Это оценка каких-либо умений/неумений, а не человека в целом.

Однако, если человек хочет решить проблему самооценки, то следует помнить, что он не хорош или плохой, он такой есть. Он существует, обладает определенными навыками, способностями, талантами и т.п. «Исключая самооценку, ведения его-игры, соперничество за «положительность» с другими людьми, вы можете спросить себя «Чего я на самом деле хочу в жизни?» И можете попробовать найти эти занятия и получить от них удовольствие» (Эллис, 2002).

Р. Бернс рассматривает самооценку как один с трёх элементов «Я-концепции» вместе когнитивной и поведенческой составляющими. При этом «самооценка – аффективная оценка представления индивида о самом себе, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением» (Бернс).

Р. Бернс обращает внимание на то, что зачастую люди не объективно оцениваем себя, не важно черты ли это характера, или представления о своей внешности. К примеру, большой рост для некоторых – это преимущество, других – недостаток. Или чрезмерная полнота часто бывает только кажущейся, поскольку другие люди так не думают. Люди в большей степени стремятся к идеалу, а несоответствие себя этому идеалу, что приводит к неадекватной оценке себя. «Если человек обладает непривлекательной внешностью, физическими недостатками, является социально неадекватным (даже если ему это только кажется), то он ощущает негативные реакции окружающих (часто тоже только кажущиеся), сопровождающие его при любом взаимодействии с социальной средой. В этом случае на пути развития позитивной Я-концепции могут возникать серьезные затруднения. Даже эмоционально нейтральные, на первый взгляд, характеристики собственной личности обычно содержат в себе скрытую оценку» (Бернс).

Очень важная в контексте данного исследования мысль Р. Бернса о том, что самооценка не есть что-то статическое, она зависит от обстоятельств. Напомним, что окружающий человека мир изменчив, независимо от того, что во многом и преобразован человеком. Изменчивы социальные нормы, политические и экономические условия

и т.п. И даже в одних и тех же условиях люди исповедуют разные идеалы, имеют отличающиеся ценности. Например, юноша занимает первое место на олимпиаде с физики. Естественно он сам счастлив, оценивая свои возможности и достижения, им гордятся родители, но его сверстники считают его «ботаном». В таком случае позитивная самооценка колеблется относительно ценностей. «Источником оценочных значений различных представлений индивида о себе является его социокультурное окружение, в котором они нормативно фиксируются в языковых значениях. Например, слова «скучный», «толстый», «ленивый» содержат имманентную негативную оценку, в то время как «умный», «смелый», «надежный» – позитивную. Источником оценочных представлений индивида могут быть также социальные реакции на какие-то его проявления и самонаблюдения (Бернс).

Проанализировав и сравнив теоретические взгляды на самооценку можем сделать промежуточный вывод, что в процессе познания мира и человека самого себя самооценка играет важную роль. Она выступает потребностью в самореализации, самоутверждении, идентификации человека в социуме. Без нее невозможно понимание своего места и назначения в мире. Самооценка тесно связана с мыслями, убеждениями и оценкой личности других людей. Под влиянием внешних оценок в значительной мере формируется как самооценка, так и характер поведения и социальной активности. От самооценки зависят социальные и личностные роли, обусловленные статусами и ранговыми позициями, уровень социальной и индивидуальной мобильности. В профессиональной сфере от уровня самооценки зависит и характер деятельности человека: от карьерного к приспособленческому, от генератора идей к исполнителю; в семье – от авторитарности к эгалитарности; в общении с людьми - от общительности к одиночеству и тому подобное.

Однако человек не всегда адекватно оценивает себя и свои возможности. Часто мы встречаемся с заниженной или завышенной самооценкой, и что интересно, в разных ситуациях один и тот же человек проявляет себя по-разному, в зависимости от окружения, от владения информацией, от объективности восприятия и тому подобное.

Самооценка может быть неадекватной: чрезмерно завышенной или слишком заниженной, или адекватной: когда индивид критически относится к себе и к окружающим. Он реально оценивает свои возможности и шансы, успехи и победы, ставит достижимые цели и достигает их. Человек реально соотносит свои нормы с установленными обществом, оформленными культурой. Он находится в постоянном поиске реального видения себя, без слишком большой переоценки, но и без излишней критичности своей социальной и индивидуальной активности в процессах общения, поведения и других видов деятельности.

Однако, неадекватная самооценка, от слишком заниженной к чрезмерно завышенной, порождает необъективное представление и понимание себя. Она выражается в идеализированном, или, наоборот, недооцененном образе собственной личности, нерациональном использовании своих возможностей, иррациональном восприятии действительности. В любом случае, то ли завышена, то ли занижена самооценка, нарушается процесс саморегуляции, искажается самоконтроль, повышается уровень конфликтности в процессе общения. Если самооценка завышенная, то возникают конфликты из-за пренебрежительного отношения к другим людям, нетерпимость к мнению и убеждений, проявления высокомерия. При заниженной самооценке, из-за чрезмерной критичности, возникает требовательность к себе и еще большая требовательность к другим, сосредоточение на ошибках и недостатках, как своих, так и других.

Формирование самооценки зависит во многом от совокупности мнений, оценок других людей и собственных реальных успехов, достижений в процессе жизнедеятельности человека разделенных на уровень требований, которые человек предъявляет к себе.

Каждый человек имеет относительно постоянную среднюю границу самочувствия, которая совершенно не зависит от ее объективных условий состояния удовлетворения или неудовлетворения, некую золотую середину. Поэтому, когда человек попадает в неблагоприятные условия жизни, то чувствует недоверие к своим собственным силам. И наоборот, может находиться в неподвижном состоянии самодовольства, когда своими поступками обусловил всеобщее уважение и успех.

Действительно, человек с высоким уровнем самооценки, попав в курьезную ситуацию, при соотношении собственных компетенций и внешних обстоятельств, не будет сомневаться в своих возможностях, а причиной такой ситуации признает что-то или кого-то из вне. Человек с низким уровнем самооценки выставляет абсолютизм совершенства на срединную границу, и осознает недостижимость этой границы, а затем и занижает оценку своих возможностей.

Внутренняя сущность человека, его самость, выражается через самооценку, которая является отражением истинной сути личности, его «Я». Самооценка направляет активность еще с детства, выбор круга общения, будущей профессии и т.п. В старшем школьном возрасте происходит осознания своих «хочу» и «могу», поэтому ценностная мировоззренческая компонента реализуется через осознанную оценку себя. В этом случае, когда поведение обусловлено самооценкой, она выражает истинную суть личности и приносит удовлетворение собой и внешний успех.

Существование личности в мире сопровождается экзистенциальными противоречиями, на которые она реагирует по-разному: может подчиниться господствующим идеологиям, нормам и ценностям и интериоризоваться, а может, наоборот, уходя от

внутреннего беспокойства, погружаться в дела или удовольствия. Может растворить свое «Я» во внешнем мире, чувствовать себя частью единого целого, а может попасть в состояние тотального отчаяния и одиночества. Поэтому человек должен принять на себя ответственность за себя и признать, что только собственными усилиями он может придать смысл своей жизни.

Следует помнить, что поиск смысла существования возможен только в беспокойстве. Природа человека такова, что он всегда пытается расширить круг своих знаний о себе и мире, найти место, смысл и назначение в этом мире. Характерной особенностью человека является то, что выразительной движущей силой его активности является совокупность страстей и влечений, которые выходят за пределы инстинктивности. Он стремится к дружбе, к любви, к власти, созданию нового и к разрушению того, что не воспринимает, рискует своей жизнью ради политических, религиозных, гуманистических идеалов и т.п.

Каковы же могут быть практические советы? Естественно, надо выявить уровень своей самооценки. Это сделать не сложно так, как существует много психологических тестов.

При определении следует помнить о возрастном аспекте. Если мы хотим определить уровень самооценки у дошкольника, лучше использовать тест «Лестница», при этом ему должно быть не менее трёх лет. Для этого следует вырезать лесенку из бумаги с десятью ступеньками. Требуется объяснить ребенку, что на нижней ступеньке стоят капризные, невоспитанные ребята и т.п. дети, каждая следующая ступень для детей получше, а на последней - стоят самые умные, добрые, умеющие дружить. Следует убедиться, все ли понял ребёнок. А потом попросить найти свою ступеньку. Вторая и третья ступенька свидетельствует о заниженной самооценке, с пятой по седьмую – адекватная, остальные – завышенная.

Проводить этот тест желательно не однократно, поскольку у детей мир кажется более изменчивым, нежели у взрослых. Каждая неудачная попытка сделать что-то приводит к занижению самооценки, а удачная, соответственно – завышенной. А так как ребенок только учится дружить, строить домик, рисовать и т.д., то и неудачных опытов естественно много. Ему нужно помогать формировать самооценку. Его нужно хвалить за помощь, но ставить перед ним обязанности, он еще не дорос, чтобы постоянно, к примеру, поливать цветы. Взрослым нужно поощрять детскую инициативу и быть примером. Нельзя детей сравнивать с другим: «Машенька уже читает, а ты букв не знаешь!» или «Саша умеет шнуровать туфли, а ты нет!» и т.п. Сравнивать можно только самого ребенка, каким он был и какой молодец, что научился, умеет и т.д. И наиболее важный момент адекватной самооценки детей – любовь родителей.

Взрослые могут выявить самооценку самостоятельно. Для этого наилучшим способом, по нашему мнению, является исследование по методике Дембо-Рубинштейн. Ее разработала Т. Дембо, а позже модернизировала С.Рубинштейн (Дембо, Рубинштейн).

Для определения достаточно провести вертикальный отрезок, на котором нижняя точка обозначает наихудшее состояние определенного качества, к примеру несчастье, а наивысшая - пиковое абсолютное состояние счастья. С помощью условных обозначений предлагается человеку обозначить место на этой линии, которое, по его мнению, соответствует его текущему уровню чертой (-). То, каким уровнем развития качества он был бы удовлетворен, нужно обозначить кружком (о). И крестиком (х) необходимо обозначить то место на шкале, где вы можете оказаться, объективно оценивая свои возможности.

Рубинштейн предлагает четыре обязательные шкалы: здоровье, умственное развитие, характер и счастье. Но можно добавить дополнительные анализируемые свойства, например, удовлетворенность собой и оптимизм (рис.1).

Стоит отметить, что длина отрезка должна быть десять сантиметров. Один миллиметр – один балл.

Если количество баллов примерно от пятидесяти до семидесяти пяти, то это соответствуют адекватной самооценке. Высшее же количество баллов – завышенной и указывает на какие-то отклонения в формировании личности. Такой уровень может указывать на искажения в формировании личности — закрытость для нового опыта, нечувствительность к своим ошибкам, замечаниям и оценкам окружающих. Количество баллов ниже – заниженную самооценку.

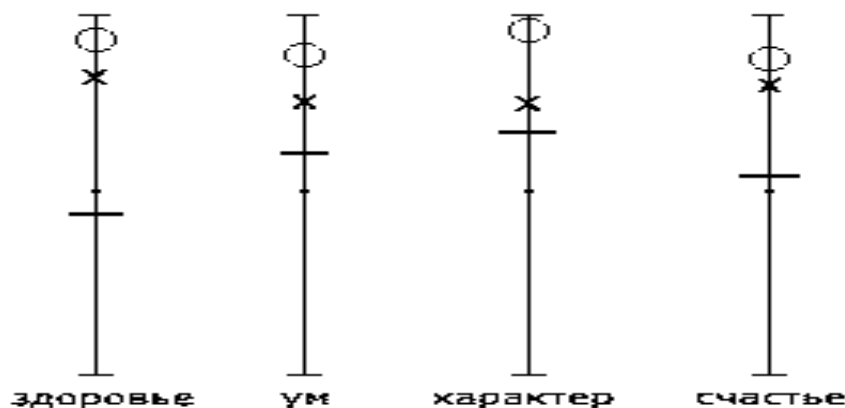


Рис. 1. Графика теста Дембо-Рубинштейн

Уровень притязаний (х) считается адекватным при результате между шестидесяти и девяноста баллами. Результат выше говорит о некритическом отношении к собственным возможностям, ниже – о неблагоприятном развитии личности. В соответствии с классической моделью нормальная актуальная самооценка (-) должна находиться

чуть выше середины; идеальный показатель (о) чуть ниже верхнего полюса, а оценка своих возможностей (х) – между этими отметками.

Самооценка считается пониженной, если большинство отметок актуальной самооценки стоят ниже средней отметки. В этом случае можно говорить о чрезмерной критичности, или чрезмерной требовательности к себе.

Теперь посмотрим соотношения между всеми значками. Символы «х» должны находиться между символами «о» и «-». Расстояние между «х» и «о» - это интервал недостижимого. Адекватная оценка следует тогда, когда человек осознает, что он может, а что вне его возможностей, что мир шире, чем он может познать. При этом, чем больше интервал возможного и меньше – невозможного, тем выше у человека уровень оптимизма, и наоборот (Дембо, Рубинштейн).

Таким образом, уровень самооценки определен. Если она адекватная – нормально. Но что делать в случаях неадекватности: заниженной или завышенной. Опять дилемма. В ситуации заниженной самооценки мы можем найти множество тренингов, техник, которые работают на повышение. Но, если ситуация противоположная, то не так уж много и рекомендаций можно найти.

Какие причины и как выявляется завышенная самооценка. Первой и наиболее весомой причиной является условия: в семье, на работе. Это может быть гиперпотокание родителями своего чада, «звездная» болезнь у представителей публичных профессий или множество мужчин в трудовом коллективе для коллеги женщины, особенно молодой, а также не следует исключать такую причину людей, как переусердствие в работе над повышением самооценки. Независимо от причины такой человек всегда имеет проблемы с общением. Он лучше, по его же мнению, во всех аспектах и проявлениях, он не умеет воспринимать критику, какой бы конструктивной она не была. Ему сложно вести себя в большинстве жизненных ситуаций, потому что всегда он ведет себя самоуверенно и беспрекословно уверен в своей правоте. Для таких людей важно занять высокое место в социальной иерархии, должность руководителя или быть авторитарным в семье, независимо от знаний и умений. Для него все, что противоречит его мнению, неправильно и не воспринимается. Характерной особенностью его является частое употребление местоимения «я» в общении с другими людьми и обвинения всех и вся в каких-либо неудачах. Но мир-то изменчив и успех, карьера – временны. Поэтому таким людям сложно адаптироваться к новым условиям, они мучают своим величием себя и окружающих.

Не так уж много найдется людей, которые захотят понизить самооценку, и принять тот факт, что завышенная самооценка – это плохо. Это же лучше, чем низкая? Но все же коррекция может стать проводником к полноценному существованию и выходом из многих тупиковых ситуаций. Для того, чтобы научиться видеть мир, а не только

себя и возвращающийся этого «Эго» мир, видеть необходимо понять и принять свои недостатки и преимущества – самопознание.

Опять самопознание. Это ключевая фраза данного исследования. Только познание себя, а не метод позитивного мышления, который очень долгие годы является известным и навязывается через СМИ. Современные исследования доказывают, что он даже усугубляет неадекватную самооценку. При завышенной – утверждения типа «я красив», «я умен», «я не превзойдён» еще более отстранят личность от реальной жизни. При заниженной, этот метод приводит к усилению чувства неудовлетворенности. Во втором случае включается повторный процесс самооценки и человек перестает верить себе.

Поэтому, самопознание и принятия себя наиболее важны для психического здоровья личности, особенно в быстротечном, изменчивом современном мире.

Заниженная самооценка точно также, как и завышенная самооценка очень влияют на психическую составную личности. Заниженная самооценка приводит к постоянным депрессиям, неудачам. Человек запрограммирован в таком состоянии на проигрыш и провал в каком-либо деле или ситуации. Что же делать с заниженной самооценкой. Первое, естественно – поднять, второе – каким образом. Здесь мы уже имеем множество техник. Однако, следует понять, что переусердие может привести к завышенной, как уже ранее отмечалось.

Приведем пример нескольких техник для самопознания и принятия себя.

У людей с заниженной самооценкой много проблем, поэтому М. Козлов рекомендует перевести проблему в плоскость задачи и заняться поиском её решения. Так, как недостача материальных средств – это не проблема, а задача, которую надо решить. Выбор места работы, или школы для ребенка, в какой дом отдыха поехать и т.п. – это выбор, а не проблема. «Проблема и задача – два разных способа видения одних и тех же жизненных трудностей. «Не знаю, куда идти ...» – это проблема. «Надо разобраться, в какую сторону нам двигаться» – это задача. Часто словом «проблема», не думая, пользуются люди с вполне положительным и взвешенным мышлением, для них это просто привычный негативный шаблон мировосприятия» (Козлов).

Для того, чтобы перевести проблему в задачу, во-первых, надо это осознать, во-вторых, выстроить алгоритм последовательных заданий и, в-третьих, перейти к реальным действиям. Мысль без действия приводит к нулевому результату. Таким образом, подходим позитивно к формулировке цели. К примеру, если многие из нас понимают, что знание иностранных языков помогает преодолеть множество границ, воспользоваться иными возможностями в профессиональной и бытовой сферах. Это познание новых горизонтов бытия. Мы делаемся более свободными в общении, можем больше путешествовать, читать,

узнавать новое в мире науки, искусства и т.п. Это все отлично, но что реально делает человек.

Большинство ищет причины типа: я не гуманитарий; в молодости не выучил, то уже поздно; я пробовал, не могу запомнить слова, нас не так учат, преподаватели не те, что раньше; дорого, мне не по карману и т.п. Это пример негативного мышления, здесь не отслеживается задача, только проблема. Другой вопрос, если мы задаем себе четкую цель. Я хочу увидеть и познать другую культуру. Или хочу повысить свой уровень знания иностранного языка для более оплачиваемой и интересной работы, при чем четко понимать в какой сфере и, желательно, компании. Это рабочая позитивная цель. С этой точки можно сдвинуться с места, она может быть отправной, нежели в предыдущих случаях.

Далее следует: что делать? Осознание того, что есть и что нужно. Что необходимо сделать для получения желаемого результата. Каким образом? К примеру, пройти тест на определения уровня владения языком в данный час, заняться мониторингом предлагаемых курсов или репетиторов, подобрать видео, аудио материал и сделать первый шаг на протяжении суток. Этот временной отрезок в двадцать четыре часа является ключевым для решения поставленной задачи. Отсрочка возвращает нас в пункт «минус один». Это даже не отправная точка.

«Минус один» мы называем пункт, где человек ищет причину недеяния: «подожду», «подумаю, может что-то изменится», «дорого», «не сейчас», «завтра», «с понедельника» ... Если мы сделали первый шаг на протяжении суток: записались на курсы, пришли, а увидели, что сами слова не учатся и разговаривать не могу после нескольких занятий – себя пожалели несчастного. Добро пожаловать в пункт «минус один». Если, наоборот, осознали важность работы над собой, то мы на правильном пути. Естественно, что такая работа дает результат и приносит удовольствие, что повышает самооценку. Человек начинает понимать, что он может быть на ступеньку выше, потом еще на одну и т.д. Это дает уверенность в себе, принятие себя и поможет в самопознании. К месту здесь пословица: «не святые горшки лепили». Человек может многое, но осознать это и начать делать, к сожалению, многие не хотят. Вот и имеем неудовлетворенность, зависть вместо толерантности, как принятия иного, имеющего места быть, поиска новых решений гармонического сосуществования в обществе.

Первый шаг сделать очень сложно, если окружающие этого не воспринимают. Поэтому в некоторых случаях следует сменить окружение. Сложно заняться спортом, если каждый день человека окружает веселье и вольный способ жизни или бросить курить, когда все друзья, коллеги и члены семьи курильщики. Сложно мальчику подростку учиться на отлично, если остальные парни класса бдят неморальный способ самоутверждения и т.д. В таких условиях повысить самооценку будет очень сложно или вообще невозможно.

Далее следует вспомнить классика и отказаться от сравнения своих неудач и провалов с собой. Это приводит только к самобичеванию. Ранее мы уже говорили об этом. Надо принять себя, попробовать разобраться со сложившейся ситуацией и найти решение задачи, а не «пришивать» себе ярлыки «неудачник», «двоечник», «растяпа». И опять напомним, что не следует и внушать «я красивая», «я умная», «я идеальная», поскольку приведет только к усугублению неадекватной самооценки, включается такая функция самосознания, как «удвоенная самокритичность».

Существует еще такая техника работы над собой в направлении повышения самооценки, как «я – цвет». У каждого из нас есть любимый цвет, мы ассоциируем что-то с ним. Независимо черный он или бежевый. Попробуем назвать себя этим цветом и описать его (цвет), а не себя. Для этого на листе бумаги записываем, к примеру, «Я – желтый». А далее характеризуем его: «я теплый, нежный, ласковый, интересный и.т.п.». Или «я яркий, экспрессивный, веселый, активный». Может быть «скромный, уверенный, терпеливый, уравновешенный». Цвет может быть разнообразным. Черный как элегантный или настойчивый, зеленый – уверенный или жизнерадостный, а то и то и другое. У каждого свое ассоциативное видение. Эта техника дает возможность увидеть свои собственные положительные черты, как бы посмотреть на себя сквозь цвет. Для каждого он будет разным и, в тоже время своим. С одной стороны – познаем себя, с другой – поднимаем самооценку.

Практические психологи часто рекомендуют своим клиентам вести дневник достижений, в котором каждый день записываются несколько добрых дел, сделанных в течении прожитого времени суток, несущественно какие: мелкие или большие. Нужно записывать все: заработок, что сделано сегодня для достижения цели, новая освоенная иностранная или родная лексика, помощь незнакомым или родным, близким.

Все предыдущие техники направлены на работу со своим внутренним миром, своим «Я», однако следует помнить об общедоступной возможности поднятия самооценки путем занятия тела физическими упражнениями. Это может быть любой вид спорта, танцы, возможно йога. Во время физических упражнений у человека вырабатывается гормон дофамин, который называют еще гормоном счастья, хотя последние исследования подтверждают, что «дофамин в большей степени ассоциируется с опережением желания и мотивацией («хотеть»)). Дофамин принимает активное участие в активации системы вознаграждения головного мозга, особенно в прилежащем ядре. Это ядро является ключевой структурой в формировании моделей поведения, вызывающих стимулы с эмоциональным зарядом, как положительным, так и отрицательным. Эта область считается главным центром удовольствия нашего мозга». Считается, что дофамин отвечает

за интерес, мотивацию и удовольствие. «Высвобождение дофамина помогает нам достигать что-то хорошее и избегать что-то плохое» (Гарсиа). Таким образом, занятия спортом или другими движущими видами физической активности помогают человеку быть счастливым, а такой человек более адекватно оценивает мир и себя в нём, познавая его в разных проявлениях. Познания себя же – это верный путь к правильной оценке своих возможностей и потенциала.

Самооценка – это отражение норм и ценностей как таковых, которые доминируют в обществе на определенном этапе развития, так и тех, что составляют внутренний духовный мир личности. Существуют личности с адекватной и неадекватной самооценкой. Неадекватная может быть завышенной и заниженной. Мы рассмотрели особенности каждой и предложили несколько техник, ориентированных на нормализацию самооценки как важного аспекта в контексте психического здоровья, особенно в изменчивом современном мире. Поскольку окружение и формирует личность, а оно изменчиво, то следует помнить, что самооценка не есть статической и может колебаться.

Как научиться себя оценивать адекватно, чтобы в этом меняющемся мире, реализовывать себя, найти свое место?

Первое, что должен научиться человек – определить высшей ценностью саму жизнь. Если человеку необходимо оценить себя, свою значимость, то лучше ему выходить из такой надежной нормы, как его же жизнь или существование. Тогда он сможет, в соответствии с этой нормой, вполне оправдано решить: «Я хорош не потому, что я очень успешно делаю что-то, и не потому, что некоторые люди хвалят меня, а просто потому, что я живу, что я существую. Когда человек принимает свою положительность как человека с точки зрения существования или своей жизни, очевидно, что он принимает себя во всех своих проявлениях, которые могут иметь место быть в течение жизни.

Во-вторых, научиться не играть в «эго-игры», а решить проблему собственной ценности. То есть определить себя положительно по отношению к своему существованию и жизни. Научиться мыслить по формуле: я живу, и я хороший, потому что я живу.

В-третьих, никогда не оценивать себя по результатам неудачных или победных дел. Негативная оценка на экзамене не говорит о человеке как неудачнике. Это только опыт, из которого надо сделать правильный вывод. Экзамен можно пересдать, а возможно начать учить что-то другое либо заняться иным делом, которое по душе и т.п. Если человек хочет решить проблему ценности, то лучше избегать оценки себя вообще. Человек не хороший и не плохой, он такой, какой есть. Он существует, обладает определенными навыками и способностями, талантами и т.п., но не нужно переходить от оценки этих возможностей и способностей к целостной оценке себя.

Перспективы исследования данной проблемы заключаются в детализации адекватности и неадекватности самооценки. Помним, что адекватная самооценка относительно бытия и существования естественного, духовного, социального есть решением проблемы безопасности психического здоровья.

Список использованной литературы

- Бернс Р. Что такое Я-концепция [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/burns1.htm#1p2>
- Гарсиа А. Что такое дофамин и для чего он нужен? Вопросы и ответы [электронный ресурс] [Перевод Александры Дюжевой]. Режим доступа: <https://cognifit.com>
- Козлов М. Переведенная проблема у задания [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psychologis.com.ua/perevod_problemy_v_zadachu.htm
- Маслоу А. Мотивация и личность [Электронный ресурс] [Перевод А. М. Татлыбаевой]. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. Терминологическая правка В. Данченко / К.: PSYLIB, 2004. Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm>
- Методика определения самооценки (Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн) [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.psiholognew.com/mlad014.html>
- Роджерс К. О. Становление личности. Психотерапия глазами психотерапевта [Электронный ресурс] [Перевод М. М. Исениной]. Москва: Прогресс, 1994. Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/roger01/index.htm>
- Фрейджер Р., Фейдимен Д. Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007. 221 с.
- Фромм Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем этики [перевод с английского. Л. А. Чернышевой]. Минск: Коллегиум, 1992. 253 с.
- Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход. Санкт-Петербург: Изд-во Сова; Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 272 с.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Основные положения. Исследования и применение [Электронный ресурс]. Санкт-Петербург: Питер Пресс, 1997. Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/hjelz01/index.htm> James W. Briefer Course. N.Y.: H. Holt & Co, 18.



Герасина Светлана Викторовна
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий
государственный педагогический
университет
имени Григория Сковороды»,
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина
E-mail: vidolob55@ukr.net

ПОЗИТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Рассмотрены научные подходы процесса формирования, особенностей проявления и конструктивного влияния позитивного мышления на психологическую безопасность человека в условиях нестабильной жизнедеятельности. Изложены популярные энергетические практики психоэмоционального восстановления человека, восполнения жизненной энергии, пробуждения любви и позитивного отношения к себе и жизни. Синтезированы принципы психотехник активизации позитивного мышления как механизма личностного роста, жизненной успешности и создающего возрождения современного человека в изменяющемся мире.

Ключевые слова: позитивное мышление, оптимизм, психологическая безопасность, энергетические психотехники, духовные практики.

Svitlana Herasina. Positive thinking as a mechanism of human psychological safety

The scientific approaches to the formation, the characteristics of manifestation and the constructive influence of positive thinking on the psychological safety of a person in unstable life conditions are considered. The popular energy practices of psycho-emotional recovery of a person, replenishment of vital energy, awakening of love and a positive attitude towards oneself and life are described. The principles of psychotechnology of activating positive thinking as a mechanism for creative revival, personal growth and life success of a modern person in a changing world have been synthesized.

Key words: positive thinking, optimism, psychological safeness, energy psychotechnics, spiritual practices.

*«Если бы вы поняли, как сильны ваши мысли,
вы бы никогда не думали негативно»*

Пис Пилгрим

Постановка проблемы обусловлена современными научными исследованиями мышления человека, в результате которых ученые пришли к выводу, что в течение суток через мыслительные структуры проходит около 70 тис. мыслей. По содержанию, 90 % – это мысли о прошлом и будущем и только 10 % – о настоящем. Детальные исследования этих 10 % открыло совсем неприглядную картину: мысли о настоящем заражены деструктивными эмоциями и убеждениями, а также безрадужными представлениями. Ученые (Л. Клыков, С. Неаполитанский (Сан Лайт), Р. Кожевников, Л. Хей) их называют вирусами сознания, которые провоцируют тревогу, страх, обиду, зависть, гнев, гордыню, уныние и т.п. Вирусы сознания рассматриваются как разрушительные информационные биопрограммы, которые проникают в гены и клетки, вызывая тяжелые заболевания, воздействуют на психические процессы человека (Сан Лайт, 2008). Вирусы сознания поражают основные программы жизнедеятельности индивида. Искажают восприятие и эмоции, извращают мотивы, самооценку и намерения, вызывают болезненные привязанности и депрессивные состояния, ведут к ослаблению интеллекта и памяти, провоцируют психические болезни, становятся причиной неудач и разочарований (Клыков, 2006). Ученые задаются вопросом, как же тогда человек управляет своим мышлением, если 90 % ни о чем: прошлое закончилось, будущее не наступило, а настоящее так омрачено...

Рефлексивный анализ прошлых событий, извлечения выводов и жизненных уроков – чрезвычайно важно. Проектирование целей, идей, жизненных задач – безусловно, необходимо. Однако 10 % мыслей о настоящем, которые заражены негативом из прошлого и будущего, лишают человека чувства уверенности и безопасности: он напряжен, встревожен, угнетен, в результате чувствует себя небезопасно, что есть почвой для иных деструкций и разлада жизни. Все это отбирает жизненную энергию, мыслительное пространство, которое могло быть заполнено позитивом. Неспособность человека задействовать значительно больше мыслительного потенциала и направлять его в конструктивное русло, делает его уязвимым, духовно слабым и психологически опасным, как для себя и близких, так и для общества. Такому человеку трудно позитивно мыслить, действовать и с перспективой смотреть в будущее, в результате чего нарастает его чувство психологической безопасности.

Позитивное мышление – это такой формат мыслительной деятельности, при котором в решении абсолютно всех жизненных вопросов и задач человек видит в основном достоинства, успехи, удачу, новый опыт, возможности, собственные желания и ресурсы их

осуществления, а не недостатки, неудачи, неуспех, препятствия, нужды и пр. Это положительное отношение индивида к самому себе, жизни в целом, конкретным происходящим обстоятельствам в частности, которые должны будут произойти. Это созидательные мысли индивида, вдохновляющие образы, которые являются источником роста личности и жизненной успешности. Однако, далеко не каждый индивид способен к позитивному предвосхищению, и не каждый принимает принципы позитивного мышления, поэтому, предлагаемые психотехники не всегда эффективны.

Психолог Т. Ковалева достаточно поэтически об этом пишет: «Мы собираем себя, как удивительные живые пазлы, выбираем, чему следовать и кому верить, поднимаемся на свой духовный «этаж». Мы свободны в своем выборе – бури искать или покоя. Вольному воля, а спасенным, по поговорке, обещан рай, иначе говоря, награда, отображающая свою картину мира» (Ковалева, 2017: 8).

Перед каждым человеком стоит вызов: пойти по пути губительного снятия напряжения, приспособиться, подчиниться ситуации и в результате деградировать. Или воспринять саму ситуацию как вызов и пойти по пути естественного преодоления напряжений, осознанности и свободы. Начать развивать свое истинное, глубинное «Я», обладающее свободной волей. Стремиться к формированию внутреннего стержня – системы представлений о мире, ценностях, смысле жизни и осознания многоликости собственной

Я-концепции. Обрести способность разворачивать волевое намерение и на его основе – навыки эффективного действия в сложных и неопределенных условиях, что регулируется мировоззренческими принципами индивида и иногда на это уходит вся жизнь...

Мышление есть главным механизмом формирования мировоззрения человека. Содержание мировоззрения составляет духовное начало, структуру – чувства, жизненная мудрость и система ценностей. Человек, от простейшего понимания жизни до сложнейшего осознания личной важности в отношениях с информацией окружающего мира, непрерывно развивается. Восприятие различной информации осуществляется по стандартам когнитивных стилей, выработанных уровнем мировоззрения. Когнитивные стили раскрывают индивидуальные особенности познавательных процессов, определяют использование различных исследовательских стратегий, обуславливают своеобразие жизненного пути личности, структурированного постановкой и достижением целей, которые и вырабатываются в мозге.

Работа мозга человека напрямую связана с мыслительной деятельностью. Доказано, что биологическая масса, из которой и состоит серое вещество, не может вырабатывать мысли. Да, в ней наблюдается огромное количество химических и электрических процессов, но они никак не связаны с мыслительной деятельностью, а

тем более с чувствами и переживаниями, то, что делает человека «венцом природы», лежит вовсе не под черепной коробкой, которая является всего лишь передающим устройством. Многие ученые предполагают, что сигналы к ней идут откуда-то извне, которые и воспринимаются нейронами, таким образом, зарождаются мысли. Возможно, всем руководит молекула ДНК, именно она и генерирует определённые мыслеобразы, но человеку кажется, что именно он и думает при этом головой.

Авторы мировых научных бестселлеров – Эрик Берн, Альберт Эллис, Джозеф Мэрфи, Антонио Менегетти, Пис Пилгрим, Луиза Хей, Наполеон Хилл, Джон Хегелин, Чарльз Шеррингтон и многие другие, описывают преимущества позитивного мышления в жизни человека. Современная жизнь человека наполнена стресс-факторами, тревожностью и депрессивными состояниями. Эмоциональные нагрузки настолько высоки, что не каждый способен с ними справиться. В таких ситуациях практически единственным путем разрешения является позитивный образ мышления – оптимальный метод сохранения внутреннего спокойствия и чувства психологической безопасности. Ученые акцентируют внимание на трансформационных процессах мышления к активным действиям: никто не поможет, пока сам человек не начнет действовать. Каждый субъект сам формирует индивидуальный образ мышления и выбирает жизненный путь.

Главные принципы позитивного мышления:

- слушать свой внутренний голос;
- разобраться с глубинными проблемами, которые беспокоят;
- проработать детские психотравмы;
- стремиться к самопознанию сущего «Я»;
- осознать свое предназначение;
- формировать свои цели и понимать личные потребности;
- осознавать «незначительные» радости и то, что их порождает;
- отыскать для себя арт-терапевтические способы вдохновения.

Востребованные психотехники Н. Грэйс, Э. Динер, В. Зеланда, А. Красновой, М. Норбекова, Б. Рагозина, Н. Пезешкиана, Н. Правдиной, М. Селигмана, В. Синельникова, Ч. Снайдера, О. Торсунова, А. Хаимова, М. Чиксентмихайя и др. построены на принципе созидательного влияния мышления на человека, формирования у него сознательного оптимизма. Сознательный оптимизм понимаем, как способность человека влиять на свое мышление и через него – на свое поведение и на жизнь в целом, феномен был открыт М. Селигманом (Селигман, 2013). Современные исследования М. Селигмана базируются не только на гипотезах, а на научных экспериментах, позволяющих глубже изучить такие феномены, как счастья, позитивное мышление, оптимизм и удовлетворенность жизнью.

Украинские ученые Н. Бигун, Н. Босовская, Л. Вереина, Н. Грисенко, В. Калошин, В. Карикаш, С. Кириченко, В. Крутов, Е. Кучеренко, С. Симоненко, И. Скорых, Г. Улицкая, Д. Черенщикова и др. предлагают современные терапевтические подходы активизации позитивного мышления во благо сохранения психического здоровья и чувства безопасности человека в изменяющемся мире. Ученые отмечают, что позитивное мышление:

- расширяет осведомлённость и углубляет восприятие человека;
- помогает более утонченно познавать, чувствовать и любить;
- активизирует благородное начало человека – прирожденное желания творить добро;
- сохраняет принцип уникальности личности и возможности многогранности его самоактуализации и счастья;
- стимулирует поиск личной идентичности, призвания и экзистенциальных способов самоусовершенствования человека;
- укрепляет эмоциональный, когнитивный и социальный интеллект, а также чувство юмора и психологическую безопасность.

Цель работы предполагает теоретический анализ и синтез зарубежных и отечественных научных исследований разных аспектов позитивного мышления человека, как механизма формирования его психологической безопасности в условиях нестабильной жизнедеятельности; описание популярных и эффективных психотехник восстановления жизненной энергии индивида, позитивного отношения к себе, окружающим и жизни в целом.

Тема самопрограммирование на успех, удачу и позитив во все времена была популярной. Исследователи разных сфер человеческого бытия (нейропсихологи, биоэнергетики, психотерапевты, биософы и др.) упорно ищут доступные и эффективные способы самоуправления своими мыслями, эмоциями и действиями.

Ученые утверждают, что мозг возможно запрограммировать на позитив, поскольку он в равной степени реагирует на все, о чем думает человек (реальном или воображаемом). Восприятие информации осуществляется за принципом действия эффектов плацебо / ноцебо. Известно, что фундаментальной основой плацебо является мощное самовнушение: вследствие чего, с одной стороны, мозг начинает вырабатывать огромное количество эндорфинов, а с другой стороны – происходит «процесс мобилизации» – состояние готовности организма к положительным изменениям, повышение иммунитета и всех защитных сил организма. Однако, эффект плацебо имеет менее известного антипода – эффект ноцебо, который вызывает негативное эмоциональное состояние, притяжение тревожных мыслей, неприятностей и разочарований. Подобный пессимистический настрой провоцирует разного рода фобии, которые могут породить обсессивно-компульсивные расстройства (повторяющиеся навязчивые мысли и

действия), а также ипохондрию (нездоровое беспокойство о своем здоровье и самочувствие).

Психоневролог Зинаида Колесникова констатирует, что ипохондрия (мнительность) стремительно ухудшает психосоматическое здоровья человека. Ипохондрикам характерно острая тревога, провоцирующая искаженное восприятие физиологических процессов в организме, иррациональный страх, излишняя сосредоточенность на симптомах и последствиях мнимой болезни, гипертрофированное беспокойство о своем здоровье (Колесникова, 2018).

Французский писатель и философ эпохи Возрождения Мишель Монтень сделал крылатым высказывание древних латинян: «Fortis imaginatio generat casum» – «сильное воображение порождает событие» (Монтень, 2007). Монтень имел в виду материализацию всякой сильной веры. Он словно бы предупреждал: не стоит растрачивать ее на ожидания беды. Эффекты плацебо и ноцебо имеют вполне реальные проявления в мозгу человека и объясняются материальными причинами. Их выявил и Джон-Кар Зубиета (Jon-Kar Zubieta, 2007) из Мичиганского университета, используя позитронно-эмиссионную томографию (ПЭТ). Ученый продемонстрировал, что эффект ноцебо связан со снижением выработки гормона дофамина, который участвует в выработке опиоидных пептидов, обладающих обезболивающим действием. Это объясняет, почему ноцебо усиливает неприятные ощущение, угнетенность и боль.

Одновременно с этим Фабрицио Бенедетти (Fabrizio Benedetti, 2007) – исследователь Туринского университета в Италии обнаружил, что боль, вызываемую эффектом ноцебо, можно подавить с помощью проглумида, препарата, блокирующего рецепторы гормона – холецистокинин (ХЦК). Известно, что ожидание боли вызывает тревогу, а она активирует рецепторы ХЦК, усиливая боль. Таким образом, результаты медицинских исследований подтвердили гипотезу о экзистенциальной ценности человеческого мировоззрения (установок, мышление, самонастроения, суггестии), но в большей мере – способность к его конструктивному изменению. У человека всегда есть выбор, – как поступить, что думать и чувствовать. Он может «утонуть» в отрицательных эмоциях и в результате ноцебо-эффекта втянуться в тревогу, страх, болезнь, чего могло бы вовсе и не быть, в таком случае нужно кардинально менять мировоззрение и образ жизни.

Врач, биософ Роман Кожевников призывает к использованию такой особенности мозга как нейропластичность. Человек способен сосредотачиваться на умственных действиях, что способствует активной генерации новых нейронных связей, что есть почвой для построения иной системы убеждений и взглядов, порождения новых идей и способов решения проблем. Чем больше человек окружает себя позитивом посредством мысли, слов, действий, людей, тем он глубже

очищает свое сознание и настраивает себя на благодатную жизнедеятельность (Кожевников, 2017).

Позитивные мысли отображаются не только улыбкой на лице, утверждала Барбара Фредриксон (Barbara Fredrickson, 2009) – доктор философии Стэнфордского университета, одна из ведущих мировых учёных, изучающая социальную психологию и влияния эмоций на жизнь человека в перспективе. Известно, что отрицательные эмоции программируют извилины на выполнение определённых действий, сужая мышление и ограничивая мысли. Проблема в том, что мозг человека эволюционно запрограммирован реагировать на негативные эмоции шаблонным способом («бей, беги, замри»). Он реагирует путём отключения от окружающего мира, а значит и отклонения альтернативных вариантов действий. В каждой схожей ситуации мозг закрывается от внешнего мира и концентрируется на негативе: страхе, гневе или стрессе. Негативные эмоции не дают «голове посмотреть по сторонам» в поисках альтернативных вариантов и возможностей. Это всего лишь инстинкт выживания. Таким образом, когда человек испытывает положительные эмоции (радость, удовольствие, любовь), ему открывается значительно большее возможностей в своей жизни.

Эмпирические исследования Б. Фредриксон доказывают, что положительные впечатления увеличивают чувство собственных сил, расширяя горизонты мышления. Выгода позитивных эмоций не ограничивается несколькими минутами приятных ощущений. Положительные впечатления помогают обретать навыки и развивать ресурсы для применения в дальнейшей жизни. Фредриксон именует эту особенность «теорией расширения границ и развития», так как позитивные эмоции рождают вариативность мышления, что в свою очередь активизирует новые навыки, которые обязательно пригодятся в других сферах жизни. Ученая акцентирует внимание на вопросе, что первично: успех или счастье. Нет сомнений в том, что счастье проявляется в результате достижения успеха. Жизнь счастливых людей схожа с движением по восходящей спирали. Они радуются всему, что их окружает. Тем самым они развивают себя и свои навыки, помогающие достичь успеха, а сам успех насыщает человека ещё большей радостью и так виток за витком.

Наполеон Хилл, Рон Хаббард уверяют, что каждый человек создан для успеха, и каждый способен его реализовать. Но почему-то не у всех это получается. Многие, кто исследовал эту проблему, отмечают, что успешные люди пребывают преимущественно в позитивном эмоциональном состоянии, в то время как, хронически испытывая только негативные эмоции, далеко по жизни продвинуться невозможно.

Ученые утверждают, что на внутренний настрой влиять можно и нужно, а для этого важно реально оценивать свое эмоциональное состояние. Одиозная личность Рон Хаббард, действия которого одновременно осуждаются и восхваляются мировым сообществом,

разработал шкалу емоциональных состояний (тонов), их иерархию он выстроил следующим образом: энтузиазм, радость, интерес, консерватизм, скука, антагонизм, гнев, скрытая враждебность, страх, горе, апатия. Знание этой шкалы помогает в общении, работе и вообще в жизни, поскольку помогает распознать тайну человеческого поведения. Верхние пять тонов шкалы характеризует ресурсное состояние человека, к которому нужно стремиться. Состояния от антагонизма и вниз по шкале требуют внимания в осмыслении того, как человек попал в такое состояние и как он может изменить его.

Стабильного состояния быть не может, все в природе, если не растет и не развивается, то увядает и деградирует. Каждый человек в разные периоды жизни и в разных обстоятельствах пребывает у всевозможных эмоциональных состояний. Важно замечать, надолго ли человек задерживается в каждом эмоциональном тоне. Есть люди, которые после какой-то утраты впадают в состояние горя, апатии и живут так долгие годы, а другие – напротив, быстро восстанавливаются и поднимают свое состояние.

Достойное преодоления жизненных трудностей, прохождения через судьбоносные испытания, – оказывают трансформационное воздействие на сознание человека. Мыслительные действия которого, наполняются жизнеутверждающими экзистенциями, переоценкой происходящих событий и качества отношений с людьми. С чувством глубокого уважения и благодарности он способен усвоить жизненный урок, оценить все «подарки судьбы» и быть позитивно настроенным.

Утверждение Льва Толстого «... у меня нет всего, что я хочу, но я люблю все, что у меня есть ...», учат нас ценить то, что мы имеем, и того, кто с нами рядом. Положительно заряженный человек на разные вещи и ситуации смотрит обнадеживающе, всегда настроен на успешное развитие событий. В трудной ситуации он относительно спокоен, опирается на установку «Все решается!», ему открыто множество источников человеческого счастья, он способен получить удовольствие от «того, что есть», а не от того, что «могло бы быть».

Пил Норман Винсент (Винсент, 2008) – создатель теории позитивного мышления постулировал, что в человеческом духе спят все источники силы, которые необходимы для развития успешной жизни – первый и самый главный принцип позитивного мышления. Он основан на вере в себя и свои дарования, без осознания чего, человек не сможет стать преуспевающей личностью и обрести душевное спокойствие. Автор описал базовые принципы позитивного мышления:

- чаще обращаться к своему «Я», прислушиваться к внутреннему голосу, разобраться с проблемами, которые гложут;
- расставить приоритеты, определить цели, моделировать и визуализировать процесс достижения целей;
- полюбить трудности на жизненном пути, решение их есть вкладом в саморазвития;

- осознано проживать текущий момент, жить с наслаждением «здесь и сейчас»;
- искренне использовать улыбку, которая является механизмом восполнения энергии, улучшения здоровья, качества и безопасности жизни;
- стремиться к оптимизму, главное не просто во всем видеть хорошее, главное – не терять уверенности в своих силах и не отчаиваться.

«Если Вы думаете, что Вселенная придумывает Вам проблемы и болезни, то у вас мания величия, она просто реализует ваши мысли», так о деструктивных эмоциях и мыслях писал Вадим Зеланд (Зеланд: 2016) – исследователь квантовой физики, психолог, автор популярных книг, в своей сенсационной методике управления реальностью «Трансерфинг ...». Его практические труды нацелены на выработку привычки обращать внимание на все хорошее, фиксировать в своих мыслях и непременно искренне порадоваться, последнее действия трудней всего дается. «Принимая и транслируя позитивную энергию, Вы создаете свой личный рай; принимая и транслируя негативную энергию, Вы создаете свой личный ад». Пульт управления судьбой человека находится в его собственных руках. Неспособность приостановить поток разрушительных мыслей является страшным несчастьем, хотя мы об этом и не подозреваем, по тому, как данным недугом страдает каждый из нас, в связи с чем подобные состояния считаются просто нормой в современном изменяющем мире.

Носсрат Пезешкиан (Пезешкиан, 2009) – основатель позитивной психотерапии, писал, что: «Человек – шахта, полная драгоценных камней. Одна из задач – отыскать скрытый ценный клад, поднять его из недр человеческой души и показать миру в виде использования природных задатков и талантов, что в конечном итоге приводит к самореализации человека. Исполнение своей жизненной миссии (призвания) – это основа удовлетворения в жизни». Автор акцентирует внимание на индивидуально-биологических, психосоциальных и духовных аспектах личности, что помогает обрести внутреннюю целостность, гармонию и безопасность.

Основой метода стало 3 важных принципа.

1. Принцип надежды – фокусирование на человеческих ресурсах, помогает прочувствовать способности, принять на себя ответственность за все то, что происходит в личной жизни.

2. Принцип баланса – рассматривает жизнь и развитие в 4-х важных сферах: тело, отношения, достижения и будущее – только интегрируя все, можно стремиться к гармонии. Недостаток внимания или развития одной из сфер человеческого бытия приносит дисгармонию, создает дефицит, что проявляется в жизни как недовольство, отчаяние или болезнь.

3. Принцип самопомощи – стратегия адаптации, гармонизации и развития личности.

Американский психотерапевт, основательница движения самопомощи, инициатор практики аффирмаций Луиза Хей, неоднократно описывает, что все человеческие неудачи кроются в собственных деструктивных убеждениях человека и его эмоциональных проблемах. «Все, что мы транслируем в мир, неизбежно возвращается» – принцип бумеранга постулировала Луиза Хей (Хей, 2016) еще в середине прошлого столетия, в который и сейчас люди верят. Гнев возникает по той же причине, что и чувство недовольства собой. Когда человек злится, не осознавая возможности, открыто выразить свои чувства, слова ярости застревают у него в горле. Гнев не покидает тела, и следствием этого являются обида, горечь, депрессия и болезни, поэтому важно научиться управлять этим чувством в момент его возникновения – учила Луиза Хей. Психолог убеждала, что важным моментом в науке любви – это отказ от самокритики: «Когда мы говорим себе, что ничего страшного не происходит, то, независимо от обстоятельств, все можно легко изменить и исправить, а когда мы считаем, что все плохо, трудности встречаются на каждом шагу. Мы все без исключения меняемся. Каждый день – это новый день. И сегодня мы уже поступаем немного не так, как вчера. В умении адаптироваться и двигаться вперед вместе с жизненным потоком – в этом наша сила...».

Идеи Луизы Хей очень практичны, они стимулируют человека к позитивному обновлению. «Измениться – это значит, освободиться от ощущения одиночества и собственной никчемности, избавиться от злости, страха и боли. Мы учимся душевному равновесию и создаем жизнь, в которой нет места суете. Мы учимся расслабиться и наслаждаться жизненным опытом, который выпадает на нашу долю». Очень актуален в наше время практический совет Луизы Хей: «Как только человек заболевает, ему, в первую очередь, необходимо подумать, кого ему нужно простить», об этом она писала в книге «Исцели свою жизнь».

Позитивное мышление – это не просто радужное обозначение хорошего самочувствия или быть счастливым по определению. Моменты горечи и разочарований, так как и радости, также имеют важное значение для нашего ума, помогают ему раздвигать границы и приобретать навыки, которые станут ценными в разных сферах жизни.

Описаны в теории психологии постулаты позитивного мышления, доступны к пониманию, но далеко не всегда реализуемые на практике. Многие задают себе вопрос: как же проникнуться позитивным мышлением, как увеличить количество позитивных эмоций в жизни и применить на себе действие теории расширения границ и развития?

Украинский ученый, профессор Василий Крутов – автор научных и публицистических трудов, как о государственной, так и духовной безопасности современного общества, писал: «Сделать свое тело

Храмом, достойным Духа, подвластно каждому. Для этого нужна твердая вера в себя, в свои уникальные и безграничные возможности, которые щедро даны уже нам самим фактом рождения!» (Крутов, 2014: 228). Ученый полагает, что современному человеку доступно множество практик психоэнерготренингов, что есть одним из инструментов эффективного развития сознания и управления мышлением. Ученые разных стран, культур и вероисповеданий сходятся во мнении выбора духовных практик, которые способствуют очищению разума, восполнению жизненной энергии и восстановлению здоровья человека. Кратко изложим суть этих психоэнергопрактик, которые всем доступны в современном информационном пространстве.

Энергетическая практика цигун постулирует феномен «Ци», как жизненную энергию, основу существования человеческого организма. Энергия «Ци» имеет космическое начало и циркулирует по 12-ти меридианах человеческого тела. Особое внимание уделяется активизации энергетических резервуаров, в которых аккумулируется энергия. Занятия цигун сочетают в себе диалектику концентрации и расслабления. Главные методы воздействия – это концентрация, визуализация и релаксация. Практика «Цигун» применяется для поддержания духовного, психического и телесного здоровья, а также развития человека как личности, способствует духовному пробуждению, освобождению сознания и пониманию истинной природы человека. Энергия Ци контролируется сознанием и мысленно направляется в конструктивное русло самим человеком. Основная цель состоит не в управлении мышлением, а в управлении потоками жизненной энергии с помощью мышления. Практикуя эти психотехники, человек чувствует себя свободно, позитивно и безопасно в самых непредсказуемых условиях жизнедеятельности. Энергия Ци способна очищать мысли человека, побуждать к переосмыслению жизни, к позитивному восприятию всего, что она преподносит.

Метод самовнушение Эмиля Куэ (1857-1926 гг.) – французский психолог и фармацевт, «отец» современной теории самовнушения, который первым обратил внимание на то, что люди, которые верят в свое исцеление легче и быстрее проходят путь психофизического восстановления. Он целиком посвятил себя этому делу, создал свою клинику самовнушения (1910, Нанси, Франция) и прославился на весь мир. Куэ также был первым, кто понял роль позитивной мысли в процессе изменения человека и его жизни. Он разработал метод психотерапии, обретения здоровья и личностного роста путем самовнушения. Особенность состоит в том, что его простые мантры и аффирмации задействуют не только сознание, но и подсознание, что и обуславливает его эффективность. Все гениальное – просто и эффективно, в сочетании с общедоступностью, что и по сей день привлекает внимание специалистов по психорегуляции к наследию Куэ. Ученый в ходе наблюдений отметил факт, что в процессе

выздоровления сознание играет первостепенную, а зачастую и решающую роль, его внимание было обращено на эффект плацебо. Главными инструментами метода Куэ является аффирмация и концентрация на этой формуле. Действующий механизм метода обоснован на закладывании подсознательных паттернов контроля над физиологическими процессами и личностными установками, что вполне подвластно человеку.

В жизни есть много вещей, которые человек не может контролировать. Однако он можем взять ответственность за состояние своего ума и изменить его. Согласно буддийским представлениям, это самое важное, что мы можем сделать, и буддизм учит, что это единственное настоящее противоядие от тревожности, ненависти, неудовлетворенности, заблуждений и той полусонной жизни, которую мы ведем в человеческом воплощении.

Буддийская медитация по своей рационалистической направленности очень близка к методу Куэ. Однако имеет существенные отличия, которые связаны с восточными традициями и буддийской философией. Тысячелетиями в буддийской традиции развивались разнообразные практики медитации. Медитация – это живая традиция с очень долгой и богатой историей, это средство преобразования ума, медитативные практики – это техники, которые способствуют возникновению и развитию концентрации, ясности и положительных эмоций. Все они могут быть охарактеризованы как «тренировки ума», но используемые в них подходы различны. Однако основа всех этих практик – зарождение спокойного и позитивного состояния ума. Каждый год тысячи людей обучаются медитации, изучают два ее базовых вида: медитацию осознанного дыхания и медитацию любящей доброты.

Возрастающее количество воздействующих на человека стрессовых ситуаций значительно опережает способность нервной системы к адаптации и, как следствие, – возникают нервные перегрузки, то есть напряжение человек испытывает значительно чаще, чем расслабление. Наша нервная система способна выдерживать большие нагрузки, но лишь при условии: нагрузки должны быть непродолжительны, отрицательные эмоции обязательно нужно компенсировать положительными, а вслед за напряженной работой необходим полноценный отдых. Вопрос о счастливой жизни – это больше вопрос о правильном эмоциональном реагировании на жизненные события, о конгруэнтности и эмоциональном интеллекте индивида. Очевидно, что важной задачей в построении собственной судьбы является воспитание чувств и умение продуцировать позитивные эмоции.

При умственном переутомлении или в моменты гнева, недовольства, страха, обиды наши мышцы непроизвольно сокращаются. Достаточно вспомнить устойчивые выражения, отражающие крайние

эмоциональные состояния: «от тоски подкатил комок к горлу», «от обиды стиснул зубы», «застыл от страха как вкопанный», «сжал кулаки от гнева», «распирало от злости»... Но при переживании даже небольшой обиды, легкого недовольства или слабого страха мышцы тела сами собой напрягаются, независимо от вашей воли. Почувствовать и осознать этот процесс – значит, приблизиться к способности управлять своими эмоциями. Важно отметить, что эмоционально уравновешенного отношения к жизни можно достичь лишь в том случае, если развить в себе способность сохранять эмоциональную стабильность. К сожалению, нас никто не учит искусству создания и сохранения эмоциональной стабильности, поэтому мы часто реагируем на жизненные и рабочие проблемы стрессом. Эмоциональная стабильность – это способность встречать трудности, не теряя терпения, смело и решительно принимать сложившуюся ситуацию, сохраняя при этом бодрость и спокойствие и этой способности, если она не дана от природы, можно научиться. Наиболее эффективным методом обретения навыка эмоционального равновесия и стабильности, несомненно, является аутогенная тренировка.

Метод аутогенной тренировки (АТ) был изобретен в 1932 году немецким психиатром и психотерапевтом, «отцом аутотренинга» – Иоганом Шульцом (1884-1970), он предложил своеобразный способ саморазрядки, основанный на самовнушении. Ученый понимал, что на сознание трудно воздействовать непосредственно, путем приказов и давления, поэтому методы должны быть мягкими и деликатными, то есть они должны посредством формировать нужное состояние сознания. Наилучшими состояниями для самовнушения являются состояния глубокого расслабления (релаксация). Именно достижению этих состояний был посвящен первый этап курса АТ, разработанный ученым, который включал 6 базовых упражнений на расслабление, чувство комфортного покоя и ощущения тепла в теле. Второй этап АТ предполагал развития способностей воображения и умения внушать себе различные состояния посредством концентрации на определенных визуальных образах. Управление мышлением Шульц решал не путем апелляции к рациональному началу человека, а путем вовлечения в психотехническую работу более глубоких уровней сознания. Основным инструментом выхода к таким уровням ученый считал не вербальные формулы, а техники формирования определенных состояний сознания посредством мышечной релаксации, обретения чувства психологического покоя и сонливости, искусства внушения или самовнушения, развития воображения. Метод Шульца со временем стал классическим, широко распространился по всему миру. В настоящее время существует около двухсот модификаций метода Шульца, настраивания себя на позитив, используя аутотренинг.

Новейшие исследования человеческого мозга и разума показали, что ключ ко всему, чего мы желаем в жизни: материальный достаток,

успешная карьера, крепкое здоровье, безмятежное счастье или мудрость и просветление, может крыться в достижении *определенного* состояния разума. Человек достигает этих уровней сознания во время сна, но как научиться достигать этих уровней, оставаясь в полном сознании, как использовать это состояние разума на практике, чтобы преодолевать преграды, избавляться от нежелательных привычек и негативного мышления.

В 1966 году, простой радиоинженер Хозе Сильва из Техаса нашел ответ на эти вопросы.

Метод управления Разумом Хозе Сильвы (1914-1999 гг.), американского психолога и парапсихолога также успешно вошел в основу современных психотехник. Днем он работал радиоинженером, а по вечерам изучал работы Фрейда, Юнга и Адлера. Х. Сильва страстно увлекался гипнозом, интересовался, как работает человеческий мозг, читал об экспериментах, открывших альфа-волны мозга. Он был первым, кто доказал, что человек может научиться сознательно функционировать на альфа и тета-частотах мозга. Тета – это уровень более глубокой релаксации или сна, когда мозг работает с частотой 4-7 Герц. В состоянии бодрствования, мозг работает с частотой 20 Герц – бета-уровень. Во время глубокого сна, работа мозга замедляется примерно до половины Герца – дельта-уровень. Между уровнями Бета (бодрствование) и Дельта (сон) есть еще два уровня работы мозга. Когда человек находится в состоянии легкого сна или медитации мозг работает на альфа-уровне (7-14 Герц), именно на этих частотах мы достигаем «внутреннего равновесия». Погружение на альфа-уровень или достижение внутреннего равновесия – это то же, что медитация. С научной точки зрения, медитация – это погружение на более замедленный альфа-уровень работы мозга. Альфа-уровень используется для полного раскрытия потенциала разума человека. Люди, практикующие метод Сильвы, способны достичь контроля над своим эмоциональным состоянием, мышлением, привычками, в результате достигая благополучия и психологическую безопасность.

Ученые доказали, что все в природе состоит из многочисленных уровней – молекулы состоят из атомов, атомы – из элементарных частиц, на микроуровне нет вещества, есть только поля энергии. И чем глубже уровень, тем мощней энергии, больше организующей силы. Серия выдающихся научных открытий обнаружила еще более общий, более могучий уровень природы – единое поле, которое представляет собой неизменный, единый, неорганический континуум, заполняющий Вселенную. Таким образом, благодаря теориям единого квантового поля современной физики, был открыт единый источник всего многообразия Вселенной – единое поле всех законов природы, которые управляют колоссальной Вселенной совершенно упорядоченно.

Ученый в области физики, доктор философии, педагог Джон Хэгелин утверждает: «Единое поле, лежащее в основе природы, и

спокойное состояние ума человека – это одно и то же поле безграничной энергии и творческого потенциала. Разум, развитие, самосознание – все эти свойства также могут быть обнаружены в структуре единого поля, предполагая связь между единым полем и наиболее фундаментальным состоянием сознания. При детальном исследовании свойств единого поля можно обнаружить все свойства чистого сознания» (*John Hagelin, 1987: 61*).

Такие открытия дают понять, что любой закон природы и любой аспект жизни можно сейчас выразить и пережить на непосредственном опыте в контексте полного природного закона. Источник интеллекта в человеке тот же, что и в природе. С практической точки зрения это означает, что у нас имеется врожденная способность использовать и проявлять в своей жизни беспредельную энергию, творчество и интеллект природы. Задействовав полный потенциал своего собственного ума, человек в состоянии достичь невозможного. И все, что для этого нужно – позволить уму успокоиться и воспринять этот уровень единого поля в самом себе, таковым и есть назначение техники медитации.

Йогическая и трансцендентальная медитация пропагандирует философию жизни без борьбы и напряжения. Жизнь не должна быть страданием, жизнь – это блаженство, вечная мудрость, вечное существование. Медитативные техники связаны с интуицией и состоянием вне-ума как высшими формами мышления человека. Состояния не-ума – это индифферентное состояние, не отождествленное с умом, когда тревожные, бесцельные, негативные мысли и воспоминания не преследуют человека, он наполнен ощущениями гармонии с собой и природой.

Медитативные техники направлены на пробуждения связи мышления с Высшим Разумом. Важными этапами таких практик есть блокировка потока мыслей, обретения состояния внутренней тишины, свободы, умиротворения и блаженства, использование звуковых сочетаний (мантр). Медитативные практики дают индивидуальный опыт блаженства и распространяют когерентность, позитивность и гармонию в окружении. Когерентное функционирование мозга стимулирует интегрированное мышление и поведение, увеличение IQ и творческого подхода, улучшение способности к обучению, повышение эмоциональной стабильности, развитие нравственности, рост уверенности в себе и уменьшение чувства тревожности и безопасности. Последователи практик считают, что медитация избавляет от стресса, а душевное здоровье, в свою очередь, позволяет восстановить физическое, что в целом дарит позитивный настрой и чувство психологической безопасности.

Духовные практики православия.

Существует мнение, что восточные духовные практики (медитация, йога, цигун, рейки и др.) похожи на христианский опыт поста и молитвы.

Однако, между восточными способами духовного совершенствования и христианской аскетикой есть немало противоречий. Понятие «аскеза» происходит от древнегреческого слова ἡ ἄσκησις (*askēsis*) – «упражнение», «практика», к тому же происходит и от древнегреческого глагола ἄσκέω (*askeo*) – «обрабатывать», «испытывать». Исходя из этой этимологии, аскеза – это упражнения в приближении к совершенству (к Богу, Творцу). Православные аскезы (пост, обет, молитва, милостыня) не есть самоцелью, а способом достижения просветленного сознания и духовно-нравственного усовершенствования человека. Важней всего это возрождения в себе силы духа смирения, прощения и любви, а уже потом – бдение и пост. Если мысли, слова и поступки человека наполнены гневом, злостью, завистью и другими порочными помыслами, то какие бы подвиги воздержания он ни совершал, – он далек от духовного очищения и возрождения. Чистый, благодатный помысел превосходит по силе любой аскетический подвиг. Самая древняя, популярная и вседоступная духовная практика – это православная молитва. Даже закоренелый циник в трудную минуту произносит «О, Боже!». Мысленное или словесное обращение к Высшим Силам есть интимным процессом Души человека, проявление мировоззренческого отношения к Вселенной, жизни и окружающим. Молитвы несут разный содержательный смысл – хвалебный, благодарственный, покаянный, просительный... Молитва помогает почувствовать связь и единение человека с Высшим Разумом, ощутить поддержку, через веру в то, что его слышат, понимают и принимают, что он не одинок, что значительно помогает индивиду сбалансировать психическое состояние в тяжелых жизненных ситуациях, облегчить Душу и воспринять Духом.

Фундаментальная цель православных духовных практик – это достижение мистического единения человека с Богом («теозис») через таинства, преисполнены молитвами и аскезами, которые имеют истинное значение и могущественную силу. Созидательная сила православных практик – освящение человека на благодатную жизнь: просвещение разума, очищение сердца от разрушительных страстей, избавление ума от лукавства и тела от похотей. Познания себя, открытия в себе божественного начала, приобретения страха Божьего, что есть нашей совестью, происходит в таинственных и в личностных отношениях христианина-подвижника с Творцом.

Вышеизложенные духовные практики, как современные психотехники созидательного влияния на мышление человека, предлагаем рассматривать вовне конфессиональной парадигме. Духовность – едина для всех людей, так же как и честность, ответственность, доброжелательность... Духовность – феноменальное качество человека, излучающее его веру, надежду и любовь в сочетании с целомудренностью. Православие органично славянскому самосознанию, укрепляет силу духа, волю и позитивное мышление,

избавляет от вожделенных чувств (алчность, жадность, корыстность, зависть, тщеславия и др.), что есть производным от гордыни.

Духовные практики как психозенергетические тренинги имеют большой арсенал техник, которые могут быть путеводителем для каждого человека. Однако, разделяя мнение В.В. Крутова, важно отметить, что знакомство с различными практиками обусловлено осознанием трудностей, которые испытывает человек, что есть первым шагом в решении заниматься подобными техниками. Трудность состоит в том, что не просто разобраться в этом обилии рекомендаций и техник, которые иногда никак между собой не связаны и могут даже противоречить. Каждый человек методом проб и ошибок ищет свой путь, проверяя их эффективность на себе. Польза от этого эксперимента несомненна: человек приобретает новый опыт, испытывает новые эмоции и озарения. Однако, несомненно и то, что человек может себе и навредить, поэтому знания важно подкреплять осознанными действиями: познать экзистенциальные постулаты практики, понимать свое ментальное наполнение, встретить своего духовного наставника (мастера)... (Крутов, 2014: 231-232).

Таким образом, упомянуто только некоторые энергетические практики психоземционального восстановления человека, которые нацелены на восполнения жизненной энергии, пробуждения любви и позитивного отношения к жизни. Мы не преследовали цели детального раскрытия психозенергетических практик, каждая из которых достойна отдельного изложения.

Список использованной литературы

- Бігун Н. І. Психологічні умови особистісного розвитку підлітків з депресивними розладами: монографія. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2011. 160 с.
- Вирусы сознания. Принципы и методы исцеления души и тела: Сан Лайт – Санкт-Петербург: Вектор, 2008. 160 с.
- Зеланд В. Апокрифический Трансерфинг-1. Освобождаем сознание. Начинаем понимать, что происходит. Москва: ЭКСМО. 2016. 320 с.
- Ковалева Т. Преобразования в нового Человека. *Колесо жизни*. 2017. № 6. 8-11.
- Клыков Л. В. Да здравствует человек в мире Любви. Киев: Лира, 2006. 248.
- Колесникова З. Эффект ноцебо: когда мысли порождают болезнь. *Электронный журнал «PSYCHOLOGIES»* [электрон. ресурс] Режим доступа: <http://www.psychologies.ru/wellbeing/immunity/effekt-notsebo-kogda-mysli-poroydayut-bolezn/> (дата обращения 26.12.2018)
- Крутов В. В. Возвращение к себе. Основы развития сознания и управления мышлением. Киев: Генеза, 2014. 400 с.
- Монтень М. Опыты. О человеческих поступках. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2007. 352 с.

- Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Перевод с немецкого Т. В. Куличенко. Москва: «Медицина», 2009. 464 с.
- Пил Винсет Н. Сила позитивного мышления. Минск: Попурри, 2008. 335 с.
- Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь. Москва: Альпина Пабlishер, 2013. 338 с.
- Уліцька Г. С. Синергетичний підхід до структуризації позитивного мислення особистості. *Актуальні проблеми розвитку суспільства: матеріали V Міжнародної наук.-практ. конференції*. Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2007. С. 53–55.
- Хей Л. Исцеляющая сила мысли. Москва: ЕКСМО, 2016. 448 с.
- Хилл Н., Клемент Стоун У. Добейся успеха с помощью позитивного мировосприятия. Минск: Попурри, 2014. 400 с.
- Черенщикова Д. В. Позитивна психотерапія як засіб оптимізації педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2011. 20 с.
- Fabrizio Benedetti Placebo and placebo-related effects across diseases and treatments: Symposium on Mechanisms of Placebo / Nocebo Responses, November 2007, Tutzling (Germany). С.18.
- Режим доступа: http://www.enpm.eu/contents/meetings/Meetings%20-%20Placebo_Programm.pdf (дата обращения 12.01.2019)
- Jon-Kar Zubieta Learning and Memory Chair: Symposium on Mechanisms of Placebo / Nocebo Responses, November 2007, Tutzling (Germany). С. 14.
- Режим доступа: http://www.enpm.eu/contents/meetings/Meetings%20-%20Placebo_Programm.pdf (дата обращения 14.01.2019)
- Hagelin John Is consciousness the unified field? A field theorist's perspective. *Modern Science and Vedic Science* 1. 1987. pp 29-87.
- Fredrickson Barbara. Positivity. New York, Crown Publishers, 2009. 277 с.



Грейліх Ольга Олексіївна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна
E-mail: grejluh2008@ukr.net

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Толерантність є запорукою мирного існування представників різних соціальних класів, культур, релігій. Сучасне полікультурне суспільство потребує такого регулятора колективного існування, який не заперечить їх ефективне спілкування. Таким регулятором є толерантність. Педагогічна толерантність передбачає повагу і визнання рівності різноманітності учнів, відмову від домінування та насильства старших над меншими. Толерантність означає визнання прав дітей, сприйняття їх як собі рівних, високий рівень емпатії, готовність прийняти приналежність їх до різних культур та релігій такими, якими вони є, та взаємодіяти з ними на основі рівності та поваги.

Ключові слова. *Комунікація, спілкування, толерантність, педагогічна толерантність, терпимість, різноманітність.*

Olga Hrelykh. Tolerance as a composition of the communicative potential of personnel of the modern pedagogue

Tolerance is the guarantee of the peaceful existence of representatives of different social classes, cultures, religions. A modern multicultural society is needed of a regulator of collective existence, which not mind it effective communication. Tolerance is this regulator. Pedagogical tolerance is implied the respect and recognition of the equality of students' diversity, rejection of domination and violence of older people. Tolerance is recognized the rights of children, perceived them as equal. Tolerance is based on a high level of empathy.

Key words: *communication, intercourse, tolerance, pedagogical tolerance, diversity.*

Сучасна світова і вітчизняна освітянська практика характеризується швидкими, часто й різкими, змінами підходів та методики навчання, спричиненими політично-економічним реформуванням та незворотними глобалізаційними процесами. Педагоги, чи не найперші з професійно

орієнтованих представників соціуму, повинні реагувати на усі соціальні зміни: вчасно адаптуватися, переформатуватися з метою успішної діяльності, оскільки від них залежить мотивація до розвитку й саморозвитку молодого покоління. Педагогічна діяльність можлива лише через спілкування як постійних соціально-психологічних інтеракцій, зорієнтованих на активність, презентативність та результативність особистості.

Проте, незважаючи на нові виклики часу, нові вимоги до знань і умінь, які б були конкурентоспроможні у певний часовий відрізок певного соціального простору, педагогічне спілкування не може суперечити «Загальній декларації прав людини», яка прийнята і проголошена в резолюції 217 А (III) Генеральною Асамблеєю від 10 грудня 1948 року. У ній зазначається, що це «завдання до виконання якого повинні прагнути усі народи і всі держави з тим, щоб кожна людина і кожна інституція суспільства, завжди маючи на увазі цю Декларацію, прагнули шляхом освіти сприяти повазі цих прав і свобод і забезпеченню, шляхом національних і міжнародних прогресивних заходів, загального ефективного визнання і здійснення їх як серед народів держав-членів Організації, так і серед народів територій, що перебувають під їх юрисдикцією (Всеобщая декларация прав человека, 1948). У статті 1 Декларації зазначається один з принципів спілкування: «усі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах. Вони наділені розумом і совістю і повинні діяти у відношенні один до одного в дусі братерства» (Всеобщая декларация прав человека, 1948). Толерантність є вимогою, як минулого так і сьогодення, не тільки у процесі професійного педагогічного спілкування, а й усіх сферах життєдіяльності людини. Визнання права існування іншого, незважаючи на політичні уподобання, релігійну приналежність та життєву позицію. Завдяки толерантності можливе мирне співіснування культур, народів, етносів.

Дослідження проблеми толерантності у контексті спілкування знаходимо у різних наукових інтерпретаціях педагогічного, психологічного, філософського, релігійного, морального спрямування. Ця тема наукового дискурсу не втрачає своєї актуальності особливо у сучасному глобалізованому світі, зі властивими йому швидкими змінами соціальних орієнтацій. Толерантність як предмет наукового дослідження знаходимо у працях Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєва, О. Асмолова, Ж. Бастида, І. Бежа, В. Бочарова, Ю. Василькова, О. Волошиної, Б. Гершунського, Б. Євтуха, П. Кінга, Ю. Малинки, А. Садохіна, В. Скуратівського та ін.

У контексті даного дослідження варто звернути увагу на наступні дослідження. С. Матвієнко вважає, що терпіння, довіра, вміння володіти собою, поблажливість, доброзичливість, вміння не засуджувати інших, терпимість до відмінностей, здібність до співпереживання, вміння слухати, вміння розуміти особистісні властивості та емоційний стан

співрозмовника, управляти власним емоційним станом – це складові толерантного спілкування, які є досить важливими для повноцінного розвитку, основою діалогу, відкритості, а, отже, і толерантності сучасного суспільства (Матієнко, 2015).

І. Кривошапка розглядає толерантність як особистісну передумову формування професійної майстерності педагога та значення толерантності як інтегративної якості особистості педагога, її роль у становленні педагогічної майстерності (Кривошапка, 2012).

Г. Денисенко досліджує як толерантність так й інтолерантність, та їх прояви у поведінці: знання себе, захищеність, відповідальність, орієнтація на себе, здатність до емпатії та авторитаризм. Визначає, що існують два шляхи розвитку особистості інтолерантний та толерантний. Перший шлях характеризується уявленням про власну винятковість, бажанням перекласти відповідальність на інших, відчуттям певної загрози, потребою у владі та ієрархії. Другий шлях розвитку вільної людини з позитивним відношенням до навколишніх і доброзичливим ставленням до всіх. Вона визначає критерії сформованості толерантності майбутніх учителів: зорієнтованість на особистісну модель взаємодії, конгруентність і відсутність будь-яких форм агресії у сфері педагогічного процесу (Денисенко, 2018).

А. Горянська присвятила ряд досліджень психологічним особливостям розвитку толерантності майбутніх вчителів. Зокрема здійснено системне вивчення психологічних особливостей розвитку толерантності як інтегральної особистісної властивості майбутніх вчителів у контексті взаємозв'язку всіх її основних компонентів: диспозиційного, когнітивного, емоційного та поведінкового (Горянська, 2011).

С. Бричок розглядає толерантність у контексті професіограми учителя у контексті ідей Василя Сухомлинського. Зокрема визначає, що педагогічна толерантність учителя виступає не лише складовою професіограми учителя, а й інтегральною характеристикою, яка визначає спрямованість і принципи взаємодії з учнями, зумовлює їхній розвиток як суб'єктів навчального процесу (Бричок, 2014).

М. Окса з'ясовує, що толерантні люди краще знають самих себе, свої недоліки та достоїнства. Толерантна людина більш орієнтована на особистісну незалежність, менш орієнтована на соціальний порядок, менш педантична, добре проінформована про свої достоїнства і недоліки, не схильна у всіх бідах звинувачувати оточуючих (Окса, 2009).

Отже, стислий аналіз сучасних наукових розвідок в контексті педагогічної толерантності свідчить про актуальність даної теми.

Соціум очікує від педагога спілкування не лише з дотриманням етикетних професійних правил спілкування у контекстах: викладач – учень, викладач – колеги, викладач – батьки вихованців тощо, а ще й передбачає дотримання певних еталонних норм поведінки та культури спілкування, прийнятих у конкретному суспільстві на певному етапі

розвитку. За будь-яких обставин таке спілкування спрямоване на створення оптимальних умов для досягнення мети, реалізації завдань у аспекті взаєморозуміння й взаємодії між усіма учасниками цього процесу, що супроводжується як навчанням так і вихованням, а толерантність є невід'ємною його складовою.

Толерантність – це така категорія спілкування, яка є у сучасному суспільстві чи не найбільш дискусійною, поряд з повагою, співчуттям та милосердям. Толерантність у різних джерелах зустрічається у таких трактуваннях. По-перше, як байдужість до існування різних поглядів та практик і передбачає, що вони не суперечать загальнолюдським нормам. По-друге, повага до іншого, якого не розумію і з яким не взаємодію. Цей тип відокремлюють в силу рівноправності культур і відсутності привілейованих чи шовіністських переконань. По-третє, терпимість по відношенню до слабших.

Кожна людина приналежить до певної групи: сім'ї, родини, колективу шкільного класу, професійного колективу, нації, народу. У кожній реально існуючій спільноті існує взаємозв'язок індивідів, який відчувається кожним із представників через ту чи іншу персоніфікацію, або етнічні, релігійні, політичні ознаки, що підкреслюють приналежність одних до певної спільноти на протигагу іншим. Проте, вона змушена взаємодіяти з іншими людьми, групами. Це можливо лише завдяки комунікативним можливостям спілкування. А так як кожна спільнота володіє своїм набором цінностей та смисложиттєвих орієнтирів, то має бути якийсь регулятор у процесі спілкування, який би завадив розвитку конфліктних ситуацій у процесі взаємодій і допоміг уникнути формування образу ворожості у сприйнятті інакшості. Таким регулятором і є толерантність.

Весь світ 16 листопада відзначає День толерантності, який запроваджено рішенням ЮНЕСКО у 1995 році, коли ухвалили Декларацію принципів терпимості (Декларация принципів терпимости, 1995).

У Декларації мова йде про терпимість, однак не терплячість. Терпимість означає рівність, незалежно від конфесійної, політичної, етнічної чи расової приналежності. Усі держави, які підписали цю декларацію, зобов'язуються поважати права і свободи людини, незалежно від культури, релігії, мови, стану здоров'я та боротися з проявами нетерпимості. Змістовне значення поняття «терпимість» прописане у ст.1 Декларації, та означає повагу, прийняття та правильне розуміння багатогранності культур, форм самовираження й способів прояву індивідуальності людини. «Терпимість – це гармонія в численних проявах. Це не тільки моральний обов'язок, але й політична й правова потреба. Це благодіяння, яке сприяє світовим досягненням заміни культури війни на культуру миру» (Декларация принципів терпимости, 1995).

Розглянемо, як дається поняття «толерантність» в енциклопедичних виданнях. У словнику української мови знаходимо, що це властивість за значенням толерантний. А толерантний – поблажливий, терпимий до чужих думок, поглядів, вірувань, тощо (Словник, 1979).

У психологічному словнику знаходимо наступне значення. Толерантність (з лат. *tolerantia* – терпимість) – відсутність або послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор в результаті зниження чутливості до його впливу. Наприклад, толерантність до тривоги проявляється в підвищенні порогу емоційного реагування на загрозову ситуацію, а зовні – в витримці, самовладанні, здатності тривало виносити несприятливі впливи без зниження адаптивних можливостей (Психологический словарь, 2018).

У філософському – термін, яким «позначають доброзичливе або принаймні стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей (релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних). Світоглядною основою толерантності є поцінування різноманітності – природної, індивідуальної, суспільної, культурної. Межі допустимої толерантності залежать від соціальних норм, що діють в даному суспільстві і, отже, в своїй основі мають культурне походження; однак в межах діючих соціальних норм можливі більш толерантні і менш толерантні варіанти особистої та групової поведінки. Зокрема, окремі особи чи групи осіб можуть виступати ініціаторами перегляду таких звичаїв та норм, які вони оцінюють як жорстокі (нетолерантні) (Філософ. енцикл. словн., 2002: 642).

Визначення цієї дефініції розходяться за професійним спрямуванням, однак ключовим моментом тут є відсутність несприятливого, негативного, агресивного тощо. У етиці толерантність визначають як один з вимірів спілкування. Нерідко ми чуємо, що толерантність – це терпимість, або повага до інших. Тут слід зауважити, що терпимість не означає терпіти крайню неприємність чи біль, а повага – це також вимір спілкування, яким позначають визнання гідності особистості. Поважати ми можемо когось за щось. Ми поважаємо вчителя зате, що він володіє професійною майстерністю, вміє мотивувати до навчання, постійно вдосконалюється і тощо. або лікаря, водія маршрутного таксі чи політика. Однак, не усіх людей за однією професійною ознакою ми поважаємо, бо не усі, на жаль, відповідають тому ідеалу і соціальним нормам, домінуючим у даному суспільстві.

Досить часто у безпосередньому спілкуванні ми зустрічаємо розуміння толерантності як терпимість до всього: несправедливого/справедливого, негативного/позитивного, злого/доброго і т.п. Толерантність як терпимість означає не поступку, не підкорення, а «активне відношення, засноване на універсальних правах і свободах людини. Ні за яких обставин терпимість не виправдовує

домагань на ці основні цінності, терпимість повинні виявляти окремі люди, групи, держави» (Декларація принципів терпимості, 1995).

Ключова теза сутнісного розуміння толерантності – це людина є цінністю, і будь-хто інший не має права на її приниження гідності та невизнання права на її повноцінне існування у світі. Толерантність передбачає відмову від догматизму та абсолютизації істини за політичною, релігійною, расовою, мовною чи будь-якою іншою ознакою і підтримку плюралізму думок, культур тощо. Толерантність вимагає від людей дотримання і поваги прав і свобод людини. Кожна людина має право на свою думку й визнає право мати її іншим, робити вибір і визнавати право вибирати за іншими, сповідувати релігійні цінності і визнавати повноцінне існування інших релігій і т.п.

Толерантність не народжується з людиною і не з'являється випадково, її потрібно формувати в особистості починаючи з раннього віку. Ще дитиною ми починаємо бачити відмінності в людей. Діти помічають, що є люди з іншим кольором шкіри, з фізичними вадами, різні за статевою ознакою, за зовнішнім виглядом, рисами характеру, типами поведінки. І якщо в сім'ї, дитячих закладах, школах, не роз'яснити, що інакшість – це норма, що всі люди різні і кожен прийшов у цей світ жити, і є цінністю сам по собі, а не за красиві очі чи феноменальну пам'ять. Дитина з дитинства повинна усвідомити принцип толерантності співіснування і порушення їх спонукає прояви агресії, неадекватності та війни.

У цьому важливу роль відіграють педагогічні та наукові працівники. Завдяки організації та проведенню педагогами формальних та неформальних заходів в закладах освіти можливо сформувати та зміцнити у молодого покоління толерантне ставлення до інших, через прийняття та усвідомлення відмінностей як очевидного, природного. Водночас наукова спільнота постійно звертає увагу на проблему толерантності аналізуючи, висвітлюючи та прогнозуючи реальні життєві ситуації міжособистого та міжкультурного простору, які призводять до миру, а які – до війни. Науковці шукають нові шляхи впровадження ідеї толерантності як провідної у сучасному світі для гармонійного життя, які б політична спільнота втілила у конкретні рішення.

Роль вчителя у формуванні толерантності в учнів є неперебільшена. Педагог – це ключова фігура у процесах навчання і виховання. Більшість інформації про світ, як він впливає на людину та навпаки, дитина сприймає у процесі навчання. Навчання передбачає не тільки засвоєння нового матеріалу, а, відповідно, і виховний аспект. Саме через виховання можливо найефективніше попередити нетерпимість. Дитина повинна чітко усвідомити, що вона має права і свободи такі ж, як інші. «Виховання в дусі толерантності має бути направлене на протидію впливу, що викликає почуття страху і відчуження відносно інших. Воно повинно сприяти формуванню у молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення і виробленню

суджень, заснованих на моральних цінностях» (Декларація принципів терпимости, 1995).

Очевидно, що толерантна людина відповідає вислову «Людина з великої букви». Це той випадок, коли вона уміє жити за моральними законами не тому, що так треба, чи модно, чи ще щось, а тому що вони є невід'ємною частиною її сутності, її буття. Їй притаманні високі моральні цінності та якості. Така людина може досягти того найвищого стану реалізації своєї особистості, який А.Маслоу називає самоактуалізація. Вона уміє не заважати своєю присутністю іншим, водночас допомагає їм самоздійснитися, має достатній рівень емпатії, причому не зашкоджуючи своєму психічному здоров'ю.

Толерантність передбачає дотримання норм культури спілкуватися, уміння співчувати іншим, підтримка інших у різних життєвих ситуаціях, готовність прийти на допомогу, однак не нав'язувати своєї думки та свої особистісні цінностей. Не складно бути толерантним, якщо з дитинства завжди перебувати у подібному середовищі. Тому кожен дорослий, особливо педагог, повинен усвідомити свою зразковість поведінки для підростаючого покоління. Так, як найкраща методика виховання – це власний приклад.

Чому особливо педагогам випадає місія зразковості. Вчитель завжди є наступним первинним агентом соціалізації після батьків. Він займає досить великий часовий проміжок у житті кожного. Від його слів, поведінки, уміння навчити новому, мотивувати до навчання, та навчити застосовувати ці знання в реальності значно залежить вибір подальших смисложиттєвих орієнтирів і, як наслідок, реалізація себе поміж інших та влаштування свого простору. Окрім того людина повинна це уміти здійснити не у «чистому полі», а в соціальному просторі, що має свої соціальні закони та наповнений людьми з їх переплеченими соціальними зв'язками та взаємодіями. Саме тут потрібно знайти своє місце, усвідомити своє призначення та налагодити власні соціальні зв'язки. Настільки вони будуть відповідати мирному гармонійному характеру, наскільки людина та її «співмешканці» цього простору будуть толерантними. Так, бути толерантним – бути культурним, тобто бути узгодженим у культурі з іншими. Бути рівним іншим, таким як інші, не подібним за внутрішніми характеристиками чи зовнішніми ознаками, а одним з усіх, які мають право на місце бути.

Толерантність вкорінюється і не може залежати від ситуації. До прикладу, визнання приналежності до іншої релігії і непримиренність з расовою відмінністю, непримиренність з національною приналежністю і водночас уподобання іншої культури. Толерантність – це реальний погляд на світ, критична оцінка навколишньої дійсності і визнання рівності, прийняття інакшості.

Толерантність виступає атрибутом успішного спілкування з представниками різних народів, націй, релігій, культур. Терпимість у значення толерантності завжди супроводжується впевненістю у власних

силах, відкритістю діалогу та забезпечує конструктивізм у процесі спілкування, допомагає знаходити спільну мову, або компроміс замість конфліктів та несприйняття інших позицій. В свою чергу прояви нетолерантного ставлення у міжособистісному спілкуванні супроводжуються грубістю, агресією, некритичністю у пізнанні, алогічністю та сприяють затягненню конфліктів, що є показником низької культури спілкування. Тому для успішного саморозвитку і розвитку необхідно вчитися бути толерантним. Це показник високого рівня культури як окремого індивіда так і суспільства загалом.

Проблема толерантності існує в усіх сферах життєдіяльності людини та включає:

- повага, прийняття та правильне розуміння багатого різноманіття культур, форм самовираження та самовиявлення людської індивідуальності;

- політична й правова потреба; активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини (Декларація принципів терпимості, 1995).

Раніше зазначалося, що толерантність є одним з вимірів спілкування, тому її не слід плутати з повагою та іншими вимірами та варто пам'ятати, що не можна нехтувати іншими, щоб спілкування було успішним. Повага проявляється через дію для визнання людської гідності. Основними проявами поваги виступають справедливість, рівноправність, свобода, взаємна довіра, уважне ставлення до людей, ввічливість, чуйність, а неповаги – несправедливість, нерівноправність, пригнічення свобод, недовіра, насильство, приниження тощо. Але не можливо поважати когось без визнання права на існування, тому толерантність як рівність прав і свобод разом з ввічливістю, тактовністю, лежить в основі поваги.

Милосердя і співчуття як виміри спілкування також неможливо уявити без терпимого ставлення до інших. Милосердя передбачає допомогу кожному, хто потребує, незалежно від релігійних поглядів, політичних переконань, етнічної приналежності, родинних зв'язків, дружніх стосунків. Співчуття – здатність співпереживання, приєднання до емоційного стану іншої людини. Співчуття передбачає розуміння почуттів та думок інших та готовність їм допомогти. Подібним до співвідношення толерантності й поваги є співвідношення милосердя та співчуття. Так як повага передбачає не просто визнання факту правомірного існування, а й цінність й гідність іншого, співчуття також відрізняється від милосердя. Милосердя не передбачає глибокого душевного співпереживання, співстраждання і має два аспекти. По-перше, переживання чужого болю, по-друге, надання реальної допомоги. Це ставлення до іншого як такого, що потребує допомоги.

Ще одним виміром спілкування є любов. Це поняття багатоаспектне і різновимірне. Існують різні підходи до класифікації любові, однак вона завжди передбачає емоційну близькість,

зацікавлення, симпатію до інших. Вона виступає рушійною силою творчості, краси людських почуттів і зразкової культури поведінки. Проте, ні любов, ні повага, ні співчуття, ні милосердя неможливі без толерантного ставлення один до одного. Толерантність – базова компонента культури спілкування, з якої виростають інші гуманістичні цінності у сприйнятті та ставленні людей один одного.

П. Кінг, розглядає шість можливих варіантів ставлення людей один до одного 1) несхвалення в поєднанні з прийняттям (толерантність); 2) несхвалення в поєднанні з неприйняттям (інтолерантність); 3) індиферентність у поєднанні з прийняттям (позитивна доцільність); 4) індиферентність у поєднанні з неприйняттям (негативна доцільність); 5) схвалення в поєднанні з прийняттям (фаворитизм); 6) схвалення в поєднанні з неприйняттям (жертва) (Бондырева, 2003: 172).

К. Ясперс зазначав, що «світовий порядок може бути здійснений лише за наявності терпимості. Нетерпимість означає насильство, витіснення, агресію. Терпимість, навпаки, відкрита, терпима людина усвідомлює свою обмеженість, хоче об'єднатися з іншими людьми у всій відмінності їх думок, не прагнучи привести всі вистави і ідеї віри до спільного знаменника. Кордон терпимості складає лише повна нетерпимість. Проте кожна людина, якою б нетерпимою не була її поведінка, має бути здібною до терпимості, тому що вона людина» (Ясперс, 1994: 233).

Толерантність, містить у собі певне ставлення до інших поглядів або вчинків: вони людиною ані не сприймаються, ані не підтримуються – з ними тільки певною мірою примирюються. Але ця позиція на інтелектуальному рівні не повинна переноситися на інші рівні життя. Людина має право на власні погляди, відмінний від інших спосіб дій, переконання у своїй правоті, але не має права на фанатизм.

Залежно від соціального характеру зв'язків виділяють декілька типів толерантності. Важливо те, що сучасному вчителю необхідно дотримуватися усіх, незалежно від будь-яких критеріїв розрізнення: віком, статтю, політичними, релігійними переконаннями тощо. Розглянемо детальніше.

Гендерна толерантність – неупереджене ставлення до представників іншої статі. Для педагога немає різниці між учнями хлопцями та дівчатами. У контексті гендерної толерантності головним критерієм є людина, а не її стать.

Вікова толерантність – неупередженість у ставленні до учнів різного віку. Педагог повинен володіти знаннями з вікової психології та адекватно оцінювати поведінкові реакції школярів.

Професійна толерантність, у даному випадку педагогічна. Специфіка професійної діяльності вчителя визначається в першу чергу предметом педагогічної праці. Якщо у інженера предметом його праці є механізми і машини, у агронома – рослини і земля, то у вчителя – жива людська душа. Її формування, розвиток і становлення відбувається на

очах і за допомог педагога. Людина, яка стає педагогом водночас отримує право формувати думки і почуття молодшого покоління і впливати на них. Адже стан суспільства, рівень розвитку його культури, менталітет його громадян – це результат діяльності вчителя (його «псевдодіяльності» чи бездіяльності). Тому професія вчителя вимагає від людини, яка обрала цей шлях, великої відповідальності та неупередженого толерантного ставлення до усіх учнів. Слід пам'ятати, що про асиметричність стосунків педагога і учнів, що виражаються в залежності останніх від учителів. Від рівня професіоналізму, культури, моральних цінностей і ідеалів, порядності, доброти тощо одного педагога залежать характери й долі дітей. Тому присутність такої залежності вимагає від педагога додаткової відповідальності за результати своєї праці. Звичайно, що на розвиток особистості впливають окрім школи і вчителя і інші фактори: сім'я, вулиця, ЗМІ і стан суспільства загалом, але лише педагог має професійні компетентності, тому цілеспрямовано повинен формувати особистість. Від рівня його професійної культури, яка в основі своїм повинна мати толерантність, залежить доля як окремої людини, так і суспільства загалом в подальшому.

Національна толерантність – неупереджене ставлення до представників різних націй, етносів, проявляються у різновекторних світоглядних орієнтирах та культовою специфікою культур.

Расова толерантність – відсутність упереджень до людей незалежно від кольору шкіри.

Релігійна толерантність передбачає терпиме ставлення до традицій, звичаїв, що мають культову специфіку відповідно до конфесійної приналежності.

Толерантність відносно приналежності до міського чи сільського населення. Ця проблема існує як пережиток тоталітарного режиму.

Стратифікаційна толерантність – рівнозначне ставлення до людей, які мають різні місця у соціальній ієрархії за рівнем доходу, можливості участі в управлінській секторі суспільного життя, рівнем маргенальності.

Фізіологічна толерантність – нерозмежування у ставленні до людей з вадами зору, руху тощо, інвалідів та фізично здорових.

Політична толерантність – рівноправне ставлення до усіх людей, незалежно від політичних орієнтацій.

Сексуально орієнтована толерантність – визнання права на різні сексуальні орієнтації та неупереджене ставлення до них.

Професійна толерантність – рівноправне ставлення до людей, що займаються різними видами професійної діяльності.

Толерантність є базовою складовою комунікативності педагога. Вона забезпечує відкритість діалогу між власними змінам й інноваціям та багатогранними аспектами соціального простору. Терпиме ставлення до інших, визнання права на рівнозначне існування є запорукою критичного мислення, емоційного та пізнавального інтелекту, уміння працювати в команді, що є критеріями успішного педагога у сучасному світі.

Толерантність є основою для свободи вибору і відповідальності вчителя для відкритого спілкування, демократичних відносин у професійному середовищі.

Проблема толерантності охоплює усі сфери суспільного життя нації: соціальну, релігійно-конфесійну, політичну, особистісну тощо. Толерантність – це ознака демократичного громадянського суспільства і характерна риса висококультурної людини.

Толерантність є предметом наукового дискурсу впродовж тисячоліть та темою обговорень сучасних міжнародних конгресів політичного та економічного спрямування. Міжнародний центр перспективних досліджень за сприянням Програми розвитку ООН підготував посібник з толерантності під назвою «Культура світу» в підтримку толерантності в контексті комунікації. Він розроблений з урахуванням досвіду взаємодії Посланців толерантності ПРООН й України та місцевими громадами в рамках кампанії «Віднайти повагу» (Ярошенко, 2017).

У цій праці наголошується на проблемі різноманіття. Тут йдеться: про зміну ставлення суспільств у всьому світі до того факту, що – люди різні; про розвиток інструментів та засобів для захисту цих відмінностей; ймовірно, про перегляд проблем і періодів історії, наповнених дискримінацією та нетолерантністю (Ярошенко, 2017: 6).

Очевидно, що толерантність як особистісна характеристика притаманна людям різною мірою. Теж саме ми можемо говорити і про суспільства. Одні є більш толерантними інші менш. Але толерантність є однією з необхідних передумов мирного співіснування, тому є потреба у її поширенні засобами науки, освіти, виховання, мистецтва, політики.

Толерантність проявляється через повагу до різноманіття, визнання права бути іншим, активну позицію підкріплену визнанням прав людини та відповідальністю за підтримку плюралізму, демократії та верховенства права; нетолерантність – байдужість, прийняття насильства та несправедливості, відкидання поглядів інших людей та поступки або потурання (Ярошенко, 2017: 10).

У цьому посібнику ми знаходимо наступні поради «меседжі» з метою просування цінностей толерантності та взаємоповаги у суспільстві:

- Фіксація на обговоренні майбутнього, а не минулого. Ми не повинні забувати минуле, однак повинні навчитися сприймати його к досвід, робити з нього висновки і прямувати у майбутнє.

- Різні погляди на одну проблему мають право на існування. Людина має право бути впевненою у правоті своєї точки зору, однак інші мають певні підстави вважати по-іншому. «Різниця у поглядах, мові або переконаннях не заважає нам знайти спільну мову і можливість мати схожі погляди і цілі на майбутнє. Є лише єдине виключення — свобода самовираження може бути обмежена лише тоді, коли це загрожує самовираженню іншої особи» (Ярошенко, 2017: 76).

- Жодна думка не є абсолютно істиною. Усі мають право на помилку. Ми сприймаємо світ суб'єктивно і досить часто існує не одне рішення проблеми.

- Бути самокритичним, а не упередженим та не персоналізувати свою думку. Потрібно навчитися взаємодіяти з іншими людьми, незважаючи на різні погляди, переконання та цінності. «...не засуджуйте людей, чию думку ви не поділяєте. Хто знає, якою б була ваша думка, якби ваше життя склалося б по-іншому» (Ярошенко, 2017: 78).

- Знаходити єдність у різноманітті. Тобто уміти об'єднати різні погляди навколо однієї проблеми і зосередитися спільній діяльності.

- Утримання від негативних емоцій під час суперечок. За будь-яких обставин, під час виникнення непорозумінь стосовно тих чи інших питань потрібно контролювати свої емоції. У ході подібних дискусій завжди потрібно керуватися логічною аргументацією, а не гнівом, страхом тощо.

- Уміння чути інших. «Розуміння позиції іншої людини дозволяє створити атмосферу довіри, яка, в свою чергу, допоможе запобігти потенційним конфліктам між людьми з протилежними поглядами» (Ярошенко, 2017: 79).

- Спілкування з різними людьми розширює світогляд. Ми пізнаємо світ усе своє життя. Чим більше ми бачимо, читаємо, спілкуємося з представниками різних культур та релігій, тим більш наповнені наші знання та уявлення про світ.

- Вчитися один в одного. Народна мудрість говорить: «Вчися на чужих помилках». У процесі спілкування завжди виникають непорозуміння і це нормально. Головне уміти толерантно підійти до вирішення тих чи інших проблем, а досвід інших може допомогти знайти правильний підхід (Ярошенко, 2017).

Світ складний і різноманітний у своїх проявах і людина завжди перебуває у пошуку свого місця в ньому. Толерантність виступає одним з необхідних критеріїв оцінки і пізнання світу.

Толерантність у контексті педагогічної комунікації розуміється, як повага і визнання рівності різноманітності учнів, відмова від домінування і насильства старших над меншими (педагогів над учнями), визнання різноманіття культурних норм, відмова від зведення цього різноманіття до спільного (одного) знаменника чи переваги якої-небудь однієї точки зору. Толерантність означає визнання прав дітей, сприйняття їх як собі рівних, високий рівень емпатії, готовність прийняти приналежність їх до різних культур та релігій такими, якими вони є, та взаємодіяти з ними на основі рівності та поваги.

Розглянемо засоби вираження толерантності у процесі комунікації педагога через культуру мовлення, культуру почуттів і культуру поведінки в контексті ефективності.

На ефективність комунікативного процесу у систем «вчитель – учень» значною мірою впливає уміння правильно підбирати лексику та виражальні засоби мови. Уміння правильно обрати інтонацію, слово, репліку є важливим аспектом культури мовлення вчителя.

Культура мовлення педагога залежить від володіння нормами усного і писемного літературного мовлення, уміння використовувати зображувальні засоби мовного коду в різних умовах і сферах спілкування відповідно до мети і змісту комунікації. Культура мовлення вчителя виявляється в умінні говорити і писати так, щоб учень сприйняв ту інформацію, яка подається та здійснив дії, яких очікуються від нього. Це передбачає інтерпретацію інформації у тому ж контексті, що й подається, без двозначностей та домислів.

Мова пов'язана з мисленням. Для того щоб усно або письмово висловитися, необхідно зважати на такі якості мови, як точність (значення слів співвіднесені зі змістом та обсягом висловлюваних понять), логічність (зв'язок значень, властивих словам, словосполученням і реченням у структурі мовлення, не повинен суперечити законам логіки і законам мислення). Мова виражає і передає не лише думки, а й почуття, волю, стани свідомості, естетичні потенції особистості, умови спілкування (місце, час, коло співрозмовників тощо).

Культура мовлення вчителя вимагає уміння зрозуміло, конкретно висловлюватися, уникнення слів, зміст яких невідомий або не зовсім зрозумілий для учнів.

У процесі професійного спілкування педагог не тільки повідомляє, сприймає, інтерпретує інформацію, а й виявляє певні емоції, почуття, тому культура почуттів є важливим аспектом толерантної взаємодії. Уміння керувати емоціями, незалежно від бажань та очікувань. Уміння вчителя керувати своїми психічними станами, емоційними ставленнями до навколишньої дійсності є вимогою до його професійності та передумовою толерантності.

У контексті комунікативних процесів між учителем та учнями культура почуттів виявляється в адекватності емоційних реакцій, умінні точно обирати інтонації, експресивно забарвлену лексику і відповідно реагувати на неї.

Почуття виражаються в емоціях. Якщо почуття є продуктом життєвого, суспільного досвіду особистості, її спілкування й виховання, то емоція – реакція, що виникає у відповідь на зовнішні і внутрішні сигнали, які викликають зміни у фізіологічному стані організму. Емоції проявляються через невербальні форми комунікації. Звичайно, не кожні невербальні прояви наших почуттів ми можемо контролювати, наприклад, міміку, проте більшість піддається. Повага до гідності учнів виявляється у формі безпосереднього емоційного контакту, у почутті такту, що демонструють такі засоби емоційного спілкування, як міміка, жест, інтонація, погляд тощо. Тому важливо для успішного толерантного педагогічного спілкування уміти володіти емоціями.

Сучасний вчитель не може нехтувати знанням основних положень загальної культури поведінки, оскільки воно включає в себе імперативи моралі у поєднанні зі способом життя та відображається на спілкуванні зі своїми учнями. Толерантне ставлення та повага до учнів виявляється у ввічливості, делікатності, тактовності, в умінні цінувати їхній час, виконанні домовленостей та чесності і лише у контексті гуманістичного типу спілкування.

Цей стиль характеризується міжособистісною довірою. Вчитель та учні контактують, перебуваючи в різному настрої, в різноманітних життєвих ситуаціях. Проте, незважаючи на передбачувану стереотипність поведінки, учасники спілкування часто непередбачувані, оскільки піддаються впливу почуттів, зміні поглядів і установок, але завжди схиляються до найбільш комфортного, зрозумілого й усвідомленого. У цьому виявляється манера комунікативної поведінки у систем «вчитель-учень». Завдання педагога знайти правильні шляхи, не травмуючи психіку дитини, для успішного діалогу.

Проблема толерантності ставить нові завдання у системі сучасної освіти. Освіта має бути націлена не тільки на знання та оволодіння компетенціями професійного спрямування, а й на виховні аспекти гідності, честі, поваги, толерантності, милосердя, співчуття, любові тощо. Саме ці моральні виміри спілкування потрібно формувати в особистості ще з дитинства. Система освіти повинна повернути авторитет вчителя не як носія енциклопедичних знань, а такого, який має вагомий моральний вплив на учнів власним прикладом.

Від сучасного вчителя потребується бути толерантним і вчити бути толерантними учнів. Уміти самому і вчити інших досягати взаєморозуміння і узгодження різноманітних поглядів на дні й ті ж проблеми у процесі спілкування. Уміти подивитися зі сторони на протилежну точку зору, сприйняти її як таку, що має право на існування. Намагатися без застосування авторитарних методів досягати компромісних рішень та об'єднувати різні точки зору на одну і ту ж проблему. У процесі педагогічного спілкування толерантність передбачає визнання право на інакодумство. Толерантність для вчителя – це бачити дітей, такими, якими вони є у дійсності.

Важливо зауважити, що в контексті педагогічного спілкування саме від вчителя залежить ефективність навчання. Чи зможе він створити необхідні умови для мотивації учнівської діяльності, направленої на пошук та пізнання нового. Від ставлення вчителя до особистості учнів та самого процесу навчання залежить і характер учнівської діяльності. Від емоційного стану – психологічний клімат в класі. Окрім того, вчитель у процесі професійної комунікації повинен пам'ятати, що для учнів це не професійне спілкування, а буденне, тому він одночасно як і включений у процес взаємодії, так і має бути поза ним. Це необхідно для спостереження та знаходження вірного рішення у різноманітних ситуаціях.

Очевидно, що усі соціальні групи, великі і малі, та суспільства завжди потребують в узгодженні узгодження різноманітних суперечливих (часто протилежних) інтересів людей, дотриманні певних взаємних обов'язків, правил поведінки, які поступово стали звичними, загальноприйнятими, перетворювались на звичаї, традиції, стійкі норми моральної поведінки. Тобто кожна група виробила у процесі історичного розвитку такий інструмент регулювання поведінки, який би не тільки не руйнував цю спільність у процесі непорозумінь між інтересами та ціннісними орієнтирами чи банальними точками зору на одну й ту ж річ, а й зміцнював її. Таким регулятором є толерантність як запорука мирного співіснування в усіх сферах життєдіяльності людини і педагогічної зокрема. У процесі комунікації в педагогічній діяльності толерантність є водночас особистісною вимогою до моральної характеристики вчителя і, водночас, тим виміром спілкування, який потрібно сформувати в учнів засобами виховання і навчання.

Толерантність є однією з необхідних умов комунікативного процесу педагогічної діяльності. Вчитель може найефективніше вплинути на мотиваційну складову діяльності навчання своїх учнів лише власним прикладом. Він повинен націлити свою активність на виховання в учнів толерантності як фундаментальної передумови мирного співіснування.

Толерантність передбачає визнання права іншого на рівноцінне існування та є запорукою розвинутого демократичного суспільства. Тому важливою компетентністю сучасного педагога є толерантність як повага та визнання різноманітності. Окрім того вчитель повинен спрямувати свою професійну діяльність на виховання толерантності в учнів. Наступним кроком наукових розвідок у цьому контексті стануть пошуки практичних рекомендацій та технік спрямованих на активізацію формування в учнів толерантності.

Список використаної літератури

- Бричок С. Б. Педагогічна толерантність як складова професіограми учителя (актуалізація ідей В. О. Сухомлинського). *Педагогічні науки*. 2014. Вип. 1 (47). С.43–47.
- Всеобщая декларация прав человека Принята и провозглашена в резолюции 217А (III) Генеральной Ассамблеи от 10 декабря 1948 года [Електронні ресурс]. Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015
- Горяньська А. М. Психологічні особливості розвитку толерантності майбутніх вчителів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Т. 2. Вип. 7. Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2011. 320. С. 84–89.
- Декларация принципов терпимости утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО 16 ноября 1995 года

- [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503?lang=uk
- Денисенко Г. М. Педагогічна толерантність в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://intkonf.org/denisenko-gm-pedagogichna-tolerantnist-v-protsesi-pidgotovki-maybutnogo-vchitelya-pochatkovih-klasiv/>
- Кривошапка І. Толерантність як особистісна передумова формування професійної майстерності педагога. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Вип. 10. С. 162–165.
- Малинка Ю. Толерантність як результат міжкультурної комунікації в умовах глобалізації. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія. 2012. № 2. С. 123–127.
- Матієнко О.С. Толерантність – основна передумова культури спілкування вчителя з учнями: зб. наук. праць. 2015. Вип. 18. С. 165–170.
- Окса М. Толерантність як компонент професійної культури вчителя. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2009/09_03ommtkr.pdf
- Психологический словарь [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=995> Словник української мови: в 11 томах. Том 10, 1979. С. 179. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/tolerantnistj>
- Толерантність: теорія і практика. Роздуми філософів і релігієзнавців. Міжнародні правові документи (витяги) / [упоряд., автор передмови Бабій М.Ю]. Київ: Відділення релігієзнавства Ін-ту філософії ім. Г.С.Сковороди, 2004. 125 с.
- Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. 2-е изд., стереотип / ответств. ред. С.К.Бондырева. М.: Изд-во Московского псих.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 368 с.
- Толерантность / [общ. ред. М.П.Мchedлова]. Москва: Республика, 2004. 416 с.
- Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г.С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. Київ: Абрис, 2002. VI, 742 с.
- Ярошенко Є., Філіпчук В., Мішель де Клерк. Толерантність та як про неї говорити: посібник з миробудівництва в Україні [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.icps.com.ua/>
- Ясперс К. Смысл и назначение истории [пер. с нем. М.И.Левиной, 2-е изд.]. Москва: Республика, 1994. 527 с.



Гульбс Ольга Анатоліївна
доктор психологічних наук, професор
професор кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна
E-mail: 1960.09.05m@gmail.com



Лантух Ігор Валерійович
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри клінічної неврології,
психіатрії та наркології
Харківського національного університету
імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна



Малєєв Денис Вікторович
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та розвитку особистості
Донецького обласного інституту післядипломної
педагогічної освіти,
м. Краматорськ, Україна
E-mail: maleev@ippro.dn.ua



Литвинова Інна Леонідівна
доктор філософії в галузі психології,
професор МКА кафедри психології
Харківського інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП»,
м. Харків, Україна

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ НАДІЙНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена дослідженню розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності. Запропоновано структурно-функціональну модель розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності. Наведено результати дослідження застосування системного підходу до розгляду феномену надійності підприємців.

Ключові слова: особистісна надійність, суб'єкти підприємницької діяльності, особистість підприємця, структурно-функціональна модель, типологія надійності, критерії оцінки надійності.

Olga Hulbs, Igor Lantukh, Denis Maleiev, Inna Lytvynova.

The problem of personal reliability development of the subjects of entrepreneurial activity

The article is devoted to research of development of personal reliability of subjects of entrepreneurial activity. The structural-functional model of development of personal reliability of subjects of entrepreneurial activity is offered. The results of providing the system approach into the consideration of the entrepreneurs' reliability phenomenon are presented.

Key words: *personal reliability, subjects of entrepreneurial activity, personality of an entrepreneur, structural-functional model, reliability typology, reliability evaluation criteria.*

Враховуючи глобальні тенденції універсалізації демократичних цінностей та демократично-гуманістичного стилю мислення, актуальною сьогодні є необхідність обґрунтування потреби та вивчення суперечностей демократичного облаштування способу життя людини, зокрема в трансформаційних суспільствах. Особливо гостро в перехідних суспільствах постає проблема адекватного сприйняття демократичних цінностей, а також уникнення розчарування в них через нестабільність суспільних структур в перехідний період (Андрущенко, 2014). Нечіткі якісні характеристики, невизначеність значної частини суб'єктів підприємницької діяльності в етичних засадах господарювання зумовлені, з одного боку, відсутністю цілеспрямованої діяльності держави в напрямку всебічного сприяння розвитку й підтримки цієї сфери суспільної діяльності, відсутністю громадського руху за моральний бізнес, а з другого – низьким рівнем професіоналізму, відсутністю ринкового мислення, усвідомлення підприємцями соціального призначення бізнесу та володіння етичними моделями поведінки і морального вибору. Подолання цих негативних явищ та тенденцій, врахування обов'язковості забезпечення «соціального блага», утворення в соціумі атмосфери ділового партнерства та співробітництва реалізуючи тим самими концепти «миротворчості» як запоруки виходу з кризового стану розвитку українського суспільства (Петренко, 2010), вимагає від суб'єктів підприємницької діяльності високого рівня особистісної надійності,

Тобто особистісна надійність суб'єктів підприємницької діяльності це інтегральне психологічне утворення представлене сукупністю компонентів особистісних структур які забезпечують стабільність особистісно-функціонально-діяльнісних показників суб'єкту у процесі трансформації соціокультурного простору та характеризує здатність людини до прогнозованої поведінки, пов'язаної з реалізацією соціальних відносин відповідно до суспільних норм та ідеалів, а також із власним відповідальним вибором (Lantukh, Maleiev, 2018).

Теоретико-методологічну основу дослідження феномена особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності склали

системний підхід у психології, концепція вертикального розвитку, теорія спіральної динаміки (Бек, 2006; Леонова, 1981; Gebser, 1991; Graves, 1970; Wilber, 2001). Це означає, що особистісна надійність підприємця має бути відображена як складна багаторівнева система, набір компонентів якої визначається їхніми регуляторними функціями у вигляді структурно–функціональної моделі.

Обґрунтування методу моделювання наведено в працях В. В. Нікандрова (Никандров, 2003), О. Л. Осадчук (Осадчук, 2007; 2016) та ін. Моделювання – це дослідження яких-небудь явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови й вивчення їх моделей. Метод моделювання в психології - це «засіб вивчення психічної реальності за допомогою сконструйованих схем предмета або явища» (Никандров, 2003). В. О. Штофф визначає модель як ідеальну або матеріально реалізовану систему, яка «відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про об'єкт» (Штофф, 1966: 19). В. В. Нікандров вважає, що психологічне моделювання є невід'ємною формою всіх видів психологічної роботи: дослідження, діагности, консультування, корекції (Никандров, 2003: 25).

Моделювання як процес може проводитися в кілька етапів: – формування когнітивної моделі об'єкта на основі «картини світу»: особливостей сприйняття, установок, цінностей, інтересів; – побудова змістовної моделі, яка відображає упорядковану інформацію про поведінку об'єкта, його зв'язки з зовнішнім світом, закономірності функціонування, які не вдається виявити при інших способах аналізу; – апробація моделі на практиці і постановка завдання щодо подальшого супроводу і дослідженню ефекту, проведення експериментів, пошук необхідної інформації та розробка можливих альтернатив і рішень, вибір раціонального варіанту вдосконалення (Писеревський, 2017).

Ряд дослідників вивчають механізми регуляції надійності діяльності особистості на різних рівнях його буття: біологічного, психологічного та соціального (Леонова, Медведев, 1981; Бодров, 2003). Так, до біологічного рівня відносяться як генетичні, так і фізіологічні регуляторні механізми забезпечення надійності людини, її стійкого і стабільного пристосування до довкілля, гомеостатичної і адаптивної регуляції процесів забезпечення її життя й діяльності в нормальних і екстремальних умовах.

Психологічний рівень забезпечення надійності (безпомилковості і своєчасності дій) людини досліджений ще не достатньо повно. У літературі є дані про роль деяких психологічних феноменів у формуванні й прояві надійності, зокрема, про властивості сприйняття, симультанного та сукцесивного пізнання, інформаційного пошуку, психічного образу, вибіркової уваги, індивідуальні особливості конкретного суб'єкта і їх проявів у забезпеченні активації продуктивних процесів діяльності, компенсації недостатнього розвитку деяких процесів, мобілізації

операціональні функції, реалізації планів і стратегій поведінки і так далі (Бодров, 2003).

Соціальний рівень регуляції надійності людини відображає особливості спільної діяльності, міжособистісних стосунків і групових процесів у трудовому колективі (Осадчук, Максименко, 2016). Психологічний клімат, сумісність і згуртованість членів групи, стиль керівництва, конфлікти, лідерство та інші соціально-психологічні феномени визначають рівень професійної придатності колективного суб'єкта діяльності, залежать від ряду індивідуально-психологічних особливостей членів групи і відбиваються на рівні особистої і групової надійності (Бодров, 2003: 253–254).

Вищою формою регуляції діяльності суб'єкта виступають смисли та ідеали. Тим самим феномен готовності може бути результатом взаємодії смисло-образів, суб'єктно-орієнтованих мисле-образів та емоційно-вольової цілеспрямованості особистості. І мотиви в цьому контексті виконують функції спонукання й підтримки в необхідному для вирішення завдань діяльності стану психіки людини, але при цьому не можуть повністю визначати ідейно-сміслову завантаженість активності суб'єкта (Курко, 2002: 19-20).

Виокремлення рівнів вивчення особистісної надійності ґрунтується на ідеї багаторівневої психологічної організації особистості отримала осмислення в роботах Б. Г. Ананьєва (Ананьев, 2001), Б. Ф. Ломова (Ломов, 1999), згідно якої людина – це біосоціальна істота, наділена свідомістю і здатністю до діяльності. Відповідно до неї надійність можна розглядати на індивідуальному, суб'єктному та соціальному рівнях. Індивідний рівень передбачає врахування вікових, статевих, конституціональних особливостей, нейродинамічних властивостей, динаміку психофізіологічних функцій, особливості темпераменту фахівця.

Розгляд надійності на суб'єктному рівні стає можливим за допомогою використання уявлень про суб'єктність людини як складної психічної якості, що об'єднує різні рівні прояву активного, ініціативного, інтеграційного, системного початків. Розуміння суб'єктності у психології пов'язане з тлумаченням суті даного поняття як перетворення людини на суб'єкт власної життєдіяльності (діяльності, спілкування, пізнання) і як особливий якісний рівень розвитку її самосвідомості (Уемов, 1978).

На соціальному рівні об'єктом дослідження є стійка система соціально значущих рис, які особа виробляє в процесі соціалізації та засвоєння соціокультурного досвіду та реалізує в процесі соціальних зв'язків через активну предметну діяльність та спілкування (Лактіонов, 2000; Лушин, 2003).

Кожен рівень надійності пов'язаний зі всіма іншими, залежить від них і системи в цілому. Системний підхід передбачає розгляд професійної надійності як складного утворення, що має ієрархічну

будову, в якій виділяються компоненти (структурні та змістові), функції та критерії оцінювання (рис.1).

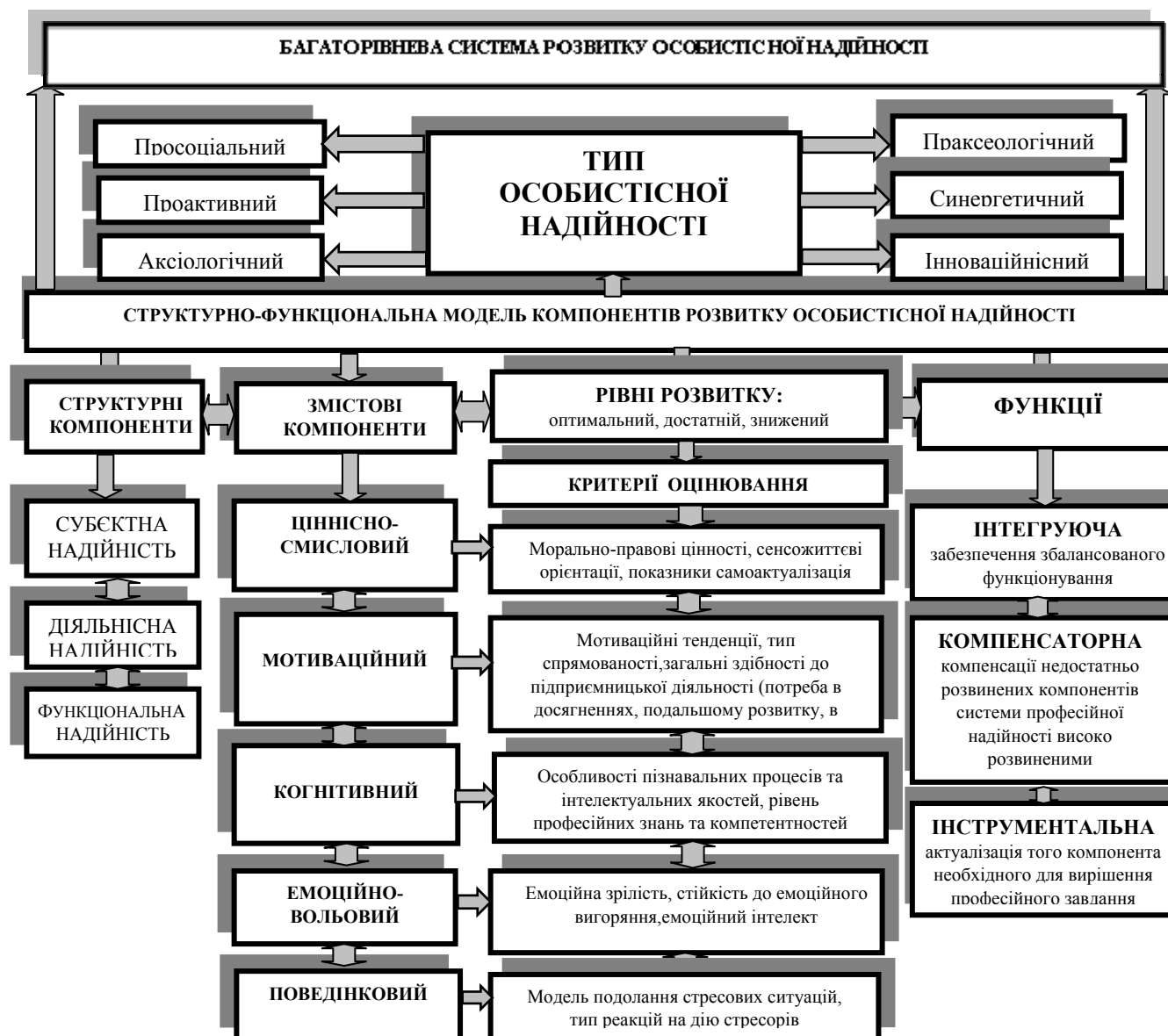


Рис. 1. Структурно-функціональна модель розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності

Системність надійності суб'єктів підприємницької діяльності визначає можливість відображення її як багаторівневої системи, що складається з трьох структурних компонентів, виділених відповідно до трьох рівнів її вивчення – суб'єктна, діяльнісна та функціональна надійність.

Так, суб'єктна надійність включає в себе морально-правові та просоціальні, гуманістично-орієнтовані цінності, які відповідають етиці обраної ними діяльності та передбачають усвідомлення соціальної значущості та особистісної відповідальності за результати підприємницької діяльності, соціальну, відомчу і групову нормативність

поведінки як найважливішої умови успішності професійної діяльності та попередження порушень.

Діяльнісна надійність визначає особистість як суб'єкта підприємницької діяльності й передбачає безпомилковість і своєчасність виконання професійних функцій у різних режимах та умовах праці. Діяльнісна надійність обумовлена включенням до структури особистості підприємця: професійних та спеціальних знань, умінь та навичок; досвіду реалізації бізнес-проектів і забезпечення їх ефективності та успішності (Осадчук, 2007; Малєєв, 2016).

Функціональна надійність характеризує особистість як біологічного індивіда: відображає функціональний стан його організму, об'єм енергетичних ресурсів, необхідних для ефективного виконання трудової діяльності (Губинский, 1982; Маркосян, 1970).

На думку О. Л. Осадчук, «визначаючи правомірність спеціального, виокремленого розгляду окремих підсистем надійності особистості, слід підкреслити їх взаємозв'язок і взаємообумовленість: будучи самі системними утвореннями, вони отримують свою змістову і функціональну визначеність лише в структурі цілого» (Осадчук, 2007: 45).

Відповідно до структури особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності слід зарахувати такі змістові компоненти, як: ціннісно-смысловий, мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та поведінковий. Змістові компоненти обумовлюють розвиток і реалізацію особистісної надійності в діяльності (Малєєв, 2016).

Когнітивний компонент особистісної надійності підприємця є результатом пізнання та засвоєння змісту правоохоронної діяльності та складання системи знання щодо персональних можливостей набуття професійного досвіду з урахуванням наявності чи відсутності необхідних для цього професійно важливих якостей та здібностей. Когнітивна складова передбачає певний рівень розвитку пізнавальних процесів, що складають інтелектуально-пізнавальну сферу суб'єкта, необхідних для успішної реалізації підприємницької діяльності.

Розвиток інтелектуально-пізнавальної сфери надійності особистості передбачає розширення категоріальної та понятійної структури свідомості індивіда, що надає можливість набуття навички інтерпретації отриманої інформації та її застосування у підприємницькій діяльності, підвищуючи якість виконання професійних функцій.

Емоційно-вольова складова особистісної надійності є процесом відображення емоційного ставлення особистості до професійної діяльності або до окремих, професійно значущих, якостей своєї особистості відповідно до потреб та мотивів.

Показниками емоційно-вольової складової надійності особистості є: інтереси, самооцінка, задоволення професійною діяльністю, емпатія та емоційна стійкість. Далі детальніше зупинимося на характеристиці кожного з показників: інтереси мотивують до подальшого навчання,

розвитку вмінь та навичок; самовідношення особистості стимулює професійний та особистісний саморозвиток та самовдосконалення; самооцінка відображає потенційні можливості та прагнення особистості; емпатія та емоційна стійкість відображають особистісну значимість всього, що відбувається в реальності та внутрішні переживання особистості. В основі переживань лежить ціннісно-смилова перебудова свідомості підприємця.

Мотиваційна складова надійності підприємця є процесом відображення ступеня готовності працівника до виконання професійних дій, дотримання принципів та відповідної етики у професійній діяльності, відповідальності за правомірність дій.

Рівень особистісної активності підприємців пов'язаний з такими якостями особистості, як сила волі, цілеспрямованість, енергійність та витримка. Важливими складовими вольової регуляції поведінки є самооцінка особистості підприємця, тип локалізації контролю, ціннісні орієнтації, рівень емоційного та інтелектуального розвитку, а також професійна рефлексія. Остання надає об'єктивного значення діяльності та призводить до усвідомлення впливу на процес професійної діяльності.

Ціннісно-смиловий компонент надійності характеризується усвідомленням своєї відповідальності перед моральними цінностями та ідеалами, що дозволяє суб'єктам підприємницької діяльності протистояти нормам вузькогрупової та егоїстичної моралі. Ціннісно-смилова сфера особистості вміщує у собі систему увлень, особистісних конструктів, які наповнюють семантичний простір професійної свідомості, результатом чого є формування образу «Я», образу «Професії», що сприяє самопізнанню, самовідношенню, самоідентичності.

Поведінковий компонент характеризується наявністю в поведінкових моделях просоціальних, конструктивних копінг-стратегій. Поведінковий компонент здійснює регуляцію підприємцем своєї поведінки і діяльності відповідно до норм, етики відповідно до професійної ролі та соціального статусу. Якісне вирішення професійних завдань можливе за рахунок цілеспрямованого аналізу ситуації і можливих варіантів поведінки, вироблення стратегії вирішення проблеми, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, попереднього досвіду й наявних ресурсів, а також подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою за рахунок мінімізації впливу емоційного стану на сприйняття ситуації та вибір стратегії поведінки, високий контроль поведінки, прагнення до самовладання (Малєєв, 2016; Лантух, 2018).

При дослідженні об'єкта як системи кожен компонент описується не лише з врахуванням його місця, але і ролі в цілому. Існування системи особистісної надійності здійснюється за допомогою реалізації властивих їй функцій. Функції особистісної надійності суб'єкта відображають її призначення, роль в підприємницькій діяльності. Стосовно системного підходу до вивчення надійності фахівця можуть бути виділені як загальні

функції, властиві системі професійної надійності в цілому, так і специфічні функції її окремих компонентів. Особистісна надійність реалізується за допомогою трьох загальних системних функцій:

- інтегруюча функція забезпечує координацію компонентів особистісної надійності як певної цілісності, що виявляється в забезпеченні збалансованого функціонування всіх її рівнів, кожен з яких час від часу виходить з рівноважного стану, але система в цілому цей стан зберігає;

- інструментальна функція особистісної надійності полягає в актуалізації того компонента, який необхідний для вирішення актуального завдання, що стоїть перед підприємцем;

- компенсаторна функція полягає в можливості заміни недостатньо розвинених компонентів системи надійності особистості більш розвиненими (Осадчук, 2007).

Через психологічний механізм компенсації і деформації психофізичного ресурсу, спостерігається така закономірність: чим більш психоенергетично витратною є професійна діяльність і менші показники психофізичного благополуччя, тим менш нормативною може бути поведінка в деяких ситуаціях поза нею. Так само, як і поведінка, яка є нормативною в деяких ситуаціях професійної діяльності, може стати ненормативною в інших ситуаціях, нормативність оцінюється з інших позицій або носіями інших норм (Крук, 2012: 164).

Розвиток дослідження в цьому напрямі визначив необхідність виділення критеріїв для встановлення рівня розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності. Відомо, що критерієм у системному аналізі є інструмент (спосіб) для порівняння альтернатив, тобто будь-яка ознака, значення якої можна зафіксувати кількісно або якісно. Критерій – це об'єктивна міра деякого явища, в нашому випадку – особистісної надійності фахівців соціономічної сфери діяльності. Як певна міра критерій повинен задовольняти умові адитивності. У змістовому плані до критеріїв висувають додаткові вимоги. Так, критерій має бути адекватний тому явищу, вимірювачем якого він слугує: у критерії має бути відображена природа вимірюваного явища й динаміка змін властивості, яку критерій виражає. Критерій має бути виражений однозначно: одні й ті самі фактичні значення різних явищ при застосуванні до них критерію повинні давати однакові кількісні значення вимірюваних величин. Важливо, що можна використовувати декілька критеріїв, що описують одну ціль з різних боків і доповнюють один одного. З врахуванням методологічних і теоретичних підстав дослідження нами були розроблені кваліметричні характеристики оцінки показників розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності, вони представлені у таблиці 1 (див. табл.1).

Таблиця 1

**Критерії оцінки рівня розвитку особистісної надійності
суб'єктів підприємницької діяльності**

<i>Рівні</i>	<i>Якісні характеристики</i>	<i>Оцінка в балах</i>
Поведінкові характеристики		
Оптимальний	Високо розвинені поведінкові характеристики: які забезпечують успішне виконання професійних завдань, дозволяють успішно справлятися з професійною роллю. Використання переважно «просоціальних» стратегій подолання стресу. Ведучими моделями подолання стресових ситуацій є «вступ у соціальний контакт» та «пошук соціальної підтримки». Домінуючими типами реакцій на дію стресорів є «самоконтроль» та «планування». Високий рівень особистісного адаптаційного потенціалу.	10-8
Достатній	Ключовими типами реакцій на дію стресорів є «прийняття відповідальності» та «позитивна переоцінка». Використання переважно «просоціальних» стратегій подолання стресу. Ведучими моделями подолання стресових ситуацій є «вступ у соціальний контакт». Розвинені на достатньому рівні поведінкові характеристики: які забезпечують успішне виконання професійних завдань, дозволяють успішно справлятися з професійною роллю. Низький рівень особистісного адаптаційного потенціалу.	7-5
Знижений	Використання таких стилів і стратегій свідомої соціальної поведінки, з подання життєвих труднощів як «дистанціювання» та «уникнення». Використання переважно «прямі» та «пасивні» стратегії подолання стресу. Ведучими моделями подолання стресових ситуацій є «імпульсивні дії» та «обережні дії». Відсутність виражених поведінкових характеристик, які забезпечують успішне виконання професійних завдань, рідко справляються з професійною роллю. Низький рівень особистісного адаптаційного потенціалу.	4-1
Когнітивні характеристики		
Оптимальний	Високий рівень розвитку пізнавальної сфери та інтелектуальних якостей особистості який виявляється у «інноваторському» когнітивному стилі. Переважно характерним є наявність креативного, образного та знакового типу мислення. Високий рівень розвитку за композитною оцінкою соціального інтелекту. Сформовані підприємницькі компетентності у сферах: «трансформації в дії» (взяття на себе ініціативи, планування та управління, робота з неоднозначністю, невизначеністю та ризиками, співпраця з іншими особами, навчання через досвід); «ресурси» (самосвідомість і самоефективність, мотивація та наполегливість, мобілізація ресурсів, фінансова та економічна грамотність, мобілізація інших осіб); «ідеї та можливості» (креативність, оцінювання ідей, етичне та обґрунтоване мислення, виявлення можливостей, прогнозування).	10-8
Достатній	Необхідний рівень розвитку пізнавальної сфери та інтелектуальних якостей особистості який виявляється у	7-5

	слабко вираженому «адапторському» когнітивному стилі. Переважно характерним є наявність символічного типу мислення. Вище середнього - рівень розвитку за композитною оцінкою соціального інтелекту. Сформовані підприємницькі компетентності у сферах: «трансформації в дії» (взяття на себе ініціативи, планування та управління, робота з неоднозначністю, невизначеністю та ризиками); «ресурси» (мотивація та наполегливість, мобілізація ресурсів, фінансова та економічна грамотність); «ідеї та можливості» (оцінювання ідей, виявлення можливостей, прогнозування).	
Знижений	Інтелектуально-пізнавальні процеси знаходяться на середньому рівні що виявляється у домінуванні «адапторського» когнітивного стилю. Переважно характерним є наявність знакового типу мислення. Середній рівень розвитку за композитною оцінкою соціального інтелекту. Не сформовані підприємницькі компетентності у сфері: «трансформації в дії» (взяття на себе ініціативи, планування та управління, робота з неоднозначністю, невизначеністю та ризиками, співпраця з іншими особами, навчання через досвід); «ресурси» (самосвідомість і самоефективність, мобілізація інших осіб); «ідеї та можливості» (креативність, етичне та обґрунтоване мислення, прогнозування).	4-1
Ціннісно-сміслові характеристики		
Оптимальний	Високий рівень моральної нормативності - високий рівень соціалізації, адекватна оцінку своєї ролі в колективі, орієнтацію на дотримання загальноприйнятих норм поведінки. Рівень морально-правової надійності високий. Високий рівень ціннісних орієнтацій в кар'єрі за показником «Служіння», «Професійна компетентність» та «Підприємництво. За смисложиттєвими орієнтаціями є характерним висока насиченість життя, задоволеність самореалізацією, відчуття продуктивності і осмисленості проживання, уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявленнями про його сенс, усвідомленість життя тісно пов'язана з внутрішнім локусом контролю. Високий рівень самоактуалізації.	10-8
Достатній	Середній рівень морально-правової надійності. Високий рівень ціннісних орієнтацій в кар'єрі за показником «Менеджмент» та «Підприємництво». За смисложиттєвими орієнтаціями є характерним відсутність цілей у майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і тимчасову перспективу, уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявленнями про його сенс, усвідомленість життя тісно пов'язана з внутрішнім локусом контролю. Високий рівень самоактуалізації.	7-5
Знижений	Схильність сприймати образ правоохоронця спираючись на індивідуальні особливості та професійну оцінку діяльності. Наявність прагматичної та корисливої стадії розвитку морально-правової надійності. Високий рівень ціннісних орієнтацій в кар'єрі за показником «Виклик», «Автономія (незалежність)» та «Інтеграція стилів життя». За смисложиттєвими орієнтаціями є характерним захоплюватись нездійсненими проектами, плани яких не	4-1

	мають реальної опори в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію; обрання життєвої позиції, в основі якої лежить уявлення про насолоду, як мету людського існування; невіра в свої сили контролювати події власного життя; невпевненість у принциповій можливості самостійного здійснення життєвого вибору. Середній та низький рівень самоактуалізації.	
Мотиваційні характеристики		
Оптимальний	Провідними мотиваційними тенденціями є прагнення до прийняття та прагнення до взаємодії та служіння. Домінуючий тип спрямованості- спрямованість на діяльність, на завдання. Розвинуті на високому рівні загальні здібності до підприємницької діяльності: „потреба в досягненнях (подальшому розвитку)”, „потреба в незалежності / автономії”, „схильність до творчості (творчі здібності / нахили)”, „вміння йти на розумний (зважений) ризик”, „цілеспрямованість та рішучість”.	10-8
Достатній	Мотиваційний профіль характеризується орієнтацією на альтруїстичну мотивацію, мотивацію позитивного ставлення до людей, спілкування і прагненням допомагати людям. Домінуючий тип спрямованості - спрямованість на спілкування. Висока пізнавальна та трудова мотивація. Розвинуті загальні здібності до підприємницької діяльності: „потреба в досягненнях (подальшому розвитку)”, „потреба в незалежності / автономії”.	7-5
Знижений	Мотиваційний профіль характеризуються, у першу чергу гедоністичними, егоцентричними тенденціями. Домінуючий тип спрямованості-спрямованість на себе. Високий рівень орієнтації на матеріальну мотивацію, пізнавальну мотивацію, мотивацію прагнення до досконалості та низький рівень уникнення неприємностей. Розвинуті на такі загальні здібності як потреба в незалежності / автономії та потреба в досягненні.	4-1
Емоційно-вольові характеристики		
Оптимальний	Високий рівень емоційної зрілості, саморегуляція свого емоційно-вольового, толерантність в спілкуванні і поведінці. Дуже високий загальний рівень емоційного інтелекту. Розвинуті на високому рівні загальні здібності до підприємницької діяльності: „вміння йти на розумний (зважений) ризик”, „цілеспрямованість та рішучість”.	10-8
Достатній	Достатньо високий рівень емоційної зрілості, саморегуляція свого емоційно-вольового, толерантність в спілкуванні і поведінці. Високий загальний рівень емоційного інтелекту. Розвинуті загальні здібності до підприємницької діяльності: „вміння йти на розумний (зважений) ризик”, „цілеспрямованість та рішучість”.	7-5
Знижений	Середній та низький рівень емоційної зрілості, емоційного інтелекту, саморегуляція свого емоційно-вольового, толерантності в спілкуванні і поведінці.	4-1

Розгляд питання багаторівневості системи розвитку особистісної надійності через призму концепції вертикального розвитку Ж. Гебстера (Gebser, 1991) та соціально-еволюційної теорії спіральної динаміки К. Грейвса(Graves, 1970) дозволяє прослідкувати взаємозв'язок між

парадигмами свідомості, підприємливістю як компетентності та типами особистісної надійності.

Концепція вертикального розвитку була сформульована Ж. Гебстером (Gebser, 1991), він висунув ідею, що в своєму розвитку, як людство в цілому, так і окрема людина проходить через певні етапи, які характеризуються радикальними змінами структури свідомості. Дослідник передбачив бурхливе розповсюдження різноманітних вертикальних систем розвитку в другій половині 20 століття – від моделі ієрархії потреб А. Маслоу (Маслоу, 1999), до комплексної інтегральної карти AQAL (AllQuadrantAllLevel) К.Уїлбера (Wilber, 2001).

Одним з учених, який зробив найбільший внесок в остаточне оформлення концепції вертикального розвитку, є видатний американський психолог К. Грейвс (Graves, 1970). Він назвав свою концепцію «Теорією емерджентних циклічних рівнів існування». В якості основної характеристики розвитку вчений вибрав ціннісні орієнтири особистості, дослідник не тільки описує поступальну зміну рівнів розвитку особистості, які характеризуються якісним зміна ціннісних орієнтирів людей у міру зростання складності їх мислення, а й формулює закономірності зміни етапів цього розвитку. Ця теорія, розвинена і популяризована послідовниками К.В.Грейвса-К.Коуеном, Д. Беком (Бек, Кован, 2006) і К. Уїлбером (Wilber, 2001), більше відома зараз під назвою теорія спіральної динаміки.

Рівні розвитку в теорії К. Грейвса описуються за допомогою парадигм свідомості (які для зручності кодуються різними кольорами від бежевого до жовтого). Ці парадигми свідомості, або ціннісні комплекси, що включають духовні вірування, культурні ідеї, моральні принципи, моделі навчання і т.д., з'являються по мірі виникнення потреби в них у процесі соціокультурної еволюції. Інтегральна модель спіральної динаміки відображає виникнення і розвиток восьми систем цінностей, які існують спільно, по черзі визначаючи стратегію розвитку та впливаючи на вибір системи управління. Концепція передбачає схему основних ціннісних мімів світу. Рух і зупинки в процесі спіральної еволюції можуть відбуватися в будь-якому з напрямків – як вгору, так і вниз (еволюція чи інволюція). Спіраль моделі К. Грейвс не має верхньої межі; до неї необхідно додавати нові літери, цифри і кольори як нові рівні психологічного існування, які проявляються в людській природі. Під цінностями розуміються традиційні і ключові цінності соціальних корпорацій, загальнолюдські і сімейні, тобто не матеріальна сторона справи. Відповідно до теорії К. Грейвс, управління цінностями допомагає визначати причини виникнення конфліктів і розширює можливості мотивації, стимулювання персоналу (Graves, 1970).

Перш за все К. Грейвс відзначає якісну відмінність стану і рівня. Стан – це прояв певних характеристик поведінки. У той час як рівень – це здатність відтворювати ці стани з власної волі. Тобто перехід особистості на певний рівень розвитку, характеризується здатністю

відтворювати певний стан за власним бажанням, тобто формуванням певного досвіду.

Ось ще кілька постулатів, на яких базується модель вертикального розвитку К. Грейвс:

- людина – це відкрита система, що розвивається, його можливості до розвитку та адаптації до різних обставин безмежні;

- у процесі розвитку людина (так само як суспільство в цілому) послідовно проходять через рівні розвитку, кожен з яких якісно відрізняється від інших;

- стану на одному рівні розвитку стають навичками на наступному рівні. Те, що на більш низькому рівні є разовим досягненням, що вимагає від людини спеціальних зусиль, на наступному рівні розвитку стають звичним легко відтвореним навиком;

- кожен наступний рівень не відкидає, а включає в себе попередній. Стереотипи поведінки на більш низькому рівні, можуть вільно відтворюватися на наступному рівні. Тобто, у міру розвитку, людина стає більш вільним у виборі найбільш підходящих стратегій поведінки і застосування тих чи інших навичок відповідно до ситуації;

- людина (або суспільство в цілому), адекватно і позитивно сприймає тільки на ті способи мотивації, методи управління і освіти, правила поведінки та етичні принципи, які відповідають їхньому рівню розвитку;

- на кожному рівні можна перебувати довго і нескінченно довго. Якісний розвиток і перехід з одного рівня розвитку на інший не гарантовано, воно вимагає певних зусиль в освоєнні нових навичок, необхідних для переходу на наступний рівень (Graves, 1970:148-150).

При цьому розвиток відбувається не плавно. У міру свого розвитку людина долає послідовність криз. Криза розвитку – це стан при якому подальший розвиток неможливо в рамках сформованих стереотипів поведінки і набору сформованих навичок.

Для подолання кризи розвитку необхідно переходити на якісно інші стратегії поведінки, що вимагають нових раніше неосвоєних навичок, можливо проявлялися у вигляді станів. Таким чином, на будь-якому рівні людина може відтворювати стану не тільки характерні для його поточного рівня розвитку, але і стану суміжних рівнів. Однак частота їх прояву буде тим нижче, чим далі рівень, для якого цей стан є типовим, від актуального рівня розвитку людини. А стану типові для його актуального рівня розвитку будуть проявлятися найчастіше.

Тобто на будь-якому, навіть на найнижчому рівні ми маємо певний досвід перебування на вищих рівнях розвитку. Це досвід станів вищих рівнів, які відтворюються в нас випадково під впливом обставин.

Сьогодні модель спіральної динаміки – це така модель, яка динамічно розвивається і привертає увагу вчених і громадськості як на Заході, так і в Україні зокрема у роботах В. О. Пекаря (Пекар, 2017). Який популярно виклав теорію спіральної динаміки в прикладному аспекті

розуміння підприємництва, бізнеса, менеджменту, стилів лідерства та управлінських культур, інструменти їх зміни. Усвідомлення множинності світів – перший крок до усвідомлення своєї парадигми мислення і властивих їй обмежень, а значить – стимул до подальшого розвитку, відкриття для себе нових, вищих світів і відкриття себе для них. Кожна парадигма мислення, кожен рівень повинен бути освоєний і заповнений, адже він надає людині важливих життєвих навичок, без яких вона не зможе далі розвиватися.

Рівні розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності спираючись на теорію К. Грейвс, можна охарактеризувати залежно від прояву різних рівнів світогляду, розвитку підприємливості та типу надійності. Нами було визначено взаємозв'язок рівнів світогляду (за моделлю спіральної динаміки), рівнів підприємливості (за моделлю поступу EntreComp) (Bacigalupo, Kampylis, Punie, VandenBrandt, 2016) та типів особистісної надійності (див. табл. 2).

Психосоціокультурний прояв феномену особистісної надійності як виду соціально-економічної активності суб'єктів підприємницької діяльності неможлив з першого по третій рівні свідомості яким притаманні відповідно інстинктивна, племена та егоцентрична парадигми мислення.

Особистісна надійність за «праксеологічним» типом знаходить свій прояв на четвертому та п'ятому рівнях парадигм свідомості згідно теорії спіральної динаміки і відповідає основному і середньому рівню розвитку підприємливості згідно моделлю поступу EntreComp (Bacigalupo, Kampylis, Punie, Vanden Brandt, 2016). Цей тип надійності забезпечує ефективне управління діяльністю через її всебічний самоаналіз, самооцінювання, цілеспрямоване моделювання умов і засобів удосконалення на основі синтезу теоретичних знань та емпіричного досвіду. Відображає залежність результатів роботи насамперед від попередньої ретельної підготовки до її виконання, ступеня підготовленості дій у широкому розумінні, що охоплює оволодіння знаннями, свідомий вибір засобів, методів аналізу і регулювання, критерії емоційного і практичного оцінювання результатів.

Особистісна надійність за «аксіологічним» та «просоціальним» типом знаходить свій прояв на шостому рівні парадигми свідомості згідно теорії спіральної динаміки і відповідає вищому рівню розвитку підприємливості згідно моделлю поступу EntreComp. Так особистісна надійність за «аксіологічним» типом передбачає розвиненість гуманістично спрямованої системи ціннісних орієнтацій, що забезпечує надійність особистості і формування світоглядних позицій, ціннісно-світоглядних ідеалів і стандартів: наявність чіткої системи індивідуальних норм поведінки; сформованість соціальної відповідальності та зрілості, і визначають особистісний зміст підприємницької діяльності.

Таблиця 2

Взаємозв'язок рівнів світогляду за модель спіральної динаміки, рівнів підприємливості за моделлю поступу EntreComp та типів особистісної надійності

Рівень світогляду	Характеристика цінностей	Парадигма мислення	Стратегії організації	Рівні підприємливості за моделлю поступу EntreComp	Типи особистісної надійності
Перший (бежевий колір)	Задоволення фізіологічних потреб	Інстинктивна	Інстинктивна стратегія виживання. Етична стратегія – це те, що сприяє виживанню.	Покладання на підтримку інших	
Другий (фіолетовий колір)	Людина зв'язана безліччю табу, правил та обмежень, позбавлена індивідуального мислення та права на вчинок. Сімейні, родинні, кланові зв'язки мають абсолютну силу і містичне забарвлення. Рід як група збільшує вірогідність виживання та має більше значення, ніж окремих його член. Мають велику вагу дружба, кумівство.	Племена	Внутрішньокорпоративні стратегії: формування ритуалів та обрядів, встановлення табу, сильні традиції, сімейність всередині компанії		
Третій (червоний колір)	Життя, як у джунглях, де сильний перемагає слабого. Природа – це щось таке, що може бути завойоване	Егоцентрична	Жорстокі конкурентоспроможні ринкові стратегії, рейдерство, рекет. Зовнішній лиск, імпульсивність у схваленні рішень, виживання ціною життя інших людей, співробітники – ніхто в компанії		

Рівень світогляду	Характеристика цінностей	Парадигма мислення	Стратегії організації	Рівні підприємливості за моделлю поступу EntreComp	Типи особистісної надійності
Четвертий (синій колір)	Все контролюється вищою силою, яка карає зло і нагороджує добро, стежить за дотриманням правил і виявляє відхилення від них	Авторитарна, патріотична	Стратегії регламентації діяльності компанії: опис бізнес-процесів, посадові інструкції, положення, правила, методики, корпоративні стандарти	Покладання на підтримку інших	Праксеологічний
П'ятий (помаранчевий колір)	Світ повний ресурсів і можливостей зробити все краще і досягти процвітання	Матеріалістична	Досягнення успіху, важливий імідж і зростання доходів; це супроводжується впровадженням нових технологій, обґрунтуванням будь-якого рішення мовою чисел	Розвиток незалежності	
Шостий (зелений колір)	Основними цінностями якого є гармонія і взаємовідносини. Оточення, в якому людина може знайти любов і виконати своє призначення.	Згоди, консенсусу, міжособистісних зв'язків	Впровадження корпоративної соціальної відповідальності, розробка соціальних пакетів, відкриття благодійних фондів	Відповідальність	Просоціальний, Аксіологічний
Сьомий (жовтий колір)	Найбільшими цінностями, важливішими за ранг і статус, є компетентність, незалежність, свобода, гідність. Хаос, зміни є нормою, а невизначеність прийнята як стан буття	Системності та інтеграції	Розробка декількох сценаріїв розвитку компанії, принцип самостійності структурних одиниць, постійне навчання для оптимізації процесів	Керування зміною, інновацією та зростанням	Проактивний, Синергетичний
Восьмий (бірюзовий колір)	Баланс взаємопов'язаних сил, де управління ризиками знаходиться в руках людини	Холістична	Глобальні стратегії, колективний розум, створення глобальної мережі		Інноваційнісний

Особистісна надійність за «просоціальним» типом в першу чергу обумовлює просоціальну поведінку суб'єктів підприємницької діяльності, яка за своїм змістом, механізмами і формами має багато різновидів. До основних належать: альтруїстична та допомагаюча поведінка, співробітництво, емпатія, гуманні відносини; суто в економічній площині це фандрайзинг, донорство, благодійність, меценатство.

Особистісна надійність за «просоціальним» типом забезпечує здійснення соціального підприємництва заснованого на соціальній відповідальності та соціальному партнерстві, як протидії затяжній соціально-економічній кризи в суспільстві, його орієнтованість на високе споживання та матеріальне процвітання, прагматичності та конкуренції ринкових відносин, прагнення до власного благополуччя при ігноруванні інтересів інших людей продукує зростанню егоїстичної домінанти у соціальній поведінці та руйнування фундаментальних морально-етичних цінностей, ідеалів. Тому, можна констатувати, що повноцінне життя людини і як громадянина, і як особистості неможливе без набуття особистісних смислів просоціального рівня (Павелків, 2013). Особистісна надійність за «проактивним» та «синергетичним» типом знаходить свій прояв на сьомому рівні парадигми свідомості згідно теорії спіральної динаміки і відповідає експертному рівню розвитку підприємливості згідно моделлю поступу Entre Comp (Bacigalupo, Kampylis, Punie, Vanden Brande, 2016). «Проактивний» тип виявляється в усвідомленні суб'єктом своїх глибинних цінностей та цілей, підпорядкованості дій життєвим принципам, незалежно від умов та обставин, прийнятті відповідальності за себе і своє життя, в таких поведінкових особливостях як: ініціативність і активність; переконаність у наявності вибору, можливості щось змінити; готовність брати відповідальність; принциповість, цілеспрямованість; зміна (або вибір) обставин під свої завдання. Особистісна надійність за «синергетичним» типом характеризує особистісний розвиток суб'єкта підприємницької діяльності не тільки як поступовий, лінійний, безконфліктний процес, а як процес, що супроводжується суперечностями, які зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну і самовиховну активність. З позицій синергетики професійні рішення та дії визначаються не лише знаннями закономірностей, сформованими вміннями і навичками, змістом і результатами аналітико-синтетичної діяльності, а й через розуміння власних психічних процесів, аналіз особливостей власного стилю роботи, власного Я.

«Інноваційнісний» тип особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності обумовлює ефект культуротворчої активності людини, витвір людської праці, зміни в соціальній поведінці людей та програму розвитку особистості, де творчий процес поєднується з інвенційно-інноваційними, адаптаційними процесами, які мають місце в інноваційних формах соціальної поведінки та саморозвитку. Він знаходить свій прояв на восьмому рівні парадигми свідомості згідно теорії

спіральної динаміки і відповідає експертному рівню розвитку підприємливості згідно моделлю поступу Entre Comp (Bacigalupo, Kampylis, Punie, Vanden Brande, 2016). Варіативність ідей і можливостей створення цінності, знаходження рішення для наявних та нових викликів, дослідження і експериментування з інноваційними підходами, поєднання знання та ресурсів для досягнення результатів також характерна особливість прояву особистісної надійності за «інноваційнісним» типом.

Спираючись на модель поступу Entre Comp (Bacigalupo, Kampylis, Punie, Vanden Brande, 2016), яка виходить з того що підприємливість як компетентність розвивається в процесі діяльності окремих осіб або інституцій з метою створення цінності для інших, прогресія у підприємливості складається з двох аспектів: розвиток щораз більшої автономії та відповідальності щодо втілення ідей і можливостей для створення цінностей; розвиток здатності генерувати цінність – від простих і передбачуваних контекстів і до складних типів середовища, яке постійно змінюється. «Інноваційнісний» тип особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності відповідає найвищому – експертному рівню розвитку підприємливості - керування зміною, інновацією та зростанням завдяки компетентностям, необхідних для реагування на складні виклики, для життя в середовищі, що постійно змінюється та має високий рівень не прогнозованості (розширення) та сфокусованості на нових викликах шляхом отримання нових знань, досліджень, розвитку та інноваційних здібностей для досягнення майстерності і трансформування того.

Підприємництво передбачає діяльність підприємця який є творцем власної справи, він може створити як нову професію, так і галузь в існуючих професіях, він є соціальним новатором.

Встановлено, що, якщо стратегія розвитку концентрується на конкурентній боротьбі, досягненні цілей будь-яку ціну, то в компанії переважають цінності першого, третього і п'ятого рівнів (бежевий, червоний і оранжевий колір). «Симптоми» цих стратегій можна спостерігати в українській практиці соціально-економічного розвитку, що знаходить відображення у побудові соціально-економічної політики, щодо населення до соціально-економічних проблем. Інтересами кінцевого споживача частіше жертвують заради головної мети – максимізації прибутку від проекту будь-яку ціну з урахуванням інтересів замовника та інвестора. У стратегіях другого, четвертого та шостого рівнів (фіолетовий, синій і зелений колір) переважають соціальні зв'язки і міжособистісні відносини. Ці стратегії спрямовані на вибудовування відносин всередині компанії, а також з державними структурами та громадськістю (Писеревський, 2017).

Виділені змістові компоненти особистісної надійності в реальному життєвому просторі взаємозв'язані і взаємодетерміновані, обумовлюючи інтегральне особистісне утворення. Компоненти при входженні в ціле, з

одного боку, втрачають певні характеристики, властивості, а з іншою, набувають нових властивостей. В якості базового компонента особистісної надійності виступають ціннісно-світоглядні орієнтації особистості що знаходять своє відображення у парадигмах мислення, оволодінням підприємництвом як компетентністю та відповідним типом надійності. Вони утворюють фундамент змістової сторони надійності суб'єкта і виражають внутрішню основу його ставлення до дійсності.

Кожен компонент системи особистісної надійності володіє своїми локальними можливостями й узятий окремо, не може повністю забезпечити ефективність функціонування підприємця. Лише їхня діалектична єдність дає можливість фахівцю досягти найкращих результатів. Проблеми у функціонуванні будь-якого з компонентів особистісної надійності завдають збитків системі в цілому. Рівень особистісної надійності суб'єкту підприємницької діяльності може бути визнаний оптимальним лише за умови високого рівня розвитку всіх складових даної структури.

Виділені психологічні компоненти особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності ієрархічно збудовані, мають різну міру узагальненості і конкретизації на різних рівнях світогляду, розвитку підприємливості та типу надійності. Ефективність психологічних компонентів щодо формування особистісної надійності зростає, коли вони виступають єдиною взаємопов'язаною системою.

Проведене дослідження не розкриває всіх проблем розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності. Вимагає подальшого розгляду питання: розробки алгоритму побудови прогнозування надійності суб'єктів підприємницької діяльності на основі професійно-психологічного профілю підприємців з оптимальним рівнем надійності; процесу розвитку особистісної надійності підприємців різних видів підприємницької діяльності на різних етапах професіоналізації; розробка та апробація програми розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності; аналіз результатів моніторингу з ефективності реалізації програми з розвитку особистісної надійності підприємців.

Список використаної літератури

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 272 с.
- Андрущенко В. А., Андрущенко Т. В., Савельев В. Л. Конституціалізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір. Київ: «МП Леся», 2014. 460 с.
- Бек Д., Кован К. Спиральная динамика / пер. с англ. І. Фрейман, П. Миронов. Санкт-Петербург : «БестБизнес Букс», 2006. 419 с.
- Губинский А. И. Надежность и качество функционирования эргатических систем. Ленинград: Наука, 1982. 270 с.

- Крук В. М. Проблема личностной надежности специалиста в отечественных концептуальных психологических исследованиях. *Российский научный журнал*. 2012. № 2 (27). С. 164–170.
- Курко М. Н. Система забезпечення психологічної надійності персоналу, організація та проведення психопрофілактичної роботи в органах внутрішніх справ України. *Актуальні проблеми управління персоналом органів внутрішніх справ України*: матер. наук.-прак. конф. Харків: НУВС, 2002. С. 17–24.
- Лактіонов О. М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2000. 418 с.
- Лантух І. В. Дослідження індивідуальних психологічних чинників, що визначають особистісну надійність суб'єктів підприємницької діяльності. *Психологічний часопис* : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. № 6. Вип. 16. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2018. С. 140–154; doi:10.31108/1.2018.6.16
- Леонова А. Б., Медведев В. И. Функциональное состояние человека в трудовой деятельности: учеб. пособие. Москва: МГУ, 1981. 110 с.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи. Москва: Наука, 1999. 350 с.
- Лушин П. В. Психология личностного изменения: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Київ, 2003. 431 с.
- Малєєв Д. В. Психологічні чинники розвитку професійної надійності працівників підрозділів превентивної діяльності Національної поліції України : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06. МВС України, Харк. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2016. 22 с.
- Маркосян А. А. Надежность физиологической системы и онтогенез. *Молекулярные и функциональные основы онтогенеза*. Москва: Медицина, 1970. С. 224–234
- Маслоу А. Г. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. 478 с.
- Никандров В. В. Метод моделирования в психологии: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 55 с.
- Осадчук О. Л., Максименко Л. А. Понятие «надежность» в различных сферах жизнедеятельности человека: философские и этико-психологические аспекты. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016. № 3–1. С. 167–173.
- Осадчук О. Л. Профессиональная надежность педагога: теоретико-методологический анализ: монографія. Омск : КАН, 2007. 302 с.
- Павелків Р. В. Феномен просоціальності як новий аспект психологічного аналізу: зб. наук. праць РДГУ. 2013. №2. С. 4–8.
- Пекар В. О. Різноманітний менеджмент: Еволюція мислення, лідерства та керування. Київ: ДОВЖЕНКО БУКС, 2017. 191 с.

- Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности: учебное пособие / под. общ. ред. В. А. Бодрова. Москва: ПЕРСЭ, 2003. 768 с.
- Петренко Т. В., Зеленюк В. В. Морально-етичні аспекти формування підприємця європейського рівня [Електронний ресурс]. *Проблемы формирования новой экономики XXI века*: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., 23-24 декабря 2010 года. Режим доступа: http://www.confcontact.com/20101224/3_petrenko.php (дата обращения 10.04.2018). – Название с экрана.
- Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. Москва: Мысль, 1978. 272 с.
- Управління сталим розвитком в умовах глобальних викликів: методологія та практика : монографія / за заг. ред. проф. І. М. Писеревського ; Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків : «Друкарня Мадрид», 2017. 334 с.
- Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва: Наука, 1966. 302 с.
- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Люксембург: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884
- Gebser J. *The Ever-Present Origin* / Jean Gebser. Authorized translation by Noel Barstad with Algis Mickunas. — Athens: Ohio University Press, 1991.
- Graves, Clare W. (1970). Levels of Existence: An Open System Theory of Values // *The Journal of Humanistic Psychology*, Fall 1970, Vol. 10. No. 2, pp. 131–154.
- Wilber K. (2001). *Quantum Questions* / K. Wilber. – Shambhala, 2001. – 221 p.
- Lantuh, I., & Maleev, D. (2018). Structure of individual-psychological features of enterprises with different level of personal reliability. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 29 (5), 11-22. Retrieved from <https://www.farplss.org/index.php/journal/article/view/533>



Даниленко Алла Виленовна
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии
**УО «Брестский государственный
университет имени А.С. Пушкина»,
г. Брест, Беларусь**
E-mail: alicjazkc@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ

В данной статье представлены результаты экспериментального исследования школьной среды в учебных заведениях. Экспериментально выявлено положительное отношение подростков к школьной среде, что способствует психологической стабильности и успешности в повседневной учебной жизни. Представлены пожелания школьников касательно перемен в процессе учебной деятельности в рамках психологического климата, материально-технической базы, уровня образования.

Ключевые слова: образовательная среда, психологическая безопасность, подростки, личность учителя, процесс обучения, обеспечение безопасности.

Alla Danilenko. Psychological safety of the modern school environment

It this article are presented the results of experimental study of the school environment in educational institutions. Experimentally is revealed a positive attitude of adolescents to school environment, which contributes to psychological stability and success in everyday school life. Here are also presented the wishes of schoolchildren regarding changes in the process of learning activities within the framework of psychological climate, material and technical base, level of education.

Key words: educational environment, psychological safety, adolescents, teacher's identity, learning process, ensuring security.

Основной отрезок жизни дети проводят в школьной среде и важным условием является ее безопасность. В последние годы эта проблема становится все более значимой и актуальной. Сегодня, несмотря на шаги со стороны государства в области вопросов обеспечения безопасности в образовательных учреждениях, на практике не всегда легко удается ее достичь. Например, существуют

экспериментальные школы и гимназии, в которых установлены турникеты. В остальных же учебных заведениях пока действует стандартная контрольно-пропускная система. Как и везде, существуют и другие проблемы: неудовлетворительное состояние материально-технической базы школы; наличие факторов образовательной среды, негативно влияющих на состояние здоровья учащихся (чрезмерная учебная нагрузка, нерациональная организация учебной деятельности, нарушение режимов учебной нагрузки, питания и отдыха, низкая двигательная активность, стрессовая тактика авторитарной педагогики, несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям детей, низкая грамотность педагогов и родителей в вопросах формирования культуры, здоровья и т. д.).

Актуальность работы состоит в оценке проблемы обеспечения безопасности образовательной среды школы. Но, для того, чтобы эту безопасность обеспечить, необходимо ясно понимать и научиться оценивать опасности и угрозы, которые существуют или могут возникнуть. Образовательная среда учебного заведения является частью жизненной среды учащегося. Учебные заведения, как социальный институт общества, являются субъектами национальной безопасности, и важность изучения безопасности личности в образовательной среде состоит в том, что школа, включая в себя учащихся, сотрудников школы и семью, способна строить свою локальную (частную) систему безопасности.

Цель исследования: изучить оценку обучающимися безопасности избранных компонентов образовательной среды.

Перейдем к рассмотрению подходов к изучению образовательной среды.

Так, образовательная среда, с точки зрения Л. М. Митиной, – это специально организованное пространство для освоения разных видов и форм человеческой деятельности. В этом пространстве в условиях личностно-ориентированного образования, обучающийся овладевает научными знаниями, умениями и навыками, опытом общения, эмоционально-ценностного отношения к миру, раскрывает себя миру, с которым он внутренне взаимосвязан. Такая среда, будучи развивающей, не навязывает обучающемуся путь развития, а предоставляет возможность самому определять его траекторию (Митина, 2004).

В. Б. Калинин дает определение образовательной среды как среды, в центре внимания которой находится личность обучающегося, среды для построения собственного «Я», самоактуализации, личностного роста, она обеспечивает условия, способствующие самореализации обучающегося, становлению его самосознания, развитию единой картины мира, стремлению к более полному выявлению и развитию своих способностей (приводится по: Слободчиков, 1997: 18).

Согласно мнения А. Р. Селивановой, образовательная среда – это среда, играющая роль некоего достаточно аморфного посредника между личностью обучающегося и окружающим миром, полностью отвечающая потребностям, интересам и стремлениям обучающегося, обеспечивая ему возможность наиболее полно раскрыть таящиеся в нем природные силы и задатки; среда, косвенно, опосредованно влияющая на развитие обучающегося, активизирующая его (приводится по: Иванов: 47).

В. А. Козырев, И. К. Шалаева, А. А. Веряева под образовательной средой понимают функционирование конкретного учреждения образования, как системы социальных условий, организуемых руководством образовательного учреждения, всем педагогическим коллективом при обязательном участии самих учащихся с целью создания оптимальных условий для всестороннего развития личности учащихся и педагогов (приводится по: Беляев, 2000: 48–49).

А. В. Хуторской раскрывает понятие «образовательная среда» в контексте личностно – ориентированного образования как характеристику внешнего содержания образования, заключающую в себе условия развития личности. Внутренним же содержанием образования, атрибутом образующейся личности является преломление внешних условий через опыт ребенка как результат его деятельности (приводится по: Тарасов, 2000: 64).

Наиболее теоретически проработанным в отечественной науке представляется подход В. И. Слободчикова, который, с одной стороны, вписывает образовательную среду в механизмы развития ребенка, определяя тем самым ее целевое и функциональное назначение, а с другой – выделяет ее истоки в предметности культуры общества. «Эти два полюса – предметность культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» (Слободчиков, 1997: 181).

Исследователи определяют образовательную среду как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности, ее мировосприятия.

Как показывает анализ литературы, понятие «образовательная среда» в психолого-педагогической лексике появилось недавно. В исследованиях наряду с термином «образовательная среда» параллельно используются такие понятия, как «среда образовательного учреждения», «обучающая среда», «школьная среда», «внутришкольная среда», «образовательное пространство» (И. Я. Лернер, Ю. С. Мануйлов, Л. Л. Редько, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.). В. А. Ясвин предлагает в образовательной среде выделять пространственно-

архитектурный, социальный и психодиагностический компоненты (Ясвин, 2001).

Первый, *пространственно-архитектурный компонент* – это архитектурные особенности здания, оборудование, особая атрибутика учебной обстановки. Ведь на самом деле в образовательном процессе имеет значение не только то, *кто* учит, *кого* учит, *чему* учит, но и *где* учит. Трудно говорить о духовности и личностном росте в классе с низким потолком, грязно-коричневыми стенами и старой поломанной мебелью. Предметная среда, окружающая ученика и учителя, безусловно, оказывает сильнейшее влияние на результаты процесса обучения.

Второй компонент образовательной среды – *социальный* – определяется особой, присущей именно данному типу культуры формой детско-взрослой общности. Важно, чтобы выполнялись следующие условия: учитель и ученик – единый полисубъект развития; наличие между учителем и учениками отношений сотрудничества; наличие коллективно-распределенной учебной деятельности; насыщение жизни детей и взрослых в школе коммуникацией.

Третий компонент образовательной среды – *психодидактический* – включает в себя содержание образовательного процесса, осваиваемые ребенком способы действий, организацию обучения. Без сомнения, важность данного компонента переоценить невозможно, поскольку именно внутри него даются ответы на вопросы «чему учить» и «как учить».

В широком смысле образовательную среду можно понимать как структуру, включающую несколько взаимосвязанных уровней.

К глобальному уровню можно отнести общемировые тенденции развития культуры, экономики, политики, образования, глобально-информационные сети и др.

К региональному уровню (страны, крупные регионы) – образовательную политику, культуру, систему образования, жизнедеятельность в соответствии с социальными и национальными нормами, обычаями и традициями, средства массовой информации и др.

К локальному уровню – конкретное образовательное учреждение (его микрокультура, микроклимат), ближайшее окружение, семью (Тарасов, 2000).

В исследовании психологического влияния образовательной среды на ребенка нас интересовал, прежде всего, недостаточно исследованный и, часто, недооцениваемый, первый компонент – пространственно-архитектурный или скорее, эргономический, психогигиенический или организационно-физический. Мы оценивали такие компоненты среды, как уровень шума, недостаточная освещенность помещений, комфортность различных условий для ребенка и другие факторы, которые влияют на уровень психологического комфорта и особенности психической сферы личности.

Организация и методы исследования: анкетирование, методы математической статистики, сравнительный анализ.

Для оценки безопасности школьной среды, использовались анкеты, разработанные коллективом кафедры ресоциализации нашего партнерского вуза – Университета имени Адама Мицкевича в г. Познань, Польша.

«Школа в проекции учеников», в которой содержится 24 утверждения. Учащимся предлагалось подумать над ними и согласиться, либо не согласиться.

В следующей анкете были представлены некоторые воображаемые ситуации, угрожающие спокойствию, безопасности и сохранности имущества (личного и школьного), которые могут произойти в любой школе. Здесь следовало указать, случались ли данные ситуации в их школе и, если да – то, как часто.

Третья анкета содержит вопросы о поведении молодых людей в школе. Задания в данной анкете разбиты на три блока. В первый блок входят вопросы о том, подвергался ли кто-нибудь из ребят, либо их друзей на территории школы негативным действиям со стороны кого-либо. Второй блок заданий посвящен оценке безопасности наиболее посещаемых мест на территории школы – до уроков, после уроков и во время перемен. В третьем блоке находятся задания, связанные с приватностью территории. В частности, здесь идет речь о том, имеют ли школьники собственный шкафчик, закрывающийся на ключ; какие места представляются для ребят наиболее безопасными; где на территории школы, чаще всего, решаются конфликтные ситуации; куда на территории школы идет подросток, когда ему плохо; где на территории школы у подростка любимое место; и, наконец, обучающегося просят отразить свое личное мнение о том, какой бы хотел он видеть школу, чтобы она показалась ему более дружественной.

В результате эмпирического исследования было установлено, что в данных школах существует ряд определенных проблем.

Большинство респондентов, наиболее всего обеспокоены отсутствием средств личной гигиены в туалетах. В меньшей степени, подростков беспокоит утомляющая толчея, ношение школьной сумки весь день, ожидание и толкотня в раздевалках и на лестницах.

Из наиболее частых неприятных ситуаций, которые происходят в школах и на ее территории отмечаются: вульгарные оскорбления, угрозы либо запугивания; реже – кражи, избиения, приставания нетрезвых, либо иных посторонних лиц. Так же имеет место проблема курения на территории школы, употребления алкогольных напитков и, даже наркотических средств на школьных вечеринках.

Наиболее актуальной является проблема порчи школьного имущества, во второй – отсутствие дисциплины со стороны учащихся

(часто опаздывают и пропускают занятия, не приносят на уроки тетради и домашние задания, выходят на перерывах за пределы школы, и т.д.).

По мнению подростков, на территории школы наиболее опасными являются школьные закоулки (темные углы), здесь же большинство из них предпочитают решать свои конфликтные ситуации; раздевалка (из-за постоянной толчеи); стадион (спортзал); в меньшей степени – коридоры. Наиболее безопасными считают школьные классы.

В случае возникновения каких-либо затруднений в процессе учебы, подавляющее большинство подростков предпочитают обращаться к учителю. Что может положительно характеризовать личность учителя в жизни подростков.

В пожеланиях того, какой бы хотели видеть школу, чтобы она показалась более дружелюбной, наиболее часто встречались следующие ответы: чтобы все было дружнее; чтобы не было хулиганов; чтобы появились индивидуальные шкафчики, закрывающиеся на ключ; чтобы учителя не кричали.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что в целом школьная среда в данных учебных заведениях, по мнению опрошенных, не является опасной. По группам не наблюдается критических показателей по каким-либо признакам. У большинства испытуемых сложилось положительное отношение к школьной среде, что способствует психологической стабильности и успешности в повседневной учебной жизни. Но, вместе с тем, немалое количество учащихся указали, на нехватку дружелюбия во взаимоотношениях друг с другом. Удовлетворенность состоянием школьной среды в настоящем отнюдь не означает, что в будущем ученик не захочет его изменить. Так в ходе нашего исследования были получены интересные результаты: несмотря на положительное отношение к месту своей учебы, учащиеся готовы многое в ней поменять. В частности это касается психологического климата, материально-технической базы, а так же соответствия уровня образования в данных учебных заведениях мировым стандартам.

Список использованной литературы

- Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие. Москва: Академия, 2004. 320 с.
- Слободчиков В. И. Образовательная среда. Москва, 1997. 181 с.
- Иванов Д. А., Зеер Д. И. Образовательная или развивающая среда. Библиотека журнала «Директор школы». 2007. № 6. С. 48–49.
- Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук: 10.00.01. Москва, 2000. 157 с.
- Тарасов С. В. Школьник в современной образовательной среде. Санкт-Петербург: Образование-культура, 2000. 72 с.
- Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.



Дем'яненко Світлана Дмитрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри психології і педагогіки
дошкільної освіти
**ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна**
E-mail: demianenko.lana@gmail.com

МЕТАМОВНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ – ПРИРОДНА СХИЛЬНІСТЬ ПІЗНАННЯ МОВИ

Запропоноване дослідження присвячене одній з важливих проблем мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку. На основі аналізу емпіричних досліджень зроблена спроба з'ясувати особливості прояву метамовної діяльності дітей старшого дошкільного віку як природної схильності пізнання мови та факторів, що спричиняють спонтанне, стихійне породження мовних дефініцій у дітей. Металінгвістична діяльність дітей вивчалась на основі аналізу їх мовної дійсності: слова (назви істоти, неістоти; слова-дії, слова-ознаки, слова-назви), висловлювання-розповіді.

Ключові слова: *метамова, метамовний розвиток, емпіричні дослідження, мовні дефініції, слово, діти старшого дошкільного віку*

Svitlana Demyanenko. Metalanguage development of children – natural predisposition to knowledge of language

The proposed study is devoted to one of the important problems of speech development of children of the senior preschool age. On the basis of the analysis of empirical studies an attempt was made to find out the peculiarities of the metamorphic activity of children of the senior preschool age as a natural tendency to learn the language and factors that cause spontaneous, spontaneous generation of language definitions in children. The metalinguistic activity of children was studied on the basis of an analysis of their linguistic reality: words (names of the being, indifference, words-actions, words-signs, word-names), utterances-narratives.

Key words: *metamorphosis, metamorphic development, empirical research, language discourse, word, children of the senior preschool age.*

Мовленнєвий розвиток є однією з найважливіших складових формування дитячої особистості нової епохиреформування освіти та готовності до навчання в Новій українській школі. Формування мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку сприяє

успішній соціалізації, пізнанню, спілкуванню та забезпечує комфортність життя дитини. Загальний мовленнєвий розвиток дошкільників має сприяти засвоєнню одиниць мови у добуковарний період, до початку навчання грамоти в початковій школі. Перші ази філологічної освіти людина отримує в період дошкільного дитинства. В молодшому віці, 3-4 річні діти самостійно проявляють інтерес до світу мови. Діти середнього та старшого дошкільного віку вдумуються не тільки в смисл звучання слова, словосполучення, речення а й «зосереджуються» «замислюються», «задумуються», «розмірковують», над мовними явищами та фактами. Цікавість дітей до світу мови проявляється в тому, що вони бавляться вимовлянням та вслуховуються у звучання назв мовних дефініцій («мова-мовка»; «слово-словечко, слівце»; «буковки-звуківки»; промовляють [с-с-с], кажуть, сичить, а [р-р-р] –ричить; [Ф] – окуляри, [р] – молоток та ін.). Діти шляхом підбирання, наслідування, комбінування, порівняння, узагальнення мовних засобів намагаються пізнавати мовну дійсність. Засвоєння мови здійснюється насамперед в самостійному конструюванні дитиною власної мовної системи, де дитина є активним, творчим суб'єктом цього процесу – мовна особистість, яка формується. У її становленні важливу роль відіграє метамовна діяльність, що пов'язана з аналізом засвоюваної дитиною мови.

Передумовою металінгвістичних проявів дітей старшого дошкільного віку є неусвідомлюваний ними акт власної мовної практики, в процесі якої актуалізується біологічно закладена здатність мимоволі, ненавмисно витлумачувати й передавати імпліцитні смисли (експлікувати свої уявлення) про мову, виконуючи вербальні дії (говорячи). Такі природні металінгвістичні рефлексивні когніції дошкільників є основою для подальшого справжнього осмислення власної мови і її об'єктивування. Довільність ситуації вербального акту, пов'язаного з експлікацією самостійно виведених дітьми лінгвістичних «знань» (операційних, практичних, які знаходяться поза областю усвідомлення і виявляються через певні дії – процедурні знання), обмежує, а іноді й повністю виключає можливість висловлюватися про мову. Діти володіють імпліцитними лінгвістичними знаннями і не завжди готові до їх відтворення за завданням дорослих, а якщо вони експлікують ці знання, то їх вербалізація здійснюється значно складніше (декларативні знання – знання мовних фактів, категорій, класифікацій, типологій, які можна викласти за допомогою мовних засобів). Засвоєння дошкільниками процедурних метазнань допомагає їм аналізувати мовну дійсність, наприклад, звуки (голосні, приголосні; тверді, м'які); слова (назви істоти, неістоти; слова-дії, слова-ознаки, слова-назви), речення (розповідні, питальні, спонукальні), висловлювання (розповідь, опис, міркування) та ін. Процедурні метазнання забезпечують підбирання дітьми доречних чутливих мовних засобів для усного тлумачення одиниць мови. Однак, такі знання ґрунтуються на імпліцитних і пов'язані з інтуїтивним осмисленням, а не з усвідомленням явищ мови, вони достатні для

використання дітьми у власних висловлюваннях. Проте недостатні, не розгортають істотні ознаки «слова», «висловлювання», «речення» для пояснення іншим, чому це речення, словосполучення, а не словота ін.

Металінгвістична діяльність дітей здійснюється не тільки щодо лінгвістичних термінів, але і в процесі спонтанних оцінно-контрольних мовних дій, які виявляються на різних рівнях усвідомленості. Неосмислене, не аналізоване, емоційне, на рівні відчуття, а не мислення узагальнення свого власного мовного досвіду дитиною (так зване «відчуття мови») використовується дошкільниками, згідно Л. Божович (Божович, 1995), для регулювання і «бесвідомого» контролю (О. М. Леонтьев, 1983) мови як усної, так і в подальшому – письмової. Тому, виявляючи певний інтерес до мовної дійсності: звуків, букв, слів, словосполучень, речень, висловлювань діти дошкільного віку намагаються самостійно визначити, трактувати, тлумачити певне мовне явище, здійснюючи при цьому рефлексію над мовленням, формуючи «своє власне» розуміння, вносять у нього (в більшості випадків) суб'єктивний смисл, далекий від об'єктивного змісту мовних дефініцій. Природна схильність до метамовної діяльності сучасних дітей відбувається за відсутності представлення педагогами їм необхідних знань у такій формі, коли здійснені розвивально-мовленнєві впливи стануть показником наявності у дітей процедурних знань, які знайшли б своє застосування в практиці мовлення, стали дієвими у становленні усвідомлення одиниць мови.

У загальнонауковому сенсі метамова традиційно розуміється як будь-яка природна або штучна мова (мова «другого рівня»), якою описується інша мова (мова «першого рівня»), служить для опису предметів і властивостей навколишнього світу. Мову, яка описується в метамові, прийнято називати наочною мовою, або мовою-об'єктом. У лінгвістиці термін «метамова» пов'язаний з метамовною функцією природної людської мови і за твердженнями Н. Д. Арутюнової, на відміну від людини у мови немає вторинної знакової системи, яка б розкривала її сенс: мова робить це сама, тлумачачи одні сенси через інших, перефразовуючи їх, але не виходячи за свої межі (Арутюнова, 2008).

Дослідженню метамови свої праці присвятили вчені (Г. П. Белякова, Д. Б. Ельконін, Л. Є. Журова, М. І. Зарандія, І. І. Карабаєва, С. Н. Карпова, Т. Тульвісте та ін.). В останні роки дослідники звернулися до проблеми розвитку в дітей 5-7 років мовних понять (А. М. Богуш, М. С. Вашуленко, С. Ф. Жуйков, Н. І. Зеленко, Л. О. Калмикова, М. Р. Львов, Н. П. Орланова, К. С. Прищепа, О. Я. Савченко, Г. О. Фомічова, О. Н. Хорошковська та ін.); феномен прозорості значення мовного знаку виділений вченими (А. Потебня, А. Лурия, А. Шафф, Л. Федоренко, Л. Калмикова); здатність дітей у в 4-5 років усвідомлювати мовні явища за умови застосування спеціальних технологій стверджують (П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Л. Е. Журова, Н. Зарандія, О. О. Леонтьев, О. Р. Лурія,

Д. Б. Ніколенко). Серед зарубіжних вчених свої дослідженню даної проблеми, присвятили Т. Тульвисте, С. Н. Цейтлин, Г. Р. Доброва (явища метамовного порядку) (Тульвисте, 1990; Цейтлин, 2000). Г. Р. Доброва розглядає конструктивну діяльність у процесі опанування мовою, вивчає гендерні особливості та соціокультурні особливості метамови дітей (Доброва, 2009); Н. О. Золотова вивчає залежність метамовних здібностей дітей від перебігу поточної інтелектуальної діяльності дитини (Золотова, 2005); Л. В. Красильнікова розкриває усвідомлення дитиною знань метамовних і процедурних та їх залежність від мовленнєвих умінь (Красильнікова, 2009) та ін.

Започатковуючи дослідницьку роботу відштовхувалися від наукових положень про те, що усне мовлення в дошкільному віці породжується інтуїтивним, ненавмисним, аналогічним, мимовільним шляхом – шляхом відбору і узагальнення якісних і кількісних характеристик фонетичних і граматичних відношень та «емпіричних узагальнень» (Божович), а наукові мовні поняття й на їх основі мовленнєві вміння – шляхом осмислення, усвідомлення, об'єктивації мови та рефлексії мовлення (П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, Л. Федоренко).

Як свідчать дослідження вчених і наші спостереження становлення у дітей мовних понять, джерела метамовних проявів сягають молодшого дошкільного віку. Вже діти 4 років здатні оволодіти суттєвими ознаками одиниць мови. Експериментальним шляхом встановлено, що з цього віку діти мають уявлення про мовну дефініцію «слово». У них вперше з'являються первинні ознаки спонтанних висловлювань про «слово», яке сприймається ними раніше інших назв мовних одиниць і, яке є найпоширенішими в практиці роботи закладу дошкільної освіти. З молодшого дошкільного віку вихователь у своїй роботі час від часу використовує термінологію на позначення одиниць мови не вдаючись до її тлумачення, наприклад, «повтори слово», «яке слово ви почули?», «хто сказав слово ...?», «у тексті казки ...», «розповідь про котика». Почута термінологія сприймається дітьми без орієнтування на певні параметри, які б сприяли її розуміння. Залишена буз уваги вихователя – приречена засвоюватися на власний розсуд дітей. Відповіді дітей на пропозицію дослідника: «скажіть слово», свідчать, що вони ототожнювали «слово» із голосами тварин, «Котик каже слово «няв-няв» (Віра К., 4 р. 3 м.); поведінкою тварин «тук-тук – Рябко хвостиком стукає» (Марійка М. 4 р. і 6 м.). Про відповіді такого типу як «Слово – це киця»; «Слово – це мама», «Слово – це стіл» слід сказати, що вони виникли в дошкільників на основі прозорості слова-терміна «слово», через яке вони бачать предмети та істоти, не помічаючи самого слова. Такі наші спостереження й досвід практичної роботи підтверджують існування феномена, за О. О. Потебнею, «скла-слова». Дошкільники не відокремлюють слово як мовний знак, як назву предметів та істот, тобто не об'єктивують слова як лінгвістичну дійсність, як особливе мовне

явище. Відповіді дітей «Слово у вірші», «Слово – це пісня» свідчать про перші емпіричні узагальнення як результат спонтанної рефлексії над мовленням. Такі узагальнення тримаються на асоціаціях, пов'язаних із використанням терміна «слово» в певній мовленнєвій ситуації. Тому первинні дитячі мовні узагальнення можуть складати певний зміст розуміння параметрів мовної дефініції, незначну його міру. У відповідь на запитання «Які слова Ви знаєте?», дошкільники вимовляли звук, називали певну букву, казали речення, чи словосполучення або навіть відповідали, що не знають ніяких слів, а знають пісеньку, віршик, загадку. Окремі дітей називали слова на позначення предметів (стіл, стілець, вікно), наприклад, «слово – це стіл» (Аліна К. 5 р. 6 м.); «вікно – це слово» (Тимофійко Г. 5 р. 9.), такі відповіді свідчать про наявність первісних рис мовної одиниці. Відповідаючи, дитина замислюється, спонтанно рефлексує, здійснює у своїй свідомості пошук мовних засобів (слів, фраз), що несуть у собі хоч деякі пояснення на поставлені запитань дослідника. Дошкільник ототожнює слово з процесом говоріння, мовлення. Дитина в такому випадку ще не володіє суттєвими ознаками, параметрами мовних одиниць, але завдяки спонтанній рефлексії і наявному в неї мовному чуттю, вона намагається висловлювати власне, утворене на основі особистих спостережень і мовного досвіду судження. Такі відповіді становлять найменшу кількість серед опитуваних дітей: четвертого року – 5%; п'ятого року – 9%. Було помічено, що ці діти активні у спілкуванні, у взаємодії з однолітками, мають помітно високий рівень розвитку мовлення порівняно з ровесниками. Але основна кількість дітей досліджуваної групи дали зовсім незначний результат. Діти намагалися відповідати, але не знаходили в себе засобів для вираження відповіді, соромилися, знизували плечима, ухилялися від відповіді, відмовлялися відповідати («Не хочу казати»).

Як відомо, багатство словника дітей свідчить про добре розвинене мовлення і є показником високого рівня розумового розвитку. Чисельність та різноманітність лексики залежить від вживання дітьми різних частин мови, їх розуміння та об'єктивування. Чим багатший словник дитини, тобто продукуючи висловлювання вона вживає різні частини мови, тим більша ймовірність проявів метамови. Це пов'язано з чуттям мови, наслідуванням мовлення, уявленнями про мову та мовні одиниці. Пізнавальний інтерес до мовних явищ, удосконалення понятійного мислення веде до засвоєння все більше нових слів-понять, що закріплюють одержувані дітьми нові знання про мову. З'ясовано, що попри активне збагачення мовлення дітей через наповнення лексики старших дошкільників іменниками, прикметниками, дієсловами, об'єктивації лексичної дійсності не приділяється увага. Не звертається увага дітей на лексичну матерію мови. На заняттях із розвитку мовлення вихователі, в основному, реалізують завдання з розвитку зв'язного мовлення дітей – формування у них умінь підбирати слова на

позначення якостей предметів і явищ; розширення словника дітей узагальнювальними словами (рослини, тварини, меблі та ін.), збагачення словника іменниками, прикметниками, дієсловами; активізувати у мовленні вивчену лексику. При цьому старші дошкільники, по аналогії до зразка вихователя, називають слова-назви, слова-ознаки, слова-дії без усвідомлення їх як мовних дефініцій. Вихователь не спрямовує увагу дітей та те, що усі слова мають свої суттєві властивості. Утворюючи дієслова від іменників (гра – гратися, спів – співати, біг – бігти), дошкільники розуміють смисл сказаного (лексичне значення) і не завжди звертають увагу на матеріал мовних засобів, який вони підбирають та комбінують висловлюючись. Завдяки цьому збагачується активне мовлення дітей прикметниками, прислівниками, дієсловами, дієприкметниками і дієприслівниками, числівниками, займенниками за смисловою ознакою, а істотна складова вживаної лексики залишається поза увагою. Однак, за відсутності в дітей уявлень про слова-назви, слова-дії, слова-ознаки неможливо досягти об'єктивного сприймання мовної дійсності й організації мовленнєвої діяльності. На заняттях вихователі пропонують дітям підібрати, наприклад, протилежні за значенням слова, слова на позначення якостей предметів, не звертаючись до вживання їхніх мовознавчих назв. Добираючи відповідну лексику, діти керуються тільки лексичним розумінням схожості чи протилежності предметів, явищ, про які йде мова у висловлюваннях. Називання вихователем їх словами-назвами, словами-ознаками, словами-діями, в більшості випадків у дітей викликає розгубленість, незрозуміння, пізнавальну допитливість.

У використанні дитиною лексичного складу мовлення досліджували метамовні прояви. За когнітивним критерієм визначали міру пізнання старшими дошкільниками лексики, якою вони користуються на основі показників: наповнення сенсом слів-назв, слів-дій, слів-ознак (розкриття істотних ознак); розуміння слів-назв, слів-дій, слів-ознак (побутове, наукове). За репродуктивним критерієм виявляли міру вживання дітьми у своєму мовленні слів-назв, слів-дій, слів-ознак за показниками: уміння адекватно виокремлювати слова-назви, слова-дії, слова-ознаки в мовленнєвій практиці; розрізняти і вживати в мовленні слова-назви, слова-дії, слова-ознаки.

Щоб привернути увагу дітей і викликати зосередження на мовних засобах вираження, дітям пропонували: назвати слова, які розповідають про щось. Що вони означають? Як можна назвати такі слова?

За завданням дослідника дітям потрібно було розказати про фрукти, за допомогою слів-ознак. Були такі запитання: Яблуко – яке?; Банан – який?; Апельсин – який?; Лимон – який?; Груша – яка?. Майже всі діти були активними, швидко включалися в гру. На запитання «Яблуко – яке?» діти відповідали так: (Варя М.): «Кругле, велике, смачне, солодке», (Ваня С.): «Червоне, тверде, кругле». На запитання «Банан – який?» відповіді дітей були такими: (Данило Б.): «Жовтий, смачний,

м'який». На запитання «Апельсин – який?» діти відповідали: (Інна Ф.): «Оранжевий, круглий, соковитий, твердий, смачний», (Тимур Н.): «смачний». Майже всі діти старшого дошкільного віку змогли висловити слова-ознаки до опису фруктів.

Далі запитували у дітей «що означають слова: жовтий, смачний, стиглий?». Це запитання викликало водночас здивування та труднощі в поясненні. Досліджувані пояснювали, що «жовтий на колір» (Крістіна П.); «жовтий, такий, приємний... довгий ще ...» (Аня М.); «жовтий – це колір такий є» (Максим С.); «жовтий означає жовтий колір» (Саша Н.). Слово «смачний» пояснювали: «смачний такий, солодкий ще...» (Крістіна П.); «смачний – це хороший, несмачний – поганий» (Саша Н.); «смачний значить добрий їсти» (Настя К.). Слово стиглий, в розумінні дітей: «уже поспів» (Крістіна П.); «стиглий – уже не зелений» (Ваня С.); «стиглий можна їсти» (Данило Б.) та ін. Як бачимо, пояснюючи слова запропоновані дослідником, діти розкривали розуміння смислового значення. В більшості воно було зрозуміле їм із точки зору, яким може бути взагалі банан – його ознак.

Для зосередження на засобах мовного вираження, дітей запитували: як можна назвати слова «зелений, колючий, хрумкий»? «Слова, що розповідають про огірок» (Варя М.); «що він зелений, колючий, хрумтить» (Інна Ф.); «зелений і колючий ще кактус» (Артем З.) та ін. Тоді запитували: що це – зелений, колючий, хрумтить? «Слова, що розповідають про огірок» (Тимур Н.); «це такий огірок» (Влада Ч.); «колір зелений, означає – колеться, ...» (Саша Н.); «це такі слова про огірок» (Єгор Я.); «це такі слова, які вони є (огірки)» (Владислав К.); «зелений, буває колючий, буває ні» (Артем З.).

Отже, не всі діти були активні, більшість опитаних справились із завданням, називаючи слова-ознаки: «смачне, соковите, кругле ...». У лексиці дітей зафіксовані якісні прикметники, які вони сприймають як ознаки і властивості фруктів, овочів, говорячи про них, але не усвідомлюють як одиниці мови – «слова-ознаки». Зафіксовані наближені відповіді, які можуть стати перехідним містком до розвитку об'єктивації мовної дійсності: «це такі слова, які вони є (огірки)» (Владислав К.); «слова, що розповідають про огірок» (Варя М.). Дошкільники перебувають на шляху до об'єктивації «слова» як одиниці мови і наближуються до виокремлення його істотних ознак. Зона їхнього актуального метамовного розвитку потребує своєчасного кваліфікованого впливу вихователя для пропедевтики знань про мову в добукарний період. Однак, більшість дітей розуміють мову через зрозумілі для них смисли, на побутовому «життєвому» (за Л. С. Виготським) рівні. Це їхні самостійні, спонтанні спостереження над мовленням та самостійні емпіричні узагальнення, що базуються на неусвідомленому, спонтанному, мимовільному аналізі мовлення. Дослідження показали, що в дошкільників старшого дошкільного віку

(43%) переважає наочно-діяльнісний зміст слова, з досить різними за змістом емпіричними узагальненнями, зробленими як самостійно, так і під впливом недосконалих методик, що були застосовані до них із вивчення мови та мовлення дорослими. Елементи наукових знань дітей про «слово» в ході опитування виявлено лише в декількох дітей (4%).

Наступним завданням було розповісти про свого домашнього улюбленця: як діти граються, доглядають за ним. Дібрати слова-ознаки та слова-дії. Після прослуховування розповіді, запитання дітям: Які слова-ознаки розповідають нам про котика? Сіренький, маленький, м'якенький, гарненький, має зелені очі, у нього пухнастий хвостик (Діма Х.); великий, чорний, красивий, пухнастий (Настя Д.); рудий, пухнастий, гострі кігтики у нього (Сніжана С.); голодний, як прийде, нявчить (Богдан Г.); чорний котик, м'якенький ... (Влада Ч.).

Для з'ясування, чи розуміють діти слова-дії, пропонували запитання: назвати слова-дії, які нам розповідають, що робить котик? Спить, гріється, муркоче як його гладять (Віка Ю.); муркоче, радіє, вигинає спинку (Юліана Б.); радіє, ловить м'ячик, крутить хвостиком (Віка П.). Окремі діти мали труднощі, не змогли відразу відповісти, їм пропонували додаткові запитання: що робить котик, коли ми його гладимо? Що робить собачка, коли ми з ним граємось? Підсумовуючи, відмічаємо високу активність дітей у завданнях. Під час розповідей зафіксовано вміння більшості дітей підбирати слова, які характеризують ознаки домашнього улюбленця. Діти називали ознаки тваринки, використовуючи не тільки прикметники (сіренький, маленький, м'якенький, гарненький), а також інші мовні засоби вираження характерних ознак (має зелені очі, у нього пухнастий хвостик). Діти послуговувалися не тільки словами-ознаками, а й іншими частинами мови (гострі кігтики у нього; голодний, як прийде, нявчить та ін.). Вони розуміють, що слово – це частина потоку мовлення, але початок і закінчення слова визначити затрудняються. Називання слів-дій було найважчим для дітей. Не всі діти відразу змогли підібрати їх для того, щоб сказати про домашнього мешканця. Додаткові запитання допомогли окремим дітям відповісти. Однак, вони називали не тільки дієслова, а інші частини мови (вигинає спинку, ловить м'ячик, крутить хвостиком). Така мовленнєва поведінка дітей у ході дослідження свідчить про те, що діти у своїх відповідях намагались передати смислову ознаку запитаного, й зовсім не мали на увазі об'єктивувати мовну дійсність. Дітям пропонується назвати мовні одиниці: «слово-ознаку», «слово-дію», семантичних особливостей яких вони зовсім не знають. Діти спонтанним, інтуїтивним асоціативним шляхом пов'язують мовні одиниці з мовленням, саме тому в них склалося самостійне судження, що вимовлений потік мовлення – це слова-дії, слова-ознаки. Причому межі ознаки, дії слів діти визначають самостійно (12%). Словосполучення «гострі кігтики», «зелені очі» та ін. для дітей теж слово. Решта опитаних дітей шостого року життя

(52%) відповідали: – «Ніяких слів не знаю»; «Не хочу казати», «Не можу згадати таких слів», ухилялися від відповіді.

З'ясовували джерела становлення «слова-назви» як одиниці мовлення у мовленнєвій практиці старших дошкільників. Дослідником запропоновано завдання назвати предмети навколо себе, яке не викликало ніяких труднощів у дітей. Експериментатор запитував, що ви називали? Діти відповідали: «слова» (Віта Г.), «усе» (Антон В.), «книжка, картинка, обруч, стілець, дошка» (Руслана А.) та ін. Вихователь уточнював відповіді дітей: «що роблять ці слова?». Відповіді дітей: «називають усе» (Віка П.); «кажуть – квітка, конструктор, олівці» (Марина І.); «говорять про олівці, картинку...» (Оленка Л.). Як можна назвати ці слова? «Слова-імена» (Каріна П.), «слова називають...» (Мілена Б.); «спеціальні слова ...» (Денис П.), але більшість опитаних дітей не змогли відповісти. Як бачимо, деякі діти були близькі до визначення істотної ознаки слів-назв, однак їм це не вдавалося.

Для визначення розуміння дітьми старшого дошкільного віку слів-назв було запропоновано дидактичну гру: «Як називається?». Усі діти активно називали предмети, які діставали з «Чарівної скриньки». Після проведення гри запитували: назвіть слова-назви предметів, які лежали у відкритій «Чарівній скриньці». У довільній ситуації мовлення більшість дітей затруднялись відповісти: «м'ячик маленький» (Мілена Б.); «мишеня» (Діма В.); «червоний олівець» (Влада Ч.); «ложечка» (Денис П.); «ніяких назв не знаю, просто маленький м'ячик» (Каріна П.), та ін. Наведені приклади відповідей свідчать про не розуміння дітьми параметрів істотних ознак дефініції «слово-назва» та неусвідомлене його вживання у мимовільних ігрових ситуаціях.

Програмами навчання і виховання дітей у закладах дошкільної освіти «Дитина», «Впевнений старт» із навчання грамоти передбачена робота зі словами назвами істот і назвами неістот. Вивчаючи мовленнєвий розвиток дітей було здійснено перевірку знань дітей (на мовленнєвому рівні) слів-назв істот і слів-назв неістот. Для цього дітям пропонувалося набір предметних картинок (м'яч, кіт, дівчинка, дерево, холодильник, жаба, собака, стіл, їжак та ін.). Дослідник показував картинку й запитував, назви, що зображено на картинці. Яке запитання можна поставити до слова (Хто?, чи Що?). Таке завдання показало майже повну відсутність знань у дітей про те, які запитання ставляють до назв живих і неживих істот. Лише 3% опитаних змогли визначити, яке запитання треба ставити до слів-назв живих істот, як от: до слова «мама» ставили запитання «Хто?». Однак, і в таких дітей стійкі істотні ознаки слів-назв істот не утворилися, тому що до слова «Сніжинка» (кличка Кішки) вони ставили запитання «Що», маючи на увазі не живу істоту, а предмет неживої природи (природній витвір із води).

Пропонувалося дітям розглянути картинку, на якій було зображено «м'яч». На запитання вихователя: «Що зображено на картинці істота, чи

не істота?». (Юра Б.) відповів: «не істота». На запитання вихователя: «На яке запитання відповідає слово «м'яч»?». (Денис Л.) не знав як відповісти, і врешті сказав, маленький, круглий, білий (напевно забув, назву предмета). Це м'яч (нагадав вихователь). Денис називав ознаки м'яча і не міг поставити запитання до слова «м'яч».

Далі діти розглядали картинку, на якій було зображено «дівчинку». На запитання вихователя: «Що зображено на картинці істота, чи не істота?». (Єгор Я.) відповів: «істота». На запитання вихователя: «Яке запитання ми ставимо до слова «дівчинка»?». (Назар П.) відповів: слово «дівчинка» відповідає на запитання «Хто?». З відповіді видно, що дитина вміє правильно ставити запитання до слів-назв істот.

Дітям пропонувалося також розглянути картинку, на якій зображено «шафу». На запитання вихователя: «На яке запитання відповідає слово «шафа»?». (Злата О.) відповіла, слово «шафа» відповідає на запитання «Що?». (Роман Н.) відповів «істота». З відповідей дітей зрозуміло, що не всі вміють розрізняти назви істот та неістот.

Як видно з прикладів, не всі відповіді дітей правильні. Проте всі діти приймали активну участь, їм було цікаво. Деякі дошкільники затруднялися і не вміли правильно ставити запитання до слів-назв предметів.

Отже, підсумовуючи результати проведених досліджень, стає очевидним, що у дітей старшого дошкільного віку відсутнє осмислене розуміння мовних одиниць «слово», «слово-назва», «слово-ознака», «слово-дія» та зафіксовані метамовні прояви, які можуть стати підґрунтям для розвитку мовленнєвих умінь об'єктивувати мовну дійсність та висловлюватися про мовні дефініції.

За репродуктивним критерієм виявляли міру вживання дітьми у своєму мовленні слів-назв, слів-дій, слів-ознак за показниками: уміння адекватно виокремлювати слова-назви, слова-дії, слова-ознаки в мовленнєвій практиці; розрізняти і вживати в мовленні слова-назви, слова-дії, слова-ознаки.

У ході дидактичної гри, уточнювали знання дітей про слова-дії. Для цього дітям читали текст, роблячи паузи в місці пропущеного слова та між реченнями. Завдання дітям: визначити в кожному прослуханому реченні пропущене слово-дію та назвати його.

Дорослий показує дітям ляльку.

Познайомтесь – це Інна.

Хоч вона іще дитина,

Але наша юна Інна

Вже достатньо самостійна.

Розкажу вам неодмінно,

Що сама уміє Інна

Ну, а ви часу не гайте –

Дії Інни називайте!

Матеріал для гри.

Зранку Інна сама ретельно.
Потім вона м'якеньким рушничком.
Інна гребінцем також без допомоги мами.
Інна швиденькона прогулянку.
Інна щодня мамі дома.
Із задоволенням Інна кімнату віником.
Свої іграшки завжди вона на місце.
Свої черевички Іннатакож сама.
А ще Інна залюбкикімнатні квіти.
Інна – чемна, і тому при зустрічі з усіма знайомими вона завжди.
Таким чином, вихователь з'ясовує знання дітей про слова-дії.

Більшість дітей справились із виконанням роботи з текстом. Їм було цікаво відгадувати, що уміє Інна. Наприкінці гри, на прохання вихователя не всі діти згадали слова-дії, які відгадували в тексті. Діти не змогли назвати слова-дії з умінь Інни, які під силу вже і їм. Таким чином, вживання дослідником назви мовної дійсності «слово-дія» не викликало проявів метамови у дітей, вони діяли виключно оперуючи лише смислом сказаного.

Щоб більш детально зрозуміти особливості метамовних проявів дітей з'ясовували їхні уміння використовувати в мовленнєвій практиці слова-назви, слова-дії, слова-ознаки. З цією метою було запропоновано досліджуваним розповісти про домашнього улюбленця. Проаналізувавши розповіді дітей, з'ясували, що в своїх мовленнєвих висловлюваннях вони найбільше використовували іменники, в меншій мірі – прикметники і найменше – дієслова. Вживали іменники переважно в називному відмінку: «Мій собачка великий» (Віка К.); «Мій котик маленький. Очі в нього зелені» (Інна Р.); «В мене є собака» (Владислав К.); «Мій собачка маленький, довгий, риженький» (Маша М.); «Хом'ячок гризе насіння. Хом'як гарний» (Назар П.). У розповідях дітей були наявні лише якісні прикметники, як от: «На лапках трошки риженьке» (Софія Т.); «Котик маленький» (Артем Р.); «Він великий і чорний»; (Руслана А.); «Собачка маленький, довгий, риженький» (Саша Н.); «Він маленький і м'якенький» (Каріна П.); «Мій собачка великий. Він чорний» (Юра Б.). Більшість дієслів, використаних у розповідях – недоконаного виду: «Він любить гратися зі мною» (Софія Т.); «Я люблю з ним гратися» (Владислав К.); «Він любить гратися м'ячиком» (Маша М.); «Котик любить грітися на сонці» (Назар П.); «Буцик гріється біля батареї» (Віта Г.) та ін.

Розповіді дітей не завжди відповідали композиційній структурі висловлювання-розповіді та її обсягу для дітей старшої групи закладу дошкільної освіти. Спостерігався неправильний порядок слів у реченнях: «Я йому кидаю палицю, а він її переламує на дві частини і її не приносить її мені» (Маша М.); «Котик пити молоко любить, ще корм любить теж» (Настя Г.); «Стрибає високо, він ... ще відв'яжеться ...» та ін. Також у

розповідях дітей часто зустрічалися непоширені двослівні речення, наприклад, «У мене є котик. ... Бігає швидко. Стрибає, грається. Він чорний. Шерсть густа. Кігті гострі та довгі. Царапається» (Аня М.).

За показником: уміння розрізняти і використовувати в мовленнєвій практиці слова-назви, слова-дії, слова-ознаки дітям пропонували скласти розповідь про природу влітку за опірними словами-назвами (сонце, жара, зелень); словами-ознаками (сонячні, теплі, жаркі); слова-діями (квітує, зеленіє, припікає) та ін.

У процесі аналізу зв'язного мовлення дітей, записаного при виконанні ними завдань експериментатора та в повсякденному житті, нами було зафіксовано, що під час говоріння діти завжди звертали увагу тільки на зміст свого мовлення, на предмети та образи, що безпосередньо ними сприймаються і, про які вони хочуть розповісти. Лише в окремих випадках діти замислювалися, як сказати краще, точніше, виразніше, добираючи необхідні (доречні) мовні засоби слова-назви, слова-дії, слова ознаки. У більшості випадків дошкільники, робили спроби знайти необхідні мовні засоби для вираження своїх думок, але їм бракувало слів та граматичних форм, необхідних для побудови розповіді. Діти робили довгі паузи, не вміли побудувати речення, уживали лексику із ситуативним значенням (тут, там, ось, такий), жестикулювали. Спостереження показали, що 67% дітей узагалі не змогли віднайти потрібні слова й синтаксичні конструкції, щоб правильно побудувати власне висловлювання.

Також виявлено, що фрагменти уміння розрізняти і використовувати в мовленнєвій практиці слова-назви, слова-дії, слова-ознаки наявні лише 15% досліджуваних дітей, які змогли доцільно підібрати відповідні мовні засоби. При цьому помічено, що в процесі розповіді діти постійно використовували лише притаманний їм засіб перерахування елементів, наприклад, «Влітку тепло, світить сонечко. Жарко. Листя на деревах зелене.»; «Влітку можна загорати, купатися в річці, їсти черешні, полуниці». Діти добирали доречні мовні засоби, що характерні для розповіді. Однак, 17% дітей взагалі не змогли виконати завдання, вони відповідали: «Літом жарко» (Софія Т.); «Світить сонце і гріє»; (Настя Д.); «Літом ми їдемо на море» (Ольга Т.); «Не знаю слів про літо» (Іра М.); «Не можу сказати» (Ярослав Я.), відмовлялися спілкуватися з дослідником. Розповіді дітей в більшості розкривали запропоновану літню тематику. В оточуючому буденному мовленнєвому середовищі, а також у спеціальній навчальній роботі старші дошкільники майже не зустрічають (не чують) термінологією позначену в дослідженні словами-назвами, словами-ознаками, словами-діями. Ці мовні одиниці й відповідна мовна термінологія значно менше вживається в дошкільному закладі, тому вони сприймається дітьми складніше. У старшій групі на заняттях із розвитку мовлення та в повсякденному житті вихователі інтенсивно нарощують лексику дітей не піддаючи її мовному аналізу та не виділяючи істотних ознак відповідних одиниць мови.

Вивчаючи та аналізуючи висловлювання дітей також з'ясовували умови, за яких відбувається природний метамовний розвиток; тобто виявляли й фіксували фактори, що спричиняють спонтанне, стихійне породження мовних дефініцій у дітей. При цьому виходити із психолінгвістичної структури мовленнєвої діяльності дитини, з її спонтанної рефлексії над рідною мовою – (феномен «вичленування» – неусвідомленого «чуття мови» з повністю сформованої в неї системи психолінгвістичних одиниць (одиниць говоріння – мови в дії), які й без усякого організованого навчання можуть бути виділеними (виокремленими) дошкільником (Леонтьєв, 1999).

Отримані дані експериментального дослідження дали можливість визначити рівні вживання різних частин мови та міру усвідомленості (слів-назв, слів-ознак, слів-дій) в мовленні дітей старшого дошкільного віку (високий, середній, низький). Високий рівень передбачав: старші дошкільники правильно ставлять запитання до слів-назв (до назв істот – Хто?, до назв неістот – Що?), правильно називають слова-дії з предметами (Що робить?, Що робив, Що буде робити?), правильно вживають слова-назви при визначенні якостей і властивостей об'єктів, що характеризують зовнішність, риси, поведінку людей і тварин. Уміють відрізнити слова-назви істот від не істот. Вміють адекватно виокремлювати слова-назви, слова-дії, слова-ознаки з мовленнєвого потоку, розрізняють і використовують у мовленнєвій практиці слова-назви, слова-дії, слова-ознаки. В словниковому складі дітей наявні всі частини мови. Структура розповіді відповідає обсягу розповіді дітей старшої групи (10-12) речень. Дитина розповідає повними реченнями, в розповіді наявний правильний порядок слів. Речення пов'язані між собою. Вміло складає речення із запропонованими словами-назвами, словами-ознаками, словами-діями, об'єктивує їх.

Середній рівень передбачав: Дитина іноді допускає помилки і не завжди правильно ставить запитання до слів-назв (до назв істот – Хто?, до назв неістот – Що?), допускає незначні помилки при називанні та виокремленні слів-назв, слів-дій, слів-ознак у мовленні. Допускає деякі неточності при називанні слів-назв істот і слів-назв неістот. Структура розповіді відповідає обсягу розповіді дітей старшого дошкільного віку. Розповідає простими, зрідка непоширеними реченнями. В розповідях наявні речення з неправильним порядком слів. Складає речення із запропонованими словами-назвами, словами-ознаками, словами-діями, об'єктивує їх не в усіх випадках.

Низький рівень. Дитина затрудняється і не вміє ставити запитання до слів-назв предметів, допускає помилки при називанні слів-дій і слів-ознак, не вміє розрізняти і використовувати слова-назви, слова-дії, слова-ознаки в своєму мовленні. Затрудняється і не вміє відрізнити слова-назви істот від не істот. В дитини не сформоване уявлення про «слово» як одиницю мовлення. Дитина ухилялася від відповідей

дослідника й не бажає розповідати із запропонованими словами-назвами, словами-ознаками, словами-діями, об'єктивація мовлення не зафіксована.

Кількісні показники результатів проведеного експериментального дослідження відображено в таблиці 1 (табл. 1).

Таблиця ілюструє, що до високого рівня пізнання складу свого мовлення було віднесено 6,3% дітей ЕГ і 6,8% КГ. На середньому рівні перебувало 28% дітей експериментальної групи та 31% дітей контрольної групи. На низькому рівні залишалося 65,7% дітей експериментальної групи та 62,2% дітей контрольної групи.

Таблиця 1

**Рівні пізнання дітьми старшого дошкільного віку
лексичного складу власного мовлення (%)**

Групи	Високий %	Середній %	Низький %
	%	%	%
ЕГ(22)	6,3%	28%	65,7%
КГ(22)	6,8%	31%	62,2%

Результати дослідження наступні:

- у дітей старшого дошкільного віку в мовленні наявні майже всі частини мови, але діти затрудняються у виокремленні слів-дій, слів-назв, слів-ознак;

- спостереження за мовленням дітей показало, що діти найбільше користуються у своєму мовленні іменниками (слова-назви). На другому місці прикметники (слова-ознаки), далі дієслова (слова-дії). Числівники, займенники, прислівники та інші частини мови наявні у меншій кількості;

- дошкільники не об'єктивують мовні одиниці «слово», «слово-назва», «слово-ознака», «слово-дія», передають смисл висловлюваннями і виокремлюють іменниками з прийменники, називають іменники зі сполучниками, іменники з прикметниками;

- розуміння слів-назв, слів-дій, слів-ознак у дітей відбувається на побутовому рівні;

- не всі діти уміють розрізняти і використовувати в своїй мовленнєвій практиці слова-назви, слова-дії, слова-ознаки;

- в мовленні діти не об'єктивують слова-назви, слова-дії, слова-ознаки використовують їх несвідомо (на смисловому рівні);

- розповідаючи, діти старшого дошкільного віку не дотримуються композиційної структури розповіді, її обсягу, не правильно вимовляють слова, не об'єктивують мовну дійсність.

Відтак, фундаментальний аспект метамовного розвитку дошкільників до сьогодні залишається малодослідженою проблемою. Її вивченню присвятили свої праці вчені Т. Тульвісте, С. Н. Цейтлін (явища метамовного порядку) та інші вчені (Тульвісте, 1990; Цейтлин, 2001). Згідно даних їхніх досліджень прискорений розвиток метамовних процесів у дітей помітний уже з 4-х років. До цієї думки схиляється і

Г. Р. Доброва (Доброва, 2009). Вона також стверджує, що метамовна діяльність наявна уже у дітей дошкільного віку, вони здатні «звертати увагу на мовні факти і робити їх предметом своїх висловлювань». Враховуючи визначений вченими віковий період, коли, за словами Д. Б. Ельконіна «... матеріальна, звукова оболонка, як реальний носій усіх багатств мови, ... стає предметом діяльності дитини та предметом її пізнання» (Ельконін, 1957), прослідковували джерела генезису прояву самостійного інтересу дітей до лінгвістичного світу. Сприймаючи мовні факти, вони спонтанно, суб'єктивно заповнюють їх нелінгвістичним змістом.

Вивчаючи метамовні прояви у дітей старшого дошкільного віку, враховували переконливу думку С. Н. Цейтлін про те, що метамовна діяльність має різні перебіги, нерівнозначні з точки зору ступеня її усвідомлення індивідом. «Існує ціла мережа явищ метамовного порядку – від скритого усвідомлення мовних фактів до розгорнутих висловлювань метамовного характеру, суджень дитини про мову» (Цейтлін, 2001). Також з'ясували, що метамовний порядок залежить від поступового формування початкової самостійної мовленнєвої діяльності дітей, від її складових: розвитку мотивації, рівня оволодіння дитиною мовленнєвими діями (уміннями), усвідомлення елементарних знань (метамовних і процедурних).

У працях Д. Н. Богоявленського, Н. О. Менчинської (Богоявленський; Менчинська, 1960) та ін. розкрито співвідношення аналізу і синтезу в процесі засвоєння мовних об'єктів. Процес порівняння допомагає абстрагувати в мовних об'єктах, які пізнаються дітьми істотні і неістотні ознаки. Такі дані досліджень учених та власні результати спостережень за мовленням дітей орієнтують на важливу роль варіювання неістотними ознаками, що не входять до змісту мовного об'єкту. Уміла їх варіація допомагає дитині виділити істотні ознаки мовних об'єктів, які розглядаються, невміла ж – ускладнює процес метамовного розвитку дітей.

Отримані результати проведеного дослідження можна пояснити тим, що під час когнітивної підготовки в закладі дошкільної освіти не забезпечуються необхідні для метамовного розвитку елементарні вміння у дітей спостерігати й аналізувати мовні явища, хоча діти проявляють живий інтерес до мовних явищ, особливо до тих, які вперше сприймають на слух; проявляють здібності до об'єктивації мови, у вивченні яких вбачаємо перспектив подальших досліджень.

Список використаної літератури

Арутюнова Н. Д. Введение: Наивные размышления о наивной картине языка. *Язык о языке*: сб. статей. Москва: Языки русской культуры, 2008. С. 7–19.

- Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. Москва, 1959. С. 217–118.
- Божович Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва: Междунар. пед. акад., 1995. 209 с.
- Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. *Вопросы психологи.* 1966. № 1. С. 15–25.
- Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва: Педагогика, 1986. 239 с.
- Дем'яненко С. Д. Навчання усвідомленого мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Virtus: Scientific Journal* / Editor-in-Chief M.A. Zhurba-February#11. Изд-во: СРМ «ASF» (Канада, Монреаль), 2017. Р. 90–94.
- Дети о языке / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, Т. В. Кузьмина. Санкт-Петербург, 2001.
- Доброва Г. Р. О Вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка. *Вопросы психолінгвістики.* 2009. № 9.
- Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. Москва: Педагогика, 1978. 150 с.
- Зарандия М. И. К вопросу об умственных возможностях детей дошкольного возраста / В кн.: Экспериментальное исследование по проблеме перестройки начального обучения. Тбилиси, 1969. С. 38.
- Золотова Н. О. Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык: монография. Тверь: Лилия Принт, 2005. 240 с.
- Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. Київ: НМЦВО, 2003.
- Калмикова Л. О. Перспективність і наступність у навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного й молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 448 с.
- Кацнельсон С. Д. Общее и топологическое языкознание. Ленинград: Наука, 1986. 298 с.
- Красильникова Л. В. Возрастные особенности развития осознанности речевой деятельности детей 6–7 лет. *Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста* : сб. науч. статей. Орел: Изд-во Орловского государственного университета, ООО Полиграфическая фирма «Картуш», 2009. С. 75–78.
- Леонтьев А. А. Рефлексивная психолінгвістика / В кн.: Основы психолінгвістики. Москва: Смысл, 1999. 286 с.

- Леонтьев А. Н. Психологическое исследование речи / Изб. психол. произведения : в 2 т. Москва: 1983. Т. 1. С. 387–388.; Т. II. 320 с.
- Лурия А. Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. Ростов на Дону: Изд-во «Феникс», 1998. 416 с.
- Николенко Д. Ф. Соотношение смысловых и формальных признаков слова в усвоении младшими школьниками грамматических понятий. *Вопросы психологии усвоения речи учащимися*. Киев, 1957. Т.7.
- Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. Т.4. Москва: Просвещение, 1985, С.13.
- Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. Москва: Просвещение, 1984. 120 с.
- Федоренко Л. П. О структуре речевых навыков. *Русский язык в школе*. 1971. № 2. С. 12–17.
- Эльконин Д. Б. Формирования умственного действия звукового анализа слова у детей дошкольного возраста / Доклады АПН РСФСР. Москва: Наука, 1957. Т.1.
- Kalmykova, L. O. (2015). Ontogenesis of the vocal activity of children of the sixth year of life. Acquisition of Slavic Languages. In H. Kyuchukov (Ed.). Munich: Lincom



Дробот Ольга Вячеславівна
доктор психологічних наук,
професор кафедри педагогіки та психології
професійної освіти
Національний авіаційний університет,
м. Київ, Україна
E-mail: piterkiev@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА СВІДОМІСТЬ: СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ, СИСТЕМА, ЗМІСТ, МЕХАНІЗМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ

Професійна свідомість як психічний процес є надзвичайно важливим ресурсом для вирішення багатьох професійних завдань, що є основою психологічної безпеки професіонала. Розкриваються сучасні концепції професійної свідомості у напрямку системності, змісту та механізмів її функціонування. Висвітлюється проблема системності теоретичних уявлень про професійну свідомість: у контексті системного підходу, ролі смислових теорій свідомості у вирішенні проблеми її змісту та феномену множинного неусвідомлюваного розуміння.

Ключові слова: професійна свідомість, сучасні концепції, системний підхід, смислові теорії, множинне неусвідомлюване.

Olga Drobot. Professional consciousness: modern concepts, system, content, functioning mechanisms

Professional consciousness as a mental process is an extremely important resource for the accomplishment of many professional tasks, serving as the basis for psychological security of a professional. Modern concepts of professional consciousness have been revealed in the areas of systemicity, content and mechanisms of its functioning. The problem of systemicity of theoretical perceptions regarding professional consciousness has been discussed in the context of systemic approach and the role of semantic theories of consciousness in solving the problem of its content and the phenomenon of multiple-choice subconscious comprehension.

Key words: professional consciousness, modern concepts, systemic approach, semantic theories, multiple-choice subconscious.

Психологічна безпека особистості професіонала у змінному світі багато в чому залежить від змісту та механізмів функціонування його професійної свідомості, як групового виду свідомості. Свідомість як психічний процес є надзвичайно важливим ресурсом для вирішення багатьох завдань людської життєдіяльності. Незрілість або порушення

таких функцій свідомості, як здатність до регулювання та саморегулювання, до контролю й самоконтролю, до усвідомленого вибору з кількох альтернатив та багатьох інших, спричинює малоефективні дії суб'єкта, а відтак – і малоефективність діяльності індивіда. Проблема системності теоретичних уявлень про професійну свідомість обов'язково має містити в собі аналіз матеріалу (змісту), структури і функції свідомості.

Мета роботи. Розглянути й проаналізувати сучасні концепції професійної свідомості у напрямку системності, змісту та механізмів її функціонування: професійна свідомість у контексті системного підходу; роль смислових теорій свідомості у вирішенні проблеми її змісту; «психологіка» свідомості як феномен множинного неусвідомлюваного розуміння.

Професійна свідомість у контексті системного підходу. Системний підхід у психології свідомості являє собою єдність інтеграції й диференціації її елементів (одиниць) при домінуванні тенденції до об'єднання елементів. Термін «системний підхід» охоплює групу методів, за допомогою яких реальний об'єкт описується як сукупність взаємодіючих компонентів (Ганзен, 1984). Перші прояви системного підходу до свідомості у вітчизняній психології з'явилися в доробку Л. С. Виготського (Виготський, 1984). Сміслову будову свідомості вчений розглядав як характер узагальнень, на підставі яких відбувається осмислення людиною світу. Зміна смислового компонента веде до перебудови всієї старої системи психічних функцій. Відтак, саме смисловий зміст свідомості у даній концепції визначає її системну будову: по-перше, в ній кристалізується уявлення про те, що генетично більш ранні психічні функції складають ієрархічно нижчі рівні свідомості. По-друге, з'являється уявлення про системні підстави свідомості та їхню змінність в онтогенезі: існують системні якості значень, завдяки яким вони (значення) можуть входити у все нові системи відношень, а отже, підніматися на все нові рівні становлення свідомості (Виготський, 2005).

Пізніше О. М. Леонтьєв у засадничій праці «Образ світу» зазначить, що системний підхід у дослідженнях свідомості виправданий навіть із точки зору психофізіології. Так, іще Ф. Енгельс був автором припущення, яке пізніше знайшло експериментальне підтвердження: властивості об'єкта, про які ми дізнаємося через органи чуття (зір, слух, тактильні відчуття і ін.), не абсолютно відмінні – наше Я всотує в себе різні чуттєві враження, об'єднуючи їх у єдине ціле (Леонтьєв, 2003).

У подальшому В. Ф. Петренко розвине запропоноване О. М. Леонтьєвим трактування свідомості, надавши поняттю нового системного контексту. Свідомість – це індивідуальна система значень, поєднаних із чуттєвою тканиною, яка у свою чергу через сприйняття пов'язана із предметним світом і особистісними смислами, є за своєю суттю семіотичною (Петренко, 1983). З цього, нового, системного

погляду, генезис і трансформація значень, які є складовою свідомості, відображають механізм змін і трансформації свідомості в цілому.

Загальними завданнями системних досліджень є аналіз і синтез систем. У процесі аналізу система виділяється із середовища, визначаються її склад, структури, функції, інтегральні характеристики, системотвірні фактори, взаємозв'язки із середовищем (Ганзен, 1984). У процесі синтезу створюється модель реальної системи, підвищується рівень абстрактного опису системи, визначається повнота її складу й структур, базиси опису, закономірності динаміки. В. А. Ганзен виділяє такі типи системного підходу: Комплексний (вивчається тільки склад системи, немає відносин між елементами, елементами й цілим); Структурний (склад, відносини між елементами, немає відносини елементів і цілого); Цілісний (розглядаються всі відносини у їхній динаміці).

У нашому дослідженні професійна свідомість підлягає вивченню у руслі цілісного типу системного підходу, оскільки досліджується структура свідомості, розглядаються підструктури свідомості у їхніх взаємовідношеннях, елементи свідомості у вигляді її продукту (образ професії) аналізується в конкретиці професійної свідомості певного професіонала. Свідомість як система є структурно організованою, тобто являє собою цілісність, складану з різних елементів, що перебувають у певних закономірних співвідношеннях. До структури свідомості відносять елементи, кожен з яких відповідає за певну функцію свідомості. З огляду на процесуальний характер свідомості, її здебільшого розглядають в руслі системно-структурного підходу з компонентом функціонального.

Автор рефлексивної теорії психіки В. О. Лефевр характеризує свідомість з позицій структурно-функціонального підходу, проте системотвірним елементом в його концепції виступає рефлексія (Лефевр, 2003). Виокремлюючи себе від світу «не Я», людина формує уявлення про будову свого тіла, свої фізичні якості, свою зовнішність, пізніше аналізує власні психічні якості, здібності, нахили, а також формує уявлення про своє місце у соціумі, власну соціальну значимість. З точки зору філософії свідомість неможлива без самосвідомості: «Акт усвідомлення об'єкта зовнішнього світу супроводжується актом усвідомлення власної участі в цьому процесі. Таким чином, людина не тільки відображує зовнішній об'єкт, але й одночасно розуміє, що це саме вона створює образ об'єкта і надає йому смисл. Без самосвідомості, яка передбачає формування «Я», тобто стану виділення даної людини з решти світу, свідомість неможлива» (Орлов, 1995: 142).

Є. В. Суботський виділяє керовану і некеровану довільними зусиллями індивіда реальність. На думку автора, «... існування цих феноменів необхідне для підтримання меж між фізичним і психічним світом, а також між різними типами реальностей всередині психічного світу» (Суботський, 2007: 318). Якщо здатність індивіда до підтримання цього розмежування (як нормативне зусилля) знижена або втрачається, межа між фізичною і психічною реальностями індивіда розмивається,

результатом чого можуть бути галюцинації, нездатність контролювати власні імпульси й образи (імпульсивна, афективна поведінка) тощо.

О. Г. Охріменко, говорячи про системність відношень індивідуальної та суспільної свідомості, зазначає, що в індивідуальній свідомості завжди є деякий зміст, спільний для окремих груп або для усіх людей. Суспільна свідомість, виражаючи інтереси певної соціальної групи людей, має конкретно-історичний характер, тобто змінюється з плином часу. Разом з тим, сама суспільна свідомість розвивається за допомогою досягнень зрілої індивідуальної свідомості, творчих проривів, відкриттів, винаходів зроблених окремими особами в тих або інших галузях діяльності (Охріменко, 2002). На думку філософа, суспільна свідомість, як надсистема, є більш сильною, ніж індивідуальна, оскільки «людина змушена підстроювати свою свідомість під установки і орієнтації своєї соціальної групи (нації, класу та ін.) і тому досить легко піддається колективному навіюванню» (Охріменко, 2002: 121). Вчений також акцентує проблему пошуку шляхів і способів послаблення залежності від диктату суспільної свідомості у кожної особистості, яка бажає зберегти індивідуальність.

Системно-структурний підхід до професійної свідомості у радянської психології започаткували такі вчені як О. Г. Асмолов, Т. Л. Бадоев, О. Ю. Артемьева, Г. В., Є. О. Климов. Пізніше в різні роки до них долучилися: С. Г. Косарецький, Т. Л. Миронова, А. А. Деркач, Д. А. Леонтьев, Н. Ю. Єрасова. О. Є. Сапогова, відштовхуючись від ідеї діалогічності свідомості М. М. Бахтіна, стосовно, зокрема, професійної свідомості психолога, пише: «Професійна свідомість виступає як відкрита, перебуваючи в постійній взаємодії з іншими, система, інтерсуб'єктна за своєю природою. Професійна свідомість психолога «приростає» за рахунок цієї взаємодії, за рахунок оволодіння діалогічними обертонами (М. М. Бахтін). Більше того, сама професійна психіка виразно діалогічна, у ній принципово сумісні різні логіки, що дозволяють послідовно переступати з однієї позиції на іншу» (Сапогова, 1997: 8).

Контраверсією системно-структурному підходу до розгляду професійної свідомості особистості могла би виступити теорія соціальних ролей (Андреева, 1996). Мається на увазі заданий останньою контекст поділу життєдіяльності індивіда на дві частини, одна з яких – формальна, застигла, мертва – приписується «безособовому» світу соціальних ролей, а друга – «особиста», емоційно забарвлена – представляє те, чим індивід є «сам по собі», безвідносно до соціальних умов.

Проте, як зазначає І. С. Кон, поділ діяльності людини на соціальні ролі дуже відносний: «в житейському побуті сказати про людину, що вона «виконує роль» батька або вчителя, все одно що сказати, що вона «прикидається», що вона не «справжня» мати або вчителька» (Кон, 1978). На думку вченого, сам індивід сприймає свою діяльність як ту чи

іншу виконувати роль лише за умов віддаленості, периферійності, умовності «розігруваності для інших» цих дій. І незалежно від того, чи вважає індивід свою роботу ремеслом, покликанням або навіть місією, процес взаємного впливу професійної діяльності (за умов її відносної тривалості) і свідомості неминучий. Найціннішим джерелом розуміння «образу Я» І. С. Кон називає самооцінку. На думку вченого, підхід до аналізу цієї структури має бути різним в залежності від того, розглядається вона дослідником як безпосередній компонент «образу Я» чи як індикатор якихось глибинних неусвідомлюваних особистістю якостей (наприклад, самоповаги) (Кон, 1978: 118).

Отже, системний підхід дозволив поглянути на професійну свідомість як сукупність взаємодіючих компонентів. Цілісний тип системного підходу до вивчення професійної свідомості передбачає дослідження: структури свідомості; підструктур свідомості у їхніх взаємовідносинах; елементів свідомості (образ професії, образ суб'єктів професійної діяльності); генезису значень як складових свідомості; механізмів змін і трансформації певного виду професійної свідомості.

Для системно-структурної парадигми генеза професійної свідомості певного професіонала потребує більш широкого аналізу глибинних структур свідомості. Наприкладі управлінської свідомості (Drobot, 2013) характерна конструктивність як здатність опредмечувати зміст суб'єктивної реальності професіонала-керівника. Надсистемою професійної свідомості, як групового різновиду свідомості, є свідомість суспільна, підсистемою – індивідуальна свідомість професіонала.

Роль смислових теорій свідомості у вирішенні проблеми її змісту. Визнаний нині класичним, дуалістичний підхід до вивчення психологічних феноменів спирається на гносеологічне протиставлення суб'єктивного (свідомості) та об'єктивного (буття) (Ильичёв; Федосеев, 1999). Згідно з дуалістичним підходом, об'єктивна реальність і свідомість, хоча і взаємопов'язані, але є онтологічно різними. Відтак, базовим для дуалістичних концепцій є принцип відображення об'єктивної реальності психікою. Виходячи з цього, О. М. Леонтьєв висуває передбачення, що усвідомлення людиною внутрішньосистемних зв'язків світу є ні чим іншим як побудовою багатомірного світу, в якому вона діє (Леонтьєв, 2004). Саме у п'ятому, смисловому, квазівимірі буття суб'єкт набуває часо-просторової розгортки та ціннісно-смислової насиченості свого існування, тому питання відображення світу поступається питанням породження світу. Наукове осягання смислу як загальнолюдської потреби викликало у 30-60 рр. XX ст. сплеск інтересу до проблеми смислу спочатку в радянській, а згодом у західній психології. Детальний огляд психологічної проблематики смислу, проведений у докторському дослідженні Д.О. Леонтьєва, звільняє нас від необхідності історичного екскурсу до витоків даного наукового інтересу, тому обмежимося лише загальним нарисом теорії смислу (Леонтьєв, 2007).

Поняття «смысл» з'являється в роботах Л. С. Виготського ще на початку 1930-х років вперше у вигляді опозиції «смысл – значення». Учений констатує: «Смысл слова (...) становить собою сукупність усіх психологічних фактів, що виникають у нашій свідомості завдяки слову (...) Значення є тільки одна із зон того смыслу, що його набуває слово в контексті певної мови (...). Це значення є тільки каменем у будинку смыслу» (Виготський, 2005: 305). Смыслову будову свідомості вчений розглядає як характер узагальнень, на підставі яких відбувається осмислення людиною світу. Зміна смыслового компонента веде до перебудови всієї старої системи психічних функцій. Отже, саме смысловий зміст свідомості у концепції Л. С. Виготського визначає її системну будову. В той же період учений констатує відносну незалежність слова від втілюваного ним смыслу: смысл легко може бути відділений від слова й фіксований в іншому слові, більше того, постулюється думка про можливість існування смыслу без слова (Виготський, 2005: 306), що виводить обговорення проблеми у принципово іншу площину. Мається на увазі структура людської свідомості. Дискусії з учнями недвозначно виявили позицію Л. С. Виготського в цьому питанні: «Смыслотворча діяльність значень приводить до певної значеннєвої будови самої свідомості. Ми судимо про свідомість залежно від значеннєвої будови свідомості, тому що смысл, будова свідомості – ставлення до зовнішнього світу» (Виготський, 1984: 165). Кристалізується уявлення про те, що генетично більш ранні психічні функції складають ієрархічно нижчі рівні свідомості. З'являється уявлення про системні підстави свідомості та їхню змінність в онтогенезі: існують системні якості значень, завдяки яким вони (значення) можуть входити у все нові системи відношень, а отже, підніматися на все нові рівні становлення свідомості.

За даними Е. Вайскопф-Джолсона, в теорії смыслу нараховується три самостійні підходи (Weisskopf-Joelson, 1968). Згідно з першим, розвинутим у теорії Ф. Фенікса і продовженим С. Мадді, смысл розглядається як інтеграція особистісної та соціальної дійсності (Maddi, 1971). В рамках другого підходу Дж. Ройса (Royce, 1964) смысл трактується як пояснення та інтерпретація життя. У відповідності з третім підходом В. Франкла, смысл виступає життєвою метою чи задачею (Франкл, 1990). Ф. Фенікс виділяє чотири параметри смыслу: 1) переживання, рефлексивна самосвідомість, опосередковані поведінкові реакції, 2) логічні принципи структурування цього переживання, 3) вибір значущих смыслів серед множини потенційних комбінацій і розробка їх в руслі усталених у цивілізації традицій, 4) вираження смыслових структур відповідними символічними формами (Phenix, 1964). С. Мадді вводить положення про вродженість потреби у пошуку смыслу, виділяючи три загальних групи людських потреб – фізіологічні, соціальні та психологічні. Пошук смыслу забезпечується такими основними потребами, як потреба

символізації, уяви та судження. Різне співвідношення трьох груп потреб лежить в основі виділення С. Мадді двох шляхів розвитку особистості: конформістського та індивідуалістського типу.

У концепції В. Франкла смисл розуміється в рамках третього підходу як мета і завдання життя. Вчений вкладає своє трактування смислу в три основні частини: вчення про прагнення до смислу, вчення про смисл життя і вчення про свободу волі. Він розглядає прагнення до пошуку і реалізації людиною смислу свого життя як «вроджену мотиваційну тенденцію», що є основною рушійною силою поведінки і розвитку особистості (Франкл, 1990: 14). Пошук та реалізація смислу життя у В. Франкла виступає як завдання, на яке людина спрямовує всі свої зусилля. Вчений узагальнює можливі шляхи, якими людина може зробити власне життя осмисленим: «По-перше, за допомогою того, що ми даємо життю (в сенсі нашої творчої роботи), по-друге, за допомогою того, що ми беремо від світу (в сенсі переживання цінностей), по-третє, за допомогою позиції, що ми займаємо по відношенню до долі, яку ми не в змозі змінити» (Франкл, 1990: 20). Згідно з таким підходом виділяються три групи цінностей: цінності творчості, цінності переживання і цінності відносин. Пріоритетними, на думку В. Франкла, є цінності творчості. При цьому, «смислу і цінності набуває праця людини як її внесок до життя суспільства, а не просто як її заняття» (Франкл, 1990: 233). Смисл праці полягає, насамперед, у тому, що особистість вкладає у свою працю. Цінності творчості є найбільш природними і важливими. Людина, що не має роботи, переживає порожнечу свого часу як свою внутрішню порожнечу, як порожнечу своєї свідомості. Безробітний відчуває себе непотрібним, життя його позбавлене сенсу, а духовна бездіяльність веде до захворювання психіки. Безробіття, таким чином, стає живильним середовищем для поширення неврозів.

У радянській психології поняття смислу розробляється в діяльнісному підході О. М. Леонтьєва, згідно з яким реальні життєві відносини виступають кінцевим джерелом смислу, а безпосереднім смислотвірним фактором, силою і функцією виступає мотив діяльності. О. М. Леонтьєв прослідковує детермінацію смислу до її об'єктивної основи: «Розвиток смислів – це продукт розвитку мотивів діяльності, а розвиток самих мотивів діяльності визначається розвитком реальних відношень людини до світу, зумовлених об'єктивно-історичними умовами її життя» (Леонтьєв, 2004: 282). Досліджуючи особистісні смисли, вчений вводить поняття смислових структур, які є перетвореними формами життєвих відношень суб'єкта. Життєві смисли і більш-менш складні системи справжніх життєвих відношень суб'єкта, які стоять за цими смислами, дані в його свідомості і включені в його діяльність в перетвореній формі смислових структур. У сукупності ці структури утворюють систему смислової регуляції життєдіяльності суб'єкта, яка забезпечує підпорядкування діяльності суб'єкта життєвій необхідності, відношенням зі світом. У той же час розвиток і ускладнення смислової

регуляції розширює можливості людини довільно будувати свої стосунки зі світом.

Продовжуючи цю логічну лінію, А. Ю. Рождественський додає: «Смислове утворення особистості як продукт усвідомленого, пристрасного ставлення людини до дійсності, як продукт існуючих в його оточенні цінностей, постає перед нею не інакше, як у формі особистісних цінностей, тобто у вигляді стійких й узагальнених мотивів діяльності» (Рождественський, 2004: 68). Дещо по-іншому категоріальну структуру значеннєво-сислової сфери свідомості розглядає Г. О. Балл. Новизна авторського гносеологічного підходу, в даному випадку, полягає в більш детальній структурації категорій. Існує, по-перше, об'єктивне (реальне) значення певного об'єкта, яке ототожнюється із сукупністю його властивостей. По-друге, суб'єктивне значення певного об'єкта, притаманне свідомості як індивіда, так і колективного суб'єкта. Всередині суб'єктивних значень автор диференціює значення відображувані (щодо вже існуючих об'єктів), значення передбачувані (щодо майбутніх об'єктів) та уявлювані значення (можуть стосуватися об'єктів, що реально не існували і не існуватимуть). По-третє, смисл, який розглядається автором як «модель, наявна у психіці суб'єкта, що фіксує ставлення суб'єктивного значення об'єкта до істотних для нього потреб» (Балл, 2003: 62).

У сучасній психології існують й інші моделі свідомості, наприклад, психосеміотичний тетраедр Ф. Ю. Василюка. Психолог спирається на широку експериментальну базу та концепцію О. М. Леонтьєва щодо трьох складових частин свідомості – особистісного смислу, значення й чуттєвої тканини. Згідно з концепцією Ф. Ю. Василюка, в конкретному живому образі кожна з цих інстанцій має своїх репрезентантів, які утворюють свого роду нервові центри, вузли образу. Зовнішній світ представлений предметним смислом, світ культури – значенням, мова – словом, а внутрішній світ – особистісним смислом (Василюк, 1993). Протягом багатьох років Б. С. Братусем розробляється концепція значеннєвих рівнів свідомості особистості. Концепція автора відповідає логічній лінії діяльнісної концепції О. М. Леонтьєва: смислоутворення як взаємодія мотивів виражає становлення системи особистісних смислів – становлення особистості. Оскільки ж професійна свідомість особистості є результатом засвоєння професійного досвіду у готовій формі знаків і символів, то логічно постає питання про джерела «упередженості» змісту професійної свідомості, представленості цього змісту людині в особистісних смислах. Б. С. Братусь пропонує як психологічний критерій значеннєвого розвитку розглядати реальний спосіб ставлення особистості до іншої людини, до людей, людства в цілому (Братусь, 1999: 85).

У сучасній вітчизняної психології за концепцією Н.В. Чепелевої, професійні смисли вбирають у себе особистісне професійне знання, професійне ставлення інших до суб'єктів діяльності, професійні ідеали, норми та цінності, смислотвірні мотиви професійної діяльності.

Професійні смисли поряд із професійними значеннями (тезаурусом) утворюють структуру професійної самосвідомості (Чепелєва, 1999). Професійні смисли знаходять своє вираження в інтересах, мотивах та цілях діяльності і втілюються через особистісне прийняття професійних цінностей та принципів професійної діяльності. Тим самим, смислоутворення виступає рушійною силою функціонування професійної свідомості, оскільки сама динаміка становлення професійної свідомості відображується у специфіці процесу набуття професійних значень і смислів (Шевченко, 2006). Згідно з позицією наукової школи Л. М. Карамушки, саме професійні смисли визначають професійну стійкість особистості. У даній концепції переконливо доводиться те, що суттєвим моментом становлення індивідуальної професійної свідомості управлінця є процес його смислоутворення з позиції професійного майбутнього. Йдеться про становлення особистісного смислу управлінської діяльності під час ознайомлення суб'єкта з управлінською діяльністю, з її вимогами до особистості, що й забезпечує формування особистісного ставлення до управлінської діяльності. Як зазначається тут, «інтеграція різних аспектів управління у свідомості управлінця дозволяє сформувати цілісний образ управлінської діяльності, розкрити його ціннісно-цільовий аспект; актуалізувати інтерес до змісту управлінської діяльності; сформувати рефлексивні вміння (усвідомлення, самоусвідомлення рефлексивного аналізу, осмислення й переосмислення змістів свідомості щодо власного «Я» та досвіду взаємодії з різними управлінськими системами і суб'єктами управління)» (Карамушка, 2005: 128).

Теорію смислової концептосфери професіонала обґрунтовує О. Р. Охременко (Охременко, 2010). Згідно з поглядами автора, професійні смисли функціонально забезпечують пізнання суб'єктом професійної реальності та своє існування в ній, формують єдність з іншими суб'єктами – носіями схожого соціального досвіду. Професійні смисли продукуються у процесі комунікації, не просто завдяки обміну інформацією, а в процесі творення деякої спільної професійної реальності. Професійні індивідуальні смисли співвідносяться, узгоджуються зі смислами комунікативних партнерів, соціальними смислами, утвореними попередньою генерацією професіоналів, що стали вже надбанням організації, певної сфери соціальної діяльності та створюють у такий спосіб певний ступінь взаєморозуміння. Професійні смисли забезпечуються механізмом кодування професійно-значущої інформації на різних рівнях свідомості. Зокрема, професійно-культурологічний код свідомості опосередковує смислоцінності, що транслуються особистістю внаслідок укорінення в певному культурно-професійному просторі й високо оцінюються членами даного культурного співтовариства, носіями конкретної професійної субкультури. «Сукупність професійних смислів, установок, мотивів утворює автономну смислову систему – професійну концептосферу, що відображається в актуальному

смысловому стані і визначає динаміку професіоналізації особистості, її внутрішню єдність і ефективність професійної діяльності. Актуальний смысловий стан цього утворення є механізмом синхронізації смыслових локусів у просторово-часовому континуумі. У залежності від локалізації смыслу формується певний тип актуального смыслового стану, який виявляється насамперед в стратегії вирішення професійних проблем» (Охременко, 2010: 122). Внутрішня логіка концепції О. Р. Охременко видається цілком виправданою, оскільки в ній динаміка розвитку смыслових утворень людини виводиться з відображення процесу професіоналізації, а структура (статика) смыслового поля професіонала визначає поточний рівень його професіоналізації

З огляду на сказане, можна вважати, що професійна діяльність мусить впливати на формування професійної свідомості кожного конкретного суб'єкта. Для кожної професії є характерними професійні смисли – власний спосіб побудови образів об'єктів світу, а також образу світу в цілому. Потреба у формуванні нових значень та смислів, у переведенні їх із буттєвого рівня на рефлексивний, у розвитку знакового інструментарію світу людських професій рухає процес формування свідомості, а разом з цим і розвиток її знакових засобів.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз дозволив виділити такі характеристики професійних смислів: зв'язок смыслу з професійно значущими для суб'єкта об'єктами, явищами й діями; зумовленість смыслу предмета праці чи дії їхнім місцем в широкому контексті відносин між суб'єктом і світом професії –соціокультурна детермінація смислів; професійні потреби, мотиви й інтенції суб'єкта розглядаються як джерела професійних смислів і є зв'язною ланкою між особистістю і дійсністю; зумовленість смислів унікальним професійним досвідом і трудовою біографією суб'єкта; роль активності самого суб'єкта праці в породженні смислів, ситуативна змінність смыслу і його залежність від актуального стану суб'єкта; смысл виконує функції регуляції професійної діяльності; його відсутність може призвести до професійних деструкцій; смыслові утворення не існують ізольовано, а укладають єдину систему; смысл не завжди поняттєво репрезентований, не завжди усвідомлений і не може бути чітко виражений доступними засобами. Констатовано, що професійні компоненти суб'єктивного досвіду, професійні смисли є одними з твірних «образу світу професії». У зв'язку з цим актуальним є пошук семантичних характеристик певного виду професійної свідомості, відмітних ознак семантики в рамках професій.

«Психологіка» свідомості як феномен множинного неусвідомлюваного розуміння. Крім описаних вище, у сучасній психології наявності концепції, які тільки прокладають собі шлях у науці. Серед останніх – вчення про «психологіку свідомості» В. М. Аллахвердова, одна з небагатьох концепцій, які намагаються розв'язати проблему механізмів діяльності свідомості (Аллахвердов, 2000). У методологічному вступі до

книги «Свідомість як парадокс (Експериментальна психологіка)» автор розглядає декілька можливих підходів до вивчення природи свідомості. У рамках природничонаукового підходу він обґрунтовує методологію «психологіки» як пояснювального принципу, що конструює роботу механізму свідомості. «Гіпотези психологіки, – пише автор, – повинні обґрунтовуватися одночасно й логічними міркуваннями, і досвідом, оскільки ні досвід, ні логіка окремо один від одного не є для природничої науки достатнім доказом. Це значить, що механізм свідомості повинен бути логічно чітко описаний, а зроблений опис підтверджений експериментальними даними». Природничонауковий опис початково не є абсолютно істинним. Він більшою мірою нагадує карикатуру на реальність, ніж строго реалістичний портрет, тому що у своїй основі описує не реально існуючі, а ідеалізовані об'єкти. Вибір ідеалізованого об'єкта (тобто об'єкта, що свідомо не може існувати) визначає побудову наукової теорії» (Аллахвердов, 2000: 20). Уявляючи психологію одночасно наукою природничою й гуманітарною, вчений вважає, що зміст свідомості піддається аналізу лише мовою гуманітарної науки. У той же час, природничонауковий підхід припускає зведення свідомості до яких-небудь підстав, які самі не повинні й не можуть обґрунтовуватися.

Ми погоджуємося з багатьма висновками концепції «психологіки» В. М. Аллахвердова (Аллахвердов, 2000). Зокрема, інноваційним вважаємо висновок про неусвідомленість сприйняття знакових стимулів (текстів), за якого зв'язання наслідків гіпотези з досвідом відбувається не лише за усвідомлюваним позитивним вибором, але й за неусвідомленим негативним. Проте важко погодитися з окремими засадничими положеннями концепції.

По-перше, викликає сумнів те, що «механізм свідомості активніше працює саме в тих випадках, коли інформація, що надходить, суперечить очікуванням» (Аллахвердов, 2000: 22). Цей сумнів цілком підтверджений емпіричними даними про те, що неочікувана інформація нерідко ставить свідомість у смисловий тупик, вихід з якого можливий в алогічні судження, в ілюзії, в галюцинації, в інші форми викривлення свідомістю реальності. Принаймні, зазначені явища не узгоджуються з тим постулатом, що «складні задачі мозок вирішує безпомилково» (Аллахвердов, 2000: 21). По-друге, згідно з аналізованою концепцією, свідомість мусить припасувати виниклу стосовно об'єкта гіпотезу до вже наявного у психіці досвіду. Ідея не нова в психології, з огляду на такі напрямки у теорії пізнання, як емпіризм та сенсуалізм з їх настановою: немає нічого в розумі, чого не було б у почуттях (досвіді). Відтак, у концепції В. М. Аллахвердова людина виступає носієм знання а posteriori – знання, отриманого з досвіду, тобто знання дескриптивного. Проте такий підхід не може пояснити механізм «припасування гіпотези» у свідомості дитини, яка не має досвіду а priori, або дорослої людини, що не має досвіду в конкретній галузі знань (Виготський, 2005). Дескриптивне ж знання – це знання, передовсім, усвідомлене, дискурсивне, яке суб'єкт

може декларувати, викласти за допомогою мовних засобів. По-третє, онтогенетичному принципу розвитку протирічить також одна із засад діяльності свідомості, за В. М. Аллахвердовим, – наявність протосвідомих процесів (зокрема, автоматичного створення здогадок про об'єкт), а також здатність свідомості неусвідомлено відбивати характеристики стимулу точніше, ніж вони усвідомлюються. Відомо, зокрема, що під час оволодіння мовленням дитина не здатна вибудувати фразу складнішу за ту, яку вона здатна усвідомити. Оскільки когнітивний розвиток дитини (deskриптивне знання) випереджає розвиток мовленнєвий (неусвідомлювані, автоматичні процеси), ідея протосвідомих, автоматичних процесів не відповідає законам онтогенезу людини.

Аналогічний до розглянутої концепції процесуально-функціональний погляд на природу свідомості пропонує учень і послідовник В. М. Аллахвердова А. Ю. Агафонов (Агафонов, 2003). Поставивши питання про зміст свідомості, її структуру й закони функціонування, автор відразу зазначає, що зміст і структура свідомості не можуть бути предметом емпіричного дослідження, оскільки в жодному експерименті ми не маємо справу із самим змістом чи структурою свідомості. Більше того, «... уявлення про склад і структуру психіки не може носити характер пояснення, оскільки поясненню підлягають лише продукти активності свідомості» (Агафонов, 2006: 29). «Всі ефекти, з якими ми стикаємося при проведенні експериментальних досліджень, є ефектами роботи свідомості, тому що експериментувати з досліджуваним, який би не перебував у певному стані свідомості, просто неможливо. Реакціями на експериментальні впливи є прояви функціонуючої свідомості. Уся експерименталістика сучасної психології є, таким чином, сферою емпіричних досліджень діяльності (функціонування) свідомості, а ефекти, виявлені в таких дослідженнях (...) є результатами роботи свідомості. Закони, що керують активністю свідомості, ніколи емпірично не спостерігаються: спостерігаються емпіричні прояви цих законів» (Агафонов, 2006: 27). Звідси автор робить крок до пошуку законів функціонування свідомості.

Торкаючись питання структури свідомості, автор зазначає, що останню створюють: афективний шар, сенсорно-прецептивний шар, уявлення, мислення та рефлексія. Матеріалом, що ним оперує свідомість, є смисли, який у свідомості формується в процесі розуміння, а розуміння є родовою функцією свідомості.

Віддаючи належне вишуканості експериментальних побудов і висновків, зазначимо, втім, що у питанні генезису свідомості з А. Ю. Агафоновим важко погодитися. Особливо з його твердженням про те, що «теоретичне уявлення про свідомість мусить будуватися таким чином, начебто свідомість не залежить від соціології мікро- та макрооточення людини» (Агафонов, 2003: 28). Дійсно, у теорії функціонування свідомості робота свідомості не повинна зводитися лише до її соціальної зумовленості. З іншого ж боку, онтологія свідомості не

вичерпується лише її функціональністю, а знакова природа змісту свідомості явно дисонує із соціально відстороненим підходом автора: знак завжди соціально зумовлений, конвенціональний. Незважаючи на задекларований послідовний функціоналізм, в якості одиниці свідомості автор розглядає смисл. Свідомість призначена для породження смислів у процесі пізнавальної діяльності й спілкування. Продуктами свідомої діяльності в цій концепції визнаються образи (первинні, вторинні), переживання, думки, – а це не лише результати роботи свідомості, але і його часткові форми, тобто структурні елементи. Тим більше, що й саму свідомість автор трактує як текст, структуру якого утворюють так звані пізнавальні контури – форми смислоутворення або часткові види розуміння: афективний, сенсорно-перцептивний, контур уявлення, розумовий контур і рефлексивний контур.

Таким чином, серед розглянутих концепцій свідомості процесуально-функціональний погляд на її природу залишається найменшою мірою розробленим. У психологічній науці досі немає емпіричного підтвердження або спростування для описаних вище законів у площині професійної свідомості: закону Юма про те, що всі випадкові процеси дані механізму свідомості як закономірні (Юм, 1996); закону Джемса (Джемс, 2001) стосовно трансформації змісту свідомості. У сфері свідомості професіонала підлягає теоретичному осмисленню закон післядії фігури й закон післядії негативного й позитивного вибору. У сфері вербального мислення, наприклад – керівника, немає даних про чинність лінгвістичного закону й закону післядії смислу: як саме зроблені один раз вибори (позитивний або негативний) задають тенденцію до післядії. Також поки що не знайдено підтвердження ефекту парадигмальності змісту професійної свідомості керівника (управлінської свідомості (Drobot, 2013)), за якого будь-якому явищу свідомість одночасно приписує безліч смислів. Якими є ці смисли в певній робочій ситуації? Чим визначається усвідомлення професійної ситуації як результат виконання ухваленого рішення про усвідомлення й що впливає на прийняття рішення? Вирішення цих та інших проблем може створити теоретичне підґрунтя для нового осмислення структури, функцій і змісту професійної свідомості.

Таким чином, нами було розглянуто й проаналізовано сучасні концепції професійної свідомості у напрямку системності, змісту та механізмів її функціонування – «професійна свідомість у контексті системного підходу», «роль смислових теорій свідомості у вирішенні проблеми її змісту», «психологіка свідомості як феномен множинного неусвідомлюваного розуміння». Професійна свідомість являє собою спосіб відбиття дійсності, у якому акумулюється вся сукупність алгоритмів, норм, цінностей, мови, властивих певному виду професійної діяльності. Зміст професійної свідомості – це соціокультурна за походженням система значень індивіда, опредметнена контекстом професійної діяльності. Базовою функцією професійної свідомості є

акомодация особистості до професійного середовища. Констатовано такі функції професійної свідомості: відображувальна, оцінна, рефлексивна, креативна, перетворювальна, часотвірна, орієнтувальна, регулятивно-керівна, духовна. Функцію регулятора діяльності особистості в трудових процесах виконують професійні установки особистості. У структурі професійної свідомості виділено когнітивну форму (чуттєво-сензитивна, абстрактно-уявна та інтуїтивна), емоційну форму (психічне переживання, афект, емоція, почуття) та мотиваційно-вольову форму (професійні мотиви, інтереси, потреби). Професійна свідомість репрезентована внутрішнім (професійної раціональності, чутливості, волі) та зовнішнім її планами (знання про професію, оцінювання свого місця й ролі в системі виробничих відносин). Професійній свідомості властиві: конструктивність (здатність опредметнювати зміст суб'єктивної реальності професіонала), вибірковий (спрямованість на професійні об'єкти); цілісність; константність (відносна стійкість, незмінність і наступність) та динамічність (змінність і здатність до безперервного розвитку). Свідомість тісно пов'язана з процесом пізнання, а її зміст визначається значеннями й смислами. Акцент в описі роботи свідомості усе більше переноситься на інформацію, одержувану за каналами зворотного зв'язку; механізм обробки інформації відбувається по багатьох паралельних каналах, незалежних один від одного. Смисловими компонентами професійної свідомості є професійні норми, образи, оцінки, уявлення про ідеал у професії. Професійна свідомість будь якого виду професійної діяльності формується й розвивається протягом усіх етапів професіогенезу особистості, вона репрезентує характер і рівень останнього. Змістові, рівневі, функціональні та структурні особливості професійної свідомості визначають прогнозування, цілеутворення, планування, прийняття професійних рішень, контроль, оцінку й корекцію діяльності фахівця.

Перспективи подальшого дослідження. Як показав проведений нами аналіз наукової літератури, у ній практично відсутній аналіз досліджень конкретних видів професійної свідомості, вже існуючі в психології дані поняття трактуються дуже обережно, що викликає необхідність узагальнення, осмислення, розробки однієї наукової платформи та методичної бази психологічних досліджень професійної свідомості. Сучасність потребує цього. Вивчення у подальшому питань методичного забезпечення даної проблематики, розробка методичного інструментарію для досліджень професійної свідомості необхідно для значного їх спрощення, а значить – швидкого визначення психолого-педагогічних напрямів професійного навчання, перекваліфікації, входження молодого спеціаліста у професійну діяльність після отримання професійної освіти. З іншого боку, вивчення змісту та механізмів функціонування професійної свідомості у подальших психологічних дослідженнях значно поглибить теоретичні основи загальної психології, психології праці, організаційної психології, психології особистості,

психодіагностиці та принесе конкретику в діяльність практичного психолога.

Список використаної літератури

- Агафонов А. Ю. Основы смысловой теории сознания. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 296с.
- Агафонов А. Ю. Феномен осознания в когнитивной деятельности: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Санкт-Петербург, 2006. 44 с.
- Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс (Экспериментальная психология). Санкт-Петербург : «ДНК», 2000. 528с.
- Балл Г. А. Категорії значення і смислу в аналізі соціальної поведінки. *Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні*. – Київ. : Укр. центр політ. менеджменту, 2003. – С. 61–67.
- Братусь Б. С. Смысловая вертикаль сознания личности (к 20-летию со дня смерти А. Н. Леонтьева). *Вопросы философии*. 1999. № 11. С. 81–89.
- Васильюк Ф. Е. Структура образа. *Вопросы психологии*. 1993. № 5. С. 5–19.
- Выготский Л. С. Мышление и речь. Психология развития человека. Москва.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
- Выготский Л. С. Собр.соч.: В 6-ти томах. Вопросы теории и истории психологии. Под ред. А.Р. Лурия и М.Г. Ярошевского. Москва : Педагогика, 1984. Т. 1. 378 с.
- Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Ленинград: ЛГУ, 1984. 175с.
- Джемс У. Поток сознания. Общая психология: Тексты: В 3 т. – Т. 1. Введение. Под ред. В. В. Петухова. Москва., 2001. 362с.
- Карамушка Л.М. Технології роботи організаційних психологів. Навчальний посібник. Київ.: Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.
- Кон И. С. Открытие Я. Москва: Политиздат, 1978. 367 с.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Академия, 2004. 352 с.
- Леонтьев А. Н. Образ мира. *Мир психологии*. 2003. № 4. С.11-18
- Леонтьев А. Н. Проблема психологии сознания. Избранные психологические произведения. Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. Москва: Педагогика, 1983. Т. 1. 412с.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва.: Смысл, 2007. 510 с.
- Лефевр В. А. Рефлексия. Москва.: Когито-Центр, 2003. 496 с.
- Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. Москва.: Логос, 1995. 289 с.
- Охременко О. Р. Теоретичні підходи до аналізу професійної концептосфери. *Вісник Національної академії оборони України*. 2010. № 2. С.119-123.

- Охріменко О. Г. Фундаментальні філософські проблеми. Конспективний виклад курсу лекцій для студентів негуманітарних факультетів. Навчальний посібник. Київ. : Видавець Парапан, 2002. 112 с.
- Парыгин Б. Д. Социальная психология. Истоки и перспективы. Санкт-Петербург : СПбГУН, 2010. 533 с.
- Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. Москва. : МГУ, 1983. 176 с.
- Рожественський А. Ю. Психосемантичний аналіз як засіб дослідження категоріальної структури індивідуальної свідомості особистості. *Збірник наукових праць (Психологічні науки)*. 2004. №1. С.67–72.
- Сапогова Е. Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух. *Журнал практического психолога*. 1997. N 6. С. 3–12.
- Субботский Е. В. Строящееся сознание. Серия: Фундаментальная психология: Москва.: Смысл, 2007. 423 с.
- Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. Москва : Советская энциклопедия, 1999. 836 с.
- Франкл В. О смысле труда. Психотерапия на практике. Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 356 с.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник. Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
- Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності психолога. Київ.: Ніка – Центр, 1999. 286 с.
- Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. – 485 с.
- Юм Д. Малые произведения. Эссе. Пер. с англ. М. А. Абрамова, М. О. Гершензона, Е. С. Лагутина, С. М. Роговина, С. П. Церетели. Москва. : Канон, 1996 . 464 с.
- Drobot O. V. Managerial Mentality: Scientific Paradigm of Research. *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2013. № 13 (Special Issue on Socio-Economic Sciences and Humanities). 101-107p.
- Maddi S. R. The search for meaning. *The Nebraska symposium on motivation 1970 / W.J.Arnold, M.H.Page (Eds.)*. Lincoln: University of Nebraska press, 1971. 137-186p.
- Phenix P. Realms of meaning: a philosophy of the curriculum for general education. *New York etc.*: McGraw-Hill, 1964. XIV, 391 p., c. 22-25p
- Royce J.R. The encapsulated man: an interdisciplinary essay on the search for meaning. *Princeton*: Van Nostrand, 1964. XII, 206 p.
- Weisskopf-Joelson E. Meaning as integrating factor. *The course of human life: a study of goals in the humanistic perspective. C.Buhler, F.Massarik (Eds.)*. New York: Springer, 1971. 359–363p.



Калмиков Георгій Валентинович
кандидат психологічних наук, доцент,
докторант, член-кореспондент МАНПО,
член правління Громадської організації
«Всеукраїнська асоціація психолінгвістів»
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
E-mail: kalmykov_gv@ukr.net

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Розглянуто концептуальні підходи до діагностики і створення програми розвитку професійно-мовленнєвої (дискурсивної) діяльності та комунікативної компетентності майбутнього психолога (бакалаврського рівня). Запропоновано теоретико-методологічні засади концепції дослідження, що визначають можливість розвитку професійно-мовленнєвої діяльності й комунікативної компетентності майбутніх психологів у межах реалізації стандартів сучасної психологічної освіти України.

Ключові слова: професійно-мовленнєва діяльність, мовленнєва особистість, концепція, спілкування, мова спеціальності, компетенція, комунікативна компетентність майбутнього психолога.

Heorhiy Kalmykov. Conceptual approaches to study of the vocational speech activities as the basis of communicative competence of the future psychologists

The conceptual approaches to diagnostics and creation of the program for the development of professional-speech (discursive) activity and communicative competence of the future psychologist (Bachelor level) are considered. The theoretical and methodological principles of the research concept that determine the possibility of the development of professional-speech activity and communicative competence of future psychologists within the limits of implementation the standards of modern psychological education in Ukraine are proposed.

Key words: vocational-speech activity, speech personality, concept, communication, language of specialty, competence, communicative competence of the future psychologist.

У цьому розділі монографії презентуються перевірені в емпіричному дослідженні концептуальні підходи до обґрунтування

вибору теоретико-методологічних засад діагностики та понятійної структуризації експериментальної освітньо-професійної програми розвитку у майбутніх психологів професійно-мовленнєвої – дискурсивної – діяльності й комунікативної компетентності. Запропонована автором концепція заснована на діяльнісно-компетентнісній парадигмі й передбачає врахування як при розробці цієї розвивальної програми, так і її впровадженні в реальний освітній процес ЗВО специфіки феноменів («знання», «дії – вміння», «операції – навички», «діяльність», «компетенція», «компетентність» та ін.), які в своїй органічній єдності визначають суть ідеї досягнення компетентнісного ефекту – дійсної результативності вищої психологічної освіти та забезпечує майбутньому фахівцеві безпечну за своїми наслідками психологічну діяльність.

Розробляючи концептуальні підходи до дослідження діагностики стану розвиненості та цілеспрямованого формування професійно-мовленнєвої діяльності як основи комунікативної компетентності майбутніх психологів, виходимо з наступних позицій.

По-перше, концепція дослідження психології розвитку професійно мовленнєвої діяльності майбутніх психологів ґрунтується на методологічних і світоглядних проблемах теорії мовленнєвого спілкування (Леонтьєв, 1999), й власного бачення реалізації емпіричного аспекту цієї розвідки.

Теоретико-методологічне трактування процесу розвитку професійно-мовленнєвої діяльності її суб'єкта базується на таких аналітичних дослідницьких діях і міркуваннях:

- тлумаченні професійно-мовленнєвої діяльності психолога як самостійної діяльності, яка має «теоретичний» характер і пов'язана з таким критерієм мовленнєвого спілкування як орієнтація (особистісно-орієнтоване і соціально-орієнтоване спілкування);
- розумінні мовленнєвого спілкування як діяльності з власним мотивом, в структурі якої мовлення має статус окремого випадку діяльності спілкування;
- феноменологічному розрізненні мовлення і мовленнєвої діяльності: мовлення – потенційний компонент будь-якої діяльності; мовленнєва діяльність – спеціалізоване використання мовлення для спілкування, тобто окремий випадок діяльності спілкування, що передбачає мовленнєвий вплив, який є різновидом психологічного впливу;
- кваліфікації професійно-мовленнєвої діяльності як цілеспрямованого впливу, більшою мірою спрямованого на формування й зміну окремої особистості, або безпосередньо на її поведінку в процесі спільної або індивідуальної, але соціально опосередкованої діяльності, що притаманно особистісно-орієнтованому спілкуванню психолога (психотерапевта, психоаналітика, консультанта, психолога-реабілітолога) й меншою мірою на зміну перебігу колективної діяльності й свідомості

групи, спільноти людей, соціуму в цілому, що притаманно соціально-орієнтованому спілкуванню психолога (психопрофілактика, психогігієна, навчання психології тощо);

- розгляді мовленнєвого впливу в контексті психологічного змісту мовленнєвого спілкування, пов'язаного зі сферою знань (освіта, інформування), процесом формування умінь, навичок, компетентностей, а також власне діяльності в її реальному здійсненні (переконання, навіювання), галуззю мотивів і потреб, настанов і ціннісних орієнтацій;

- уявленні про професійно-мовленнєву діяльність майбутнього психолога, як про таку, що містить, як і будь-яка інша діяльність три фази: орієнтування і планування, реалізацію і контроль;

- відокремленні професійно-мовленнєвої діяльності як предметної, свідомої й цілеспрямованої від інших актів мовленнєвої поведінки (спонтанне мовлення, ситуативне мовлення, непідготовлений діалог, ненавмисний монолог, природній полілог, тощо), як правило неусвідомленої, мимовільної, ненавмисної;

- розрізненні понять «мовленнєве спілкування», «мовленнєва комунікація», «соціальний контакт» та трактуванні: 1) мовленнєвого спілкування психолога як системи цілеспрямованих і мотивованих проявів, які забезпечують вербальну взаємодію людей в спільній діяльності і реалізують суспільні й психологічні, особистісні стосунки та використовують специфічний засіб –

- професійну мову; 2) мовленнєвої комунікації психолога як смислової взаємодії й досягненні розуміння між ним і реципієнтом(ами) під час мовленнєвого спілкування; 3) соціального контакту як умови спілкування, а не самого спілкування;

- окресленні меж між поняттям мовленнєвого спілкування й близьким йому поняттям взаємодія, які часто змішуються. В професійно-мовленнєвій діяльності з огляду на її внутрішню організацію, тобто розподіл в ній функцій між комунікатором (той, хто говорить) і реципієнтом (той, хто сприймає і розуміє) – це підхід з позицій взаємодії. Те, яким чином досягається, підтримується й змінюється ця взаємодія, а саме, чим вона забезпечується – це підхід з позицій змісту та соціальних функцій мовленнєвого спілкування;

- презентації професійно-мовленнєвої діяльності психолога як основи фахової комунікативної компетентності.

Запропоноване розкриття психологічного смислу професійно-мовленнєвої діяльності зумовлює в кінцевому результаті її інтерпретацію за допомогою даних конкретно-психологічного (емпіричного) дослідження, основні ідеї якого полягають у таких судженнях.

Розробляючи концептуальні підходи до діагностики та створення програми розвитку професійно-мовленнєвої (дискурсивної) діяльності та комунікативної компетентності майбутнього психолога (бакалаврського рівня), ми виходимо з того, що в сучасній психолого-педагогічній науці та освітній практиці, по-перше, відсутня єдність при виборі термінів, в

номінаціях яких мають бути представлені результати психологічної освіти; по-друге, має місце неузгодженість у формулюваннях ключових понять, які створюють загальне уявлення про діяльнісний і компетентнісний підходи. У зв'язку з цим виникла необхідність у виокремленні теоретико-методологічних засад, які б стали орієнтиром й основою при розробці концепції дослідження, яка передбачає не тільки можливість розвитку професійно-мовленнєвої (дискурсивної) діяльності й комунікативної компетентності, а й реалізацію стандартів сучасної психологічної освіти України. Це:

- а) уточнення визначень окремих психолого-педагогічних понять;
- б) нове формулювання окремих раніше визначених понять;
- в) розмежування за змістом і доцільна інтеграція в межах діялісно-компетентнісного континууму ключових понять, на яких має базуватися методика діагностики й зміст освітньо-розвивальної програми та психотехнології.

У зв'язку з цим в процесі аналізу визначень психолого-педагогічних понять («знання», «вміння», «навички», «професійно-мовленнєва діяльність», «компетенція», «комунікативна компетентність» та ін.) необхідно було виділити серед них вивідні й похідні поняття, а потім вибудувати їх ієрархічну систему, детерміновану такими вимогами до вибору діагностувальних і освітніх критеріїв, як:

1) результати навчання майбутніх психологів, мають бути такими, які можна ідентифікувати, оцінити й виміряти;

2) якість вищої психологічної освіти має що відображати рівень сформованості професійно-мовленнєвих і комунікативних компетентностей бакалавра відповідно до стандартів вищої освіти (Методичні рекомендації, 2016).

Вивідним (початковим), базовим поняттям, від якого починається ієрархія понять і яке надає, по-перше, чітке уявлення про розроблений зміст освіти майбутніх психологів у термінах результатів навчання, по-друге, про систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти та рівні сформованості професійної діяльності, компетенцій і компетентностей випускника, є, на наш погляд, поняття «знання».

Найбільш конструктивним, науково обґрунтованим і перспективним тлумаченням категорії «знання», яке відповідає суті професійних знань як психічної реальності особистості випускника ЗВО, є дефініція, представлена О. О. Леонтьєвим. Психологічний статус знань як надбання індивідуальної підсвідомості й свідомості майбутнього психолога цей вчений визначає з опорою на теорію діяльності: «знання – орієнтири в світі, необхідні, щоб вміти жити і діяти в цьому світі» (Леонтьєв, 2001 : 350). Орієнтуючись на це розуміння, особливо підкреслюємо роль знань як базової основи будь-якої професійної діяльності, а в якості фундаментального світоглядного орієнтира в процесі реалізації професійно-мовленнєвої діяльності називаємо образ

світу особистості психолога. Отже, спираючись на здійснене О.О. Леонтьєвим наукове узагальнення, категорію «знання» визначаємо як чіткі професійні орієнтири, необхідні для успішного здійснення майбутнім психологом своєї комунікативно-мовленнєвої, дискурсивної – професійної-психологічної діяльності.

З огляду на роль функціонування знань у майбутнього суб'єкта професійно-мовленнєвої діяльності – оволодіння, володіння та користування знаннями – найбільш доцільною їх класифікацією для психологічної освіти вважаємо поділ знань на «декларативні» й «процедурні» (Anderson, 1983). Підставою для означеної класифікації є їх функції, які виконують у професійно-психологічній діяльності її суб'єктів ту чи іншу роль. Важливість розмежування знань на дві вищезазначені групи пов'язуємо передусім з істотними ознаками як декларативних, так і процедурних знань. Існують значні відмінності між знаннями «про щось» і знаннями «як зробити» (не тільки на рівні вербального знання, а й у плані реальної дії), зазначає О.О. Залевська (Залевська, 2007). У цьому контексті буде доречним говорити про відмінності значень термінологічних понять: 1) «знання про психологію» і 2) «знання психології». Перше поняття великою мірою підкреслює наявність у студента декларативних знань, друге – процедурних знань. Маються на увазі в першому випадку знання психологічних фактів, а в другому – знання психологічних стратегій, тактик і процедур. Адже у вищій освіті знання мають бути представлені майбутнім психологам у формі, яка орієнтує їх насамперед на те, як, яким чином ці знання будуть використовуватися в їхній подальшій роботі. Це, безумовно, знання психодіагностичних методик, психотехнологій, психотехнік, оптимальних способів взаємодії і форм роботи психолога; ефективних засобів психологічного впливу, психологічного втручання, вербальної комунікації, дискурсивних тактик тощо.

Означений концептуальний підхід до вибору психологічних знань зумовлений тим, що сучасна психологічна освіта базується переважно на декларативних знаннях в галузі психології, в той час як емпіричне застосування знань має ґрунтуватися переважно на осмисленні й усвідомленні студентами-психологами стратегій і тактик користування саме процедурними знаннями в різних професійних ситуаціях. Крім того, стан справ ускладнюється ще й тим, що співвідношення знань, репрезентованих соціально-гуманітарним, фундаментальним і фаховим блоками навчальних дисциплін в навчальних планах, залишається до цього часу неоптимальним в практичному сенсі. Не існує навіть балансу цих знань, не говорячи вже про реальну професійну комунікативно-мовленнєву підготовку майбутніх психологів.

Згідно з презентованою концепцією декларативні фахові знання про професійно-мовленнєву діяльність представлені в програмі розвитку майбутніх психологів таким змістом: психологічними механізмами, факторами, передумовами, умовами, закономірностями її

функціонування; різними психологічними й психолінгвістичними школами, концепціями, теоріями, підходами, парадигмами; поняттями психології, певними професійними відомостями, фактами, вимогами, аксіомами, принципами, тощо. В їх єдності ці декларативні фахові знання необхідні для усвідомлення студентами обраної психологічної, передусім комунікативно-мовленнєвої спеціальності, її сутності, оскільки декларативні знання – це переважно абстрактні інформаційні знання, які виражають основні теоретичні положення навчальних психологічних й психолінгвістичних дисциплін; знання про специфіку дискурсивного фаху, про особливості професійно-мовленнєвої діяльності тощо.

Процедурні знання репрезентовані в програмі розвитку чіткими відомостями про алгоритми й узагальнені способи психологічної професійно-мовленнєвої діяльності. Алгоритм розглядаємо як точну вказівку «про виконання в певній послідовності системи операцій, що дозволяє вирішувати сукупність завдань певного класу. Алгоритм веде від вихідних даних до бажаного результату через кінцеве число кроків (дій); при цьому дані варіюються в певних межах» (Мантуров, 1965: 11). Процедурні психолінгвістичні знання виконують у професійно-мовленнєвій діяльності майбутнього психолога особливі функції: вони є не тільки необхідною передумовою, а й базальною умовою та надійною основою для ефективного виконання дискурсивних дій. Без процедурних знань неможливі ні окремі професійно-мовленнєві дії, ні креативно-конструктивна психологічна діяльність у цілому.

Програмою розвитку передбачено, що прямий перехід декларативного знання в процедурне – неможливий. Необхідні певні трансформації, пов'язані з усвідомленням того, як і в яких випадках окремі теоретичні положення можуть стати безпосереднім керівництвом до дії. Знання психологічних і психолінгвістичних понять однаковою мірою не дає уявлення про процедуру виконання професійної дії, як і знання психологічних і психолінгвістичних закономірностей і принципів. Щоб декларативні знання трансформувалися в процедурні, стали засадами певної професійно-мовленнєвої тактики, технології чи методики, необхідне опосередкування декларативних знань розумовими операціями аналізу, синтезу, абстрагування тощо; розуміння того, як те чи інше теоретичне положення може створювати передумови та основи для практичної діяльності, трансформуватися в тактичне з урахуванням специфіки користування декларативним знанням в контексті різних фахових ситуацій.

Другим за важливістю в запропонованій нами ієрархічній системі понять розробленої концепції дослідження та програми розвитку в межах діяльно-компетентнісної парадигми є поняття, безпосередньо співвіднесене з фаховими процедурними знаннями. Це – «психологічні дії». В чому саме полягає зв'язок між психологічними знаннями та фахово-орієнтованими комунікативно-мовленнєвими діями психолога?

Відразу зазначимо, що, власне, фахові процедурні знання – це ще не психологічні дії. Процедурне фахове знання виступає лише тим підґрунтям, на якому зростають фахові комунікативно-мовленнєві дії психолога. Щоб у майбутнього психолога виформувалися ці психолінгвістичні дії необхідно, по-перше, усвідомити й зрозуміти процедурне знання (алгоритм, спосіб виконання дії); по-друге, за описаним алгоритмом (у якій послідовності та в який спосіб виконувати дію) усвідомлено, а не механічно неодноразово виконати її; по-третє, орієнтуватися в умовах виконання цієї дії, творчо й гнучко підходити до її реалізації залежно від професійних обставин. Отже, що вони становлять собою? Професійно-мовленнєві дії психолога – це мотивована, цілеспрямована, усвідомлена, довільна й навмисна фахово-орієнтована психолінгвістична активність суб'єкта. Ці дії в їх сукупності, в комплексі утворюють професійно-психологічну діяльність й професійно-мовленнєву зокрема; вони завжди підлягають об'єктивації, рефлексії, контролю, оцінці суб'єктом цих дій; їх реалізація здійснюється переважно на основі процедурних знань – знань про варіативність алгоритмів і способів виконання психологічних дій – та власне досвіду користування сформованими діями. Володіти професійно-мовленнєвими діями – значить вміти правильно вибрати психолінгвістичну стратегію й тактику або психотехнологію: визначити стиль психологічної роботи, її завдання та зміст, підібрати організаційні форми комунікативно-мовленнєвої взаємодії відповідно до визначеної мети, використати ефективні (для певної мети й за певних умов) способи та засоби психологічного втручання чи впливу, мовленнєвого спілкування тощо.

Концепцією дослідження та програмою розвитку також передбачено, що будь-які фахові комунікативно-мовленнєві дії психолога мають завжди творчий, евристичний характер, оскільки умови його роботи ніколи не повторюються повністю, тому майбутньому фахівцю кожен раз доводитиметься заново підбирати необхідні процедури та здійснювати нові професійно-мовленнєві операції. Тому суб'єктам психологічної діяльності завжди має бути притаманний рівень усвідомленого та довільного як оволодіння професійними комунікативно-мовленнєвими діями в процесі застосування освоєних процедурних знань, так і володіння ними в різних ситуаціях професійно-мовленнєвої комунікації з людьми, які потребують психологічної допомоги.

Наступним поняттям в ієрархії категорій концепції дослідження та програми розвитку є поняття «операції». Розглядаємо їх як автоматизовані (доведені до автоматизму), мимовільні, ненавмисні, мало усвідомлені або повністю неусвідомлювані узагальнені, здебільшого ригідні способи виконання психологічних дій. Поняття «узагальнений спосіб» – це певний зразок виконання однотипних професійних комунікативно-мовленнєвих операцій, який демонструє як саме, яким чином їх здійснювати. Операції розглядаємо як такі що, виконуються в звичайному темпі (швидкість), є стійкими, тобто тотожними самим собі за

умов, що змінюються. Якщо за параметрами повного автоматизму, тобто неусвідомленості, мимовільності, ненавмисності, достатньої швидкості реалізації й стійкості операція, що виконуються студентом-психологом, задовольняє вимоги викладача, – значить майбутній фахівець виконує її правильно – професійно-мовленнєва або якась інша фахова психологічна операція сформована. Комунікативно-мовленнєві операції за своїм походженням – стереотипні, механічні, ригідні.

«... Дії співвідносні цілям, операції – умовам. Припустимо, що мета залишається тією ж самою, умови ж, в яких вона дана, змінюються; тоді змінюється тільки й саме операційний склад дії ... операції, як правило, виробляються, узагальнюються і фіксуються суспільно-історично, так що кожен окремих індивід навчається операціям, засвоює й застосовує їх» (Леонтьєв, 1974: 15). Операція становить собою рівень вільного, майже механічного володіння професією. Згідно з програмою розвитку всі психологічні операції, якими студенти оволодівають в процесі формування експерименту, здебільшого, є вторинними (вторинно-автоматизованими), які виформовуються лише на основі осмислення процедурних знань та шляхом багаторазових повторень усвідомлених способів дій їх виконання, що й спричиняє автоматизм цих операцій. Проте зазначимо, що походження комунікативно-мовленнєвих операцій може бути й іншим, коли вони формуються емпіричним шляхом у спосіб підлаштування до умов діяльності, як, наприклад, це може бути під час психологічної практики: студент не маючи необхідних процедурних знань виконує передбачені змістом практики виробничі завдання, крокуючи шляхом спроб і помилок, або за аналогією, як це він бачить у інших. Такі пристосувальні професійно-мовленнєві операції відносимо до первинних (первинно автоматизованих), оскільки оволодіння ними відбувається без участі знань і свідомості (Калмикова, 2011).

Посилаючись на О. О. Леонтьєва, відразу зазначаємо: «... те, що в загальній психології називається операцією й дією, в психології навчання, дидактиці та методиці отримує назви відповідно навички та вміння» (Леонтьєв, 2003: 221). Відтак у створюваній програмі розвитку професійно-мовленнєву дію майбутнього психолога розглядаємо як фахове вміння, а професійну операцію як фахову навичку. Професійні дії (вміння), які виконуються за допомогою професійних операцій (навичок) вважаємо складовими компонентами професійної, зокрема, психологічної діяльності і згідно з психологічним розумінням діяльності професійно-мовленнєву діяльність у вузькому значенні визначаємо як цілеспрямовані, усвідомлені, довільні, навмисні дії (уміння), що реалізуються за допомогою професійних операцій (навичок). у широкому значенні професійно-мовленнєву діяльність психолога експлікуємо як систему спрямованих на реалізацію професійних завдань мовленнєвих дій, що:

а) виникають *із потреби* у публічному і/або психологічно-інтимному формуванні й формулюванні думки, спрямованої на вирішення проблем клієнта; породжується стійкими професійними (смыслоформувальними і смыслоформульвальними) *мотивами* і усвідомленими фахово-комунікативними, задовольняючи запити відвідувача психолога *інтенціями*; спричиняються психологічно орієнтованими, зумовленими специфікою взаємодії психолога і клієнта проміжними і кінцевою *цілями* та взаємозв'язаним з мотивом професійно центрованого мовлення *образом передбачуваного результату* висловлювання, спрямованого на соціум (групу) чи окрему людину, які потребують психологічної допомоги в тій чи іншій формі;

б) спрямовані на перекодування загального суб'єктивного фахового задуму у професійно впливове *висловлювання*, перетворення смислової і семантичної *внутрішньомовленнєвої програми* у форми зовнішнього професійного дискурсу з вибором і відтворенням доречних *лексико-граматичних структур* поверхневої мови, спроможних донести до свідомості клієнта, групи, соціуму адресовані їм задуми психолога і здійснити психологічний вплив;

в) суб'єктно опосередковані одночасно *діями контролю і прийняття рішення* про адекватність процесуальності (перебігу) професійно орієнтованого мовлення психолога проміжній меті без очікування кінцевого результату і його збігу чи не збігу з кінцевою метою висловлювання;

г) забезпечують гармонійну, очікувану від суб'єктів психологічної взаємодії (психолога і клієнтів) результативність, продуктивність.

Передбачена концепцією програма розвитку розроблена з урахуванням розуміння професійно-мовленнєвої діяльності психолога з огляду на її співвідношення з категоріями *дискурсивних дій і дискурсивного впливу* як психолінгвістичних категорій. Концептуальні уявлення автора програми розвитку про психотерапевтичні і психоконсультативні дискурсивні дії, структурно пов'язані з феноменом «професійно-мовленнєва діяльність психолога», представляємо в наступному розгорнутому формулюванні.

Відповідно до горизонтальної (фазової) будови породження професійно-мовленнєвої діяльності *дискурсивні дії* – це:

зовнішньомовленнєва фаза в творенні мовлення, пов'язана, за термінологією Т. В. Ахутіної, з його граматичним структуруванням і вибором слів за формою (рівень лексико-граматичної структури речення), а також моторним (кінетичним) програмуванням і вибором артикулем (рівень моторної програми (синтагми));

поверхневий етап мовленнєво-мисленнєвого процесу, в якому в усній або писемній формі реалізується експлікація задумів: реалізація внутрішньої (смыслової) програми висловлювання (смысловое синтаксування) й вербалізація вибраних у внутрішньому мовленні смислів (Ахутіна, 2002).

Згідно з вертикальною (ієрархічною) організацією професійно-мовленнєвої діяльності *дискурсивні дії* – це:

зовнішньовиражена процесуальність усного або писемного мовлення, наочний перебіг дискурсу, система зовнішньомовленнєвих дій, висловлювання. Дискурсивні дії, як зовнішній мовленнєдіяльний процес, не може бути реалізованим без попереднього його смислового програмування і семантичного структурування у внутрішньому мовленні.

Як сукупність функціонуючих у звуковому або писемному мовленні доречних зовнішніх мовних засобів, що забезпечують цілісність його зовнішньої структури та зрозумілість слухачам, dokonуваний дискурс – не тільки психолінгвістичне явище, а й екстралінгвістичний феномен, зумовлений соціальними, культурними, психологічними та іншими чинниками, істотними для успішної комунікації.

Продукований дискурс – це сукупність дискурсивних дій, результат усіх передуючих зовнішньому мовленню фаз мовленнємисленнєвого процесу, завершене висловлювання, мовленнєвий продукт, створений і представлений у статичному варіанті текст, зафіксований на електронному або паперовому носіях (Калмиков, 2016).

Таким чином, *дискурсивні дії* представляємо як:

зовнішньомовленнєвий етап професійно-мовленнєвої діяльності, пов'язаний з експлікацією внутрішніх (мовленнємисленнєвих) інтенцій;

єдність психолінгвістичних і екстралінгвістичних планів зовнішнього етапу цієї діяльності, що зумовлює її остаточний результат;

мовленнєвий (вербалізований) продукт (мовленнєвий твір), що забезпечує доцільну мовленнєву взаємодію.

Отже, психолінгвістична сфера психологічної діяльності маючи багатокомпонентну, зокрема й внутрішню структуру, безпосередньо проявляється через дискурсивний її компонент, а кожний з видів продукованих дискурсів має свою специфіку й характерну тільки для того чи того його різновиду мету, спрямовану на реалізацію потреб і проблем клієнтів, які потребують психологічної допомоги. Тому кожний вид дискурсу, передбачений програмою розвитку для продукування його в різних професійних ситуаціях, розглядаємо як певний мовленнєвий – *дискурсивний* – вплив на почуття, свідомість і поведінку клієнтів. Своєрідність різновидів психотерапевтичних і психоконсультативних дискурсів, передбачених для оволодіння майбутніми психологами визначається багатьма чинниками, зокрема його мовленнєвою мотивацією (смыслопороджувальною), інтенціональними засадами, усвідомленою метою, особливостями випадку, психостаном клієнта та багатьма іншими складовими.

Згідно з сучасним рівнем психолінгвістичного знання та концепцією дослідження програмою розвитку передбачається також вирішення, по-перше питань зумовленості структури і змісту продукованих студентами дискурсів та їх одиниць (психолінгвістичних, мовних і психологічних)

особливостями випадку, а, по-друге, питань ефективності та результативності дискурсивного впливу. Важливими аспектами цієї програми є її специфіка та потенційні можливості використання дискурсів в різних ситуаціях й умовах роботи психолога з клієнтами. Такий концептуальний підхід до створення програми розвитку пояснюється тим, що проблеми формування у майбутніх психологів професійних дій як продукування дискурсів, так і дискурсивного впливу не знайшли належного, детермінованого потребами й тенденціями сучасного соціуму, відображення в педагогічній і віковій психологічній науці. Тому передбачаємо в означеній програмі важливе психодидактичне завдання: забезпечити вивчення студентами феномену «дискурсивний вплив», який є як процесом, так і результатом психотерапевтичної та психоконсультативної практики, що сформувалася протягом останніх років, та опанування ними відповідних умінь.

Таким чином концептуальний підхід до створення програми розвитку ґрунтується на психолінгвістичній проблематиці:

сфері психологічної діяльності, що має переважно дискурсивний характер і побудована на використанні різних способів мовленнєвого впливу, конструюванні дискурсів як реалізації прикладних потреб психолога в його професійно-мовленнєвій діяльності;

можливостях здійснення дискурсивного впливу, пов'язаного з різними аспектами його побудови й отриманими ефектами, конкретними видами дискурсів у тих чи тих умовах роботи психотерапевта й психоконсультанта;

можливостях забезпечення зміни свідомості й поведінки особистості людини під впливом потенціалу психологічного дискурсу та спроможність психолога здійснювати мовленнєве втручання в психічні регулятори життєдіяльності особистості, буття й психокомунікативної взаємодії в соціальному просторі;

визначенні дискурсу як породженого психологом концепту, що конститує соціальні стосунки, образ «Я» й «Інших», формує соціальну ідентичність, уявлення, судження, настанови, перетворює неадаптивні й недоречні патерни поведінки та ригідні стереотипи свідомості людини на адаптивні й творчі, кардинально змінюючи старі й формуючи в неї нові смисли;

виокремлені автором програми розвитку прикладів різних видів дискурсів за їх цільовими й інтенційними характеристиками.

Концептуальна ідея програми розвитку виокремити, класифікувати й номінувати представлені в психолінгвістичній літературі психотерапевтичні та психоконсультаційні дискурси – прагматична. Вона зумовлена прикладними завданнями підготовки майбутніх психологів до успішного виконання функцій психотерапевта й психоконсультанта. При створенні цієї програми було враховано, що у сучасних практикуючих психологів і студентів, які навчаються за спеціальністю 053 Психологія, відсутні або майже відсутні знання з психолінгвістики. Зокрема вони не

обізнані в тому, що їх професія має передусім комунікативний характер, їхнє мовлення є знаряддям власної психологічної практики, а мова в ній – засобом реалізації професійно-мовленнєвої діяльності. Тому передбачалося: як буде продукована майбутнім психологом зовнішня (дискурсивна) фаза в процесі реалізації цієї діяльності, в якій формі буде побудований ним дискурс і, які мовні засоби будуть використані при цьому – залежатиме насамперед від психолінгвістичної (дискурсивної) підготовки й набутої студентами компетентності.

Виходячи з цих міркувань, враховуємо, що підстав для виокремлення та класифікації психологічних дискурсів може бути кілька, як наприклад: функціонально смислові типи мовлення, специфіка психотехнік, види вербальних втручань тощо. За основу класифікації представлених в програмі розвитку дискурсів беремо *типи психологічних впливів*: вплив на емоції і почуття, вплив на свідомість, вплив на поведінку. Види дискурсів, виокремлених і номінованих нами відповідно до зазначеної класифікації, містяться в публікаціях (Калмиков, 2016; Калмиков, 2017).

Таким чином передбачене програмою оволодіння й володіння діями дискурсивного впливу передбачає:

спроможність втручання за допомогою мовних засобів у емоційно-вольову, психодинамічну, когнітивну, комунікаційну й особистісну сфери психіки індивіда;

здатність психолінгвістично коректно створювати дискурс і забезпечувати психологічну безпеку, тобто позитивне вирішення психологічних проблем людини.

Проте одночасно програмою розвитку враховано недосконало побудований дискурс може обернутися для неї тяжкими психічними наслідками. Таким чином, оволодіння діями продукування дискурсу і дискурсивного впливу на клієнта стає особливим аспектом концептуального психолінгвістичного підходу, що реалізується в експерименті як у напрямку забезпечення результативності впливу, його соціальних ефектів, так і особливостей побудови студентами різних видів дискурсу з опорою на інтенційні й цільові чинники породжуваного мовленнєвого процесу.

Якщо результати впровадження в експерименті програми розвитку представлені психологічними знаннями, вміннями й навичками, оскільки вони є, перш за все, згідно з вимогами МОН України:

а) чіткими й однозначними, (дозволяють конкретно визначити зміст вимог до майбутніх психологів;

б) діагностичними (свідчать про об'єктивні ознаки успішності чи неуспішності в навчанні);

в) легко вимірюваними при визначенні результату навчання й рівнів досягнення студентів (прямими і непрямыми методами) (Методичні рекомендації..., 2016),

– то, *компетенції та компетентності* не відповідають таким вимогам, оскільки безпосередньо не діагностуються, не визначаються, хоча й у системі координат діяльнісно-компетентнісного підходу, на якому базується програма розвитку є орієнтацією на кінцевий результат і на показники якості розвитку особистості психолога. Саме тому передбачені додаткові процедури встановлення відповідності результатів впровадження програми розвитку в термінах «знання», «вміння», «навички» компетенціям і компетентностям як сучасним нормативним і конвенційним вимогам до результатів вищої освіти в Україні.

Для кваліфікованого встановлення співвідношення термінів і понять «компетенція» і «компетентність» ми звернулися до лексичного значення цих іншомовних слів. У перекладі латинське слово «компетенція» означає «відповідаю», «підходжу» (Сучасний словник, 2007). Тому, *компетенція* – це не знання, не вміння, і навіть не досвід, як це традиційно визначається в науковій літературі. Загалом експлікуємо її, *по-перше*, як *відповідність* наявних у суб'єкта психологічної діяльності декларативних і процедурних знань, професійних умінь і навичок тим вимогам, які пред'являються до них стандартами вищої психологічної освіти з переліком необхідних для її здобуття компетентностей, а також посадовими обов'язками психолога; *по-друге*, як *придатність* сформованого у випускника ЗВО початкового професійного досвіду до успішної реалізації завдань, які стоять перед психологічною службою. Що стосується терміна «*компетентність*», то його не розглядаємо як синонім слова «компетенція». Цей загальнонауковий термін, який має зовсім інше номінативне значення, розкриваємо як властивість за значенням слова «компетентний». Зазначимо, що в більшості тлумачних словників, у тому числі оригінальних європейських словників (англійських, французьких, німецьких та ін.) це латинське слово трактується і перекладається на різні мови як «здібний» (Словники...)

Феномен «*професійно-мовленнєва компетентність*» тлумачимо як психічну властивість особистості психолога, невід'ємну ознаку його психолінгвістичного професіоналізму, майстерне володіння глибинами психологічного фаху; здатність суб'єкта комунікативно-мовленнєвої діяльності стати й бути компетентним в галузі професійно-психологічного мовленнєвого спілкування: добре обізнаним, підготовленим; відповідним вимогам особистісно-орієнтованого й соціально-орієнтованого спілкування; високо кваліфікованим при виконанні різних фахових дій.

Виходячи з цього розуміння, обґрунтовуємо, що власне професійно-мовленнєва компетентність, як кінцевий результат реалізації програми розвитку, може бути виявлена тільки опосередковано: через співвіднесення *існуючих досягнень* студентів у експериментальному навчанні стандартам вищої освіти України, а також шляхом встановлення *відповідності/невідповідності* наявних у випускників професійних знань, умінь і навичок посадовим обов'язкам, тобто може

бути встановлена через належним чином сформовані у здобувачів вищої освіти компетенції. Отже, в дослідженні вимірюємо лише те, що явно виражене, а саме: відповідний або невідповідний вищеозначеним стандартам рівень розвитку професійно-мовленнєвих знань, умінь, навичок і компетенцій студента. Таким чином, лише через демонстрування придатності набутих студентами знань, умінь і навичок до здійснення психологічної діяльності з урахуванням стандартів вищої освіти можна визначити розвиненість загальних і фахових компетентностей випускників ЗВО, які братимуть участь в експерименті. Отже, що стосується професійно-мовленнєвої компетентності, то вона відтак не є первинною, базовою відносно компетенцій. Професійно-мовленнєва компетентність виступає вторинною величиною, наслідком, результатом успішного застосування *релевантних* освітнім і професійним вимогам психолінгвістичних знань про професійно-мовленнєву діяльність, зокрема дії (уміння), операції (навички) та компетенції. Практика роботи ЗВО засвідчує, що не всі, наявні у студентів, професійно-мовленнєві ЗУНи відповідають стандартам вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія, а відтак повністю зникають підстави стверджувати про сформованість у них компетенції, що закономірно унеможлиблює й оволодіння та володіння цими компетентностями.

Враховуючи взаємозв'язок цих двох понять, *професійно-мовленнєву компетентність майбутнього психолога з огляду на реалізацію експериментальних завдань визначаємо* як:

- а) кінцеву мету психолінгвістичної підготовки фахівців психологічного профілю;
- б) освітній ефект, який досягається комплексом засобів розробленої програми розвитку у формувальному експерименті;
- в) ознаку якісного надання розвивальних послуг;
- г) критерій результативності експериментальної психотехнології.

З огляду на особистість випускника-психолога професійно-мовленнєву компетентність формулюємо як багатовимірний феномен. Це і його здатність, і спроможність, і його стан, і професійна якість, і професійна риса тощо. Це, власне, сукупність тих особистісних характеристик майбутнього психолога, яка свідчить роботодавцю про його професійно-мовленнєву й ділову спроможність виконувати ті чи інші функції на певних посадах. Якщо професійно-мовленнєві компетенції, як придатність психолінгвістичних знань, комунікативних дій (умінь) і операцій (навичок) випускника до реалізації професійних завдань, що пред'являються як стандартами вищої освіти, конвенціональними умовами, так і посадовими обов'язками, поступово набуваюся студентами в процесі формувального експерименту у ЗВО, то професійно-мовленнєва компетентність є кінцевим результатом практики й досвіду набуття такої відповідності, яка засвідчує, що ця

компетентність стала реальною невід'ємною характеристикою професійно-комунікативної активності й практики майбутнього психолога, властивістю його мовленнєвої особистості, Це проявляється, як зазначалося вище, через її професійно-мовленнєві здібності, здатності, спроможності, якості, риси, стани і т.п.

Отже, якщо професійно-мовленнєва компетенція – це базова величина (те, що має суспільне значення, суспільну цінність), вивідна субстанція, якісна професійна характеристика майбутнього психолога, необхідна для реалізації завдань і дотримання соціальних вимог суспільства, психологічної галузі, мікросоціума, то професійно-мовленнєва компетентність – похідна величина, новоутворення, що стало як його внутрішньо притаманною психічною властивістю, яка утворює базис індивідуальності цього фахівця, пов'язаної з сенсом психологічної діяльності, так і ціннісно-фаховими орієнтаціями, його професійною позицією. В цілому професійно-мовленнєву компетентність психолога тлумачимо як багатомірне, багатовимірне явище. Передусім професійно-мовленнєва компетентність як похідне поняття від понять «компетенція», і «компетентний» належить до тих психічних властивостей, які характеризують майбутнього психолога багатоаспектно, а саме як: 1) індивіда, 2) особистість, 3) суб'єкта діяльності й 4) індивідуальність.

Отже, з огляду на:

індивіда – компетентність – це єдність генетично закладених і набутих мовленнєвих особливостей – індивідуально своєрідних психофізіологічних рис, які зумовлюють компетентне виконання комунікативно-психологічних завдань;

особистість – компетентність – це психічні особливості – особистісні властивості і стани психолога, які спричиняють його фахово значущу поведінку і продуктивну психологічну діяльність. Серед особистісних властивостей, що засвідчують компетентність майбутнього психолога – а) система мотивів і цілей, які він ставить у своїй діяльності, а також здібності, які зумовлюють його здатність виконувати компетентно ті чи ті професійні дії; духовно-моральні риси характеру, які не дозволяють йому поверхово й спрощено ставитися до виконання комунікативно-мовленнєвих обов'язків психолога, а спонукають його до самовдосконалення, саморозвитку, самоздійснення в цьому аспекті; б) емоційні стани, що дозволяють майбутньому психологу переживати ефективність / неефективність, продуктивність / непродуктивність, доцільність / недоцільність здійсненої комунікативно-орієнтованої психологічної взаємодії, задоволеність / незадоволеність нею тощо; в) фахові інтереси, що спонукають його до підвищення своєї професійно-мовленнєвої кваліфікації, психологічної майстерності, професійних самозмін, пошуку пізнавальних форм спрямованості на предмет його соціономічної, переважно мовленнєвої, діяльності. Отже, професійно-мовленнєва компетентність фахівця психологічного профіля становить

собою стійку й динамічну систему мовленнєво-особистісних властивостей і комунікативних здатностей, які дозволяють йому бути компетентним, брати активну участь в соціально-психологічних процесах в суспільстві;

суб'єкта діяльності – компетентність – це здатність бути носієм психологічної діяльності, мовленнєвого спілкування; джерелом цілеспрямованої комунікативної активності та усвідомлених, довільних, навмисних внутрішньо і зовнішньомовленнєвих дій, зорієнтованих на суб'єктів отримання психологічної допомоги.

індивідуальність – компетентність – це та властивість мовленнєвої особистості психолога, яка пов'язана зі смисловими смислоформувальними відношеннями і установками й складає основу її професійно-мовленнєвої своєрідності та унікальності, а також докорінним чином відрізняє дискурси психологів від дискурсів інших фахівців; це та здатність, яка не народжується, не набувається з досвідом, а, за словами О.Г. Асмолова – «відстоюється» як завойовується право вважатися компетентним.

Отже, професійно-мовленнєва компетентність, як психічне мовленнєво-мовне утворення й сукупність дискурсивних фахово-зорієнтованих особистісних властивостей фахівця, його внутрішнього професійного світу, регулює й забезпечує високий ступінь якості, а також продуктивності психологічної діяльності, впливає на створення «власного середовища розвитку» (Б.Г. Ананьєв). Таким чином, професійно-мовленнєва компетентність психолога є психічною властивістю, системою професійних і комунікативно-мовленнєвих здатностей, що уможливають компетентне здійснення психологічно-центрованої смислової взаємодії та забезпечують найкращий результат – психологічний ефект. У фахових рисах професійно-мовленнєвої поведінки психолога вона виступає невід'ємною стороною його мовленнєвої особистості, постійним гармонійним станом професійної активності, персональним надбанням як суб'єкта психологічної діяльності, вищою людською й професійною потребою.

Концептуальний підхід ґрунтується також і на припущенні, що професійно-мовленнєва компетентність не з'являється сама по собі, як не набувається вона і в процесі лише засвоєння знань будь-то декларативних чи процедурних. Можна набути при опануванні знань тільки певної психолінгвістичної компетенції, а компетентність розвивається й «відстоюється» лише в навчально-практичній професійно-мовленнєвій діяльності, де тільки й можливо здобути, виявити й постійно демонструвати дискурсивні здібності, інтегральні, загальні та фахові комунікативні здатності, досягти компетентного стану власної фахової мовленнєво-центрованої роботи. Звідси в програмі розвитку – особлива увага до прикладної, практично спрямованої підготовки студентів, особливо комунікативно-мовленнєвої, до зміни

існуючого балансу структурних компонентів навчального плану на користь психологічної й психолінгвістичної практики майбутніх психологів.

Запропонований теоретико-методологічний підхід, який визначає засади й підстави розробки програми розвитку професійно-мовленнєвої компетентності бакалаврів-психологів, усуває суперечності, що виникли між традиційним діяльнісним і компетентнісним підходами, демонструє тісний взаємозв'язок і взаємозумовленість проаналізованих в цій монографії психологічних і психолінгвістичних понять, зумовлює необхідність змінити вектори вищої освіти психологів на користь практичної підготовки та забезпечення розвитку в них професійно-мовленнєвої компетентності як провідної в їхній мовленнєво орієнтованій соціономічній професії психотерапевта, психоконсультанта, психоаналітика, психолого-реабілітолога, викладача психології тощо.

Список використаної літератури

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. [2-е изд.]. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 272 с.
- Асмолов А.Г. Неодетельностная парадигма в мышлении XXI века: деятельность как существование. *Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра*. Москва: Смысл, 2006. С. 75–79.
- Залевская А. А. Введение в психолінгвістику: учеб. пособ. Москва: Рос.гос. гуманит. ун-т, 2007. 560 с
- Калмиков Г. В. Професійно-мовленнєва діяльність психолога як психолінгвістичний феномен. *Психолінгвістика*: зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький: «Видавництво КСВ», 2015. Вип. 17. С.60–61.
- Калмиков Г. В. Дискурсивні практики як компоненти професійно-мовленнєвої діяльності психологів. *Психолінгвістика*: зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я. М., 2016. Вип. 20 (1). С. 98–111.
- Калмиков Г. В. Дискурс як мовленнєвий вплив. *Психолінгвістика*: зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М., 2017. Вип. 21 (1). С.112–128.
- Калмиков Г. В. Професійно-психологічний дискурс як інструмент впливу на адресата. *Психолінгвістика*: зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М., 2017. Вип. 22 (1). С. 104–124.

- Калмиков Г. В. Психолого-професійний дискурс як вираження ітенціональної спрямованості суб'єкта мовлення на адресата. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*: зб. наук. Праць. Серія: Психологія. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М., 2018. Вип. 23 (1). С.73–99.
- Красных В. В. Единицы языка vs. Единицы дискурса и лингвокультуры (к вопросу о статусе прецедентных феноменов стереотипов). *Вопросы психолінгвістики*. 2008. № 7. С. 53–58.
- Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психол. тр. Москва: Моск. психол.- соц. ин-т; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 447 с. (Серия «Психологи отечества»).
- Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики: 3-е изд. Москва : Смысл; Санкт-Петербург.: Лань, 2003. 287 с.
- Леонтьев А. Н.Общее понятие о деятельности. Основы теории речевой деятельности. Москва, 1974. С. 5–20.
- Леонтьев А. А. Психология общения: пособие для доп. образования. [2-е изд.]. Москва: Смысл, 1997. 365 с.
- Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти, схвалені сектором вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України (протокол від 29.03.2016 № 3) [Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/metodichni-rekomendacziyi.html>].
- Мантуров Р. В., Слонцев Ю. К. , Сорокин Ю. И. , Федин Н. Г. Толковый словарь математических терминов. Москва: Просвещение, 1965. 540 с.
- Сучасний словник іншомовних слів. Харків. ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. 768 с.
- Anderson J.B. The Architecture of Cognition. – Cambridge (Mass.), 1983.
- Kalmykov, George (2017). Discursive influence in the professional Speech activity of an individual psychologist. *East European Journal of Psycholinguistics*. Lutsk: Lesya Ukrainka Eastern National University. Vol. 4 No 1. 86 – 99 p. DOI: 10.5281 /zenodo.82999



Карп'юк Марія Денисівна
кандидат філологічних наук, доцент
**ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна**
E-mail: solyarisys@ukr/net

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ ЯК СКЛАДОВА КОСМОПЛАНЕТАРНОЇ ПРОБЛЕМИ НЕБЕЗПЕКИ ЛЮДИНИ Й ЛЮДСТВА

У статті робиться спроба більш-менш системно простежити й обґрунтувати причини тих регіональних і планетарних процесів, які викликають турботу за стан психологічної безпеки особистості, що є складовою космопланетарної проблеми небезпеки людини й людства.

Ключові слова: психологічна безпека, особистість, причини планетарних процесів, загрози, трансформації, перспективи розвитку.

Mariia Karpiuk. Psychological safety of personality as a component of cosmopolitan problem of a man and mankind

In this article is made an attempt to trace and substantiate more or less systematically the causes of those complicated regional and planetary processes that cause the concern for the state of psychological safety of the individual, which is a part of the cosmopolitan problem of the danger for a man and mankind.

Key words: psychological safety, the individual, causes of planetary processes, threats, fundamental changes, prospects of the development.

У даний час відсутнє єдине трактування поняття «психологічна безпека». В академічних тлумачних словниках української, російської, англійської, французької та німецької мов дається поняття «безпека особиста» (security personal), яка зв'язується зі станом, почуттями, переживаннями людини, що мають відношення до її становища в сьогоденні й перспективах на майбутнє. Ця ситуація ускладнюється ще цілим рядом принципових чинників, які потребують уваги дослідників і відповідей на цілий ряд питань, які б сприяли поглибленню й просвітленню самосвідомості особистості й розумінню тих кардинальних змін, які реально відбуваються в нашому космопланетарному просторі, на який людство й особистість людини мають потужний вплив.

Особистість розуміємо як цілісну систему інтелектуально-професійних, морально-вольових і соціально-культурних якостей, виражених в індивідуальних особливостях її свідомості й діяльності. Особистість включає в себе й Его, й проявлення своїх устремлінь і бажань, і цінності Душі, яка, як категорія космопланетарна, космогалактична залишається не вивченою, як і багатомірна, енергоінформаційна природа людини (Керолл Лі: 2014).

Звертаючи увагу на проблему психологічної безпеки особистості, стоїмо перед необхідністю здійснювати систематизацію й синтез тих виразних, чітко проявлених тенденцій, які вже своєю присутністю в просторі планети викликають (і не можуть не викликати) тривогу, що, в свою чергу, потребує відповідей на питання: Чому? Які причини? Хто винний? ? Що треба робити, які кроки здійснювати перш за все, щоб вийти з обіймів напруги? Постає гостра потреба розуміти, де *першопричини* негараздів, які так немилосердно оточують нас? Функціонують десятиліттями середні й вищі навчальні заклади... Науково-дослідні установи... Академії... Чому при наявності величезної кількості аргументованих, переконливих, актуальних і цінних досліджень-узагальнень, що здійснювалися й здійснюються науковцями на належній теоретичній і експериментальній базі стосовно психологічної природи особистості (Г. Костюк, А. Маслоу, С. Гроф, Л. Чалий, І. Зязюн, В. Лутай, В. Кремень, В. Казначеев, С.Максименко, Б.Ананьев, В. Бех, І. Бех, В. Крижко, М. Варій, М. Боришевський, Е. Помиткін, Г. Балл, В. Крутов, Т. Тюріна, О. Донченко, А. Зеличенко, В. Рибалко, А. Васильчук, М. Гончаренко, В. Крисаченко, І. Цехмістро, С. Пальчевський, В. Оржеховська, М. Дерябін, Н. Маслова, І. Шваньова, В. Слюсаренко, Д. Чопра, І. Підласий, М. Савчин, М. Чумарна, С. Ставицька та ін.) маємо депресії, страхи, агресії, суїциди, тюрми, маніпуляції, ґвалтування, вбивства, жорстокість, тероризм, війни?

За останні десятиліття з'явилося близько 95% нової ґрунтовної інформації про природу людини, що ставить нас, психологів, педагогів, соціологів, культурологів, філософів, методистів, вихователів, перед необхідністю поглиблювати знання про внутрішній світ особистості, зважаючи на інноваційні знання про фрактальну (Донченко: 2005), космопланетарну (Казначеев: 1991), космогалактичну природу людини (Секлитова: 2003), що мотивує потребу кардинально переглядати ті стереотипи, підходи, узагальнення, психотехніки, якими послуговуємося в професійній діяльності. І хоч цей потік нової інформації не зменшується, але базові людинознавчі й космологічні категорії («Душа», «Аура», «Дух», «Чакра», «Карма», «Інкарнація», «Смерть», «Праведний», «Святий», «Грішний» «Якості енергії Душі», «Свідомість», «Інтуїція», «Інформаційне поле», «Левітація», «Телепортація», «Акаша», «Егрегор», «Нірвана», «Натхнення», «Озаріння», «Матриця Душі», «Одухотворення», «Доля», «Біополе», «Браковані Душі», «Бог» та ін.)

залишаються не опанованими, не усвідомленими, не інтегрованими в практику професійної освіти, тобто такими, що не увійшли на рівні їх теоантропокосмічного змісту (у багатьох випадках – інноваційному для сучасної самосвідомості людини) в нашу інтелектуальну сферу, в наш активний професійний лексикон, у систему світомислення, індивідуального світорозуміння й інтегрального психосинергетичного аналізу в практиці професійної взаємодії в системі «особистість – особистість», «партнер – партнер», «людина – людина». Не можна не помічати, що зміни, тотально охопивши всі сфери й рівні, системи й підсистеми, структури й підструктури нашого сьогодення. відбуваються динамічно й багатогранно. І пов'язані вони перш за все з переходом *свідомості* людини й людства на нову еволюційну сходинку, що, закономірно, не може не впливати кардинально на зміст і технології діяльності психологів-педагогів (а тим більше в ситуації, коли напрацьовані концепції й теорії, якими послуговуємося, не відповідають реальній космопланетарній, космогалактичній природі особистості).

Погляд на особистість людини з позиції її космопланетарної суті відкриває нові перспективи для психолого-педагогічної науки й професійної освіти в цілому. В освіті вже існують традиції такого підходу. Можна згадати, зокрема, ідеї та досвід *космічної педагогіки* таких відомих мислителів-педагогів, як Р. Штайнер, М. Монтессорі, К. Вентцель та ін. Ці традиції розвивають Ш. Амонашвілі, М. Щетинін, М. Чумарна, Т. Тюріна та інші, мотивуючи людину як проміжну ланку Всесвіту, а внутрішній світ особистості, – як мікромодель Космосу (згадаймо погляди на природу людини Г.Сковороди), духовний потенціал якої безмежний. Звертаючи на це увагу, розуміємо необхідність формувати нове психолого-педагогічне (холістичне, ноосферне, синтетичне, космопланетарне) мислення, основою якого стає визнання реальності Світу Духовного, Світу Тонкого, Світу Енергоінформаційного, як називають дослідники квантової фізики. Отже, крім суто фахових та вузькофахових навиків і умінь, майбутній кваліфікований фахівець, особистість має розуміти свою індивідуальну причетність до планетарних, галактичних, всесвітніх процесів, на що звертав увагу на початку ХХ століття В. Вернадський (Вернадський: 2003). Такий енергетичний зв'язок між мікросвітом особистості з макросвітами Галактики починається майже з непомітного для нас – з думки, емоції, почуття, слова, мовлення, комунікації, оцінювання ситуацій, рішення, відношення, реакції на ті чи інші події, вибору, дії, вчинків, бо все це має енергетичну основу та її індивідуальну якість.

Мета дослідження. Застосовуючи панорамно-інтегральний контент-аналіз наукових і ченнелінгових текстів, досвід роботи з учнівською та студентською молоддю, здійснити систематизацію базових тенденцій сьогодення, які викликають тривогу не тільки за психологічну безпеку особистості, але й за перспективи її подальшого поступу; звернути увагу на причини існуючих космопланетарних тенденцій і

назвати вектор позитивних змін, які реально відбуваються та які є свідченням трансформацій в Нову Епоху – Епоху Водолія – час побудови нового світу, нових взаємостосунків.

Сьогодні не можна не говорити про безпеку особистості, коли небезпекою вібрують Земля й Вода, Сонце, Ефір і Простір. Треба володіти особливою закритістю й замкнутістю, щоб цього не відчувати. Отже, прийшов час вийти з експериментальних майданчиків, з лабораторій, із-за кафедр, бо аудиторією, яка нас чекає, є сама планета з особистістю-немовлям на руках. Інакше кажучи, є гостра необхідність у безпеці кожної форми життя на планеті, що потребує відповідати самому собі на питання: де й чому знаходимося? Знаходимося в кризі... У світоглядно-духовній кризі... Перебуваємо на початку Ери Водолія – Ери системних змін, яких нікому уникнути не можна, а тому треба включати розуміння того, що «Порятунок потопаючого – справа рук самого потопаючого». Можливо, жорстко, але що ж робити, коли питання стоїть дуже гостро? Треба *усвідомлювати специфіку поточного моменту* хоч б для того, щоб забезпечити собі психостан гармонії, урівноваженості, життєстійкості, а не тривоги, напруги й хаосу, які додатково сприяють відчуттю небезпеки, беззахисності, безпорадності, що знесилюють особистість.

Роздумуючи над цими непростими й дразливими для нашого стереотипного інтелекту питаннями, стисло прослідкуємо, здійснюючи інтегральний інтент-аналіз науково-езотеричних і ченнелінгових текстів, *чинники*, які, як здається, мають сприяти більш системному, більш цілісному *розумінню* ситуацій, що потребують конструктивного впливу просвітленої сили всіх, хто зацікавлений у примноженні позитивних зусиль, спрямованих на еволюцію особистості, а не на її інволюцію, в якій ми, як планетарне людство, перебуваємо великою мірою, на що більше не можна закривати очі.

Світоглядна криза соціуму – це супутник цілого інтелектуально-гуманістичного світогляду в XX столітті. Її ще наприкінці 30-х рр. окреслив Едмунд Гусерль у праці «Криза європейських наук і трансцендентальна феноменологія». Він побачив кризу європейських наук (а отже, й можливості конструктивної еволюції людства) у кризі раціоналізму, в крахові віри. Реальним проявом світоглядної кризи XX століття були Перша світова війна, Друга світова... Голодомори... Гулаги... Колима... Інтелект, що створив бомби, кулемети, підводні атомні човни, вогнемети, отруйні гази, газові камери для спалювання людей; атомну, водневу, хімічну, бактеріологічну, психотропну зброю, – це інтелект на службі божевільня... На кінець XX століття число людей, що прийняли насильницьку смерть від рук собі подібних, перевищило 100 мільйонів... Божевільня розуму, агресія не послабилися, на жаль, і в XXI столітті... Ми спостерігаємо нові витки самодурства й цинізму «раціо»...

Наука і всі її аспекти (філософія, фізика, хімія, біологія, природознавство психологія, педагогіка, соціологія, економіка та ін.) останні триста років, ставши на позицію, що вона не потребує гіпотези існування Бога, зосередилася на *раціональному* підході до пояснення природних явищ і на експериментальній перевірці. Здійснюючи дослідження й пояснюючи їх результати, учені при цьому ніколи не бачили себе (свій професійний інтелект, волю, систему цінностей, енергію та її якість, свідомість та ін.) частиною Природи, частиною того, що досліджували, включаючи й природу особистості людини. Непомітно учені стали над світом, який вивчали, а не його органічною частиною. Фактично, професійному інтелекту вченого (хай і неусвідомлено) були передані функції Бога – **Безконечно Організованої Гармонії** або в іншій термінології – **Безконечно Нульового (О) Гена**. Ця підміна понять згодою проявилася як така, що вела до кризи, бо впливала на *світогляд* особистості, про який С. Гроф сказав: «Світогляд, створений традиційною західною наукою та який сьогодні домінує в нашій культурі, строго кажучи, взагалі не сумісний ні з яким поняттям про духовність. У світі, де визнається реальним тільки зримо, матеріальне, доступне вимірюванню, всі форми вібраційно-надтонкого, сигнально-образного, релігійно-містичного сприйняття й досвіду розглядаються й оцінюються як вияв відсталості, забобонів, звужено-спрощеної свідомості, незнання, ірраціональної ілюзорщини або ж емоційно-інфантильної незрілості. Тому безпосередні переживання духовних реальностей переважно інтерпретуються як прояв розумового розладнання... На жаль, у наш час духовність ще не є в масовій свідомості законним виміром буття, як не є домінуючим чинником у виключно матеріальному просторі традиційної науки» (Гроф, 2003: 26 – 29). Здеформованість світогляду особистості, підтримувана й іншими соціально-політичними та освітньо-економічними чинниками ХХ століття, сприяла відчуженню від пізнання істин про самого себе, як і від першоджерела життя. С. Гроф зазначає: «І лише з позиції нашого відчуження від самих себе, від пізнання й усвідомлення самих себе, своєї космопланетарної природи, джерело життя, Криниця Життя, переживається нами як Воно. Розум, про який ми самі не поінформовані, поінформований щодо нас. Це саме ми – не в своєму розумі. Нам, на жаль, немає потреби бути обізнаними стосовно нашого внутрішнього світу» (Гроф, 2003: 107).

З огляду на прикладний характер науки, що займалася й займається проблемами облаштування земного буття, авторитет її виріс, а такі галузі знань, як метафізика, герменевтика, теософія, магія, алхімія, езотерика, еніологія, Веди, Одкровення попередніх тисячоліть, Йога, здобутки духовних практик та ін., які тією чи іншою мірою поглиблювали розуміння природи особистості людини, які відповідали на питання про СМИСЛ БУТТЯ, були різко знецінені. Уся могутність людського розсудку, професійного інтелекту, вільного від потреби шукати й усвідомлювати смисл життя особистості людини, її причетність до космопланетарних

процесів і трансформацій була спрямована на вивчення доступного раціональній науці матеріального земного світу з єдиною метою – для створення матеріальних благ, для забезпечення потреб. Так непомітно почала формуватися логіка споживацтва, а людина, в свою чергу, – поступово сприйматися як додаток до чогось – роботи, техніки, сім'ї, професії, влади, кар'єри (чи аморальних розваг, пияцтва, наркотиків, бандитизму) та ін.

Логічно осмислюючи багатогранний і багатомірний світ у цілому й світ особистості людини та її природи, зокрема, зрозуміло, ми, як представники раціональної науки, стали на шлях спрощенства й схематизації, логізації й концептуалізації, відірваних від ЗАКОНІВ, за якими функціонує Всесвіт, що з часом привело й до світоглядної планетарної кризи, й розуміння того, що людство йде шляхом можливого самознищення, а отже, до усвідомлення того, що є гостра потреба переглянути наукову парадигму, доповнивши її принциповими корегуючими постулатами. *Усвідомлення* допущених недоглядів, які спричиняють деструктивний результат, мають *стимулювати до їх усунення*. М. Савчин наголошує «... сучасна цивілізація спотворила Божественний стан буття суспільства та конкретної людини, що призвело до страшних втрат: руйнування людських стосунків, спотворення уявлень про справедливість і свободу, поверховість розуміння життя породила богоборчі прагнення. Царство Боже перестало бути головним змістом і внутрішнім рушієм активності людини, яка стала рабом речей, комфорту, інформації, а відтак автентичного сенсу життя. Через заперечення будь-якої залежності від потойбічного. Завдання цивілізації полягає в ствердженні вищого порядку, справжньому усвідомленні абсолютності, індивідуальної значущості та сили першооснови абсолютного буття, творенні вічної літургії майбутнього віку, «заплідненні» усієї культури Світлом Фавору. Звернення до Божої Благодаті призведе до спасіння людства» (Савчин, 2010:440).

У час тотально-епохальних трансформацій усіх аспектів сьогодення, включаючи й знання про психологію особистості, звернемо увагу на наступне.

Сприйняттям особистості людини, її відношенням до внутрішнього й зовнішнього світів, її поведінкою управляють стани, в яких вона може перебувати (Вони ж визначають і успішність духовних практик). Доречно зазначити, що існує *два типи основних станів*: один з них актуалізується нижчою природою, через який він управляє життям людини на Землі, а другий – формується впливом вищого «Я», вищої природи особистості. Ті впливи, які приходять з нижчої психосоматичної природи, ми називаємо інстинктами. Проживаючи на планеті вільного вибору, людина й людство (на рівні колективного неусвідомлюваного) обрали, фактично, рушійними силами свого земного існування *секс, матеріальні блага та владу*, тобто ми пішли переважно за своєю нижчою, інстинктивною

природою, особливо в західній культурі, цінності якої останніми роками рекламуються нам як зразок для майже механічного наслідування (хоч східна культура – у чому дуже легко можна перекоонатися – має більший позитивний досвід і конструктивні результати в усвідомленні вищої природи особистості людини).

До того часу, поки особистість живе в полоні своєї інстинктивної природи, вона буде підпорядковуватися її законам; і до того часу, поки інстинктивна природа не трансформована духовними енергіями, вольовими зусиллями самої особистості, влада законів інстинктів над поведінкою людини буде непорушною. Результатом панування нижчого («тварного», «грубо матеріального») над вищим («духовним», «божественним») аспектом особистості людини є ті деформації внутрішнього (страх, стрес, злоба, ненависть, мстивість, агресія, депресія, суїциди та ін.) та зовнішнього (економіка, соціальні стандарти життя, медицина, екологія, освіта, міждержавні конфлікти, тероризм, війни і т.д.) світів, що грізною хмарою насуваються на людство в найрізноманітніших формах – від дитячих енурезів починаючи й катаклізмами, кібер-тероризмами та війнами дорослих завершуючи.

Скільки б сексу, матеріальних благ і влади особистість людини не мала б на Землі, вона ніколи не отримає від них повного задоволення, так як найвищою владою є влада над самим собою, чого не можна досягти без оволодіння вищими знаннями й аспектами стосовно своєї енергоінформаційної, божественної природи: «Усі прагнуть прийти до перемоги над життям через перемогу над зовнішнім, у той час, як єдино вірний і правильний путь – це перемога себе й над собою. .. Стверджую, Свідчу Сам... треба почати, щоб було до чого Мені Руку Свою прикласти. Допоможу, але почніть, Укажу, але прикладіть зусилля, Поведу, але волею своєю спрямуйтеся вперед. Над вами Рука, невже сліпі?! Так стверджую, що разом дійдемо до повної перемоги... сили треба напругти» (Грані Агні Йоги, 1996: 20 – 21).

Тенденції, які виразно простежуються в різних регіонах планети й викликають турботу щодо безпеки духовного, психоемоційного та фізичного здоров'я особистості, як і життя, в цілому, на планеті багатомільярдного колективу землян, підводять до усвідомлення, що людина непомітно для себе потрапила в капкан-пастку (чи їй навмисно «допомогли» ті, хто в цьому зацікавлений?) залежності від своєї нижчої природи, знецінивши свою вищу, духовну (енергоінформаційну) базову Суть, органом якої в кожного з нас є Душа й Дух – наш представник у Вічності. Хто зрозумів важливість *наслідків* для нашої особистісної еволюції орієнтиру на ту чи іншу систему протилежних координат «нижче я – вище Я» («інстинкт – інтуїція, яснобачення»), що притаманні нашій багатомірній сутності, – той більш глибоко, більш вдумливо, більш совісно, самокритично, більш відповідально, більш просвітлено, сердечно задумується над участю «людського фактору» в тих процесах, які відбуваються в нашій космопланетарні домівці.

Принцип впливу вищої природи на особистість людини подібний з принципом нижчої: він також змінює стан людини. Але на відміну від нижчої природи вищий аспект нашої космопсихосоматики не впливає на інстинкти. У випадку орієнтування особистості на цінності Душі (енергоінформаційний план космопланетарної природи людини), вольові зусилля спрямовуються на те, щоб змінити (розширити, поглибити, одухотворити) стан власної самосвідомості, домогтися контактності, синхронізації та взаємодії з інформаційним полем планети, сонячної системи, Ієрархіями Творця й Першоджерелом життя.

Змінюючи стан самосвідомості, особистість тим самим змінює відношення до своєї системи цінностей – до матеріальних прив'язок, матриць, мемів, модних шаблонів, стереотипів, соціально-професійних ролей, етикетних і етичних масок і всіх інших спокус земного світу, від яких свого часу тікав Григорій Сковорода (Сковорода, 1961) та які маємо долати на гребені кризових процесів, які мовчазно закликають нас пробудитися до свого потенціалу.

Впливи вищої природи мають й інше значення: вони трансформують не лише свідомість особистості, але поступово ведуть до трансформації її фізичної оболонки та її тонких, енергоінформаційних аспектів. Особистість, що стала на непростий шлях *самоусвідомлення, самовдосконалення* власного внутрішнього потенціалу, починає розуміти обманність спроб знайти істину в зовнішньому світі, бо вона, істина, *всередині кожного з нас*. Отже, викристалізовується висновок, що еволюція особистості – це *еволюція її свідомості*, яка знаходиться під впливом як внутрішньої істинної сутності особистості, так і багатьох інших чинників, які підпорядковані силам нижчої природи, чим зумовлюється цінність і потреба таких якостей індивідуального духу особистості людини, як *самоаналіз, самоконтроль, самозвітність, самодисципліна, самоуправління, цілеспрямованість прийнятих рішень* тощо.

Обравши орієнтир, хай і неусвідомлено, на цінності нижчого «я», ми (в переважній більшості) постійно перебуваємо в полоні розбалансованих емоцій, що звужує й деформує нашу свідомість. Его, фактично, посадило, образно кажучи, нашу свідомість у замуровану клітку. Его й свідомість – постійні конкуренти. Реальна співдружність їх виключення. Інакше кажучи, є лише один трон, на якому може знаходитися хтось один: або Его, або Свідомість. У особистості людини з огляду на цілий ряд деформаційних чинників на «управлінському троні» переважно порядкує, залучаючи лукавство, обман, маніпуляції, мімікрію, Его. Істинний Господар-Велетень, що має в латентній формі могутність Творця, і яким є наша С-Відомість, має можливість утвердитися на законному місці тільки тоді, коли особистість зусиллями власної Волі систематично актуалізує в собі потенціал вищого «Я», коли здійснює

свідомий вибір на користь духовного самостановлення, саморозвитку, самоствердження, без чого не можна досягти стану внутрішньої безпеки.

Влада над нами нашого нижчого «я» спричинила в багатьох землях штучний сон вищого «Я», що проявляється як ілюзії в плані цілісного розуміння й самих себе, й кармічних наслідків стилю нашої життєдіяльності для планети, й більш-менш цілісного бачення тенденцій можливих подальших процесів. Та конструктивні зміни (вихід з обіймів логіки нижчого «єго-я») зростають з кожним днем: вже сформовані ноопсихосферні простори самосвідомості, де ілюзій або немає, або значно менше – простір В. Казначеева, І. Юзвішина, П. Гаряєва, Г. Грабового, А. Петрова, І. Арап'єва, Д. Мельхиседека, О. Асауляк, С. Максименка, В. Крутова, І. Цехмістро, Е. Помиткіна, М.Талбота, В. Вейника, Д. Чопри, Е. Толле, Р. Уілсона, С. Грофа, Е. Бородіна, Е. Ласло, Г. Шипова, М. Емото, Сан Лайта, Т. Тюріної, А. Некрасова, Т. Данилової, Л. Маслова, А. Ігнатенка, Р. Доля, Т. Тихоплав, Ю. Тихоплав, В. Пликіна, Н. Уолша, П. Рассела, Б. Ліптона, Г. Брейдена, С. Репринцевої, простір Л. Секлітової та Л. Стрельникової, простір школи Софооса, В. Комолової, Анастасії й Володимира. Мегре, Л. Ора, Б. Болотова, Ганни Герман і Архангела Михайла, Лі Керола й Крайона, Домашевої-Самойленко Надії й Володимира, Н. Котельникової, В. Євланникова та багатьох інших першопрохідців, що стали на шлях розкриття потенціалу свого Вищого «Я» й рухаються в напрямку до світла глибших Істин, створюючи тут, на Землі, Архіпелаг Вищої Реальності – простір вічного життя з опорою на Закони Всесвіту. Отже, земляни повертаються до розуміння своєї вищої й місії, й мудрості, й природи. Йде непростий процес кардинальних змін, процес пробудження до наявного в кожного з нас внутрішнього Богопотенціалу, представленого вищим «Я». Усталені, набуті нами знання з елементами нового дозволяють перевести свідомість особистості людини на більш високий рівень космічних понять. Без подібного симбіозу неможливо осягнути невідоме, оскільки воно незвичайне й ламає логіку відомих нам понять і зрозумілих, усталених стереотипів, узагальнень, шаблонів, догм. Наше Его великою мірою їх створило, з ними зрослося, їх полюбило, ними живе, – тому ці процеси торкають глибинні струни нашої вразливої психіки. Нове без старого незрозуміле, а старі знання без нових уже настільки застаріли, що не здатні служити прогресу, що заявляє про себе більш ніж очевидно – планетарними катаклізмами, агресіями, розбалансованістю психіки особистості, війнами, кібер-терористичними атаками, маніпуляціями, обманами, екологічними аномаліями тощо.

Нове (а тим більше в ситуації, коли не вивчена космопланетарна природа людини, а ми, отже, великою мірою позбавлені основ усвідомлення смислу земного життя й розуміння вищої космічної мудрості) саме собою зрозуміти буває важкувато. І тільки в синтезі з відомим, усвідомленим, зрозумілим відкриваються (чи поглиблюються) невідомі до цього аспекти попередніх істин. Нові знання в чистому

вигляді залишаються або важкими для сприйняття, або взагалі не зрозумілими для свідомості особистості сучасного рівня розвитку. І це пов'язане з тим, що людина інстинктивно тяжіє до комфорту, а це, по суті, відмова від саморозвитку, зупинка еволюції, про яку й свідчать системні кризові явища сьогодення. Це є сигналом, образно кажучи, що ми йдемо на червоне світло; сигналом того, що людина й людство (особливо західного регіону планети) відстало в космопланетарному (енергоінформаційному) розвитку, бо, скажімо, на кінець XX століття замість запланованих і потрібних для успішної еволюції 50% активності мозку людини функціонально задіяно значно менше – від 2% до 10 – 15% (Секлітова, 2003). Хто незадоволений такими підрахунками, що даються представниками Вищого Космічного Розуму, але хоче бути неупередженим і об'єктивним може здійснити самотестування, відповівши собі на питання: скільки часу в день відводиться для оволодіння фундаментальними знаннями, що розкривають об'єктивні закони Природи й Основи Світобудови? Скільки уваги надається метафізичним, теософським, космопланетарним знанням? Скільки займаємося духовними практиками, щоб відкрити власний канал зв'язку з вищим «Я»? Скільки годин відводимо для оволодіння інноваційною (ченнелінговою) інформацією? Здається, що вони нам не обов'язкові, адже в нас на першому плані, зрозуміло, професійні знання й проблеми. Але ж методи отримання знань, які використовуються в наукових розвідках, пошуках, дослідженнях не є випадковим набором прийомів – вони нерозривно пов'язані з Природою й космічними закономірностями досліджуваних явищ, а отже, і якістю та кількістю *початкової* інформації про них на певний момент часу. Інакше кажучи, методи наукових досліджень визначаються рівнем розвитку людського суспільства на момент початку здійснення наукових пошуків або, що більш точно, – станом духовно-інформаційних ресурсів людства. Отже, складності при бажанні сприймати інноваційну інформацію, звичайно, є (а тим більше, коли ще не відкритий власний канал зв'язку з інформаційним полем), адже її словесне оформлення й формулювання розраховане на включення 50% нейронного поля нашого інтелекту, тому знання подаються на трьох рівнях сприйняття так, щоб кожна особистість вибрала для себе найбільш зручний варіант для освоєння її. Та, на жаль, наше сприйняття задовольняється переважно побутовими, прикладними й професійно-пошуковими знаннями, ігноруючи фундаментальні, космопланетарні, трансцендентні, що врешті-решт робить нас неспроможними еволюціонувати й розуміти *небезпеку* такої ситуації для нашого власного й самопочуття, й здоров'я, й творчого довголіття (Дерябін, 2008: 8–9).

Важливо звернути увагу й на те, що нове – все, як і все – старе. Чому? Доречно зважати на те, що в світі, в якому ми існуємо, діють все ті ж Закони, що й мільярди літ назад. Ще не було Землі й людства, а

Закони Світобудови й Канони та Істини були й управляли всім Суццим. І коли з'явилася Земля й людина на ній, – Учителя планетарного людства почали потроху відкривати спочатку одні знання й закони, згодом – інші (співмірно до здатності їх сприймати). І чим вище буде розвинута в людини здатність свідомості сприймати глибшу істину (Закон відповідності), тим більше буде відкриватися нова для нас, більш глибока інформація. Звичайно, космопланетарні закони не можуть бути новими – це людина для них нова, як така, що порівняно недавно появилася в Світобудові. А Закони й Істини завжди є старими, бо вони функціонують вічно. Але постійно буде розширюватися ступінь їх сприйняття, їх внутрішня глибинна Суть; на кожному вищому рівні свідомості особистості вони будуть розкриватися все більш і більш глобально й масштабно, висвітлюючи нові аспекти розвитку Всесвіту й людини та людства – його невід'ємної й дуже важливої для еволюції складової, що органічно зв'язана з усіма аспектами Першоджерела Буття, розуміння чого важливе для особистості.

Нового в старих і вічних Законах рівно стільки, скільки здатна засвоїти особистість, відповідно до свого рівня духовно-інтелектуального статусу, тобто здатність сприймати нові знання (через серце чи наявну інноваційну базу знань) перебуває у відповідності з духовною зрілістю особистості, що також позначається на еволюції як людини, так і планети (Секлитова, 2003: 10–11).

Увага науково-освітньої громадськості до психологічної безпеки особистості зобов'язує зважати й на те, що стоїмо перед необхідністю *осмислювати й розуміти свій внесок* (як цілісна багатомільярдна динамічна складова планети) у проявлені кризові явища. Адже під впливом розумої, господарчо-технічної, інформаційно-комп'ютерної, психоемоційної діяльності людини на планеті йде постійна трансформація всього життя: біогенез перейшов у психогенез, потім психогенез змінився зародженням ноогенезу (торжеством духу, творчої думки), і, нарешті, зародилася ноосфера – «мислячий пласт», що повільно, але переконливо розгортається над світом рослин і тварин. Творцем цього «мислячого пласту» є самоорганізовувана багатомірна система – людина, що є, фактично, еволюцією, яка усвідомлює сама себе (Тихоплав, 2012: 205). Дбати про безпеку особистості – це також допомогти їй *зрозуміти*, чому й що відбувається у стосунках між людьми в колективах, у компаніях, офісах, у державних і приватних організаціях, у молодіжних субкультурах, на планеті в цілому, яка є нашою спільною домівкою.

Здійснюючи систематизацію мотивуючих чинників, спрямованих на розуміння динамічно-кризових процесів сьогодення, які балансують на полярній межі «безпека – небезпека», звернемо увагу й на таке: 1. Рациональна логіка, що заперечує живу безмежність космосу, як реальний об'єкт вивчення її людиною, веде до регресу. 2. Цивілізація, що заперечує Бога та Його Ієрархії, живе відрубно від більш глибоких істин,

від вищої Надземної реальності, завершує свій поступ здичавінням, деспотизмом і рабством. 3. Особистість людини, яка свідомо чи несвідомо знімає з себе подібність до Бога, неминуче, фактично, знімає з себе й образ людський і спрямовується до образу тваринного, бо біопсихосоматична («нижче я») основа для цього є в кожній людській сутності. 4. Світоглядна картина світу, на якій у нашій культурі протягом ХХ століття формувалися й продовжують формуватися в ХХІ ст. підростаючі покоління, не відповідає її реальній, космопланетарній природі, чим спричиняється посилення стану внутрішньої незахищеності й безпорадності особистості, особливо в складних ситуаціях, чим багате сьогодення. 5. Путь до усвідомлення Надземної дійсності дуже непростий, бо в нас, переважно, не актуалізована здатність, яка існує в потенціалі, – *екстрасенсорне* сприйняття. Крім того, майже всі освітні та науково-методичні установи в нашій культурі протягом ХХ століття функціонували (й продовжують функціонувати), ігноруючи логіку космістів. 6. Поєднанням логіки безвір'я, логіки атеїзму, що перемножені на фрагментарно-дискретну, звужено-раціональну парадигму науки, яка розвивалася протягом ХХ століття й перебувала, фактично, під гіпнотизуючим впливом не лише КПРС, але й логіки «дитячого матеріалізму», породжено багато ментальних деструкцій і стереотипних небезпек, особливо для тих категорій людей, що займалися й займаються науково-освітньою діяльністю, так як при такій діяльності постійно здійснюються тренування й перенавантаження професійного інтелекту, що веде до порушення гармонійного стану між півкулями головного мозку; інтелект, не облагороджений, не просвітлений Вірою й Любов'ю до вищих Істин, завжди давав і дає протилежний результат, бо будучи фрагментом і творить фрагментарну логіку, а не цілісну (Репринцева, 2004: 44 – 54). Відносні знання та узагальнення, здійснені дослідниками та втілені в освітню практику, не породжують і не можуть породжувати поглиблену істину; такі знання, як це не боляче розуміти, не сприяють просвітленню й гармонізації внутрішнього простору особистості, бо сформовані, переважно, без активної й системної участі правої півкулі мозку. Так непомітно виникає невидимий психоментальний конфлікт, особистісний і суспільний, між результатами науково-освітньої діяльності й системою морально-етичних, духовно-космопланетарних (не розкритих і не задіяних, не усвідомлених і занедбаних) базових цінностей Душі, що дають про себе знати в тих формах, які породжують турботу про безпеку життєпотенціалу особистості, про безпеку її духовного, психоемоційного й фізичного самопочуття та здоров'я. Спрощені знання (при ігноруванні істинної космопланетарної природи людини) не ведуть особистість до усвідомлення потреби оволодівати тим внутрішнім потенціалом, носієм і власником якого вона є. 7. Внутрішньою силою, на яку має й може спиратися особистість для підтримання свого енергетичного балансу

(особливо в умовах нашого розбалансованого сьогодення), є «свята трійця» – Воля, Любов, Мудрість. Відсутність цих духовних констант у внутрішньому просторі особистості робить її не здатною звільнитися від почуття напруги, розгубленості, тривоги, страху, стресу, депресії, а отже, створювати собі відчуття комфорту й захищеності, тобто психостан внутрішньої безпеки, який може бути актуалізований постійними власними енергетично-вольовими зусиллями особистості через медитації, афірмації, звернення до Першоджерела, закликами, молитвами, саморегулюючими установками тощо. 8. Особистість постійно перебуває в умовах вільного вибору між бажаннями Его й еволюційними потребами Душі, що створює напругу в усій її багатомірній психоенергетичній системі. Будучи не самоусвідомленою щодо власного вродженого потенціалу, який треба з латентного стану переводити в актуалізований (з підсвідомого в свідому реалізацію), особистість, фактично, не чує голос власної Душі, великою мірою, отже, не забезпечує розвиток її космопланетарної еволюційної програми, тобто вибирає життєвий шлях по ситуації, по ситуативній доречності, а не з огляду на потреби свого вищого «Я». Здається, які тут небезпеки? А небезпеки в тому, що з часом включається програма самодеформації й саморуйнування, бо увесь психоенергоінформаційний простір особистості людини, яким вона не управляє, не забезпечує його екологію, не здійснює корегування та який є багатомірним, будучи занедбаним з причини неусвідомленості стосовно його важливості для здоров'я особистості, з часом все більше й більше хаотизується, що проявляється різними небажаними психостанами від невдоволення й стресів починаючи та самогубствами (чи планетарними катаклізмами) завершуючи. Тобто, ситуація, коли особистість не усвідомлює свою місію на рівні космопланетарного порядку, а також не усвідомлює себе поза фізичною формою земного тіла також є додатковим фактором ризику щодо всіх аспектів її здоров'я й самопочуття, як і якості особистісної реалізації. 9. Настає еволюційний період, коли важливо обрати духовне вдосконалення якостей свого індивідуального духу своєю професією, а не витратити бездумно енергетичні ресурси, які даються для цілеспрямованого еволюційного поступу, а не для роботизації й перетворення особистості на додаток до будь-яких егоприв'язок. Важливість вдумливого ставлення до зазначеного мотивується ще й тим, що ніякої «смерті», як явища, яким назавжди завершується земне життя людини, не існує – є тільки відділення фізичного тіла від тонких структур, які, пройшовши трансформації, продовжують подальший еволюційний поступ. І представником наших земних здобутків у Вічності є Свідомість нашого індивідуального Духу, який в земних умовах діє засобом Душі. Отже, земне життя дається й для того, щоб подбати про комфортні енергетичні умови для нашої енергоінформаційною Субстанції в Надземному. У «Грані Агні Йоги» зазначається: «Скинувши старе, віджиле тіло, повертається людина в Світ Тонкий з усім тим

змістом, який становить її внутрішній світ... Але там умови життя інші, й земні пережитки не потрібні... Потрібне повне звільнення від усього земного й розуміння умов Тонкого Світу. Там звільнитися пізно, бо взяте туди необачно з собою прилипає до свідомості, як отруєна тканина Геракла... Уявіть собі, що ви вже скинули тіло, що воно відпрацювало своє ..., а ви поза ним. Що будите робити, підете куди, як і до кого? Там починати думати пізно, там того, хто не думав і напрямку свого не визначив, затягнуть у вирви свої випадкові вихори астралу... і про думки потурбуватися потрібно, бо думки магнітні і створюють, притягуючи до себе й притягуючись, психічне оточення своєму породителю. Одягнутися в постійну молитву, як це роблять Ріші, значить з'єднати себе з Світом Вищим. У цьому відношенні значення надзвичайно глибоке, бо спрямовує свідомість по каналу в просторі, який прокладає молитва... Коваль своєї карми в Надземному сама людина, але кує вона тут, на Землі, бо закон – «Що посієш, те й пожнеш» – діє там неодмінно й безпомилково. Можна назвати це законом співзвучності й відповідності... добре уже завчасно точно намітити собі, чого хоче дух, що буде він шукати в Надземному, до чого спрямується... Отже, поле своєї активності варто окреслити обачно... Що думаєш робити ти там, друг Мій?.. Відповіді на думку запиши. 1. Усе, що створено людиною на Землі, закарбовано в Тонкому Світі... 2. ... Там можна слухати, й чути, й творити, й створювати самому й без допомоги фізичних інструментів величні симфонії звуків. Там можна вчитися й черпати з космічної скарбниці по місткості свідомості й устремлінню... Там доступні й танці, але поза будь-якими обмеженнями тіла... 3. Там вивчається психотехніка думки, емоцій і почуттів, їх вплив на тонке тіло, їх колір, форма, рух – словом, уся складна апаратура існування людини, звільненої від тіла. Творчість думкою, вплив на людей, створення форм і образів. Характерництво, клятви, навіювання, гіпноз, зачакловані місця, реальність казок, розвінчання зачаруванням астралу. Вивчення будови Тонкого Світу й різних станів його матерії. Область стихій. Фізіологія тонкого тіла... Область вивчення земного шару... Історія людства й вивчення її за свитками Акаші. 4. Устремління й вивчення простору за межами аури Землі. Світи дальні. Життя на них. Спілкування й контакт з тими, з ким так чи інакше був зв'язаний або доторкався дух на Землі. 6. Допомога тим, хто потребує її або нічого не знає, перейшовши в Тонкий Світ... 6. Контакти з Ієрархією по ланцюжку зв'язку... Ціль треба усвідомити й затвердити ще тут. Там буде пізно. Держайте...» (Грані Агні Йоги, 1996: 207–210).

Як зрозуміло, життям людини, планети, Всесвітом правлять Закони. І в їх основі – найвищі й чіткі *морально-духовні якості*, категорії та принципи. Були вони відомі й попереднім цивілізаціям, які їх дотримувалися, розуміючи взаємозв'язок видимого й невидимого світів, а також те, що тільки їх цілісністю забезпечується еволюція. Скажімо, ще

в II – I тисячолітті до н.е. для становлення особистості людини було визначено таку систему цінностей: Природи – моя мати. Всесвіт – мій шлях. Вічність – моє царство. Безсмертя – моє життя. Свідомість – мій обов'язок. Істина – моє поклоніння. Любов – мій закон. Форма – мій прояв. Совість – мій вождь. Світ – мій притулок. Досвід – моя школа. Перешкода – мій урок. Трудність – мій стимул. Радість – моя нагорода. Біль – моя пересторога. Праця – благословення. Світло – моє само проявлення. Друг – мій супутник. Сусід – мій брат. Боротьба – сприятлива можливість. Час – мій обов'язок. Рівновага – моя поведінка. Спокій – моя стежка. Досконалість – мій напрямок (Оржеховська, 2007: 79). Вдумавшись у ці крилаті, фактично, афоризми, що сформульовані так просто й безпретензійно, помічаємо їх мудрість і космопланетарну усвідомлену спрямованість; розуміємо, що це істинні *духовні закони*, за якими треба жити в земному світі і які продовжують функціонувати в Надземних вимірах, – та, на жаль, вони майже проігноровані в нашій системі освіти, в хаотично-кон'юнктурному сьогоденні, нами розбалансованому, включаючи й саму особистість людини з її дисгармонійним внутрішнім полем, залишеним на самоплив.

Задумаємося над змістом понять «Гріх», «Перехід», «Енергія» «Любов» у контексті потреби розуміти, що робити для того, щоб забезпечити собі (й підростаючим поколінням і молодим фахівцям будь-якої галузі знань) умови *безпечної* життєреалізації, бо без аналізу *причин тотальної кризи* не обійтися.

Гріх – це заборона на певну модель поведінки. І заборона тільки тому, що невиважена, непродумана дія приводить до вироблення особистістю незапланованих Космосом на даний момент часу видів енергії. Гріх – це межа певної дії, вихід за яку приводить до вироблення недоброякісної, бракованої енергії. За порушення заборони вводиться відповідальність, тобто в такий спосіб, який нами сприймається як покара, людині дається зрозуміти, що вона виходить за рамки закону. Крім того, особистість оцінюється також з погляду реалізації максимально своєї програми. І поняття гріха в даному випадку трактується не тільки з позиції виконання загальноприйнятих норм поведінки певного суспільства, але й з позиції виконання особистої програми цієї особистості (Секлитова, 2006: 381). *Гріх* (з урахуванням якості енергії) – це падіння особистості людини й людства в болото егоїзму, нетерпимості, лукавства, лицемірства, гордині, всезнайства, корисливості, владолюбства, зарозумілості, сексуальних збочень, агресивності, споживацького підходу до Природи та її ресурсів, зажерливості, злоби, ревності, підступності, маніпуляцій, ненависті, мстивості та інше. Концентруючись (адже людство багатомільярдне), ці та інші низьковібраційні енергії, які випромінюються в живий інтерактивний Простір нашого буття, проявляються різноманітними катаклізмами (землетруси, вулкани, пожежі, цунамі, аномальні погодні

умови та ін.) чи несподіваними гострими конфліктами, терактами, війнами.

Доречно звернути увагу й на те, якість якої енергії випромінює багатомільярдне планетарне людство, будучи енергопроводом між світами, в ближній і далекий Космос? Це перш за все: 1. Жорстокість. 2. Ненависть. 3. Егоїзм. 4. Самозвеличення. 5. Зрадництво. 6. Заздрість. 7. Гординя. 8. Гнів. 9. Образи. 10. Фанатизм. 11. Боягузтво. 12. Самодурство. 13. Страх. 14. Невдячність. 15. Осуджування. 16. Гонор та ін. (Баташов, 2013: 245).

Отже, кожній особистості, як і представникам владно-освітніх структур, як і колективу землян у цілому, важливо подивитися на ситуацію турботи про психологічне здоров'я особистості в контексті розуміння якості випромінюваних у зовнішній простір енергій: психофізичні виділення організму поступають у сферу простору, що оточує людину, і заражають або очищають її силою своїх еманцій (Грані Агні Йоги, 1995:181). Зрозуміло, дуже непросто прийняти істину про те, що творцями всіх негараздів і загроз є ми самі, що причина стану зовнішнього світу в нас, а він – лише наше, на жаль, криве дзеркало: «... Уся справа в самій людині, бо «людина є міра речей». І якщо щось, щоб-то не було, затьмарює ауру і світло її замінює тьмою, значить, щось не благополучно із свідомістю... У ній і шукайте причину, а не ззовні» (Грані Агні Йоги, 1994: 316). А проблеми з нашою свідомістю, справді, є, бо, на жаль, і на рівні особистості, й на рівні соціуму, й на рівні освітньо-управлінських структур немає розуміння, що свідомість – це поле зустрічі видимого й невидимих світів, що ми одночасно живемо в різних світах, що думкою просторовою живе й рухається земний світ людей; чи хочемо це брати до уваги чи ні, але несемо кармічно відповідальність не лише за земні свої творіння, але й позаземні, як багатомірна Сутність: «Людина живе постійно в усіх світах, що відповідають її оболонкам, хоча цього й не усвідомлює... Невидима думка. Вона уявляється на плані ментальному. У фізичному світі не думка проявляється, але результат мислительного процесу. Коли збуджений астрал і він не під контролем, не він виражається сам у метушливих і безладних рухах, але виражає себе через свій фізичний провідник, тобто тіло... Оболонки живуть кожна в своїй сфері, але свідомість у тій, на якому плані живе її володар у даний момент: у бадьорому стані – на земному, в сні – у Світі Надземному. Але зв'язана вона постійно з Невидимим Світом через свої оболонки... Тому треба усвідомлювати себе учасником усіх світів, або планів існування, не обмежуючи себе тільки одним. Усвідомлення це дає право на вхід і в інші світи... З простором людина спілкується постійно й саме з Тими Силами, які відповідають її думкам, почуттям і емоціям... Чисто фізичним життям, життям тваринним, живуть тільки свині: їсти, пити й спати, й валятися в багнюці – свинська участь. Але людина – не свиня. Розвиток оболонок її

з'єднує її з шарами простору, що співзвучні їм і що знаходяться з нею у взаємодії процесу обміну... У Світі Надземному нічого не починається, але тільки продовжується. Хто побудував для себе на Землі свинарник і проживає в ньому й там також у свинарнику буде, хто побудував палац чарівний – жити буде в ньому, а хто побудував – дім духу, в душі перебуватиме. Посмертний – дуже справедливий стан... Красою творить цей світ людина в своєму мікрокосмі, щоб був він співзвучний... Макрокосму» (Грані Агні Йоги, 1994: 299–300).

Перехід на новий вібраційний рівень – це означає, що людство в своєму більшому процентному відношенні закінчило розвиток свого емоційного тіла (астральний, третій рівень Землі) і переходить на рівень розвитку своєї свідомості (ментальний, четвертий рівень Землі) (Євланніков, 2009:176). Отже, хочемо того чи ні, але стоїмо перед необхідністю осягати всі загрози й виклики життя синтетично, підіймаючись до свідомості космічної, бо там її корені: «Росте [свідомість] загальнолюдська й загальнопланетна, потрясаючи устої старого світу й руйнуючи його основи... Висловити просто всю складність життя можна лише синтетично... Свідомість космічна є свідомість синтетична, коли безмежність проявленого всесвіту зливається в один єдиний світ у великому й вічному просторі тут і тепер, коли навіть велич майбутнього утверджується нині, тепер у свідомості нашої справами поточного дня, бо нині твориться вона рукою й ногою людською» (Грані Агні Йоги, 1996: 16 – 17).

Енергія життєдіяльності Всесвіту – це енергія *Любові, Духу*. Кристалічна Космічна Решітка – це єдине джерело енергії для всього Всесвіту. Вона знаходиться на всіх планах Всесвіту й присутня як в електронній хмаринці атома, так і в мегаГалактиках. Ця енергія володіє єдиною свідомістю «тепер, нині, зараз», для неї немає поняття відстані й часу. Саме тому БОГ присутній скрізь і в усьому, Йому в будь-якій точці Всесвіту відомо про стан підопічного Йому периферійного Простору. Клітинна структура Кристалічної Решітки Всесвіту становить собою єдине ціле, що реагує на кожний організм, а тим більше на його емоції, думки, устремління, бажання, творчі дії тощо (Євланніков, 2009: 178). Звідси стає зрозуміло, як напрацьовується позитивна чи негативна карма, які значення в нашому житті медитативних практик, молитов, закликів, афірмацій, звернень, позитивних самоустановок, – тобто всіх технік духовного саморозвитку, які сприяють примноженню в нашому організмі енергії, яка є базовою для Всесвіту – енергії *Любові*, що має дуже широке поле синонімічних понять – гармонія, сердечність, милосердя та інші.

Збільшення в своєму енергоінформаційному багатомірному просторі енергії *Любові* – це поліпшення енергії власного життєпростору, власної аури, а отже, можливості самооздоровлення, самопрофілактики, самозцілення; крім того – це трансформація власних низьких вібрацій у високі, що при наполегливій і систематичній духовній роботі стають основою саморегенерації. *Любов* до всього Суцього – це вихід вгору,

вихід на вертикальну еволюцію у високі енергії, в інший світ, з висоти якого все сприймається інакше. Внутрішній спокій і безмежна радість життя, щастя Буття, – це результат проявлення Любові до всього, це чудовий внутрішній стан нашої істинної Божественної суті. Це й рівновага, й гармонія, й умиротвореність, і радість, і повний спокій ума-інтелекту, й творча сила, й звільнення від лещат Его, так як у цьому стані хочеться тільки творити всією Душею, нести в світ найвищу енергію, безкорисливу допомогу й діяти від чистого серця для Блага інших. Тільки життя в безмежній любові до всього, в стані внутрішнього спокою серця та безконечної вдячності й радості до можливості розкривати, примножувати й реалізовувати свій потенціал – тільки це запорука *внутрішньої безпеки кожної особистості*, що, на жаль, ігнорується (чи неусвідомлюється).

Дослідженнями, проведеними науковцями в науково-дослідному Інституті математики серця, доведено, що головний мозок слухняно підпорядковується посланням, які поступають з «мозку серцевого». Встановлено зв'язок між серцем, емоціями й мозком. Виявилося, що коли переживаємо гнів, розчарування, тривогу, лют, помсту, ритм серця стає неузгодженим або нервовим, а зв'язок між серцем і мозком переривається. Тобто, здатність мозку приймати й переробляти інформацію припиняється. Стає зрозуміло, чому в стані гніву, стресу, нервовості, тривожності приймаються переважно помилкові рішення, робляться шкідливі для самої особистості дії (Гончаренко, 1997: 25 – 35; Тихоплав, 2012: 146).

Усвідомивши свою силу, людина перестала цінувати те, що їй дає Життя – ПРИРОДУ! Вона забула, що значить бути на Природі. Це – Пошана й Любов до свого Роду, до малої вітчизни, де вона народилася й до розуміння, що її завдання любити, зберігати й берегти те, що їй довірено Родом, щоб зберегти всі Джерела для своїх Нащадків. І це пов'язано перш за все з тим рівнем сучасної науки, на якому вона утвердилася як єдино правильна, а тим часом: «За фізіологією, біологією, психологією і так далі забута людина. Немає синтетичного розуміння її сутності й немає синтетичного підходу до вивчення явища людини. Не зв'язані між собою окремі галузі науки про людину. У цьому велика помилка. Людина – це синтез всього, що міститься в ній, об'єднаного в одне гармонійне ціле... І навіть биття серця не можна вивчати окремо від плину думок або загального психічного стану» (Грані Агні Йоги, 1996: 16–17).

Доречно звернути увагу й на те, що сучасна цивілізаційно-світоглядна криза характеризується ростом обсягів інформації в режимі загострення, а також рівнем нашої підготовленості, а отже, – здатності *сприймати* й *усвідомлювати* її, що спричиняє складність у розумінні реальних космопланетарних змін і трансформацій, які охопили всі

аспекти життєдіяльності людини, людства, планетарних регіонів, соціуму в цілому.

Фундаментальною інформацією, що викликає зміну наукової парадигми методології досліджень будь-яких одиниць, категорій, процесів чи явищ є визнання врешті-решт науковцями (біофізиками, біохіміками, дослідниками живих систем, кібернетиками, представниками квантової біології й лінгвохвильової генетики, космогуманістами-цілителями, еніологами, уфологами, дослідниками вібраційної медицини тощо) феномену відомого нам під терміном «Бог». Закінчилися століття протистояння фізиків і метафізиків, науки й релігії. Сучасні вчені визнали необхідність повернення до науково-езотеричних методів осягнення Світу. А. Акімов зазначає: «Усе, до чого підійшла фізика, практично без формул, але в змістовому плані, викладено в давньоіндійських ведичних книгах. Існували й існують два напрямки пізнання природи. Перший представлений західною наукою, тобто знаннями, які здобуваються на тій ... базі, якою володіє Захід – це доведення, експеримент і т. д. Другий – східний, тобто знаннями, отриманими ззовні езотеричним шляхом, наприклад, у стані медитації. Езотеричні знання не здобувають, їх людині дають (Брейден, 2009; Ліптон, 2010; Ласло, 2011; Баташов, 2013; Тихоплав, 2013). Трапилось так, що на якомусь етапі цей езотеричний метод був утрачений, і сформувався інший, науковий, – надзвичайно складний і повільний. За останню тисячу років, йдучи цим шляхом, ми прийшли до тих знань, які були відомі на Сході три тисячі років тому» (Акімов, 1996: 24 – 27).

А 27.06.18 р. академік В. Ю. Миронова (Миронова, 2018) на основі аналізу здобутків сучасної квантової фізики, квантової мікробіології, метафізики, даних езотерики та ведичної літератури, обсягом 120 джерел доказової бази даних, зробила офіційну заяву, звернувши увагу на те, що треба знати всім висновки, які впливають з досліджень науковців, бо хто знає – той озброєний розумінням того, що й чому реально відбувається з планетою, з людиною, її здоров'ям і які перспективи найближчих *еволюційних* змін, незалежно від наших проєктів, аспектів дослідження та нашої здатності *сприймати й розуміти* результати фундаментальних досліджень. І таким колективним досягненням науки є визнання Бога – Вищого Космічного Розуму, Єдиної Управлінської Сили Всесвіту, Єдиного Поля Свідомості, що забезпечує миттєву передачу інформації на будь-яку відстань. Це стало основою для народження цілого ряду нових людино-комунікативних наук, зокрема *нейротеології*, що вивчає духовно-вербальну діяльність людини й людства в тісному взаємозв'язку з соціумом і Творцями. Це базова риса нашого поточного моменту, нашого часу. Мозок людини відчуває різні реальності та здатний сприймати інформацію з них. І метафізична вища реальність така ж реальність для нього, як і наша фізична, де ми перебуваємо. Отже, ми, як дослідники питань безпеки особистості, освітня-практики, поставлені перед

необхідністю опановувати інноваційну інформацію про багатомірну природу людини, її інтерактивну (соціовербальну і довербально-вібраційну, імпульсно-хвильову) зв'язаність з Першоджерелом. Це логічно веде до кардинальних змін і збагачення понятійного апарату психологічних і психолінгвістичних досліджень системою нових термінів (Напр.: аура, чакри, багатомірність, рівні свідомості, інформаційне поле, далекодійність, ченнелінг, транскомунікація, астральне тіло, ментальне, кармічне, атман, душа, імпульсне кільце мозку, матриця душі, матриця понять, матриця законів, мозок статі, міжконтинентальність, Акаша, канал зв'язку, далекодійність, надслабка ментальна взаємодія ...) та поглиблення змісту тих, якими користуємося.

Потребує *розуміння* й те, що стоїмо перед необхідністю вивчати комунікацію не тільки як акт вербальної діяльності особистості, форму індивідуального самовираження, модель комунікативної поведінки, спосіб самозахисту чи механізм усвідомленого самозцілення й креативного саморозвитку, вищу психічну функцію людини, як нейропсихічний і нейропсихофізіологічний процес, але і як багаторівневу інформацію, що дасть можливість у перспективі навчитися розуміти мову власної ДНК та управляти нею з метою самооздоровлення й повноцінного довголіття.

Офіційне визнання науковцями Вищого Космічного Розуму, який управляє Всесвітом, означає, що нам треба подолати базові догмати наукового матеріалізму (Ліптон, 2010: 156;), які до недавнього часу вважалися науковими (а отже, незаперечними, істинними) принципами, зокрема: 1. Має смисл лише те, що матеріальне, – існує лише фізичний світ, даний нам у відчуттях. 2. Виживає найбільш пристосований – Природа прихильно ставиться тільки до найсильніших осіб, і єдиним реальним законом Природи є закон джунглів. 3. Усе записано в наших генах – ми є жертвами біологічної спадковості й у кращому випадку можемо надіятися лише на те, що наука знайде способи усунути наші вроджені недоліки, вади та дефекти. 4. Еволюція становить собою випадковий процес – вона безцільна, безладна, хаотична. Інакше кажучи, ми – як ніби результат випадкового неосмисленого процесу; як ніби величезне стадо мавп (чи баранів), що безконечно довго стукали клавішами друкарських машинок, – і змогли одного разу створити й надрукувати твори Г. Сковороди чи Лесі Українки, Тараса Шевченка чи Ліни Костенко, Шекспіра чи О. Пушкіна.

Порушення в *свідомості й мисленні*, що проявляється в зовнішньому та внутрішньому мовленні, особистість людини відпрацьовує як хвороби фізичного тіла, не усвідомлюючи, фактично, першопричини – конфлікт між її животворчим духом і Логосом, Вищим одухотворюючим Началом. Сучасна особистість у переважній більшості не розуміє, що інформація її внутрішнього й зовнішнього життєпростору, якість її та синхронізованість з ритмами Поля Свідомості планети і

Всесвіту підтримує її духовне, психоемоційне й фізичне здоров'я як цілісного тілесно-духовного багатомірного комп'ютеризованого комплексу, що одночасно живе й діє не тільки на Землі, але й у паралельних світах (Казначеев, 1991; Вейник, 1991; Тихоплав, 2011; Ласло, 2011).

Комунікація як інформація – це компонент ментальної сітки як особистості, так і Простору в глобальному світі, що пронизує все, стаючи елементом надслабкої ментальної взаємодії. Важливим є вміння працювати з ментальним полем: сприймати, розуміти закони функціонування, розрізнявати типи, знаходити асоціативні зв'язки, причинно-наслідкові процеси, уміти вибудовувати моделі *самозахисту своїх тонких тіл* від агресивних астральних сутностей, які можуть вампірувати (і вампірують!) енергію людей тощо.

Отже, науковці прийшли до розуміння існування Управлінського Першоджерела життя і підвели під це твердження потужну наукову базу. І знову постає сакральне питання: що робити? Напрямок найближчого *позитивного поступу* кожного з нас передбачає знання та практичне врахування їх у моделях *особистісної* життєдіяльності перш за все про те, що:

1. Людина відокремилася від Вищих Істин Універсуму, тому руйнує себе й Світ, у якому живе. Інакше кажучи, обмеженість нашої Свідомості спричиняє обмеження можливостей брати й використовувати енергії та знання з оточуючого Всесвіту.
2. Колективна Свідомість Всесвіту тотожна поняттю Бог – це є колективна свідомість і досвід усіх, хто жив і живе на Землі. Це є чоловіче начало Всесвіту, це є закон (путь) еволюції Всесвіту.
3. Свідомість особистості можна охарактеризувати як ступінь усвідомлення інформації в полі Колективної Свідомості або ступінь зв'язку (підключення) до Колективної Свідомості. Коли свідомість Людини настроюється на безконечне, воно стає безконечним.
4. Колективна Свідомість Всесвіту – це мисляче енергоінформаційне поле. Свідомість первинна, матерія вторинна, бо матерія є згусток енергії, утвореної як наслідок Енергії згідно Плану Свідомості Першоджерела.
5. Колективна Свідомість Всесвіту заповнює увесь безконечний простір, і в кожній точці його є голограмою всього Всесвіту від початку.
6. Колективна Свідомість Всесвіту зберігає інформацію про минуле, теперішнє й майбутнє, що знаходиться в полях Підсвідомості, Свідомості й Вищої Свідомості.
7. Свідомість існує як Вища Реальність, як Сучасність і здійснює роботу тільки в теперішньому часі.
8. Сучасність і Свідомість або Реальність є тільки мить між минулим і майбутнім (і саме вона називається життям).
9. Вербальною свідомістю з усіх фізичних істот володіє тільки Людина, здатна усвідомлювати ідентичність свого існування в тілі й часі, що володіє знаннями та досвідом.
10. Тільки Людина має здатність переносити свою увагу з поточного моменту в минуле або майбутнє й утримувати її там (здатність мислити).
11. Лише Людина, володіючи феноменальною можливістю уваги й пам'яті, може фіксувати час у Всесвіті, тобто Час існує у Всесвіті тільки для Людини.

12. Бог перебуває в людині як Безсвідоме (Неусвідомлюване), а після самореалізації як Усвідомлення. Джерелом усвідомлення є чотири якості першого енергоцентру людини: чистота, невинність, мудрість, визнання Бога. 13. Якщо думки в людини про минуле, її увага йде в канал минулого, в Підсвідомість, якщо про майбутнє, – в правий канал, у Вищу Свідомість. При цьому виснажується енергія лівого чи правого каналу. Канали минулого й майбутнього «генерує» Час, у якому людина проживає й старіє. 14. Якщо людина знаходиться в стані тиші, в медитативному стані, час для неї перестає існувати. Це стан сну, молитви, медитації. У цьому стані через людину проходить всепроникаюча Енергія Бога й відновлює її організм, згідно генної матриці. 15. Для людини, в якій піднята енергія центру Кундаліні в стані медитації її увага встановлюється в сучасному, в Реальності, де в даний момент працюють усі існуючі Енергії Всесвіту й виконують всю живу роботу. 16. Людина, що утримує свою увагу в реальності, може спрямувати через свою увагу в потрібне місце стільки видів енергії, скільки їх пробудилося в її Кундаліні. Через увагу людини Божественні Енергії працюють як всередині людини, так і в оточуючому її Світі на будь-якій відстані. 17. Всепроникаючі Енергії Бога й Колективна Свідомість виконують всю живу роботу у Всесвіті й забезпечують відновлюючу роботу в живих організмах. 18. Центр Кундаліні є внутрішньою енергією нашої еволюції, відновлює генну формулу особистості й повністю усуває всі хвороби тіла. Відбувається повна трансформація (За умови, коли вона пробуджена до вищих істин, що сприяє розумінню свідомості всеєдності (Казначеев, 1991; Вейник, 1991; Гроф, 2003; Секлитова, 2003; Донченко, 2005; Тихоплав, 2010; Брейден, 2009; Ліптон, 2010; Ласло, 2011; Баташов, 2013; Тихоплав, 2013; Крутов, 2014; Тихоплав, 2014 та ін.).

На зміну обмеженню, підпорядкуванню й мотивації (= маніпуляції), що функціонують у всіх структурах суспільства, нами сформованого, приходить: 1. Свобода творчих дій. 2. Відповідальність за виконання свого початкового плану. 3. Співпраця й узгодження (кооперація, а не конфронтація). 4. Спільний, єдиний інформаційний простір (Простір інформації). 5. Взаємне доповнення й об'єднання. 6. Дія виключно в зоні своєї відповідальності. 7. Повна віддача початковому плану. 8. Неухильно дотримуватися початкового плану. 9. Конструктивне мислення будівничого і творця. 10. Усвідомлення всеєдності.

Поточний момент нашого сьогодення – це непростий період *перелому, перекалібровки* всього планетарного людства. Перелом – це такий перехід, коли старе відокремлюється від нового й поступово перестає існувати, тому всі проєкції збираються в одну початкову й відбувається перелом – розчинення, зникнення всього, чого не повинно бути та що викликає почуття небезпеки.

Творцем через Л. Маслова озвучено перш за все «... два завдання: 22. Перше – підготовка людини до перебудови Світу людського, перебудови життя на Землі за подібністю до Царства Небесного. 23. Друге – підготовка нового покоління перетворювачів Землі... (Одкровення, 2004: 25.09).

Епоха безвідповідального поводження з усім Суцим закінчується: для всіх, хто ігнорує ЗАКОНИ ЖИТТЯ ЗЕМЛІ й НЕБЕС виставляється чіткий рахунок: прийшов час для кожного або жити й розвиватися за законами Всесвіту, які вже відкриті сучасною фундаментальною наукою, включаючи й управлінську Субстанцію, що відома нам у терміні «Бог», або, можливо, навіть раз і назавжди позбавити себе права на свій індивідуальний саморозвиток... Нікому не дано права «лежати поперек» законів Творця – законів миру, співпраці, взаємодії, поваги до етносів Землі, якою б мовою вони не комунікувати. Подальша земна еволюція здійснюється за логікою: від війни – до миру, від агресії й уярмлення – до терпимості й розуміння цінності один одного, від розумності – до духовності, від трьохмірності – до багатомірності, від звуженої фрагментарно-дискретної свідомості – до свідомості цілісності.

Питання розвитку духовно-космічного потенціалу особистості стають актуальними з огляду на цілий ряд сучасних універсальних чинників, зокрема: 1. Ми з Епохи Риб переходимо в Епоху Водолія. Енергії кожної Епохи різні, завдання, які маємо реалізовувати «тут і тепер», також відмінні. Енергії відокремлення, роз'єднання замінюються енергіями синтезу. Ми є свідками початку цих процесів. І відбуватимуться вони (і вже відбуваються) не завжди в тих формах, які для нас комфортні. Інакше кажучи, Планета та її Сили проводять «генеральне прибирання». Час Апокаліпсису знімає покрови ілюзій і фальші з усього – і з людей, і з тих соціальних структур, які нами витворено не на основі Законів космічної етики й моралі. 2. На початку кожної Ери людство отримує Нове Вчення, Нові Знання (Вони передаються нам через багатьох ченселерів, включаючи й науковців), щоб ми правильно розуміли процеси, які відбуваються, а також більш ефективно й адаптовувалися, й поглиблювали ерудицію, й розкривали індивідуальний духовно-космічний потенціал. 3. Ніде й нікому не потрібна людина-агресор, людина-звір, людина-егоїст, людина-самодур, людина-диктатор, людина-скандаліст, людина-тиран, людина-брехун, людина-ледар, людина-дебошир, людина-інфантил та інші різновити зазначених типажів. Отже, духовно-космічний розвиток потрібний кожному з метою індивідуального самозбереження та самореалізації. 4. Управління особистістю поступово переходить з соціальних інститутів під індивідуальну опіку особистості людини. А для цього треба знати себе, розуміти власну місію на Землі, управляти своїми бажаннями й намірами, своїм персональним внутрішнім світом; бути в контакті зі своїм вищим «Я», ефективно реалізовуватися. 5. Планета й планетарне людство рухаються в напрямку здійснення квантового переходу, що

потребує нарощення кожним з нас у своєму особистому енергоінформаційному просторі високих вібрацій, високих енергій, що можливо лише в результаті свідомої й послідовної духовної роботи.

6. Питання розвитку духовно-космічного потенціалу кожної особистості стали актуальними також з огляду на останні досягнення й відкриття, зроблені дослідниками в галузі фундаментальних наук.

7. Методика духовно-космічного саморозвитку потенціалу особистості включає нарощування в своєму енергоінформаційному внутрішньому світі – світі думок, роздумів, емоцій, реакцій, оцінок, вибору, – таких властивостей, як: а). Праведна віра; б). Праведна рішучість; в). Праведне мовлення; г). Праведні справи; ґ). Праведне життя; д). Праведні думки й помисли (вибір, устремління, система цінностей та ін.); е). Праведна уява, споглядання, концентрування, зосереджування, самоуправління. Поле особистісної духовної самодіяльності, як очевидно, для кожного з нас більш ніж широке.

8. Індивідуальний духовно-космічний розвиток особистості – це ціннісна складова соціально-професійної компетентності кваліфікованих фахівців, який потребує поглибленого вивчення в контексті вимог, які висуваються ринком праці до якісних характеристик внутрішнього світу фахівця.

9. Стоїмо перед необхідністю оволодівати універсальними законами Всесвіту з метою гармонізації свого життя, а також з метою *заземлення* їх через власні вчинки, поведінку, вибір у практиці щодення.

10. Заміна старої світоглядної парадигми сприйняття людиною себе й світу навколо себе на нову, ноосферно-синтетичну, цілісно-космопланетарну ставить перед освітою необхідність введення в навчальні плани вищих навчальних закладів нових програмних дисциплін («Основи духовної психології», «Основи багатомірної природи особистості людини», «Методи й техніки духовного самовдосконалення», «Духовність, здоров'я і творче довголіття», «Психологія душі» та ін.), які б сприяли конструктивному самостановленню професійної молоді в умовах ринкової економіки.

11. Мета духовно-космічного поступу особистості кваліфікованого фахівця ХХІ століття – це еволюція індивідуальної самосвідомості, це постійне сходження до свого власного духовного потенціалу.

12. Духовно-космічні знання є ціннісною складовою соціально-професійної компетентності кваліфікованих фахівців адже сприяють поглибленню й процесу соціалізації професійної молоді, й професіоналізації, що є актуальними в умовах трансформації базових цивілізаційних чинників початку Нової Ери.

13. Наука визнає, що свідомість людини є фрагментом свідомості Всесвіту.

14. Наука стає все менш догматичною та все більш терпимою, вбираючи знання й езотеричні, й ведичні, а також інноваційну інформацію від Вищого Космічного Розуму.

Перспективи подальшого дослідження. 1. Орієнтуючись на здобутки фундаментальних наук та інноваційну людинознавчу

інформацію від Вищого Космічного Розуму, продовжити вивчення такої складної інтегральної й багатомірної категорії як особистість, що важливо з урахуванням системних трансформацій, які охопили всі системи й підсистеми соціуму, включаючи й проблематику та науково-світоглядні основи дисциплін психолого-педагогічного циклу. 2. Продовжити вивчення в контексті інноваційних знань таких понять, як: «Душа», «Якості енергії душі», «Матриця душі», «Побудова душі», «Триєдність душі», «Типи душ», «Розвиток душі», «Кількість і цінність душ», «Енергетична щільність душі», «Розкодування душі», «Браковані душі», «Душа і Дух», «Потенціал душі», «Психічна енергія», «Декодер блока пам'яті», «Дискретне мислення», «Аура», «Дух», «Чакра», «Карма», «Інкарнація», «Смерть», «Праведний», «Святий», «Грішний», «Світогляд», «Космічна свідомість», «Інтуїція», «Інформаційне поле», «Левітація», «Телепортація», «Акаша», «Егрегор», «Нірвана», «Натхнення», «Озаріння», «Одухотворення», «Доля», «Біополе», «Браковані Душі», «Бог», «Атман», «Інкарнація», «Сон», «Реінкарнація», «Імпульсне кільце мозку», «Мозок статі» та ін.

Список використаної літератури

- Акимов А. Е. Физика признаёт Сверхразум. *Чудеса и приключения*. 1996. № 5. С. 24–27.
- Андрос М. Є. Психічне здоров'я особистості: психологічне консультування керівників шкіл. *Освіта і управління*. Том 2. 1998. С. 64.
- Астафьев Б. А. Теория Единой Живой Вселенной (законы, гипотезы): монография. Москва: Информациология, 1997. 148 с.
- Астафьев Б. А. Всеобщий закон Творения: монография. Москва: Институт холодинамики, 2004. 144 с.
- Баева И. А. Психологическая защищённость и психологическая безопасность современного человека [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ruscenter.ru/netcat_files/multifile/2416/_Psihologicheskaya_zaschischennost_i_psihologicheskaya_bezopasnost_.pdf
- Баташов А. Один День Бога. Пенза: Изд-во «Золотое сечение», 2013. 344 с.
- Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. В. Мерещяков, В. Зинченко. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
- Брейден Грегг. Коды сознания: Измени свои убеждения, измени свою жизнь / перев. с англ. Москва: ООО Изд-во «София», 2009. 320 с.
- Варій М. Й. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр учб. л-ри, 2008. 592 с.
- Васильчук А. Л. Функціональна анатомія тонкоматеріальних тіл людини. Львів: Каменяр, 2003. 423 с.
- Вейник В. И. Термодинамика реальных процессов. Минск: Наука техника, 1991. 378 с.

- Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. Москва: Наука, 2003. С.242–552.
- Вернадський В.І. Наукова думка як планетне явище: Хроніка – 2000. *Україн. культур. альман.* Вип. 57–58. К.: Фонд сприян. розвитку мистецтв, 2004. 823 с.
- Гончаренко М. С., Бойчук Ю. Д. Екологія людини: навч. посіб. /За ред. Н. В. Кочубей. Суми: ВТД «Універ.книга»; Київ: ВД «Княгиня Ольга», 2005. 394 с.
- Гончаренко А. И. Пространство сердца как основа сверхсознания. *Сознание и физическая реальность.* Т.2. 1997. № 3. С. 25–35.
- Грани Агни Йоги. 1960 г. Записи Бориса Николаевича Абрамова., ближайшего ученика Н. К. Рериха, полученные из Високого Источника. Новосибирск: Изд-во «Цэрис». Предпр. «Алгим». 1996. Т.І. 288 с.
- Грани Агни Йоги. 1966 г. Записи Бориса Николаевича Абрамова., ближайшего ученика Н.К.Рериха, полученные из Високого Источника. Новосибирск: Изд-во «Полиграфист», Предприятие «Алгим». 1994. Т.ІІ. 400 с.
- Грани Агни Йоги. 1962 г. Записи Бориса Николаевича Абрамова., ближайшего Н.К.Рериха, полученные из Високого Источника. Новосибирск: Изд-во «Полиграфист». Предпр. «Алгим». 1996 . Т.ІІІ. 320 с.
- Грани Агни Йоги. 1966 г. Записи Бориса Николаевича Абрамова, ближайшего ученика Н. К. Рериха, полученные из Високого Источника. Новосибирск: Изд-во «Полиграфист». Предпр. «Алгим». 1995. Т.УІІ. 320 с.
- Грищенко В.І., Вовк М.І., Котова А.Б. та ін. Біоеко медицина – єдиний інформаційний простір. Київ: Наук. думка, 2001. 314с.
- Гроф К. Жажда целостности. Пер. с англ. О. Цветковой. М. : ООО «Изд-во АСТ», 2003. 316 с.
- Гроф К., Гроф С. Духовный кризис. Москва: Изд-во К.Кравчука, 2003. 379 с.
- Данилова Т. М. Становление Нового Человека. Основы развития сознания. Київ: СПД Лыко Б.Б., 2006. 128 с.
- 247 Законов Космоса Эль Морин. Москва: Изд-во «Амрита-Русь», изд-во «Алмазное сердце», 2003. 96 с.
- Дерябин Н. И. Квантовая психология или как стать Богом. Москва: Амрита-Русь, 2008. 320 с.
- Донченко Е. А. Фрактальная психология. Київ: Знання, 2005. 323 с.
- Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- Евланников В. По ступеням тайнознания. Путеводитель к Высшему знанию. Москва: Амрита-Русь, 2009. 368 с. С. 178.
- Ершова-Бабенко И.В. Методология исследования психики как синергетического объекта. Монография. Одесса: ОДЭКОМ, 1992. 124 с.

- Журавлев А. Л., Тарабрина Н. В. Психологическая безопасность: на пути к комплексным, междисциплинарным исследованиям. *Проблемы психологической безопасности*. Москва: Институт психологии РАН, 2012. С. 5 –21.
- Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: Проблемы комплексного изучения. Новосибирск: Наука, 1991. 304 с.
- Карп'юк М. Д. Духовно-екологічна культура й компетентність спеціаліста як актуальна проблема освіти ХХІ століття. *Проблеми формування фахівців у вищих навчальних закладах України в ХХІ столітті: матеріали Всеукраїн. наук.-практ. конференції (24-25 квітня 2008р.)*. Київ : Чайка-Всесвіт, 2008. С. 122–139.
- Карп'юк М. Д. Проблеми управління на Землі та у Всесвіті як складовий компонент загально фахової компетенції освітнього менеджера. *Гуманітарний Вісник «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: Наук.-метод. зб. Переяслав-Хм., 2009. Вип.16. С.81–87.
- Карп'юк М. Д. Коди-переконання як вияв оновлення стереотипів свідомості учня ПТНЗ: трансформації в системі виховання. *Психолінгвістика: Психологія. Мовознавство. Соціальні комунікації*: зб. наук. праць ДВНЗ Переяслав-Хмельницький. ПП: «СКД», 2010. Вип. 7. С.213–222.
- Кэрролл Ли. Крайон. Книга 13. Перекалибровка человечества: мир после 2012 года / Перев. с англ. М.: ООО «София», 2014. 288 с.
- Кирпичников. Человек и мироздание. Бог. Сознание. Жизнь. *Сознание и физическая реальность*. Т. 13. 2008. № 5. С. 47.
- Князева Е. Н., Курдюмов С.П. Трансдисциплинарность синергетики: следствия для образования. *Синергитическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности*. Москва: Прогресс-Традиция, 2003. С.341–357.
- Князева Е. Н. Нелинейная паутина познания. *Человек*. 2006. № 2. С.1–39.
- Корольчук М. С., Крайнюк В.М., Косенко А.Ф. Психологічне забезпечення психічного здоров'я. Київ: «Інкос», 2002. 272 с.
- Крайон. Алхимия человеческого духа / Керролл Ли.М.: София, 2004. 351 с.
- Крайон. Новое начало. Год 2012 и даль. Пер. с англ. Київ: София, 2007. 400 с.
- Крайон. Поднятие завесы. Апокалипсис Новой Энергии / Керролл Ли / Пер. с англ. Москва: София, 2008. 2008. 416 с.
- Крисаченко В.С. Людина і біосфера: Основи екологічної антропології. Київ: Заповіт, 1998. 248 с.
- Крутов В. В. Возвращение к себе. Основы развития сознания и управление мышлением. Київ: Генеза, 2014. 400 с.
- Ласло Э. Наука и возрождение магии космоса. Целостное видение реальности. Санкт-Петербург: ИГ «Весь», 2011. 208 с.

- Ласло Э. Квантовый сдвиг: новая научная реальность меняет нас и наш мир. Санкт-Петербург: ИГ «Весь», 2011. 192 с.
- Липтон Брюс Х., Бхаэрман Стив. Спонтанная эволюция: Позитивное будущее и как туда обратиться / перев. с англ. Москва: ООО «София», 2010. 576 с.
- Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2т. Київ: Форум, 2002.
- Маслова Н. В. Ноосферное образование: монография. Москва.: Институт холодинамики, 2002. 342 с.
- Маслова Н. В. Периодическая система Всеобщих Законов Мира: монография. Москва: Институт холодинамики, 2005. 184 с.
- Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург, 2001. 478 с.
- О новом обществе и городах Света. Говорит Ель Лада. Ченнелинг приняла Кам Лана. Академия Центр Света. Режим доступа: <https://absolutera.ru/article6427-o-novom-obschestve-i-gorodah-sveta>
- Оржеховська. В. М. Духовність і здоров'я: навч. посіб. Черкаси: ПП Чабаненко Ю.А., 2007. 216 с. (С. 79).
- Откровения людям нового века. Записал Л.И. Маслов. Кн. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11. Москва: «Печатный двор» им. А.М. Горького, 2010.
- Официальное заявление Академика В. Ю. Мироновой 27.06.2018. Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=u_D2e4M5pYo
- Пазенюк В. Синергетика в контексті становлення нової світоглядної Парадигми. *Вища освіта України*. 2003. № 3. С. 21–27.
- Подласый И. П. Энергоинформационная педагогика: учебн. пособ. Москва: Дата Сквер, 2010. 424 с.
- Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія. Київ: Наш час, 2005. 280 с.
- Пресняков В. Синергетика. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 811–812.
- Поташнюк Р. З. Психогігієна: навч. посібн. / Волин. держ. ун-т ім Л. Українки. Луцьк: Надстрія, 2000. 62 с.
- Проблемы психологической безопасности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. В. Тарабрина. Москва: Институт психологии РАН, 2012. С. 133–159.
- Психология безопасности как теоретическая основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии / Под ред. И.А. БAEвой. СПб., 2007. 288 с.
- Репринцева С.М. Наука и духовность: Заметки православного учёного. Минск: «Белорусский Экзархат – Белорусская Православная Церковь», 2004. 80 с.
- Савчин М.В. Духовний потенціал людини. Івано-Франків.: Плай, 2001. 203 с.
- Секлитова А. А., Стрелникова Л.Л. Человек эпохи Водолея. Москва: Амрита-Русь, 2003. 304 с.

- Секлитова Л. А. Душа и тайны её строения. Контакты с Высшим Космическим Разумом: монография. Москва: Амрита-Русь, 2003. 304 с.
- Секлитова А. И., Стрельникова Л. Л. Откровения космоса. Контакты с Высшим Космическим Разумом. 2-е изд., исп. Москва: Амрита-Русь, 2006. 576 с.
- Сковорода Г. С. Твори в 2-х томах. Київ: Вид-во АН УРСР, 1961.
- Ставицька С. О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці: монографія. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. 727 с.
- Тихоплав В. Ю. и Тихоплав Т.С. Квантовый выбор. Не все мы умрём, но все изменимся. Санкт-Петербург: ИГ «Весь», 2010. 192 с.
- Тихоплав В. Ю., Тихоплав Т.С. Звездное небо над головой. Божественная матрица пространства. Санкт-Петербург: Вектор, 2010. 256 с.
- Тихоплав В.Ю., Тихоплав Т.С. Солнечный ветер. СПб: Вектор, 2010. 256 с.
- Тихоплав В. Ю., Тихоплав Т.С. Научно-эзотерические основы мироздания. *Жить, чтобы знать*. Книга 1. Санкт-Петербург: ИГ «Весь», 2012. 256 с.
- Тихоплав В. Ю., Тихоплав Т.С., Кретов Ю.В. Аструс. Новая физика. Санкт-Петербург: Весь, 2013. 240 с.
- Тюріна Т. Г. Духовна педагогіка: витоки, сутність і перспективи розвитку: Монографія. Львів: СПОЛОМ, 2005. 276 с.
- Уилбер К. Интегральная психология: Сознание. Дух. Психология, Терапия / перев. с англ. Под ред. А. Киселёва. М.: ООО «Изд-во АСТ», 2004. 412 с.
- Харламенкова Н. Е. Представление о психологической безопасности: возрастной и личностный компоненты. *Современная личность: Психологическ. исследования*. Москва: Институт психологии РАН, 2012. С.141–160.
- Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Санкт-петербург: Питер, 2002. 224 с.
- Чалий О.В. Синергетичні принципи освіти і науки. Київ: АПНУ, 2000. 253 с.
- Чопра Дипак. Семь духовных законов успеха: пособие / пер. с англ. Москва: София, 2004. 160 с.
- Юзвішин І.Й. Інформаціологія. Луганськ: Східноукраїн.д.ун-т, 1999. 203 с.



Кириченко Тетяна Василівна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
**ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна**
E-mail: glushenko13@ukr.net

ЛОКУС КОНТРОЛЮ ЯК МЕХАНІЗМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

У роботі викладено результати теоретико-емпіричного дослідження локус контролю як механізму розвитку саморегуляції підлітків. Проаналізовано питання сутності локус контролю з точки зору теорії соціально-когнітивного навчання. Визначено такі його центральні характеристики як: незалежність, самостійність, активність особистості в досягненні своїх цілей, почуття власної відповідальності за вчинки в складних та екстремальних ситуаціях. Презентовано опис результатів емпіричного дослідження, присвяченого вивченню стану розвитку локус контролю підлітків. Визначено співвідношення екстернального та інтернального локусу контролю підлітків та виділено основні шкали дослідження.

Ключові слова: саморегуляція, розвиток, теорія соціально-когнітивного навчання, локус контролю, підлітковий вік, особистість.

Tetiana Kyrychenko. Locus control as a mechanism of adolescents' behavioural self-regulation

The article shows the results of the theoretical and empirical research of locus control as a mechanism for the development of adolescents' self-regulation. The essence of the locus control was analyzed from the point of view of the theory of social and cognitive learning. The following central characteristics of it were defined: independence, autonomy, activity of the individual in achieving their goals, a sense of their own responsibility for actions in difficult and extreme situations. The article presents the description of the results of the empirical research devoted to the study of adolescents the state of locus control development. The correlation between the external and internal locus control of the adolescents' under investigation was determined and the main research scales were identified. The study highlights the key perspective directions of the research of adolescents' personality locus control.

Key words: *self-regulation, development, the theory of social and cognitive learning, locus control, adolescense, personality.*

Сучасне суспільне життя ставить на одне з перших місць необхідність бути зрілою, самодостатньою, зреалізованою особистістю. Саме від рівня досконалості розвитку механізмів саморегуляції і залежить успішність, надійність, продуктивність, кінцевий результат будь-якої діяльності. В особливостях саморегуляції, у її рівнях та механізмах відображаються тенденції активності особистості, зв'язок з навколишнім середовищем та предметним світом.

Соціокультурні трансформації, що характеризують сучасний етап розвитку суспільства, призвели до перебудови механізмів передачі досвіду минулого покоління сучасному. Соціальний запит передбачає розвиток особистості, здатної до гнучкості поведінкових стратегій, прийняття рішень в умовах невизначеності та ризику. Внаслідок таких змін молодь змушена самотійно здійснювати пошук засобів самоствердження для входження в соціальний простір. У таких умовах підростаюча особистість починає нівелювати культурні та ціннісні орієнтири, що негативно впливає на вибір нею засобів самоствердження. Тому сьогодні надважливими для нашої освіти стали ідеї особистісно орієнтованого виховання, оскільки воно виходить із самоцінності особистості, її моральності та духовності. Цей підхід до виховання та особистісного зростання дитини пропагується І. Д. Бехом. Метою його є творення неповторної особистості як автора вільної і відповідальної дії. Сутність такої особистості визначають морально-духовні цінності, котрі здатні актуалізувати її вільні вчинки. Це означає набуття людиною таких моральних якостей, за допомогою яких долаються її егоцентричні бажання й потреби та наповненні прагматизмом життєві ситуації (Бех, 2003).

Соціальні зміни зумовлюють перегляд підростаючою особистістю базових життєвих цінностей. Це призводить до критичного осмислення досвіду попередніх поколінь, спричиняє переоцінку загальнолюдських та особистісних цінностей, уявлення про своє майбутнє та майбутнє суспільства. Адже осмислення власних дій стає початком свободи й відповідальності. Культивування вільних та відповідальних вчинків підлітків повинно пронизувати весь навчально-виховний процес у закладах освіти.

Особливо складною саморегуляція поведінки виявляється у період дорослішання. Саме підлітки вирізняються неадекватними психогенними реакціями, дезадаптивними вчинками, нескоординованими формами поведінки, що визначає необхідність вивчення феномену саморегулювання в перехідному віці. Разом з тим у підлітків спостерігається становлення ціннісних орієнтацій, естетичних смаків та моральних переконань, на основі яких вони починають управляти своєю поведінкою.

Саморегуляція є новим напрямом у психології й має відносно коротку історію вивчення. У прикладному аспекті розвиток означеної проблеми став можливим лише на певному етапі становлення психології як науки. Тому спеціальні дослідження саморегуляції розпочалися в другій половині 80-х і більш активно – в 90-х рр. XX століття. В. О. Іванніков зазначає, що таке доволі пізнє розгортання проблематики саморегуляції особистості детерміноване її нерозривним поєднанням з проблемою волі, котра впродовж багатьох років не посідала належного місця в понятійній системі психологічної науки (Іванніков, 2010).

Якщо вести мову про визначення поняття саморегуляції в психології, то слід констатувати наявність великої кількості його тлумачень. Адже в особливостях саморегуляції відображаються тенденції активності особистості, її зв'язок з навколишнім середовищем та предметним світом. Принцип активності особистості закладений уже в самому розумінні поняття «саморегуляція» – це системно-організований процес ініціації, побудови, підтримання і керування довільною активністю особистості, пов'язаної із досягненням нею власних цілей (Конопкин, 1980: 101). О. К. Осницький зауважує, що саморегуляція входить в структуру самосвідомості і проявляється як система психічного самовпливу з метою свідомого керування особистістю своїми психічними станами відповідно до вимог ситуації та доцільності (Осницький, 2007). В. І. Моросанова визначає зміст саморегуляції як метапроцеси, які забезпечують самоорганізацію психічної активності людини як суб'єкта дій (Моросанова, 2011: 133).

Саморегуляція слугує розкриттю людиною власних можливостей, корегує відповідно до поставлених цілей психофізіологічні функції її організму, впорядковує можливості особистості діяти адекватно до вимог діяльності чи ситуації. Крім того, особистість у період підлітковості є сензитивною щодо розвитку в неї психологічних механізмів саморегуляції поведінки, у зв'язку з чим акцент у вихованні підлітків треба ставити на особливостях формування даних механізмів.

Саморегуляція поведінки підлітків є структурним утворенням особистості, яке являє собою єдність цілеспрямованих дій, що виявляються в прийнятті довільних рішень, доборі та оцінці засобів реалізації задуманого, в самоаналізі вчинків, у визначенні позиції щодо подій та ситуації, в цілісному ставленні індивіда до самого себе. При цьому найвищим показником розвитку даного феномена вважається процес оволодіння навичками і звичками моральної поведінки. Внутрішню сутність саморегуляції поведінки особистості становить сукупність психологічних механізмів. Останні визначаються як динамічна сторона взаємодій індивіда і є структурними компонентами саморегуляції поведінки особистості. Вони спрямовують рух психічної активності індивіда на узгодження результатів взаємодії зі світом і самим собою.

Визначені здобутки вчених слугували засадами для дослідження психологічних механізмів саморегуляції поведінки підлітків.

Так, Л. І. Анциферова підкреслює важливість вивчення психологічних механізмів, які забезпечують розвиток особистості. Вона зазначає, що психологічні механізми можна уявити собі як закріплені в особистості функціональні способи її перетворень, у результаті яких з'являються різні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування. Автор висловлює думку, згідно з якою психологічні механізми містять у своєму змісті різні форми існування особистості в часі, тобто вони визначають динаміку психічного життя людини (Анциферова, 1990).

На думку Е. Налчаджяна, психологічні механізми слід розглядати як структуру певним чином пов'язаних психічних дій, дослідження яких приведе до відповідного результату. Вчений підкреслює, що це є «більш або менш стійка система психічних дій» (Налчаджян, 1996).

В. К. Вілюнас відмічає, що розгляд питання про психологічні механізми передбачає врахування таких моментів, як взаємодія регулятивних процесів та відповідальність цих механізмів за зв'язок і зміну окремих ланок поведінки. Цікавою є думка В. К. Вілюнаса про те, що через взаємозв'язок аспекту еволюційного розвитку і функціонального виявлення механізмів мотивації неможливо чітко розрізняти в складній внутрішньо субпідрядній системі окремі їх структурні одиниці: потреби, мотиви, прагнення тощо. Вчений вважає, що енергія, якщо вона не сліпа, повинна чимось розподілятися. Цей процес, як правило, є наслідком деяких структурних утворень. Тобто, мотиваційна динаміка ґрунтується на механізмах, що її здійснюють та наповнюють тим або іншим предметним змістом, але до нього не зводяться. Втім один і той же феномен залежно від контексту обговорення може бути охарактеризований і як процес, і як механізм. Так, наприклад, «фрейдівське» витіснення є процесуальним феноменом, але цілком правомірно припустити, що існує спеціальний механізм, який його здійснює. Він не залежить від того, що саме підлягає витісненню (Вілюнас, 1990).

О. С. Доценко психологічні механізми розуміє як внутрішні психічні процеси, що включають образнометафоричні описи та наукові уявлення про цей феномен, які забезпечують ефективність діяльності (Доценко, 1996).

Функціональними способами динаміки життя людини Н. І. Пов'якель називає механізми саморегуляції. Вони починають функціонувати в процесі вирішення завдань і є спрямованими на співорганізацію всіх необхідних складових поведінки й діяльності особистості (Пов'якель, 2008).

М. Й. Боришевський вважає, що механізми цього процесу знаходяться в безпосередньому взаємозв'язку із сферою самосвідомості

особистості і представлені різними структурними компонентами, які у своїй інтегрованій формі виступають у вигляді «Образу-Я» (Боришевський, 1996).

Отже, вичленування в саморегуляції поведінки психологічних механізмів дає можливість розглядати індивіда, як такого що активно змінює власну поведінку, ставлення до себе і до довкілля. Особистість як система може бути діяльною, розвиватися, в ній злагоджено взаємодіють різні підсистеми, а, отже, й функціонують психологічні механізми. Вони становлять підсистему свідомості або органічно пов'язані з нею. До таких утворень належать: світогляд, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації, соціальні потреби, мотиви, інтереси, прагнення, почуття, воля. Кожне з цих утворень виконує властиву йому функцію лише за умови, що особистість усвідомлює себе носієм, тобто суб'єктом того чи іншого утворення (Кириченко, 2016).

Людина як суб'єкт власної діяльності спрямовує свою активність не лише на світ речей та інших людей, а й насамперед, на себе. Іншими словами, суб'єкт діяльності у своїй розвиненій формі здатний належним чином усвідомлювати сутність власних психічних якостей та свідомо ставити перед собою мету, що сприяє здійсненню розвитку психічних особливостей. За умов нормального розвитку, людина є суб'єктом не лише діяльності, а й психічної активності, яка усвідомлює себе носієм і творцем власної психіки з її індивідуально неповторними особливостями. Рівень суб'єктності зростає завдяки саморегуляції поведінки особистості. Бути суб'єктом при саморегуляції поведінки означає надавати особистісного смислу загальнолюдським та конкретно індивідуальним цінностям, певним обов'язком та завданням. Вищим рівнем цього процесу є прояви у сфері складної системи власних спонукань. Для особистості реально існує не тільки «Я хочу», «Я бажаю», а також «Мені потрібно», «У мене є певний обов'язок». Індивіду доводиться поєднувати свободу з відповідальністю дій та вчинків. Виходячи з вищесказаного, можна зазначити, що аналіз механізмів саморегуляції поведінки особистості передбачає діалектичне поєднання гносеологічного, аксеологічного та онтологічного підходів.

Залежно від того, який функціональний компонент набуває пріоритетного розвитку і займає провідне місце в структурі особистості, визначається тип суб'єкта. Наприклад, такий, що легко може ставити перед собою мету, але виявляє неспроможність у виборі необхідних засобів її досягнення. Інший може відзначатися високою виконавчою майстерністю, але тільки за умови, що йому хтось вкаже мету, спрямує діяльність та визначить засоби її реалізації. Нерідко зустрічається тип людини, якому найбільше вдається функція оцінювання результатів діяльності іншого, проте, сам він, здебільшого, не прагне виступати в ролі її виконавця. Якщо особистість не лише відчуває труднощі у виборі мети чи інших компонентів діяльності, але й прагне уникнути цих

труднощів та відповідальності такого вибору, то можна говорити про порушення в розвитку механізмів саморегуляції поведінки.

Таким чином, внутрішню сутність саморегуляції поведінки особистості становить сукупність психологічних механізмів. Вони спрямовують рух психічної активності індивіда на узгодження результатів взаємодії зі світом і з самим собою. Виникнення і формування регулятивних механізмів поведінки суб'єкта пов'язане з його здатністю розмежовувати в часі спонукально-операційну і виконавчу частини поведінкового акту. Психологічні механізми саморегуляції поведінки особистості складають інтегративну сукупність психічних властивостей, що визначають рух до регуляції дій, вчинків, поведінки і ґрунтуються на зразках, еталонах, цінностях індивідуального та суспільного характеру. Важливе значення для функціонування таких механізмів мають моральні аспекти самосвідомості особистості, через призму яких вона сприймає повсякденність, себе та інших людей у просторі буття (Кириченко, 2016).

Слід також зазначити, що важливу роль у розвитку саморегуляції поведінки підлітків відіграють вольові якості. Воля в системі саморегуляції поведінки виступає як основний елемент всіх механізмів саморегуляції поведінки підлітків, яким опосередковується свідомість, що дає змогу приймати рішення і приводити їх до здійснення. Адже мало усвідомити і вибрати ту чи іншу мету, її ще треба й реалізувати. А для цього необхідно володіти певною внутрішньою активністю, прагненням до досягнення вибраної мети. Важливо вміти підкоряти своєму раціональному вибору емоції, почуття.

Саморегуляція поведінки підлітка в нашому дослідженні виступала як сукупність зовнішніх та внутрішніх соціально-психологічних, мотиваційних та вольових виявів самосвідомості підлітка. Саморегуляція підлітка є цілісним особистісним утворенням, інтегруючим у собі психологічні механізми поведінки, які виявляються в здатності визначати ціннісні орієнтації, здібності, домагатися мети адекватно внутрішнім потенціалам, можливості самоконтролю, прагненні до успіху, потребі просоціального самоствердження та визнання. Оскільки центральним психічним новоутворенням підліткового віку є почуття дорослості, як самоствердження себе в новій внутрішній позиції, то таке самоставлення завжди сприяє розвитку самосвідомості, усвідомленню свого «Я», виникненню зацікавленості як до власного суб'єктивного, так і до об'єктивного світу.

Глибинним, стійким механізмом системи саморегуляції особистості є локус контролю, що безпосередньо впливає на конструктивність соціальної поведінки. Концепція про локус контролю базується на тій ідеї, що в процесі його формування як свідомого механізму управління власною поведінкою, спостерігається перехід зовнішнього (соціального) контролю у внутрішній (індивідуальний).

Термін «локус контролю» вживається в декількох значеннях. Психологи в цьому понятті розуміють: стійку стратегію індивідуальної

поведінки (Rotter, 1966, 1979); інтегральну характеристику самосвідомості (Муздыбаев, 1983; Столин, 1983; Реан, 1998); своєрідну свідому діяльність, яка спрямована на саморегуляцію поведінки (Савчин, 1996; Ксенофонтова, 1999). Таким чином, враховуючи внутрішній зв'язок локусу контролю з регулятивними можливостями особистості, можна стверджувати особливу роль функції локусу контролю в системі саморегуляції поведінки підлітків.

Серед наукових праць, які відображають концептуальні підходи до розуміння проблеми саморегуляції, особливу увагу хочемо звернути на концепцію локусу контролю Дж. Роттера (Rotter 1966; 1975). Теорія соціально-когнітивного наuczіння Дж. Роттера побудована на твердженні, що саме когнітивні фактори сприяють формуванню реакції людини на впливи оточуючого середовища. Стратегія поведінки людини, згідно цього підходу, зумовлена її знаннями, минулою історією та очікуваннями. Однак найефективнішим засобом до передбачення людської діяльності є взаємини людини зі значущим для неї оточуючим середовищем. Основним завданням згідно цієї теорії постає прогноз цілеспрямованої поведінки людини в умовах складних, нестандартних, критичних ситуацій. Вчений зазначає, що пояснювати поведінку людини найбільш доречно з огляду на її очікування, тільки конкретні дії наблизять індивіда до досягнення обраної мети (Rotter, 1966: 12–14).

Для опису узагальнених очікувань людини стосовно того, в якій мірі підкріплення залежать від її власної поведінки, а в якій контролюються зовнішніми силами, Дж. Роттер вводить термін «локус контролю». Він може бути інтернальним та екстернальним. Окреслені джерела контролю детермінують відмінності впливів на поведінку. Люди з екстернальним локусом контролю розглядають свої успіхи і невдачі як такі, що регулюються зовнішніми чинниками (доля, везіння, щасливий випадок, непередбачувані сили, оточення), натомість суб'єкти з інтернальним локусом контролю вірять, що самі здатні власними вчинками визначати успіхи і невдачі. Відтак, для людей із зовнішнім локусом контролю їх власні здібності чи дії не мають особливого значення, внаслідок чого вони прикладають мінімальні зусилля або взагалі не намагаються змінити ситуацію. В той час як люди із внутрішнім локусом контролю приймають на себе відповідальність за своє життя (Rotter, 1975).

А. А. Реан визначає локус контролю як інтегративну рису індивіда, що пов'язує між собою почуття відповідальності, усвідомлення сенсу життя, готовності до активної діяльності, а також переживання, пов'язані з Я-концепцією. Це є якість, що характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своїх дій зовнішнім силам і обставинам або, навпаки, власним зусиллям та здібностям. Люди, які пояснюють причини своїх дій та поведінки внутрішніми факторами (здібності, характер, внутрішній стан), мають тенденцію до внутрішньої (інтернальної) локалізації контролю. Люди, які схильні приписувати

причини своєї поведінки зовнішнім факторам (доля, обставини, природні перешкоди), мають тенденцію до зовнішньої (екстернальної) локалізації контролю (Реан, 1998).

Схильність до зовнішнього локусу контролю виявляється разом з такими рисами, як непевність у своїх можливостях, тривожність, підозрілість, конформність та агресивність. Численні експерименти довели, що екстернальність проявляється в бажанні відкласти реалізацію наміченого на невизначений термін і, водночас, у здатності ризикувати. Такі особливості особистості можуть загострювати стосунки з оточенням і обумовлювати виникнення конфліктів. Екстернали більш конформні, піддаються маніпуляціям, поступливі і чутливі до думок і оцінок інших людей і є добрими виконавцями, що ефективно працюють під контролем інших людей. Екстернали частіше обирають професії, де не треба брати на себе відповідальність і приймати самостійні рішення, а лише слідувати інструкціям. Їм властиві світоглядні установки «переконаної екстернальності», що вказує на їх переконаність в нерозумності, непотрібності і беззмістовності здійснення активності. Недостатню ефективність власної активності вони пояснюють законами світобудови і не намагаються щось змінити в своєму житті. Підвищена тривожність екстерналів може здаватися парадоксальною. Дійсно, з точки зору здорового глузду екстернал не повинен бути високотривожним, оскільки він надійно захищений тим, що у всіх своїх невдачах звинувачує не себе, а випадок, обставини. Але якщо виходити з положень інформаційної теорії емоцій, невизначеність ситуації перебуває у прямому зв'язку з емоційним напруженням. Екстернал завжди перебуває в ситуаціях більшої невизначеності, ніж інтернал, оскільки слабше контролює події свого життя, що створює підґрунтя для ескалації емоційної напруженості. За даними А.А. Реана (Реан, 1998) серед молодих деліквентів частина екстерналів складає 84%, в той час як до інтерналів належать лише 16%. Зовнішній локус контролю означає зняття суб'єктом відповідальності за все, що з ним відбувається, з самого себе; відповідальність в такому випадку покладається на оточуючих людей, долю, випадок, обставини. За певних умов така ситуація полегшує вихід на скоєння правопорушення, наприклад, під впливом групи або її лідера.

Особистість з інтернальним локусом контролю має менший ступінь ризику стосовно виникнення внутрішньоособистісних конфліктів, а головне здатна запобігати міжособистісним конфліктам. Дослідження, які пов'язують інтернальність / екстернальність з міжособистісними стосунками, свідчать, що інтернали менш схильні до конфліктів. Їм притаманна емоційна стабільність, рішучість, самоконтроль і стриманість. Дослідження самооцінок людей з різними типами суб'єктивного контролю показують, що люди з інтернальним локусом контролю вважають себе добрими, незалежними, рішучими, справедливими, здібними, дружелюбними, чесними, самостійними.

Інтерналі, на відміну від екстерналів, більш продуктивно працюють не в команді, а самотійно. Вони проявляють наполегливість у пошуку інформації, ініціативність та принциповість у міжособистісних стосунках, не бояться ризикувати, відповідально ставляться до власного здоров'я. Інтерналі менше піддаються дистресу в екстремальних умовах при здійсненні соціального тиску, ніж екстернали. Адаптивна роль інтернальності підтверджується даними досліджень осіб, хворих на невроз, що свідчать про характерні для них низькі вихідні показники інтернальності і підвищення її в процесі психотерапевтичного впливу (Бажин, Голынкина, Эткинд, 1984).

Згідно поглядів К. О. Абульханової-Славської (Абульханова-Славська, 1991), головним атрибутом особистості є її життєва активність, яка виявляється в контексті певної соціальної ситуації взаємодії з іншими людьми. Адже людина несе відповідальність за свої дії перед різними інстанціями, що є однією з підстав її класифікації (соціальна, професійна, кримінальна, особистісна, моральна та інші варіанти відповідальності). Відповідальна людина, насамперед, володіє високим рівнем самосуб'єктної (вольової) саморегуляції, мотивована до діяльності й вирішення соціальних і особистих проблем. Адже відповідальність взаємопов'язана з основними гуманістичними цінностями: чесність, самопізнання, допомога іншим, сумлінність.

Від міри вираження інтернального або екстернального локусу контролю значною мірою залежить як світосприймання особистості, так і її активність. Це виявляється на всіх рівнях людського буття. За даними К. Муздыбаєва існує прямий зв'язок між інтернальністю і наявністю сенсу в житті: чим більше суб'єкт вірить, що все в житті залежить від його власних зусиль і здібностей, тим більше він бачить в житті сенсу і цілей. Люди з високою інтернальністю вважають, що значущі ситуації в їхньому житті були наслідком власних дій, що вони можуть ними управляти; вони відчувають свою відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. В інтерналів, порівняно з екстерналами, часовий простір насичений позитивними подіями. Тому життя інтерналів уявляється наповненим прагненнями, цілями. Така віра в себе, в життя спонукає їх до більшої пізнавальної, трудової та соціальної активності. Життєві успіхи інтерналів значно перевищують успіхи екстерналів. Внутрішній локус контролю є соціально схвальною цінністю. Інтерналі частіше досягають успіхів у творчій та професійній діяльності, менш тривожні та агресивні, здатні стійкіше захищати свої принципи, ніж екстернали. Інтерналі менш підозріливі у стосунках, частіше викликають довіру, досягаючи своїх цілей. Люди, які мають внутрішній локус контролю впевнені в собі, наполегливі у досягненні поставленої мети, здатні до самоаналізу, врівноважені, товариські і незалежні, у них домінує мотив досягнення успіху (Муздыбаев, 1983).

У дослідженнях О. Г. Ксенофонтової доведено, що інтерналі

відрізняються високим рівнем розвитку саморегуляції. Наявність цієї особливості дозволяє цій категорії людей контролювати негативні емоції, імпульсивні дії та блокувати дезінтегруючі впливи на власну свідомість. Кардинальною особистісною рисою інтерналів, яка має велике соціальне значення, є почуття відповідальності за свої вчинки і дії інших людей. На відміну від них, екстернали не вважають себе відповідальними навіть за свої дії, які вони інтерпретують як нав'язані ззовні. Головна характеристика екстерналів – це заперечення власної відповідальності, яка є загальним знаменником всіх зовнішніх атрибуцій. За О. Г. Ксенофонтовою, для екстерналів характерний низький рівень саморегуляції (Ксенофонтова, 1988).

Розглядаючи механізми саморегуляції поведінки як інтегративну властивість особистості, ми врахували і той факт, що структурне їх оформлення в підлітковому віці має початкову стадію. Саме тому виникає необхідність досконалого вивчення даного конструкту, щоб спрямувати становлення суб'єктивної стратегії прогнозування бажаної поведінки підлітків.

У сучасній психології використовується велика кількість різноманітних методик для виявлення та діагностики специфіки локусу контролю. Наприклад, широке розповсюдження отримав запитальник «Рівень суб'єктивного контролю» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голикіної, А. М. Еткінда, що є модифікованим варіантом методики Дж. Роттера. На відміну від методики Дж. Роттера, в запитальник авторами були включені пункти, які вимірювали інтернальність – екстернальність в міжособових і сімейних взаєминах. Однак даний запитальник більш використовується в медико-психологічних дослідженнях. На нашу думку, методика, розроблена Дж. Роттером у модифікації О. Г. Ксенофонтової, відрізняється цілісністю і простотою та є адекватною для учнів підліткового віку загальноосвітніх шкіл. Прикладні завдання дають змогу виокремити найбільш значущі діагностичні показники суб'єктивного контролю респондентів. А саме, виявити мотивацію підростаючої особистості відносно того, де знаходяться або локалізуються її резерви успіху або ж невдач, – у зовнішньому чи внутрішньому світі.

З метою діагностики у підлітків однієї із найважливіших соціально-психологічних характеристик особистості як: незалежність, самостійність, активність особистості в досягненні своїх цілей, розвитку почуття власної відповідальності за вчинки в складних та екстремальних ситуаціях, що відбуваються з нею, використовувалась методика «Локус контролю» створена Дж. Роттером та модифікована О. Г. Ксенофонтовою, яка доповнила її новими шкалами й апробувала в лонгітюдному дослідженні для виявлення валідності та надійності. Даний запитальник складається із 40 стверджень і включає в себе відповідні шкали. У психологічному дослідженні взяли участь 116 респондентів (учнів віком 12 – 15 років).

Зупинимось коротко на визначенні робочих понять і деяких важливих моментів поставленої проблеми. Вслід за Дж. Роттером,

(J. Rotter) ми будемо говорити про два типи локус контролю: інтернальний і екстернальний. У багатьох дослідженнях встановлено, що інтернали більш впевнені в собі, спокійні, популярні. Так, в експериментальному дослідженні було встановлено, що підлітки з внутрішнім локусом контролю позитивно ставляться до оточуючих (вчителів, однолітків). Чим більше суб'єкт вірить, що все в житті залежить від його власних зусиль і здібностей, тим більше він знаходить у житті смислу і цілей. Екстерналів вирізняє підвищена тривожність, занепокоєність, менша терпимість до інших і підвищена агресивність, конформність, менша популярність. Все це, звичайно, природним чином пов'язане з їх позицією залежності від зовнішніх обставин і нездатності керувати своїми справами. Разом з тим, говорячи про локус контролю, ми хочемо підкреслити, що наведені приклади не є абсолютними. Завжди можливі індивідуальні варіанти. І тому ми погоджуємося з К. Муздыбаєвим (Муздыбаев, 1983), що важливо не просто виявляти властивості, які притаманні екстернальності чи інтернальності, а розглядати їх з урахуванням життєдіяльності індивіда. Тому, нам здається, доцільним ставити проблему особливостей прояву локусу контролю в різних життєвих ситуаціях. У концепції Дж. Роттера локус контролю вважається універсальним по відношенню до будь-яких типів ситуацій. Дане положення має і емпіричне підтвердження. У зв'язку з цим в тестах, спрямованих на діагностику локусу контролю, О. Г. Ксенофонтова пропонує виділяти різні субшкали. Ми вважаємо, що локус контролю виступає загальною інтегративною характеристикою особистості, а тому виділення різних субшкал є доцільним. На наш погляд, найбільше значення має виділення двох субшкал: інтернальність у сфері досягнень (I_d) та інтернальність у сфері невдач (I_n). Виділення саме цих шкал у вивченні локусу контролю як механізму саморегуляції поведінки підлітків є досить обґрунтованим як емпірично, так і теоретично.

При проведенні діагностики локусу контролю ми також виходили з того, що частина досліджуваних не може бути віднесена явно до інтерналів чи екстерналів (їх ми умовно назвали «невизначений тип»), хоча про чітку тенденцію щодо конкретизації локусу контролю, звичайно, можна говорити. До числа таких респондентів ми віднесли тих, хто за кількістю набраних балів попадав у проміжне положення: крайня права межа по екстернальності й крайня ліва межа по інтернальності.

Інтернальний тип локус контролю проявляється у випадку, коли причинність і відповідальність приписується самій діючій особі, тоді як при екстернальному типі локус контролю відповідальність покладається на чинники, які не залежать від особистості, тобто на зовнішні обставини, випадковості, чинник долі тощо. Згідно результатів емпіричного дослідження, підлітки з інтернальним типом локус контролю більш впевнені в собі, спокійні, позитивні, у них легше складаються

міжособистісні відносини, вони більш незалежні. Підлітків з екстернальним типом локус контролю відрізняє підвищена тривожність, конформність, менша терпимість до інших і менша популярність.

Підлітки з інтернальним локусом контролю характеризуються розвиненим потенціалом в переборюванні труднощів, стресостійкістю, ефективністю в діяльності, у стосунках з оточуючими і в житті взагалі. При цьому підлітки із зовнішнім (екстернальним) локусом контролю вирізняються пасивністю поведінки, неспроможністю протистояти складним життєвим обставинам (табл.1).

Таблиця 1

Кількісні показники локусу контролю підлітків

<i>Локалізація контролю</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>
Інтерналі	26	22,4
Невизначений тип	14	12
Екстернали	76	65,6

Як видно із таблиці, більшість респондентів (65,6%) відносяться до екстерналів. І лише 22,4% із них мають внутрішній (інтернальний) локус контролю. Перевага екстерналів над інтерналами є не випадковою, а характерною для сучасних підлітків. Адже зовнішній локус контролю, по суті, означає зняття суб'єктом відповідальності за все, що відбувається з ним, з самого себе, і вона перекладається на об'єктивне: на інших людей, випадок, обставини тощо.

Зрозуміло, що в різних умовах така ситуація допоможе зберегти підлітку самоповагу в умовах негативних оцінок діяльності і поведінки особистості з боку оточуючих. Таким чином, екстернальність відіграє в даному випадку роль захисного механізму, який знімає відповідальність з особистості за невдачі, дозволяє адаптуватися до постійних зовнішніх негативних оцінок і зберегти самоповагу. Перевага екстернальності над інтернальністю фіксується і по субшкалах. Результати дослідження представлені в таблиці 2, де показники шкал локусу контролю дані у % (табл. 2).

Таблиця 2

Кількісні показники шкал локусу контролю підлітків

<i>Шкали</i>	<i>Інтерналі</i>	<i>Екстернали</i>	<i>Невизначений тип</i>
I _д	28	54	18
I _н	23	68	9

Як видно із таблиці, за субшкалою «інтернальність у сфері досягнень» 54% підлітків може бути віднесена до екстерналів. Зовнішній локус контролю в сфері досягнень відображає пасивність підлітків у

подоланні життєвих труднощів. Високі показники по цій шкалі характеризують здатність підлітків саморегулювати свої настрої, переживання, чекання відповідно до поставленої мети та до досягнень позитивного результату.

Зовнішній локус контролю в сфері невдач характерний для 68% підлітків. Низькі показники за цією шкалою характеризують тих досліджених, які не бачать своєї причетності до невдач, які не визнають власної відповідальності за свої неуспіхи; вони все перекладають на зовнішні сили, на інших людей. Високі показники говорять про те, що людина значно більше відчуває свою відповідальність за невдачі, які були в її житті.

Наші дослідження свідчать, що підлітки з високим та частково з середнім рівнем досягнень мають високий рівень саморегуляції поведінки. При вільному виборі завдань обирають ті, які вимагають ініціативи, творчості та «змагання» зі своїм попереднім досягненням. Таких підлітків вирізняє реалістичність у постановці й виборі цілей, що дозволяє цим дітям мати більше шансів задовольнити потребу в досягненні поставлених цілей.

Отже, результати експериментальних даних вказують, що в підлітків існують два різних мотиви: мотив досягнення успіху та мотив уникнення невдач. Констатовано, що серед мотиваційних факторів, саме ці мотиви вагомо впливають на саморегуляцію поведінки підлітків. Тому за допомогою методики ми визначили, в якій мірі в підлітків розвинена потреба (бажання, прагнення, які виступають як особливості характеру) досягати успіхів та уникати невдач в різноманітних життєвих ситуаціях. Змістовний аналіз протоколів дослідження підлітків дає можливість об'єднати останніх у три групи.

Група А – включає в себе підлітків з явно вираженим прагненням до досягнення успіху.

Група Б – підлітки, зайняті певною діяльністю, але до успіху в ній не прагнуть.

Група В – підлітки з вираженою установкою до уникнення невдач (табл. 3)

Таблиця 3

Кількісні показники рівня розвитку мотивації успіху та уникнення невдач підлітків

Рівень мотивації		абс.	%
А	1	36	31
Б	2	31	26,8
В	3	49	42,2

За нашими дослідженнями, група А складає 31% підлітків. При цьому ми зробили висновок, що в цих підлітків мотив досягнення успіхів

домінує над мотивом уникнення невдач. Підлітки цієї групи ставлять перед собою в життєдіяльності певну позитивну ціль, досягнення якої однозначно може бути розцінено і ними, і оточуючими як успіх. У них відмічається прагнення обов'язково домогтися тільки успіху в тій справі, що вони розпочали. При цьому їх характеризує мобілізація всіх внутрішніх ресурсів на досягнення поставленої мети. Ці підлітки шукають частіше таку діяльність, в якій необхідно активно діяти, вибирають дії та засоби їх реалізації, які спрямовують на досягнення поставленої мети. Вони розраховують отримати схвалення за свою активність, а пов'язані з цим дії викликають у них позитивні емоції. Прагнуть до достовірної інформації про результати власної зовнішньої активності. Підлітки правильно оцінюють свої можливості, віддаючи перевагу завданням середнього та інколи підвищеного ступеня складності, оскільки при їх розв'язанні найкращим чином виявляються в них загальні здібності та організованість, наполегливість, старанність. Свій успіх пояснюють внутрішньо-особистісними можливостями – здібностями чи старанністю. У разі невдачі підвищується зацікавленість у вирішенні завдання та вмотивованість актів поведінки.

До групи Б увійшло 26,8% підлітків. Підлітки цієї групи орієнтуються в життєдіяльності на певну мету, але пасивні до шляхів її досягнення і тому вибирають найпростіші з них. Прагнуть отримати достовірну інформацію про результати власної зовнішньої активності. Здатні мобілізуватися на подолання труднощів при досягненні мети в окремих випадках, особливо значущої для них ситуації. Рівень активізації при виконанні обраних справ помірний, завжди чекають стимулюючих заохочень зі сторони. При цьому розраховують отримати схвалення до дії і засоби їх досягнення. Відсутність підтримки спричиняє тенденцію передбачати невдачу, уявлення про яку викликає тривогу. В цілому акти поведінки, зовнішньої активності часто мотивуються спонтанно, тобто можуть залежати від тривожності. Ці підлітки занижено оцінюють свої можливості, тому віддають перевагу завданням середнього рівня складності, оскільки при їх розв'язанні ймовірніше досягнення ними успіху. Не завжди впевнені в тому, що успіх залежить від власних здібностей, наполегливості, впевненості у собі, у свої сили. На їх думку, успіх залежить від удачі, долі, підтримки близьких людей. Тому, в разі невдачі, зацікавленість у вирішенні завдань знижується, і кращих результатів вони досягають тільки після попереднього успіху.

Група В включає в себе 42,2% досліджених. У цієї групи – мотив уникнення невдач домінує над мотивом досягнення успіхів.

У підлітків групи В явно виражена мета діяльності, яка спрямована не на те, щоб досягати успіху, а на те, щоб уникнути невдачі. Всі їх думки та дії, в першу чергу, підпорядковані саме цій меті. Досліджені бояться критики, тому уникають отримувати інформацію про результати своєї діяльності. З роботою пов'язані негативні переживання, вона обтяжує їх. При отриманні завдання активності не виявляють. Такі підлітки

невпевнені в собі, не вірять у можливість досягти успіху, тому вибирають легкі завдання. Мають гіпертрофовані мотиви, що породжують нестабільні емоційні реакції. Після невдачі уникають виконання завдання, прагнуть більше ніколи до нього не повертатися. У результаті вони не переможці, а переможені, а в цілому – невдахи (табл. 4).

За таблицею можна зробити висновок, що в підлітків з низьким рівнем саморегуляції поведінки домінує мотив уникнення невдач. Ці досліджені мають певну дисгармонію між цілями та результатами своєї діяльності.

Таблиця 4

Співвідношення показників рівня саморегуляції і мотивації успіху підлітків

<i>Рівень саморегуляції</i>	<i>Рівень мотивації</i>
Високий	А
Середній	Б В
Низький	В

Суперечливий характер поведінки залежить також від психологічної ситуації, в якій вони перебувають. Дана характеристика є свідченням того, що труднощі в саморегуляції відчувають саме ті підлітки, спонукання яких спрямовані на уникнення невдач.

Таким чином, у підлітків з інтернальним типом локусу контролю більш розвинута відповідальність за свої вчинки. Вони вважають, що їх особистісна своєрідність, рівень здібностей, компетентність, цілеспрямованість впливають на невдачі чи, навпаки, на досягнення успіху. Екстернали відзначаються орієнтацією на ситуацію або зовнішні події, що виражаються в перекладенні відповідальності на інших. Успіх і невдачі вони пояснюють випадковістю, збігом обставин, впливом зовнішніх неконтрольованих сил.

Досить часто зовнішній локус контролю є захисним механізмом, що дозволяє людині уникнути відповідальності за невдачі. Відзначимо, що така безпорадність є суб'єктивною характеристикою залежної особистості і зовсім не обов'язково відображає реальну ситуацію відсутності ресурсів для самостійного вирішення проблем. В зв'язку з цим важливо і те, що локус контролю виявляється як характеристика загальної активності особистості, яка, на думку К. О. Абульханової-Славської, має дві складові: рівень ініціативи і рівень відповідальності (Абульханова-Славська, 1991).

У підлітковому віці свідомо і цілеспрямовано формуються такі якості характеру, як сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль, обдуманість, критичність тощо. Тому локус контролю не визначає реальність контролю зовнішніми чи внутрішніми причинами, а лише суб'єктивне його сприйняття.

Інтернальність або екстернальність – це не часткова особистісна риса, а певний особистісний паттерн, цілісна особистісна комбінація. Інтернальність тісно пов'язана з багатьма психологічними процесами, явищами та рисами особистості, що утворюють її антистресовий контур. Зіткнувшись з перешкодами на шляху саморозвитку, інтернали значно частіше виявляють пошукову активність. Така активність створює передумови знаходження продуктивних шляхів подальшого розвитку особистості. Відмова від пошукової активності може призвести до «навченої безпорадності».

Всі численні переваги інтернала пов'язані з його внутрішньою відповідальністю, як за успіхи, так і за невдачі. Але ж людина, яка завжди і всюди бере на себе відповідальність за всі невдачі і помилки в житті, піддається серйозному ризику дезадаптації. У випадку великої кількості серйозних невдач така тотальна відповідальність може стати підґрунтям для формування комплексу провини.

Також корисно розрізняти інтернальність-екстернальність не тільки за ситуативними (поведінковими) сферами, але і за причинно-наслідковими сферами: відповідальність за причини невдач і відповідальність за подолання невдач. Набагато ефективніше, якщо в такому випадку, людина буде екстерналом в області причин невдач та інтерналом в області подолання невдач. Це дозволить зберегти впевненість в собі, активну позицію і почуття контролю за подіями свого життя, не набуваючи разом з тим почуття всезагальної провини та емоційної дезадаптації.

Отже, інтерпретація даних діагностичного зрізу допомогла встановити провідні фактори, які безпосередньо впливають на саморегуляцію поведінки підлітків. Серед них: високий рівень потреби в досягненні, установка на досягнення успіху, інтернальний локус контролю.

Результати дослідження свідчать, що локус контролю визначає функцію поведінкової саморегуляції підлітків. Проведене емпіричне дослідження дає нам змогу стверджувати, що сучасні підлітки тяжіють до прояву екстернального локус контролю. Світоглядний тип «екстернал-інтернальності» визначає рівень суб'єктивного контролю підростаючої особистості у сферу соціально-психологічних реалій, у котрих втілюються типології незалежності, самостійності та активності особистості у досягненні власних цілей, особистої відповідальності, принципів саморегуляції у взаємодії з довкіллям.

Вважаємо, що ця узагальнена характеристика особистості здійснює регуляторний вплив на багато сторін активної взаємодії людини із середовищем, визначаючи її життєву позицію, способи вирішення кризових ситуацій, виборі форм реагування, визначенні дій і вчинків тощо. Проведене емпіричне дослідження дає нам змогу стверджувати, що сучасні підлітки тяжіють до прояву екстернального локус контролю.

Список використаної літератури

- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 229 с.
- Анциферова Л. И. Системный подход в психологии. *Принцип системности в психологических исследованиях* / отв. ред. Д. Н. Завалишина, В. А. Баранчиков. Москва: Наука, 1990. С. 61–77.
- Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля. *Психологический журнал*. 1984. Т. 5. № 3. С. 152–163.
- Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х кн.: Кн. 1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
- Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 26–33.
- Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 285 с.
- Доценко Е. Л. Психология манипуляции. Москва: Изд-во МГУ, 1996. 346 с.
- Иванников В. А. Основы психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 336 с.
- Кириченко Т. Передумови розвитку саморегуляції поведінки підлітків. *Гуманітарний вісник*. 2016. Вип. 38. С. 79–87.
- Кириченко Т. В. Особливості розвитку міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*: зб. навч. праць. Серія Психологія. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 23 (1). С. 119–138. doi:10.5281/zenodo.1211177
- Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва: Наука, 1980. 256 с.
- Ксенофонтова Е. Г. Уровни развития саморегуляции личности: критерии их определения: Автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 1988. 15 с.
- Ксенофонтова Е. Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля». *Психологический журнал*. 1999. № 2. С. 103–114.
- Моросанова В. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход. *Вопросы психологии*. 2011. № 3. С. 132–144.
- Муздыбаев К. Психология ответственности. Ленинград: Наука. 1983. С. 43–89.
- Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии). Ереван, 1996. 215 с.
- Осницкий А. К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков обучающихся в классах КРО. *Вопросы психологии*. 2007. № 3. С. 42–51.
- Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення у практичних психологів: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 295 с.

- Реан А. А. Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности. *Психологический журнал*. 1998. Т. 19. № 4. С. 3–13.
- Савчин М. В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості. *Педагогіка і психологія*: Вісник АПН. 1996. № 1. С. 10–17.
- Столин В. В. Самосознание личности. Москва: Изд-во Моск. ун-та. 1983. 285 с.
- Rotter J. B. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1975. Vol. 43. P. 56–67.
- Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol. Monographs*, 1966. V.80. P. 11–28.



Кікінежді Оксана Михайлівна

доктор психологічних наук, професор,
завідувач-професор кафедри психології,
директорка Науково-дослідного центру
з проблем гендерної освіти та виховання
учнівської та студентської молоді
НАПН України – ТНПУ ім. В. Гнатюка
**Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна**
E-mail: okiki77777@gmail.com



Василькевич Ярослава Зіновіївна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
**ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна**
E-mail: v.yaroslava@online.ua

**ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ
В КОНТЕКСТІ ЕґАЛІТАРНО-ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ**

Подано теоретико-методологічне обґрунтування становлення гендерної ідентичності як чинника психологічної безпеки особистості в контексті еґалітарно-освітньої парадигми. Визначено сутність психологічних механізмів і принципів конструювання гендерної ідентичності в період дорослості. Представлено авторську модель гендерного самовизначення молоді в сучасній суперечливій системі традиційних / патріархальних та еґалітарних / демократичних координат. Сформульовано особливості формування еґалітарної свідомості молоді як чинника психологічного благополуччя та її успішного особистісного, професійного і громадянського самоздійснення.

Ключові слова: гендерна ідентичність, психологічна безпека, статева соціалізація особистості, особистісно-еґалітарний підхід, еґалітарна свідомість і самосвідомість.

Oksana Kikinezhdі, Yaroslava Vasylykevych. The psychological safety of the personality in the context of egalitarian and educational paradigm

The theoretical and methodological substantiation of the formation of gender identity as a factor of psychological safety of the individual in the context of the egalitarian and educational paradigm is given. The essence of psychological mechanisms and principles of formation of gender identity is determined. The author's model of gender self-determination of youth in modern system of traditional/patriarchal and egalitarian/democratic coordinates is presented. The peculiarities of formation of consciousness of youth as a factor of psychological well-being and as their personal, professional and civil self-realization are formulated.

Key words: *gender identity, psychological safety, sexual socialization, personal and egalitarian approach, egalitarian consciousness and self-awareness.*

В умовах євроінтеграції як нової соціальної реальності та реформування національної освіти в Україні актуалізується проблема знаходження чинників психологічної безпеки особистості в контексті освітньо-професійної підготовки та громадянської позиції підростаючого покоління. Пріоритетними завданнями гуманітарної складової безпеки суспільного життя є базові демократичні цінності цивілізаційного поступу світової спільноти, що загострює проблему утвердження егалітаризму в усі сфери функціонування суспільства, забезпечення рівного доступу жінок і чоловіків до соціально-економічних та культурно-освітніх ресурсів як невід'ємної умови дотримання основоположних прав і свобод людини.

Виховання конкурентоздатної, відповідальної та самодостатньої особистості як виклик часу потребує реальних змін у соціогуманітарному знанні, зокрема ідеології родини, школи, ЗМІ, розробки інноваційних ґендерно-освітніх технологій, що передбачає створення безпечного середовища для дітей і молоді на принципах рівноцінності та паритетності статей, системності та суб'єктності, гуманізму та демократизму відповідно до чинних нормативно-правових документів України (Закони України «Про освіту», «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні», Державна програма рівних прав та можливостей жінок і чоловіків до 2021 року, Національні плани – «Жінки, мир, безпека» та План з виконання рекомендацій Комітету ООН з ліквідації дискримінації щодо жінок (CEDAW), Концепція Нової української школи, Стратегія «Освіта: ґендерний вимір – 2020»).

Сучасний етап розвитку українського суспільства спричиняє амбівалентне ставлення до системи ґендерних ролей, конфлікт між давнім дихотомічним розподілом та новими, егалітарними викликами до них. Сьогодні спостерігається посилення патріархальних викликів, «ґендерна еkleктика», ґендерна асиметрія в «маскулінізації» та «фемінізації» студентського контингенту, стереотипізація індивідуальної

та масової свідомості тощо. Таку гендерну диспропорцію можна пояснити однобічністю гендерної соціалізації, а також психологічним тиском навіюваних соціумом та мас-медіа статевих стереотипів. Як зазначає віце-прем'єр-міністр з питань європейської та євроатлантичної інтеграції України І. Климпуш-Цинцадзе, «недискримінація, рівність, права людини – все це починається з освіти. Наші діти повинні усвідомлювати значення цих цінностей уже в середній школі. Ми робимо це не для наших закордонних партнерів. Ми робимо це для свого майбутнього, де немає місця таким ганебним речам, як, приміром, сексизм чи домашнє насилля» (Впроваджуючи Стратегію..., 2018).

Освіта стає реальною продуктивною силою й гарантом національної безпеки держави, оскільки саме через просвітництво та навчання можна сприяти деконструкції патріархальних стереотипів та руйнації міфів, які точаться довкола проблеми ґендерної рівності. Розвінчані статоворольові міфи починають виконувати роль психологічного фільтра вивільнення особистості, індивідуального потенціалу від нашарувань статовитипового, уніфікованого. Це потребує знаходження дієвих механізмів інституалізації вітчизняної ґендерної освіти, формування ґендерних компетентностей як ключових життєвих компетентностей у зростаючої особистості, оскільки саме вони визначають мирне співіснування людей різних рас, релігій і культур, гуманізм і людяність, розвиток партнерських стосунків між особами, сім'ями та державою, заснованих на довірі, повазі, гідності тощо.

У контексті людиноцентричної парадигми як основи психологічної безпеки особистості важливими пріоритетами в розробці ґендерних програм, поряд із врахуванням міжнародного досвіду, є «ідеологія самовизначення» молоді (В. Кремень), збереження «ідентичності української освіти як сердечної, духовної і душевної, людської і людяної, народної і родинної, патріотичної і моральної у всіх загальнолюдських вимірах» (Андрущенко, 2007: 52), взаємозв'язок особистісного та ґендерного підходів як основи гуманізації навчально-виховного процесу (І. Бех, В. Кравець), формування неупередженого ставлення до здібностей та статусу людини незалежно від її статевої належності, орієнтації на найповнішу самореалізацію особистості в освоєнні будь-яких сфер людської життєдіяльності з врахуванням специфічних архетипів – ознак ментальності українського етносу.

Виявлення психологічних чинників безпеки особистості, утвердження демократичних цінностей як детермінанти культивування паритетності та рівноцінності статей є стратегічним напрямком егалітарної соціалізації молоді в сучасному українському часопросторі та забезпечення національного механізму державної ґендерної політики. На Другому Українському Жіночому Конгресі, який відбувся 7–8 грудня 2018 року в м. Києві, наголошувалося, що гендерна політика, як політика рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, є невід'ємною складовою

демократичного розвитку нашої країни, її європейської та євроатлантичної інтеграції. Дискусійні панелі Конгресу стосувалися світових тенденцій та міжнародних зобов'язань України, розширення економічної та політичної участі жінок, а також дотримання рівних прав жінок та чоловіків у секторі безпеки і оборони, подолання ґендерних стереотипів, популяризації прогресивних поглядів щодо ґендерних ролей та підходів до ухвалення рішень у родині та відповідального батьківства тощо. Це ключові аспекти для визначення ціннісних основ соціальної стабільності суспільства та емоційного благополуччя особистості, оскільки паритетність позиції статей залежить не стільки від історично успадкованих соціально-економічних, етнокультурних реалій, скільки від системи мислення індивідів, ступеня розвитку егалітарної свідомості населення, ґендерної ідентичності особистості.

Сучасна психологія в контексті «генези здійснення особистості» (С. Максименко) акцентує увагу на розвитку індивіда в системі процесів самопобудови і самоздійснення, гармонізації його внутрішнього світу із зовнішнім в умовах соціокультурної різноманітності, що дає змогу розкрити питання розвитку суб'єктності, самовираження, набуття «сутісного Я» в суперечностях життя (Г. Балл, М. Боришевський, В. Васютинський, К. Войтила, Т. Говорун, В. Кремень, В. Кравець, А. Маслоу, В. Роменець, К. Роджерс, С. Рубінштейн та ін. учені).

Ґендер як соціально-психологічна характеристика статі особистості виступає тим найважливішим культурним знаком, яким людина оволодіває вже в перші роки свого життя. Будучи невід'ємною складовою зовнішньої і внутрішньої реальності людського життя, біологічна стать у процесі соціалізації оформляється в особливу підсистему особистості в загальній структурі Я-концепції, яку можна окреслити ґендерною ідентичністю.

Предмет ідентичності зачіпає основи організації життя людини та її психологічної безпеки. Безпека як стан або якість захищеності від реальних або потенційних загроз, фобій, невпевненості, депривацій та інших обмежень, відіграє важливу роль у нормативному перебігу соціалізації особистості загалом, та ґендерної зокрема. До чинників, які безпосередньо впливають на деформацію системи норм безпеки особистості, відносяться політичні, соціально-економічні та соціально-психологічні (Ложкин, 2004). Серед основних психологічних причин деформації системи норм безпеки вчені виокремлюють незадоволеність просоціальних потреб, які створюють внутрішній конфлікт особистості та наявність асоціальних особистісних диспозицій (мотиваторів), які впливають на вибір асоціальних засобів і шляхів задоволення потреб або звільнення від них.

Психологічний підхід до проблеми норм безпеки особистості носить системний характер і має високу залежність від усіх об'єктивних умов життя людини в сучасному суспільстві, що знаходять своє когнітивне та емоційне відображення в свідомості людини. Конкретні соціальні вимоги є відображенням психологічного стану суспільства, яке, в свою чергу, може бути

описано за допомогою різних показників, зокрема, таких, як порушення психічного здоров'я населення, невротичний розвиток жінок та чоловіків під тиском ґендерних стереотипів тощо. Зокрема, простежується чітке статеве співвідношення психічних та поведінкових розладів, що трапляються в дорослому віці, зі статевою належністю, симптомокомплекси та етіологію яких пов'язують значною мірою зі статевою диференціацією вимог до соціальної поведінки жінок та чоловіків (Говорун, Кікінежді, 2004: 206–222).

Ґендерна ідентифікація як характеристика образу Я в психологічній науці є найменш дослідженою проблемою в онтогенезі. Встановлено, що ідентичність характеризує якісне самовизначення особистості, а ідентифікація – процесуальну сторону його розгортання. Попри очевидну «відкритість» прикладного аспекту проблеми ґендерної ідентичності, вона має значний внутрішній пласт, оскільки охоплює чимало нез'ясованих психологічних механізмів особистісного розвитку людини та її психологічного благополуччя.

Отримання науково обґрунтованих даних щодо психологічної безпеки особистості крізь призму становлення її ідентичності, концепції Я вимагає інтеграції психологічних досліджень, скерованих у напрямку онтогенезу свідомості та самосвідомості, презентації Я у виборі лінії статевого ролівої поведінки, формування психологічних механізмів самовизначення та саморегуляції представників різної статі, що й визначило *мету роботи* – теоретико-методологічне обґрунтування становлення ґендерної ідентичності як чинника психологічної безпеки особистості в контексті егалітарно-освітньої парадигми.

Ґендер як системотвірна ознака набуття особистістю ідентичності є важливим чинником національного розуміння буття юнаками та дівчатами, їхнього егалітарного життєздійснення. На нашу думку, найвиразніше цей феномен репрезентується в межах гуманістичного та феноменологічного підходів, що дає змогу розкрити питання життєтворення молодих людей.

Ідейно-теоретичне підґрунтя аналізу проблеми склали концептуальні підходи генетичної, вікової та педагогічної психології щодо закономірностей розвитку особистості, її мотиваційно-потребової сфери, системного підходу в дослідженнях суб'єкта вчинку, які містяться в наукових доробках Г. Балла, І. Беґа, М. Боришевського, Т. Говорун, З. Карпенко, С. Максименка, В. Роменця, В. Татенка, Т. Титаренко, Н. Чепелевої та ін. учених.

Ідентифікація як емоційно-когнітивний і поведінковий процес ототожнення себе зі значущими іншими актуалізує механізми психічної реальності розвитку ідентичності на рівні індивідуальної та суспільної свідомості, яка має як онто-, так і соціогенетичні корені (К. Абульханова-Славська, Г. Костюк, С. Максименко, М. Слюсаревський та ін.). Ідентичність як інтегроване особистісне утворення формується в процесі

самоототожнення зі значущими взірцями статевої поведінки, поширеними в найближчому соціальному оточенні.

Аналіз феномену ідентифікації в ґендерному аспекті дає можливість розглядати її індикатором статевої соціалізації (У. Бронфенбренер, М. Боришевський, І. Булах, В. Васютинський, Т. Говорун, В. Кравець, В. Москаленко, Ю. Приходько, Т. Титаренко та ін.).

Згідно з концепцією Е. Еріксона, ідентифікацію та ідентичність ми розглядаємо як органічно пов'язані психологічні явища, які знаходяться на різних рівнях становлення особистості та які можна описати як «процес-результат», «мінливість-стабільність», «неперервність-стійкість» (Erikson, 1963).

Ідентичність конструюється як психолого-феноменологічний комплекс, який можна описати та пояснити лише в системі комплексної, множинної причинності. Більш перспективним, на думку Г. Балла, є інтегративно-особистісний підхід, оскільки «мається на увазі онтологічний аспект інтегративності, тобто орієнтація на цілісний розгляд людського індивіда (особи) у єдності його соматичних, психологічних і духовних властивостей» (Інтегративно-особистісний підхід, 2012: 30).

Синергійний підхід реалізує міждисциплінарний напрямок наукового пошуку, зумовлюючи розробку проблем ідентичності не лише в еволюційному, а й у більш широкому контексті: від соціокультурних настанов особистості до пошуку смислів буття. Зріла особистість регулює свої відносини зі світом, при цьому орієнтується на їх доцільність у системі соціальних досягнень, виконання статевої ролі, особистісних сенсів егалітарного чи традиційного характерів.

У контексті нашого дослідження важливим є розгляд ґендерної ідентифікації як інтеграційного динамічного утворення, яке проявляється у формуванні суб'єктної позиції індивіда щодо своєї приналежності до певної статевої групи та самоорганізації статевої поведінки, взаємин з іншою статтю, яке розвивається в процесі соціалізації. Принципи діалектики й культурно-історичного компаративізму стали тим підґрунтям, «сутнісними детермінантами», які дозволили виокремити власне психологічний зміст у проблемі психологічної диференціації статей, отримати науково обґрунтовані дані щодо звернення уваги психологів і педагогів до процесів і результатів засвоєння індивідом традиційних і егалітарних статевої ролі, а також розуміти власні ґендерні орієнтації і те, як вони відображаються на соціалізації дитини.

ґендерна ідентичність особистості стає результатом складного процесу інтерналізації нормативів поведінки, прийнятих у даній культурі (Л. Виготський, М. Кімел, Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.). Тому «Я» чоловіка/жінки як особистісне утворення можна вважати соціально-культурним конструктом фемінності-маскулінності, поміщеним у конкретне етноісторичне середовище в рамках егалітарної чи традиційної поведінки. В. Татенко підкреслює, що «такою онтичною силою володіє наше «я», яке поєднує, синтезує, інтегрує і знімає в собі організмичне

(мозок), психічне (індивід), душевне (особистість) і духовне (суб'єктність) у індивідуально-неповторному, унікальному вчинку життєздійснення, що підносить людську істоту до рівня індивідуальності» (Татенко, 2012: 69).

Гендерну ідентичність ми розглядаємо також як наративну конфігурацію, завдяки якій різні життєві події й епізоди (гендерні ситуації) структуруються в одне ціле, що є об'єктивацією особистісних смислових конструктів, які складають, у свою чергу, індивідуальну суб'єктну реальність (Чепелева, 2012).

З точки зору гуманістичної психології в самій сутності людини будь-якої статі закладена здатність до самовдосконалення, наголошується на важливості вільного вияву особистісного Я незалежно від статевої належності, на самоактуалізації особистості (Г. Балл, М. Боришевський, А. Маслоу, К. Роджерс). Рух до самоактуалізації А. Маслоу ототожнює з розвитком особистості, життя розглядає як процес послідовних виборів, причому в кожному разі це вибір між рухом уперед, до особистісного зростання, і рухом у бік захисту, безпеки, боязні. Самоактуалізація передбачає, що «кожного разу повинен бути зроблений вибір, що веде до зростання» (Маслоу, 1999: 52).

Егалітарність з позиції гуманістичної психології – це відкритість до досвіду й водночас опора на власні сили, актуалізація власних устремлінь, самодостатність, сприйняття себе без захисних механізмів, свобода від стереотипізованих очікувань у пошуку особистісних смислів, позиція суб'єктності в життєтворенні. Особистісний сенс в інтеграційній єдності конативного, когнітивного й афективного компонентів підтримує процес багатовимірних ідентифікацій особистості, забезпечує цілісність Я-концепції особистості, упорядковує в свідомості особистості багаторівневий процес ідентифікацій та спрямовує їхню реалізацію. Егалітарна особистість визначається як з об'єктом дій та пізнання, а з іншими людьми – як із суб'єктами, визнаючи їхнє право на самовизначення і свободу (Говорун, Кікінежді, 2009).

У функціонуванні самосвідомості як внутрішньої детермінанти саморозвитку особистості, наголошує М. Боришевський, особливу роль відіграє Я-концепція, яка виступає своєрідним еталоном, згідно якого індивід фіксує процес свого особистісного розвитку як зростання в різних аспектах життєдіяльності: взаєминах з іншими (передусім «значущими іншими»), професійній діяльності, прецизюванні (уточненні), бачення себе в системі провідних життєсенсових (або смисложиттєвих) цінностей» (Боришевський, 2010: 8). Водночас гендерна ідентичність як психолого-феноменологічний комплекс охоплює розмаїтість проявів статевої поведінки, ціннісних виборів, сталих преференцій чоловічого і жіночого світу та представлена специфічними знаковими системами – конструктами фемінності, маскулінності та андрогінності, вибір яких зумовлений традиційними та егалітарними гендерними орієнтаціями.

Дослідження розвитку конструкту маскулінності-фемінності з позиції генетико-моделюючого підходу (С. Максименко) виступає як опредметнення / розпредметнення ціннісно-сміслових когніцій досліджуваних, як відображення ними наявної життєвої стратегії (актуалізованої ґендерної ситуації – як наративної статево диференційованої (традиційної) чи індивідуалізованої (еґалітарної) соціалізації), а також як пошук – проектування еґалітарних освітніх технологій, адекватних за своїми ключовими параметрами демократичній системі загальнолюдських цінностей, віковим етапам становлення особистості в онтогенезі. У ґендерному вимірі це можуть бути конструкти фемінності-маскулінності-андрогінності в когнітивних, емоційних та поведінкових аспектах, що дає змогу розкрити закономірності становлення статево ролювальної ідентичності в онтогенезі на основі принципів аналізу за одиницями історизму, системності та проектування. Розробка положень соціокультурного становлення індивідуальності передбачає моделювання та відтворення «в особливих умовах» ґендерної поведінки, що може бути ключем для з'ясування змістово-семантичних і функціональних параметрів її генези та структури розвитку (Максименко, 2006).

Не менш важливою в психологічній безпеці особистості видається також проблема формування еґалітарних цінностей у ґендерній культурі студентської молоді через так званий віковий пік статевої самоідентифікації. Цікавою, на наш погляд, є думка Т. Титаренко щодо динаміки життєвого світу особистості з позиції зростання її суб'єктності на різних етапах індивідуальної та загальнолюдської історії: «Практикування, ідентифікування та автономізація як модуси існування сучасної особистості неможливі без постійного діалогування з оточенням, соціумом, культурним і природним простором, із власним минулим і майбутнім» (Титаренко, 2014: 14).

Діяльнісно-особистісний підхід, провідним методологічним принципом якого є детермінізм, дав змогу розглянути проблеми ґендерної соціалізації індивіда як інтерналізацію та інтралізацію особистістю ґендерної культури, соціальну індивідуалізацію в людині статево ролювальних очікувань навколишнього середовища. Отже, за ідентифікацією утверджується статус інтегрованої інстанції психіки, що перетворює зовнішні соціокультурні ґендерні символи в особистісно значущі й осмислені, співвіднесені з власним «Я» цінності і смисли, що впливають на ставлення людини до себе як до чоловіка чи жінки. Звідси – найбільше значення в інтерпретації ґендерних настанов особистості як особливого предмету психологічного вимірювання в межах буттєвого підходу набуває аналіз усієї сукупності станів, просторів і реальностей поведінки, культурно-знаковий простір, а також характер зв'язку між ними (Т. Говорун, І. Кон, Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн, М. Слюсаревський, П. Чамата та ін.).

Стрижнем нового методологічного підходу в національній психології є ідея суб'єктності людини, з якою пов'язана самодетермінація її буття в світі, «внутрішні ресурси сутнісного самоствердження» (В. Татенко), авторська позиція щодо подій життя, що дає змогу привернути увагу вчених до проблеми самовизначення індивіда у сфері традиційної та егалітарної культур (Татенко, 2012).

Суб'єктний підхід у сучасній психології ґендерного розвитку людини передбачає її розуміння як статевої істоти, цілісної самодіяльної субстанції, інтегрованої на рівні свідомості і діяльності, свідомого й несвідомого, індивідуального і суспільного, біологічного та соціального в динаміці їхнього взаємозв'язку. Інтеріоризація соціокультурних цінностей у процесі ґендерного розвитку особистості відбувається за допомогою двох рівноцінних діалектично суперечливих сторін механізму соціалізації-індивідуалізації. При цьому творення ґендеру на соціокультурному та індивідуально-особистісному рівнях опосередковує характер інтеракцій між людиною і середовищем у напрямку засвоєння традиційних чи егалітарних цінностей (В. Васютинський, Т. Говорун, В. Москаленко, Р. Столлер, J.-Sh. Hyde та ін.).

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія розглядається як розгортання діалогічного спілкування на позиції рівноправності людей, яку опосередковує статеворольовий компонент як чинник порушення паритетності статей. В. Васютинський підкреслює, що «у суб'єктно-довільному просторі взаємодії із групою вельми своєрідно проявляється дія таких важливих базальних процесів (механізмів) залучення особи до колективного співбуття, як децентрація та емпатія» (Васютинський, 2010: 36). Маніпуляційний стиль взаємин, відображення особистістю своїх фемінно-маскулінних властивостей як наслідку традиційної ґендерної соціалізації обмежує особистість, і в подальшому дорослому житті, як вважає Н. Гапон, «два крайні полюси фемінність-маскулінність сполучаються в точці інтерпретації влади, яка презентує дискурси, почергово висвітлює їх як необхідні ситуаційні моделі ґендерних образів», оскільки «континуум шкал розташований між вартостями егалітаризму-недемократизму» (Гапон, 2009: 309–310]. О. Блиновою обстоюється думка, що соціальні стереотипи, які закріплюються в суспільстві, детермінують систему його цінностей, норм, правил і звичаїв, виконуючи функції соціальної ідентифікації особистості. Ученою з'ясовано, що в ситуації протиставлення «Ми» і «Вони», зокрема в ситуації змагання за визнання чи статус, оцінки членів як інгрупи, так і аутгрупи стають більш стереотипними, що сприяє консолідації групової ідентичності (Блинова, 2014: 238). М. Слюсаревський вказує на принцип двополюсної сутності соціальних ситуацій як сукупності зовнішніх щодо суб'єкта умов і як сукупності його ставлень до світу, що створює значущі для життєздійснення особистості умови, які приводять до змін в

усталеній потребо-мотиваційній системі та постановки нових цілей (Слюсаревський, 2008).

Із позиції суб'єктно-вчинкового підходу ідентичність виступає індикатором тривалості й неперервності свідомості, конгруентності життєвих цілей і смислів із повсякденними діями та вчинками. Вчинок, за В. Роменцем, – «живий осередок», спосіб особистісного існування в світі, який, на думку вченого, слід розглядати як всезагальний філософський принцип, що допомагає тлумачити природу людини і світу в їхніх пізнавальному та практичному відношенні (Роменець, 2006: 12]. У цьому сенсі конструювання ґендерної ідентичності особистості – це завжди реалізація внутрішніх помислів і смислових цінностей особистості, всієї Я-концепції, яка забезпечується й спрямовується прагненням до досягнення внутрішнього узгодження, самоактуалізації та зовнішнього підтвердження як смислових механізмів особистості.

Соціально-конструктивний підхід набув у нашому дослідженні статусу провідного у виявленні соціально-педагогічних чинників ґендерної ідентифікації особистості, що дає змогу визначити сутнісні детермінанти набуття індивідом ґендерної ідентичності – статевотипізованої чи андрогінної, яка змодельована і продовжує моделюватися під впливом соціуму у представників обох статей (відповідно до традиційної та альтернативної їй – еґалітарної соціалізації) (І. Бех, В. Васютинський, Т. Говорун, М. Кімел, В. Кравець, М. Мід, О. Сухомлинська, Дж.-Ш. Хайд та ін.). Саме еґалітарна соціалізація є співзвучною практиці особистісно-орієнтованого (ненасильницького) підходу в освіті, що виходить із демократичної моделі суспільства (Kikinezhdі, Vasylykevych, 2018).

ґендерна ідентичність молодшої людини розглядалася залежно від соціальних джерел впливу в контексті процесу соціалізації-інтеріоризації та інтерналізації еталонів, символів, норм статевої поведінки, поширених в етнокультурі, самовизначення та самопрезентації особистості у різних сферах людського буття (Л. Виготський, І. Кон), життєвих смислів та цінностей (Б. Братусь, К. Войтила, З. Карпенко, М. Попович, М. Савчин та ін.). Перспективними в цьому плані є дослідження в контексті психологічних концепцій С. Бем, крізь призму теорій ґендерних схем і лінз ґендера, а саме: лінз ґендерної поляризації, андроцентризму та біологічного есенціалізму, у феномені яких спостерігається певна аналогія з думками Л. Виготського про «знакове опосередкування» психіки, коли культурний знак стає засобом організації суб'єктної поведінки особистості в період дорослішання (Вет, 1975).

В основу нашого дослідження покладено розуміння ґендерної ідентичності як найважливішого особистісного утворення, активності суб'єкта в оволодінні культурними знаками ґендеру (знаннями, уявленнями) та процесом конструювання ґендера на індивідуальному рівні (як реалізацією засвоєного), що знаходить свій вияв у різних взаємодіях, ефектах соціальних репрезентацій і саморепрезентацій (діях,

висловлюваннях, оцінках, моделях поведінки тощо). Нами виявлена ефективність застосування основних положень культурно-історичної концепції Л. Виготського до аналізу проблеми ґендерної соціалізації та розвитку механізмів статевого ролі ідентифікації, а саме: визнання ролі суб'єктної активності в цьому процесі; присвоєння індивідом культурних знаків, провідного виду діяльності, новоутворень у психічному розвитку (Виготський, 1982).

ґендерну ідентичність ми розглядаємо як внутрішню, інтегральну, динамічну властивість особистості крізь маскулінно-фемінно-андрогінний конструкт, що пов'язана із усвідомленням, переживанням себе носієм певної статі, здатним до самовдосконалення та саморегуляції статевого ролі поведінки. Фемінність-маскуліність як різновиди ґендерної ідентичності – це конструкти, які формуються в просторі соціокультурних і соціально-психологічних координат, структура і зміст яких змінюється та які представлені в орієнтаціях та поглядах особистості, її настановах на виконання ґендерних ролей, обов'язків, функцій та властивостей.

Розвиток ідентичності є нелінійним, проходить через певні кризи ідентичності – періоди, коли виникає конфлікт між конфігурацією елементів ідентичності, що склалася до даного моменту, та відповідним їй способом «вписування» себе в навколишній світ і умовами існування індивіда, що змінилися. Щоб вийти з кризи, індивід повинен докласти певні зусилля, знайти і прийняти нові цінності та види діяльності. Процес формування ідентичності можливий не лише в ситуації «конкретного» віку. Конфлікти, що виникають під час зіткнення самореалізації та функціонально-рольової поведінки, існують упродовж усього життя людини. І самореалізація, і функціонально-рольова поведінка постійно породжують проблеми, які вимагають свідомого переосмислення цінностей. У цьому сенсі правильніше було б говорити про перманентний творчий процес, протягом якого людина створює та модифікує свою ідентичність (Hyde, 1991: 200).

Прихильники інтегративного підходу підкреслюють роль процесів ґендерної самосоціалізації в тісному взаємозв'язку з розвитком образу Я. Розглядаючи ідентичність як складну багаторівневу систему, що є елементом (частиною) особистості, вважаємо її виникнення та функціонування результатом процесу самосвідомості особистості, тобто самовизначення і конструювання особистістю себе, своєї Я-концепції, що включає різні рівні і види ідентичностей, вибір яких визначається ядерним утворенням особистості – Self (особистісним смыслом) (Говорун, Кікінежді, 2009: 246).

Аналіз теоретичних підходів до проблеми ґендерного розвитку людини дозволяє говорити про принципову можливість для побудови цілісної структурно-функціональної, динамічної моделі ґендерної ідентичності особистості. Становлення структури ґендерної ідентичності

особистості зумовлене її віковою заданістю, яка відображає об'єктивне і забезпечує індивідуалізацію, перетворюючись у суб'єктивну інстанцію. Таким чином, ґендерна ідентифікація як інтегративна інстанція психіки людини виявляється через оволодіння психічним потенціалом (життєвими домаганнями, цінностями та цілями), статеворольовою поведінкою, тілесністю і простором зовнішніх взаємодій (експансією) (Ґендерні дослідження, 2013).

Окреслення перспектив дослідження механізмів соціального пізнання на основі категорії ґендеру дає змогу визначити сутнісні детермінанти набуття індивідом ґендерної ідентичності – стаетовотипізованої чи еґалітарної, яка змодельована і продовжує моделюватися під впливом соціуму в обох статей, відповідно до традиційної та альтернативної їй – еґалітарної соціалізації як найбільш прогресивної та продуктивної демократичної моделі суспільства – спільноти рівноправних індивідуальностей (Абульханова-Славська, 1991). У цьому розумінні вихідні положення базової стратегії еґалітарної соціалізації включають реалізацію ідеї ґендерної рівності в різних сферах життєдіяльності; ідею індетермінації біологічною статтю ґендерних ролей; визнання взаємозамінності жіночих і чоловічих соціальних ролей; компоненти еґалітарного світогляду: ґендерну компетентність (знання про різноманітність ґендерних стандартів і здатність до реконструкції стаетових стереотипів); ґендерну сенситивність (чутливість до дискримінації, ідентифікація ознак сексизму), ґендерну толерантність (повага прав індивідуальності кожної особистості), створення умов для повноцінного розвитку представників різної статі попри стаетові стереотипи та упередження, ґендерне самовизначення особистості на засадах рівноправ'я, забезпечення кожній особистості свободи вибору, заохочення індивідуальних інтересів безвідносно до стаетової належності, підтвердження своєї ідентичності у поведінці, у конкретному вчинку, в життєвому просторі, діяльності тощо. Як зазначав видатний український психолог Г. Костюк, «правдиве мистецтво виховання виявляється там, де воно опирається на прояви «саморуху», ініціативи, самостійності, творчої активності в житті особистості, яка розвивається, їх викликає і спрямовує у відповідності з метою суспільства, яке готує свою зміну» (Костюк, 1989: 136).

В основу запропонованої нами еґалітарної моделі стаетової соціалізації покладені провідні ідеї гуманістичної психології та педагогіки, принципи особистісно-еґалітарного підходу як базового в особистісному розвитку та подальшій самореалізації внутрішнього потенціалу індивідуальності, формування ґендерної чуйності в паритетній взаємодії між статями, організацію розгорнутого діалогічного спілкування з метою встановлення базового ціннісно-смислового консенсусу, рефлексію позицій партнерів по діалогу як прояв «ми-переживання», рівноправності та взаємного визнання «суб'єктів звертання», «співчутливого розуміння» тощо. Психологічна модель демонструє такі принципи конструювання

ґендерної ідентичності: взаємозв'язок та взаємозумовленість соціальних і психологічних процесів на суспільному та індивідуальному рівнях статевого самовизначення; диференціацію поведінки за ознакою статі; асиметричність; полярність-протиставлення; ієрархічність; андро-феміноцентризм або еґалітарність, сексизм як упереджене та стереотипізоване ставлення; відкрити та «приховану» дискримінацію, ґендерну стереотипізацію тощо.

Саме на вчителя покладена головна місія розвитку ідеології рівних прав і можливостей статей. Президент НАПН України В. Кремень підкреслює, що «культура дитиноцентризму та інноваційності повинна визначати всю діяльність сучасного вчителя як у школі, так і поза її межами» (Кремень, 2009: 93–94), що є співзвучним гуманістичній спрямованості процесу статевої соціалізації дітей та молоді у вихованні еґалітарної особистості. Дороговказом для ґендерного виховання слугують слова Великого Добротворця В. Сухомлинського: «Виховання справжніх жінок та справжніх чоловіків починається з громадянських якостей особистості» (Сухомлинський, 1977: 556).

ґендерний підхід в гуманітарному знанні є новим методологічним інструментом аналізу і проектування особистісних змін, який ґрунтується на врахуванні «фактору статі» у змісті освіти та характері міжособистісної взаємодії «вихователь-дитячий колектив». Модель психолого-педагогічного супроводу зростаючої особистості на засадах інтеграції особистісно-еґалітарного підходу передбачала підготовку дівчат і хлопців до гнучкого соціостатевого репертуару в поведінці та різноманітних сферах життєдіяльності з врахуванням їхніх здібностей, уподобань, нахилів, можливостей, пропагування ідеї рівноваги та взаємозамінності статевих ролей, повноти розвитку індивідуальності, гармонійної цілісності особистості незалежно від її статевої належності.

Особистісно-орієнтована освіта розглядається як чинник еґалітарної соціалізації молоді та її психологічної безпеки. ґендерні компетенції як ключові в контексті еґалітарно-освітньої парадигми розвивають в особистості потребу і здатність до самопізнання й самовдосконалення, уміння будувати партнерські стосунки, бути конкурентоспроможною на ринку праці, утверджувати в приватному і соціальному житті демократичні засади. Компетентний учитель володіє здатністю до критичного самовизначення у сфері ґендерних орієнтацій (традиційних чи еґалітарних) та розуміння орієнтирів у побудові власної ґендерної ідентичності, бачить прикладні сфери застосування ґендерних знань, вирішення ґендерних проблем на рівні життєдіяльності двох демографічних груп, творення суспільства ґендерної демократії на всіх рівнях соціалізації індивідів – від мікро- до макро- та екзорівнів. ґендерна грамотність – це володіння вчителем інформацією про співвідношення статей в управлінській і виконавчій владах, у різних сферах суспільного виробництва, професіях, оплаті праці, кількості безробітних тощо.

Водночас соціальна ґендерна компетентність учителя – це також і вміння визнавати різноманітні ґендерні позиції, зумовлені етнічною, релігійною, професійною, економічною належністю.

Слід підкреслити, що впровадження ґендерно-освітніх технологій передбачає досягнення «рівності результатів» на підставі інтеграції двох принципів – «рівного доступу» і «рівного ставлення», під якими розуміється розкриття власного, індивідуального потенціалу молодої людини, незалежно від її статевої належності. У новітніх моделях університетської та середньої освіти викладач і студент, учитель і вихованець виступають двома вченими-дослідниками, зайнятими спільним пошуком істин. Навчання «цифрового покоління» молодих людей посилює значення організації дослідницької, пошукової роботи, відкритого, глибокого діалогу між викладачами та студентами, вчителями та учнями в набутті ґендерних знань. Принципи ґендерної просвіти: науковість, об'єктивність ґендерних знань як головної опори в розвінчуванні стереотипів; адекватність їх освоєння віковим можливостям студентів та їхнім майбутнім вихованцям; позитивізм і толерантність у ставленні до статей та міжстатевого спілкування; опора на власний життєвий досвід індивіда, критичне осмислення засвоєних настанов щодо життя в статі; суб'єктна позиція (позиція актора) як умова активізації ґендерного самовизначення та саморефлексії в учбовому діалозі; розвінчування статевого стереотипу; рівноцінність «чоловічого» та «жіночого» начал в аналізі дидактичного матеріалу, відмова від стратегії маргіналізації жіночого як другорядного.

Еґалітарно-освітнє середовище в умовах Нової української школи розглядається нами як недискримінаційне, творчо-розвивальне та здоров'язбережувальне, що базується на принципах соціальної справедливості, ґендерної рівності, дитиноцентризму, еґалітарності та паритетності статей, в умовах функціонування яких забезпечується повноцінний розвиток особистості, незалежно від її статі, віку, інвалідності, раси, культури, віросповідання, етнічності тощо (Кравець, Кікінежді, Шульга, 2018).

Реалізація особистісно-еґалітарного підходу як ґендерного дискурсу в розвивальній парадигмі у зміст навчально-виховної роботи освітніх закладів на засадах «ґендерної матриці» національної педагогічної спадщини (В. Сухомлинський, А. Макаренко, С. Русова та ін.) є соціально-психологічною детермінантою розширення культуротворчого ментального простору всіх учасників педагогічної взаємодії на засадах демократичних цінностей, щоб «жити разом у рівності та гідності» («Біла книга Ради Європи з міжкультурного діалогу»), «долучитися глобалізованого «Ми» й водночас зберегти самобутній життєвий світ, відчуття власного національного «Я» (Попович, 2011: 16).

Ґендерна ідентичність є показником особистісної зрілості, результатом універсалізації та індивідуалізації загальнолюдських цінностей рівності, демократизму та гуманізму, що визначає психологічну

безпеку людини. Творення ґендеру на соціокультурному та індивідуально-особистісному рівнях опосередковує характер інтеракцій між людиною і середовищем у напрямку засвоєння традиційних чи еґалітарних цінностей.

Ґендерна ідентичність охарактеризована як така, що відзначається усвідомленням статеворольових культурних еталонів і соціально-психологічних настановлень, прийняттям традиційних чи еґалітарних моделей поведінки, формуванням его-структур у континуумі маскулінності-фемінності, репрезентацією індивідуального досвіду самопізнання в системі само- та взаємооцінних ставлень, узгодженням і збалансуванням реального та ідеального ґендерного Я. Тому «Я» чоловіка / жінки» (ґендерну ідентичність) як особистісне утворення можна вважати соціально-культурним конструктом фемінності-маскулінності, поміщеним в етноісторичне середовище як приклад еґалітарної (андрогінної) поведінки.

Побудова еґалітарно-освітнього середовища на засадах «педагогіки партнерства» та ґендерної «матриці» гуманістичної педагогічної спадщини, інтеграції компетентнісного, особистісно орієнтованого та ґендерного підходів сприятиме еґалітарному світогляду дітей та молоді (ґендерна компетентність, чутливість, толерантність) як важливих чинників психологічної безпеки особистості, особистісної та професійної самореалізації статей, демократичного світобачення та громадянського життєздійснення дівчат і юнаків у царині національного буття.

Перспективи подальших досліджень – виявлення та обґрунтування психолого-педагогічних механізмів формування еґалітарно-освітнього середовища як чинника розширення культуротворчого та ментального простору особистості задля її психологічної безпеки.

Список використаної літератури

- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
- Андрущенко В. П. Болонські обрії вищої освіти. *Світогляд*. 2007. № 1 (3). С. 50–54.
- Бех І. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
- Блинова О. Є. Соціальні стереотипи та ідентичність: особливості взаємозв'язку. *Проблеми політичної психології*. Київ : Фенікс, 2014. Вип. 1(15). С. 238–246.
- Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
- Васютинський В. О. Психологічні виміри спільноти : монографія. Київ : Золоті ворота, 2010. 120 с.

- Впроваджуючи Стратегію гендерної рівності в освіті, ми творимо майбутнє без сексизму і домашнього насилля. Київ, 2018. URL: <http://link.pub/2020689>
- Выготский Л. С. Собрание починений: в 6 т. / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. 488 с.
- Гапон Н. Гендер, суб'єктивність, ідентичність: філософські дискусії другої половини ХХ сторіччя : монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. 378 с.
- Гендерні дослідження: прикладні аспекти: наук. монографія / В. П. Кравець, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді та ін.; за наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. 448 с.
- Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 308 с.
- Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Суб'єктність як психологічна основа егалітарної педагогічної парадигми. *Вісник Київського університету “Проблеми емпіричних досліджень у психології (до 120-річчя з дня народження С. Л. Рубінштейна)”*: зб. матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : КНУ, 2009. Т. 2. С. 244–254.
- Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: монографія / Г. О. Балл, О. В. Губенко, О. В. Завгородня та ін.; за ред. Г. О. Балла. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 206 с.
- Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
- Кравець В. П., Кікінежді О. М., Шульга І. М. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи. *Освітологія*. 2018. № 7. С. 15–21.
- Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.
- Ложкин Г. Информационно-психологическая безопасность личности. *Безопасность жизнедеятельности*. 2004. № 1. С. 23–25.
- Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
- Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. Пер.с англ. Москва : Смысл, 1999. 425 с.
- Попович М. В. Роль філософії у духовному розвитку людства. *Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності*: матеріали III Міжнародної науково-теоретичної конференції, (Житомир, 19–20 травня 2011 р.). Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 16.
- Роменець В. А. Вчинок і постання канонічної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* ; за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 11–37.
- Слюсаревський М. М. Соціальна ситуація та її масштаби у контексті проблеми розвитку особистості. *Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі*: матеріали

- методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р. Київ, 2008. С. 373–382.
- Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 томах. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 5. 639 с.
- Татенко В. Що знає про психіку, душу і дух людський сучасна психологія? *Світогляд*. № 2. 2012. С. 62–70.
- Титаренко Т. М., Кочубейник О. М., Черемних К. О. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності : монографія. Київ : Міленіум, 2014. 206 с.
- Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості. *Педагогічна і психологічна наука в Україні: Збірник наукових праць*: В 5 т: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. Київ: Педагогічна думка, 2012. Т. 2. С. 300–311.
- Bem S. Sex-role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1975. № 31. P. 634–643.
- Erikson E. H. *Childhood and Society*. New Jork, Norton, 1963. 445 p.
- Hyde J.-Sh. *Half the Human Experience: The Psychology of Women*. Lexington–Massachusetts–Toronto : D. C. Heath and Company, 1991. P. 475.
- Kikinezhdi O. M., Vasykhevych Ya. Z. The formation of egalitarian personality in the context of humanization of educational reforms in Ukraine. *European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and the Republic of Poland: collective monograph*. Sandomierz : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. Volume 3. P. 135–152.



Kuzmenko Tetiana
*Teacher of the Department of Management in
Education and Practical Psychology
SHEI «Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhoriy
Skovoroda State Pedagogical University»,
Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine*
E-mail: mal_tan@ukr.net

PSYCHOTECHNOLOGIES OF FORMING THE FEELING OF PSYCHOLOGICAL SAFETY IN CLIENTS WITH EMOTIONAL INSTABILITY

The article focuses on the necessity of forming the emotional stability of the individual, which will become the basis for the effective professional and personal self-realization. The importance of finding the innovative health-saving psychotechnologies for ensuring the quality of the process of forming the emotional stability is noted. Such method as an art therapy is singled out and its use in the process of psychological support for a person is substantiated.

Key words: *emotional stability, developmental program, art therapy.*

Кузьменко Тетяна Миколаївна. Психотехнології формування почуття психологічної безпеки у клієнтів з емоційною нестабільністю

У статті зацентовано увагу на необхідності формування емоційної стабільності особистості, що стане основою для ефективної професійної та особистісної самореалізації. Зауважено про важливість пошуку інноваційних здоров'язбережувальних психотехнологій для забезпечення якості процесу формування емоційної стабільності. Виокремлено такий метод як арт-терапія й аргументовано його використання у процесі психологічного супроводу особистості.

Ключові слова: *емоційна стабільність, розвивальна програма, арт-терапія.*

Under the influence of progressive social trends, a new era in the development of Ukrainian practical psychology begins. In our eyes, the sphere of psychological service for population is emerging and progressing – social psychological services in education, family support services, a network of cabinets of social and psychological help, crisis hospitals, public psychological services, etc. These structures, in the presence of highly skilled specialists, provide a wide range of psychological and pedagogical services.

Their competence includes educational, preventive, advisory support, as well as psychodiagnostic, developmental, corrective and therapeutic work with clients. Global economic, political and spiritual transformations in modern society put before the specialists of psychological and pedagogical profile more and more tasks related to the search for alternative resource health protective psychotechnologies as an instrument for ensuring the harmonization of personality's development.

The results of the analysis of the fifteen-year psychological and pedagogical practices of the author of this article give grounds to assert that one of the popular features of the individual as a progressive society rod is the emotional stability. Disappointing results of sociological researches connected with health of the citizens of Ukraine voiced in numerous statistical reports of the Ministry of Health and Ministry of Education in recent years led to the urgent need for the development of corresponding component of the Ukrainians' identity.

One of the objectives of our study was to identify the factors of root causes that increase the manifestations of emotional instability of the bodies of children and adolescent-learners of the general education institutions. In particular, during the research work, it was created a focus group of 50 specialists from psychological services of the educational institutions (Lutsk, Pereyaslav-Khmelnyskyi) in order to analyze the psychological stressful situations that provoke emotional stress and cause the impairment of the learner's emotional sphere and generate the need for psychological support by a psychologist. So, each of the specialists analyzed the statistics of the appeals to psychological service during the last year. In the course of a joint work of the group, it was made an attempt to bring the root causes of the appeals of children and adolescents to a common denominator. Practitioners-psychologists have identified the following typical stressful situations that cause violations of the student's emotional sphere: tense situations that foresee violations of the interpersonal relationships and attitudes; tense situations related to the educational process; tense situations caused by contradictions in the individual "I" of a learner; tense situations stipulated by the "I" of a student in the system of social relations; tense situations related to the human state.

During the work of a focus group the specialists noticed the importance of finding the innovative psychotechnologies to ensure the quality of the process of forming the skills to stabilize the own emotional state in the younger generation. Such method as an art therapy was distinguished and its use in the process of forming the health-saving competence in schoolchildren was substantiated.

We'll note that art therapy as a method of developing, forming and psycho-correctional influence of the artistic creativity attracts more and more attention all over the world. Art therapy is an indispensable tool for study and harmonization of those aspects of the inner world of a man, for the expression

of which the words are not suitable. With the development of art therapy are connected the hopes to create such a humane, «synthetic» methodology that would equally take into account the achievement of the scientific thought and experience of art, human intellect and its sensation, the need for reflection and the desire for action, the corporeal plan and spiritual one. And, of course, the interest in art therapy may be due to the fact that in the era of domination of the technical and pharmacological direction of medicine it appeals to the internal, self-healing resources of a man, closely connected with its creative abilities.

Studies conducted under the direction of L. Lebedeva showed that art therapy work allows to solve the following important psychological and pedagogical tasks – educational diagnostic, developmental, correctional, psychotherapeutic (Lebedeva, 2003). During the art-therapeutic occupation, the interaction should be constructed in a way when children learn the correct communication, empathy, caring relationships with peers and adults. It contributes to the moral development of the individual, provides orientation in the system of moral norms and assimilation of the ethics of behavior. It occurs a deeper understanding of oneself and the own inner world (thoughts, feelings, desires). An open, trusting, benevolent relationship with a teacher is formed.

Art therapy allows you to get information about the development and individual characteristics of the child. This is the correct way to watch him/her in self-employment, learn more about the interests, values and see the inner world, uniqueness, personal originality, and also to identify issues that require special correction. In the process of training it is easily manifested the nature of the interpersonal relationships and the real situation of the each one in the team, as well as the features of family situation. Art therapy also reveals internal, in-depth problems.

Thanks to the use of various forms of artistic expression, are formed the conditions under which each child is successful in one or another activity and independently cope with a difficult situation. Children learn verbalization of the emotional experiences, openness in communication, spontaneity. In general, occurs a personal growth of a man, gaining experience of the new forms of activity, develops the ability to creativity, self-regulation of feelings and behavior. In addition, art therapy promotes the development of creative abilities of a child.

During the art trainings, the image of «I» which could be deformed earlier, corrects quite successfully, the self-appraisal improves, disappears inadequate forms of behavior, and adjusts the ways to interact with other people. Also, the good results have been achieved in dealing with some deviations in the development of the emotional-volitional sphere of personality.

The «therapeutic» effect of the art-therapeutic trainings is achieved due to the fact that in the process of creative activity is created an atmosphere of emotional warmth, benevolence, empathic communication, recognition of the

value of another person's individuality, the care for her, her feelings, experiences. It appears a feel of psychological comfort, safeguard, joy and success. As a result, the healing potential of emotions is mobilized.

In the process of studying the method of art therapy and the analysis of tools operated by it, we have identified such a tool as metaphorical associative images as an ecologically effective toolkit, which allows for such effects as confidence-building; actualization of client's experiences; his self-disclosure; establishing contact with the internal parts of the individual; study of its values and motives; detection of displaced material; insight, reframing, structuring of the problem; search for solutions and resources; enrichment of personal meanings; expansion of the world picture; getting metaphorical feedback. And accordingly, it can become an instrument for the formation of healthcare-saving competence of children and adolescents.

Recently, metaphorical associative images or maps are gaining in popularity. In professional circles, they are known under different names: «O-maps», «projective maps», «therapeutic maps», etc. Thanks to the artist, Ellie Romano, psychotherapist Joe Schlichter and publisher Moriots Egetmeyer and its «OH-Verlag» publishing house, maps have spread all over the world and have gained more and more admirers. They are recognized as projective, diagnostic, and therapeutic tools of practicing psychologists, coaches, educators, which allows them to work in an individual or group form. The target audience may be children, adults, couples or extended families (Borodulkina, 2008). As the analysis of theoretical research and the results of practice show, the work of a specialist who carries out a psychological support of the clients should be as technologically simplistic as possible, dynamic and ecological and the most metaphorical associative images can achieve these effects.

In researching the use of art-therapeutic technologies in the process of forming the health-preserving competence of children and adolescents, we developed and tested the author's psychotechnologies that can be used in the drawing up of the training programs, workshops, the purpose of which is the formation of health-preserving competence in children and adolescents. The proposed techniques can be used in the process of psychological and pedagogical support for children and adolescents, as well as adults who are experiencing the effects of one of the typical stressful situations that were allocated by specialist psychologists focus group. Consider some of the techniques.

In order to work with techniques it is necessary for specialist to print a set of metaphorical associative images «Tree Metaphors» (compiler Kuzmenko T.M.), which can be found and downloaded by hyperlinks at [drive.google.com](https://drive.google.com/open?id=1LP6K7s16t6NA4NEI5QVVe-B54K7rVLJR):

<https://drive.google.com/open?id=1LP6K7s16t6NA4NEI5QVVe-B54K7rVLJR>

Techniques using a set of metaphorical associative images

«Tree Metaphors».

Technique «Grieving»

To study the stages and processes of customer's grieving, the provision of resources.

Procedure.

Phase 1. The deck is decomposed in front of the client in a way that he has the opportunity to see all the images and make his own choice without difficulty. The client is offered to choose from a set the image of a tree that is most similar to a tree which is in a state of grief.

Phase 2. The client is asked to tell about the tree and reflex according to the scheme shown below.

- Why do you think this tree is in a state of grief?
- What is the reason that this tree is in a state of grief?
- If the tree was able to feel, what feelings did arise from him?
- What kind of feelings forbids a tree?
- If the tree was able to speak, what would it say?
- What words does the tree prohibit for itself?
- What words can the tree say about the client now?
- If the tree was capable to act, what it would like to do now?
- What actions does a tree prohibit for itself ?
- Is there someone or something near the tree?
- What feelings does the tree have for those who are present?
- What thoughts arise in the tree with respect to those who are present?
- What words does the tree want to say those who are present?
- What does the tree want to do in relation to those who are present?
- What feelings arise in those who are present in relation to the tree?
- What thoughts arise in those who are present with respect to the tree?
- What words do those who are present say the tree?
- What actions are those who are present do in relation to the tree?
- Does the tree need for a help from others?
- If the tree wanted a help, who or what could help it?
- Whom first would the tree ask for a help and why?
- Whom wouldn't the tree ask for a help and why?
- What should be done to make the tree feel good?
- What resources are needed for the tree at this time and in this place?
- What resources can the tree give to the client?

If there is a need for questions, they should be formed in accordance with situation the client speaks.

Phase 3. After completing a work on the proposed task, the client voice the information about what he felt during the work, what were the feelings in the body, what thoughts did occur? What does he want to do now?

Phase 4. The psychologist asks the client to choose from a general set for phototherapy another tree that will become an assistant for a tree that is in a state of grief. The client chooses and argues why this tree is an assistant and what will it help in this place and at this time?

Phase 5. At the end of the work there is a general reflection, summing up of the results and the announcement of the significance of the work done for the client.

Technique «Research of the genus»

To study the client's genogram, generic installations, script solutions, the search for resources of the kind that are necessary for the client to harmonize his internal processes.

Procedure.

Phase 1. The deck is decomposed in front of the client in a way that he has the opportunity to see all the images and make his own choice without difficulty.

Phase 2. The client is invited to choose from a set in an open way the image of a tree, which, according to his feelings, the most closely resembles it. The card is located opposite the client. The client's task is to explain why he chose this particular tree. What kind of particular information would you like to talk about each tree? What thoughts arise in the client after the work done? What are the feelings of the client after the work done!

Phase 3. The client is offered to choose from a set in an open way the image of the trees, which, according to his feelings, is the most similar to his parents.

These images are arranged on a card with a tree, which is similar to the client's feelings. And then decomposition is formed in the form of rows, which are located in the direction from the client. That is, approximately is formed a triangle the lower angle of which is directed to the client. The base of the bottom corner is a card which according to the client's feelings is similar to him.

For customers who do not know their parents, this item is also mandatory. And for them, the next line of cards will make the images of trees that are similar to those who replaced their native parents. There may be customers who do not know about their own family, but they know about the kind of people who have replaced their parents. For them, a work within the technique will be oriented to the study of the genus, which replaced the own one. If customers know some kind of information about their family, then work is carried out in the key of their own kind and in parallel with the kind that replaced their own.

The client's task is to tell exactly why he chose this tree. What kind of special information would each tree like to talk about? What role does it play for the client? What thoughts arise in the client after the work done? What are the feelings of the client after the work done!

Phase 4. The client is invited to choose from a set in an open way the image of the trees, which, according to his feelings, are the most similar to his native sisters and brothers, if any. The client's task is to tell exactly why he chose this tree. What kind of special information would you like to talk about each tree? What role does it play for the client? What thoughts arise in the client after the work done? What are the feelings of the client after the work done!

Phase 5. The client is proposed to choose from a set in an open way the image of trees, which, according to his feelings, are the most similar to all his relatives on the maternal line (even if they were already dead or the client did not know them but heard about them), here is included all information about aborted, missing persons, etc. The client's task is to explain why he chose this particular tree. What kind of special information would you like to talk about each tree? What role does it play for the client? What thoughts arise in the client after the work done? What are the feelings of the client after the work done!

Phase 6. The client is offered to choose from the set in the open way the image of the trees, which, according to his feelings, are the most similar to all his relatives in the parent's line (even if they were already dead or the client did not know them but heard about them), here is included all the information about aborted, missing persons, etc. The client's task is to tell exactly why he chose this tree. What kind of special information would you like to talk about each tree. What role does it play for the client. What thoughts arise in the client after the work done? What are the feelings of the client after the work done!

Phase 7. The client is offered to carry out a general reflection of the work done and to voice all the resources that he can take from his own genus or from genus of persons who have replaced his own one.

Very often, in the process of working with this technique, there are situations when the material raises the client's images of a particular member of the family. The task of the psychologist is to maximize the client's stabilization by focusing on the fact that work within this technique is not aimed at working with images, but is directed at work with the search for resources of the genus. The next task of the psychologist is to isolate the situations of the images and orient the client for additional sessions, which will involve the work on each member of the family, that cause in client the feelings of insult. The number of additional sessions will correspond to the number of personalities in relation to which the client experiences the feeling of an insult.

Technique «Balance of Life»

It is directed for diagnostics and correction of psychological balance of the spheres of client's life.

Procedure.

A well-known fact is that in human life there are areas where he/she carries out the own self-realization. Each person has the following spheres of

the life: family, children, career, friends, creativity, health, money, rest, etc. The laws of harmonious human life in the world assume that all these areas should be in the energy sector of psychological balance as one in relation to another, only then implements a general harmonization of personality's development.

Phase 1. For a work the client is invited to explore the own areas of life. The client takes in his hands the pre-formed basis in the form of a sheet A-3 on which is drawn circle broken into eight equivalent sectors. Each sector has a name that corresponds the sphere of life. In order to work within this technique we will take a family, children, career, friends, creativity, health, money and a rest. But each client can write the names of the spheres according to the own feelings.

Phase 2. The client is offered to take openly from the general set of phototherapy images of trees those, which, according to his feelings, correspond closely to each of the spheres of his life. The psychologist stimulates the client to argue with each choice of questions: «Why does this tree correspond to this area?», «What do you feel when you find a tree that corresponds to a particular field?» and others.

In general, the further work is carried out in the direction of tracking the balance of each sphere (each image is analyzed). Some customers choose the broken trees for some of the spheres of life, they are torn with roots, and so on. In this case, the task of the psychologist is to ask about these images: «Why is this tree in this state?», «What it is necessary to do in order to help him?» etc. It is clear that the tree, in these cases, is a projection of the sensations of the real state of functioning of the client's sphere of life like «in this place and at this time» and the joint task of the psychologist and the client is to find the ways of the resource use in the corresponding sphere. What techniques can achieve this? See point 3.

Phase 3. Let's imagine that one of the circle sections contains a tree image that is broken and the client expresses his negative feelings about it and he is ready to work at the session in the direction of finding the ways to use a resource in the proper sphere of the own life. The psychologist offers the client to take from the general set as many cards with images of trees as wants the client. But the main condition is that each of the newly chosen trees will bring additional resources to the relevant sector that are necessary to balance and harmonize the appropriate field. The client reflects on each image, feelings, processes in the body, thoughts that appeared in relation to the tree that was in the sector from the very beginning, etc. The main task is to create a new visual model, metaphorically understandable to the client. This model will become a kind of strategies for harmonization of the client's sphere of life, which requires additional resources.

There are cases when customers filled the segments of the spheres of life with images and these images, at first glance, are from the category of traumatic experience (cut, broken, burned). In the process of reflection, the

client says that this tree should be in this area, it suits him for the moment. Analyzing this behavior of the client, one can make several hypotheses: 1) the client translates the state of the victim and he needs it for something; 2) the client is at the stage of transformation of the corresponding sphere of life; 2) the psychological mechanism of protection is activated, etc. The task of the psychologist, in such cases, is to go for the client, to find his «actual development zone». The main thing is the ecology of psychological support.

Phase 4. The option, in terms of technology, maybe the work on consideration of the each sphere separately. This work is carried out in the same way as the previous one. In general, on the sheet of paper A-3, a circle with the same segments is depicted. The circle is signed as «Sphere of my life (for example, «Rest»)). From the general set are selected the trees which, according to the client's feelings, are the components of the sphere of life «Rest» and metaphorically reflect them. Further a psychological support is carried out under the above-stated scheme.

Phase 5. Completion of the exercise. General reflection, summing up, voicing over of client's own experiences, outline of the strategies for further work towards harmonization of the own spheres of life.

Technique «I'm real. I'm perfect»

It allows identification of the client's beliefs about his I-real and I-ideal and identifies the true feelings of the client towards himself.

Procedure.

Phase 1. The deck is decomposed in front of the client in a way that he has the opportunity to see all the images and make his own choice without difficulty.

Phase 2. The client chooses two cards from the general set - I-real and I-ideal, decomposes them in front of him and reflects on why these images he chose to feel in relation to the selected images, how he realized that these images correspond to the I-real and I-ideal, which sensations in the body arose when he selected the images, etc.

Phase 3. The psychologist offers the client to put each card on a clean sheet of paper A-4.

Phase 4. Further work will be aimed at creating a list of qualities that must fit each of the tree. The list of qualities should be at least 30. So, in the end, in front of the client will lie two sheets of paper on which trees are imprinted metaphorically, according to the client's feelings, correspond to his own understanding of the concept "I am real" and "I'm perfect", and under the images are drawn the lists from about thirty qualities (on each sheet), which characterised "I-real" and "I-ideal". The client reflects on how he created the corresponding list, which as he felt was difficult and achievable in the course of the relevant work that conclusions can be made in general after the work at this stage of using the technique.

Phase 5. The next stage of work, within this technique, will be the work on selection from two lists of those qualities that are inherent to both trees.

The customer writes out these qualities on a separate sheet of paper A-4. He highlights the qualities which he already has and the ones he lacks.

Phase 6. The client chooses from a general photodetector deck the tree that has all the characteristics from the third list and reflects on why this tree has such characteristics.

Phase 7. The psychologist asks the client to examine carefully the image of the third tree and imagine that the tree can talk and addresses to the client itself with the words that it gives these qualities to the client as a resource. The client carries a reflection.

Phase 8. The client carries out a general reflection of the work done.

Technique «The tree of my Prosperity»

The technique is aimed at developing the skills of forming in a client the state of the own psychological well-being “in this place and at this time”.

Procedure.

Phase 1. The client is invited to choose an image from the general set, which, according to his feelings, corresponds to the topic “My welfare tree”. The client performs a general reflection voicing over the information about why he chose this image, which sensations arose when viewing all the images and feelings that arose when the required image was found.

Phase 2. The psychologist offers the client to distinguish characteristics that gave the client a reason to testify that this is a tree “about his welfare”. Characteristics are written on a sheet of paper. The following is an analysis of the records. The task is to analyze each of the characteristics and determine if there is an appropriate feature in the client. If any of the features the client does not have, then an important condition for further work will be the construction of a scheme, through which, the client can obtain the appropriate characteristics. An option for this work can be the answers to the questions presented below.

- What do you think, why do not you have such characteristic features?
- Why do you need this feature?
- Where did you find the information that this characteristic feature corresponds to the concept of well-being?
- What should your actions be to get this characteristic?
- If you had this feature now, what would you feel?

Further questions should be formed according to the current state of the client.

Phase 3. The next stage of the work will be an «appeal» on behalf of the image, which was previously selected by the client. The client is offered for a moment «to imagine himself a Tree of Welfare» and to turn on its behalf to the client himself with the phrase «I am the tree of your welfare and I allow you to be in this place and at this time to use my strength and to feel well in a state of welfare». The psychologist asks the client to withdraw from the role of the Tree of Welfare and to reflex all that happened to him.

Phase 4. Completion of the exercise. General reflection, summing up, announcing of the own client's experiences, outlining strategies for further work in the direction of developing the feeling of the own welfare.

Technique «Garden of joint efforts»

The technique can be used to develop teambuilding skills, to analyze the importance of each participant in the tasks performed.

Procedure.

Phase 1. The participants are encouraged to create a garden, which will symbolize prosperity, activity, efficiency, importance of each tree, etc. It is necessary to prepare a sheet of paper A-5, color pencils and other means for the depiction. The main condition is that each member of the group will select several trees, arrange the images on a sheet of paper, and a place for them, using the means for the depiction. The technical condition is that tree images should not be glued or trimmed. Group members should prepare a garden presentation, justifying why each tree «grows» in the garden.

Phase 2. As soon as the work on the first task is completed, the psychologist asks for the removal of cards with images of trees and shows that in their place there were empty places. The psychologist reports that only the presence of trees made the sheet look like a garden, just as the presence of each member of the group makes this group a strong collective with a huge resource.

Phase 3. Participants carry out a general reflection answering the question: «What gave them work in the field of technology?», «What feelings do they have during the work?», «What difficulties did they face?», «What was the general atmosphere during the work?», «Why, in their opinion, the psychologist proposed to use exactly this technique?» etc.

Technique «Sociometric study»

The technique is used to establish the sociometric status of the team members and can be used for correction.

Procedure.

Phase 1. Participants of the group are invited to choose from a single deck a tree and imagine that the table is just a plowed plot of land. The objective of the participants is to place the tree in an imaginary area in a way of comfortable growing in a young garden.

Phase 2. The psychologist asks each member of the group to argue why he believes that it will be convenient for a tree to grow on the appropriate part of the plot. The participants answer.

Phase 3. Completion of the exercise. General reflection, summing up, announcing by the participants of their own experiences and opinions.

In the process of work can be done also a corrective work. For example, you can ask the group members: «What does everyone feel when looking at the trees that are located next to their personal tree?», «Is it comfortable for the personal tree on the imaginary plot of land to be next to other trees?», «If it is not comfortable, where it would be better?» etc. The work of the psychologist, in this case, will be aimed at the harmonization of

psychological climate in the team, emphasizing the importance of each member of the group and the group as a whole, coverage of the information on the ecology of the stay of each member of the group in a single team, respect for each person's space, tolerance etc.

Technique «The tree as a feeling and a state»

The technique can be used to identify the range of feelings and states of the client, research of the root causes of somatic manifestations, etc.

Procedure.

Phase 1. The psychologist asks the client to choose 3 cards from the general phototherapeutic set in the closed way and put them with shirts upside down in front of him.

Phase 2. The client alternates with each card and answers the questions below.

- You see in front of you an image of a tree, what kind of feeling it causes in you (with what kind of feelings you could identify it)?
 - Why do you have these feelings in relation to this tree?
 - What caused these feelings?
 - Didn't you have such feelings that arose when you saw the image or you felt it before you saw it?
 - If this tree could feel, what would it feel?
 - If you could imagine that the tree is the human body, where would you focus the feelings you are telling about?
 - How do you think is it good for the tree with these feelings?
 - If not, what can be done to make this tree good?
 - If you imagined yourself instead of the tree, what would you feel?
 - What kind of feeling appeared in your body and why?
 - If the feeling is bad, what needs to be done in order to be good?
 - What resources can you take from this tree?

This procedure is carried out in relation to each image. Questions should be unobtrusive. If a psychologist feels that the quality of the question is traumatic to the client, they should not be included in the discussion. An important and compulsory job is the last question about tree resources.

Phase 3. Completion of the exercise. General reflection, summing up, announcing of the client's own experiences regarding the overall work within the techniques, selection of the information about what gave the client a work in the field of technology.

Technique «The needs of the tree»

The technique is suitable for those clients who are working on the determination of their basic needs that are not provided in the process of life and this state of unfulfilled needs causes the internal tension.

Procedure.

Phase 1. The psychologist asks the client to choose 5 cards from the general phototherapeutic set closely and put the shirts up.

Phase 2. The client alternates with each card and answers the questions below.

- What do you see in the image?
- What is this tree?
- What kind of feeling does it have for you?
- What are the needs of this tree?
- Does this tree have the unprovided needs?
- If you imagine that on this card you are depicted instead of the tree, will you have such unprovided needs?
- If so, what are the ways to meet the needs?

The work on the appropriate scheme is carried out with all following four images.

Phase 3. Completion of the exercise. General reflection, summing up, voicing of the client's own experiences regarding the overall work within the technique, the selection of information about what gave to the client a work in the field of technology.

Researching the topic of the use of art-therapeutic technologies in the process of forming the emotional stability of the individual, it should be noted that metaphorical associative images, in the condition of the correct use of the appropriate tools, can become effective and ensure the quality of the process of psychological and pedagogical support of the individual who is experiencing the consequences of being in typical stressful situations, which increase the level of emotional instability. Metaphorical associative images will be useful in developing training programs, seminars, express-consultations and other events aimed at creating and improving the level of emotional stability of the individual.

References

- Borodulkina T. O. Method of using metaphor in the process of development and correction of the image of the profession. Act. probl. of Psychology. Volume 3: Consultative Psychology and Psychotherapy: Coll. scient. works G.S. Kostyuk Inst. of Psychology of APS of Ukraine / ed. Maksymenko S. D., Kisarchuk Z. G. Nizhyn: Milanik, 2008. Issue 5. P. 255-265.
- Lebedeva L. D. Practice of art therapy: approaches, diagnostics, system of classes. Sankt-Peterburg: Speech, 2003. 256 p.



Лохвицька Любов Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри психології і
педагогіки дошкільної освіти
**ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені
Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна**
E-mail: liuboval@bigmir.net

МОРАЛЬНА АТРАКЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

У розділі розглядається актуальне питання сьогоденної дошкільної освіти – забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини і її морального зростання. Проаналізовано сутність суміжних понять із поняттям «моральна атракція» щодо психологічної безпеки. З'ясовано, що моніторинг моральної атракції як психологічного механізму становлення моральної самосвідомості дошкільників здійснюється на основі дослідження рівня розвитку їх емоційно-почуттєвої сфери. Визначено вплив вольової регуляції поведінки особистості дошкільника на його моральний стан як складової психологічної безпеки.

Ключові слова: дошкільник, моральний стан, емоції і моральні почуття, моральна поведінка, моральна атракція, моральна самосвідомість, вольова регуляція, психологічна безпека.

Liubov Lohvytska. Moral attraction as a psychological mechanism of development of self-consciousness of personality preschooler

The actual question of today's preschool education – ensuring harmonious of development personality of child and his moral growth is considered in this chapter. The essence adjacent of concepts with concept «moral attraction» concerning psychological safety is analyses. The necessity of implementation monitoring of moral attraction as a psychological mechanism for the formation of moral self-consciousness into preschool children on the basis of research level development his emotion-sense sphere is ascertained. The influence of volitional regulation of behaviour of personality of preschool child for his morale state as a component of psychological safety is determined.

Key words: *preschooler, morale state, emotions and moral feelings, moral behavior, moral attraction, moral self-consciousness, volitional regulation, psychological safety.*

Нинішній стан реалізації освітньої політики в українській державі доречно визначити як такий, що центрується на врахуванні потенціалу кожної конкретної особистості та психологічних особливостях її індивідуального зростання. Відповідно, одним із пріоритетних завдань сучасної освітньої галузі є забезпечення становлення особистості з урахуванням її «задатків, нахилів, здібностей та потреб», про що зазначається в основних нормативно-правових документах, які регулюють дошкільну освіту, як першу ланку системи освіти України (Закон України «Про дошкільну освіту», 2001 (з правками 2017 р.): ст. 4, п. 2). Відтак, дошкільна освіта має здійснити «гармонійний розвиток особистості дитини», сприяти «її фізичному і психічному здоров'ю», а також психологічній безпеці у сьогоденному, на жаль, стресогенному суспільстві (Базовий компонент дошкільної освіти, 2012: 4). Отже, формування особистості дошкільника, забезпечення його психологічного благополуччя вирізняються головними флагманами у ході здійснення освітнього процесу в умовах трансформаційних змін довкілля.

Одним зі складників зростання особистості є моральний розвиток, акцент на якому ставиться як у Законі України «Про дошкільну освіту»: «формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду», так превалює і в позиціях, визначених державним стандартом дошкільної освіти, – Базовому компоненті: «виховання ціннісного ставлення..., формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя в товаристві дітей і дорослих» (Закон України «Про дошкільну освіту», 2001 (з правками 2017 р.): ст. 4, п. 2; Базовий компонент дошкільної освіти, 2012: 4). Стосовно зазначеного, то в психологічній науці використовується термін «атракція», сутність якого зводиться до адекватного сприйняття інших людей, що ґрунтується, передусім, на емоційному ставленні до довколишніх (деталізація поняття буде репрезентована у викладі основної частини матеріалу).

Таким чином, окреслюється актуальність піднятого питання: з одного боку, наявні чіткі завдання державної освітньої системи в сегменті дошкільної освіти, які прописані в основних документах, щодо здійснення гармонійного розвитку особистості дитини і її морального зростання, а з іншого – необхідність їх реалізації і пошук задля цього дієвих психологічних механізмів. З огляду на зазначене, моральна атракція, як психологічний механізм розвитку особистості дитини в дошкільному віці і становлення її самосвідомості, здатна зберегти цілісність зростаючої особистості і забезпечити її психологічну безпеку. Викладені міркування щодо сучасних наукових проблем, що потребують розв'язання в системі дошкільної освіти, обумовили вибір тематичного спрямування

дослідження: «Моральна атракція як психологічний механізм розвитку самосвідомості особистості дошкільника», матеріали якого пропонуються для широкого загалу.

У контексті заявленої теми теоретико-методологічну основу дослідження складають результати наукового пошуку вчених різних галузей наук. Зокрема, на ниві моральної філософії репрезентується доробком зарубіжних представників: щодо специфіки моралі та її впливу на формування людини – Б. Вільямс (B. Williams, 1985, 2006), Р. Кіддер (R. Kidder, 2003, 2009), Е. Макінтайр (2002), М. Сміт (M. Smith, 1994) та ін.; науковим пошуком українських філософів – Т. Аболіна про мораль як ціннісно-нормативну систему певних соціумів (Аболіна, 1999), В. Малахов про моралецентричну парадигму (Малахов, 2008), Н. Ковтун про мораль як специфічну сферу соціальної активності (Ковтун, 2013), О. Радченко про моральнісність як специфічну рису особистості (Радченко, 2004) та ін.

У царині педагогічної науки значні напрацювання щодо морального виховання, в тому числі дітей дошкільного віку, зроблені Л. Артемовою, О. Мельничук, Т. Поніманською з членами її наукової школи та ін. (Артемова, 1988; Мельничук, 2010; Т. Поніманська та ін., 2008). Узагальнення проаналізованих досліджень щодо осмислення педагогічних підвалин морального виховання дітей дошкільного віку дали підстави для виокремлення таких наукових позицій: для процесу морального виховання дошкільників характерно прийняття як особистісних моральних норм і моральних цінностей, що є соціально обумовленими і виступають головними спонуками моральної діяльності (поведінки); інтеграція морального виховання забезпечується цілісністю і єдністю всіх компонентів цього процесу.

Найвагомішим для нашого наукового пошуку було вивчення психологічних засад морального виховання особистості дошкільного віку. На увагу заслуговують концептуальні розробки зазначеного питання як вітчизняних, так і зарубіжних учених сучасності. Зокрема, у дослідженнях представників української психологічної школи (І. Бех, М. Боришевський, І. Булах, Р. Павелків, В. Турбан, Н. Шевченко та ін.), погляди яких ми цілком поділяємо, постулюється наукове обґрунтування сутності моралі та моральності як особистісної риси, яку доречно вбачати як спосіб нормативної регуляції діяльності людини в суспільстві і як форму суспільної свідомості. Звідси робимо підсумовування, що психологічна наука розглядає мораль і суміжні з нею поняття засобом розвитку особистості, її морального зростання і становлення емоційно-вольової сфери (*що важливо для визначення моральної атракції психологічним механізмом розвитку самосвідомості особистості дошкільника*, виділено Л. Л.) (І. Бех, 1992, 1994, 2015, 2018; М. Боришевський, 2010; І. Булах, 2016; Р. Павелків, 2004; В. Турбан, 2013; Н. Шевченко, 2015). Таким чином, в основу репрезентованого дослідження покладаються ідеї

провідних українських психологів про те, що моральність особистості є вищою психічною функцією, яка формується у ході морального виховання під впливом емоційно-ціннісного складника і акумулює в собі одночасно як інтелектуальне, так і вольове начало.

Суголосність щодо означеного має місце і в науковому доробку представників американської психологічної школи. Так, Дж. Каган (J. Kagan, 2005, 2018), Дж. Кнобе (J. Knobe, 2006), Д. Кребс (D. Krebs, 2008, 2010-2011), Д. Нарваез (D. Narvaez, 2008, 2014) та ін., які, спираючись на доведені факти про психологічні закономірності щодо цілісності особистості, розкрили психологічні механізми, що забезпечують виконання нею моральних норм. Таким чином, науковий пошук цих авторів спрямовувався на вирішення питань сучасних теоретичних і практичних підходів стосовно реалізації завдань морального виховання (моральної освіти, англійською – moral education) зростаючої особистості.

Отже, аналіз сучасних досліджень, що окреслюють постановку вирішення питання моральної атракції як механізму становлення моральної самосвідомості особистості в дошкільному віці в контексті забезпечення її психологічної безпеки, дає підстави для постановки таких завдань: задля реалізації дієвих впливів на розвиток моральної Я-концепції дошкільника необхідним є з'ясування алгоритму і складників зазначеного психологічного механізму як феномену.

Мета роботи – дати визначення і теоретично обґрунтувати сутність моральної атракції як одного з психологічних механізмів морального розвитку особистості дитини дошкільного віку, зокрема, становлення її моральної самосвідомості як субстанції морального виховання. При цьому важливим складником є забезпечення комфортного стану перебування особистості дошкільника в оточуючому, що забезпечує психологічну безпеку, сприяючи опануванню моральних норм і принципів.

У психолого-педагогічній і методичній літературі зібраний вже чималий науковий доробок, що висвітлює різні аспекти безпеки особистості, в тому числі й проблеми психологічної безпеки. Стосовно дітей дошкільного віку, актуальним є звернення до напрацювань сучасної української психологині О. Кононко, яка схарактеризувала зазначене поняття в такому формулюванні: «психологічна безпека особистості проявляється у її здатності зберігати стійкість, урівноваженість, хороше самопочуття у соціальному середовищі з психотравмуючими впливами, в опірності деструктивним внутрішнім та зовнішнім загрозам» (Кононко, 2011: 19). Звідси можемо розглядати моральний складник психологічної безпеки як збереження у дитини дошкільного віку стабільності самопочуття в повсякденному житті як результату дотримання моральних норм і правил, «задоволення її особистісних потреб, забезпечення емоційного комфорту, впевненості у благополуччі, відчуття захищеності; відсутність загроз для дитини» (Лохвицька, 2014: 12). Таким

чином, можемо констатувати, що дошкільники здатні ідентифікувати небезпеку (розпізнати небезпеку та її джерела) і запобігти можливим негативним наслідкам.

Аналіз наукової літератури з питання психологічної безпеки дітей дошкільного віку дає підстави стверджувати, що саме поняття тлумачиться як «стан інтелектуально-емоційної сфери, загального душевного комфорту, який забезпечує адекватну поведінкову реакцію. Такий стан обумовлений біологічними та соціальними потребами та можливостями їх задоволення» (Бєленька, Богініч, Машовець, 2006: 69). Тобто психологічна безпека дозволяє керувати власними відчуттями, емоціями, почуттями, а це, відповідно, призводить до виконання певних дій та вчинків, на основі яких виникає поведінкова реакція. Автори такого підходу вважають, що критерієм психологічної безпеки є «Я хочу», якщо ж додати поведінку, то це критерій морального поведіння «Я вибираю» (там само: 70). Відтак, у дошкільників культивують навички моральної поведінки на основі дотримання загальнолюдських норм моралі. Це сприяє їх особистісному зростанню, вони усвідомлюють відповідальність за вибір форми власної поведінки тощо.

Психологічна безпека дитини пов'язується зі станом, «почуттями, переживаннями зростаючої особистості, її ставленням до свого статусу серед значущих людей», як стверджувала О. Кононко (Кононко, 2011: 19). Отже, знову ж таки ключовими поняттями є вибір і поведінка (у нашому дослідженні – моральний вибір і моральна поведінка, виділене Л. Л.). «Стан виступає регулятивною функцією адаптації до навколишньої ситуації і середовища. Стан, що внутрішньо спостерігається, це зафіксоване свідомістю у певний момент часу інтегральне відчуття благополуччя (неблагополуччя), комфорту (дискомфорту) у якихось підсистемах організму або всього організму в цілому. Стан, що зовнішньо спостерігається, це ступінь благополуччя (неблагополуччя), комфорту (дискомфорту), обумовлений ознаками, що читаються ззовні» (Шапар, 2007: 500). За іншим визначенням: «Під станом розуміють вид інтегрованого відображення життєвої ситуації через прояви своєрідних психічних процесів. Найхарактернішою ознакою є висока суб'єктивність. Мета вихователя забезпечувати домінування такого стану, який би був зумовлений спрямованістю особистості, її переконаннями, системою моральних засад. Повторюваність станів – шлях формування рис характеру, звичок, інших особистісних якостей. Ця повторюваність є головним інструментом виховання і самовиховання» (Енциклопедія освіти, 2008: 746).

Можна стверджувати, що для свого нормального перебігу моральний складник психологічної безпеки базується на здійсненні дитиною певних вольових зусиль (вольова регуляція) і забезпеченні помірного емоційного тону (позитивний емоційний супровід). «Може виникати й протилежна тенденція: підвищення контрастності психічного

стану щодо їх сили і знаку та швидка передбачувана їх зміна, що виявляється у невмотивованих, неконтрольованих учинках, пустощах, епізодах агресивності або замкнутості, відстороненості, пригніченості, фрустрації тощо» (Енциклопедія освіти, 2008: 477). Тобто, стан психологічної безпеки дитини на тлі розвитку емоційно-почуттєвої сфери може бути різнобарвним, як позитивним (комфортним, благополучним), коли вона перебуває в доброму настрої, емоційно врівноважена, так і негативним (дискомфортним, неблагополучним), афективним, тривожним, тощо.

До прикладу, дитина старшого дошкільного віку, опанувавши норми морального поведіння, не буде спричиняти негідне ставлення до однолітка (поділитися з ним солодощами чи іграшкою), щоб не викликати в нього шквал негативних емоцій. Але такий взірець моральної поведінки демонструють лише ті вихованці, в кого розвинена моральна самосвідомість як стрижень їх морального розвитку, що досягається внаслідок реалізації завдань морального виховання. Отже, зазначене дає підстави визначити таке робоче наукове припущення: рівень становлення моральної самосвідомості особистості дошкільного віку залежить від дієвості психологічного механізму моральної атракції, що має безпосередній зв'язок з її психологічною безпекою.

Подальший виклад наукового тексту вбачаємо як дослідницький огляд/нарис наукової проблеми з конкретизацією термінології і алгоритму психологічного механізму моральної атракції як феномену. Освітній процес у закладі дошкільної освіти, спрямований на формування в дітей моральних емоцій і почуттів на основі системи моральних цінностей, моральних суджень в результаті опанування моральними знаннями і, що найголовніше, – моральної поведінки – як результату прийняття у внутрішній (особистісний) план моральних норм і правил поведіння в довкіллі.

У нашому дослідженні психологічну безпеку дошкільника розглядаємо як таку, що базується на визнанні і дотриманні дитиною моральних норм і правил поведінки, тобто спрямування дитини на орієнтири морального поведіння задля забезпечення власного комфортного стану в колі однолітків і старших. Основна мета психологічного впливу на дошкільника – навчити перебувати в безпечному для його розвитку стані, забезпечувати становлення емоційно-особистісної сфери, а відтак зберегти психічне здоров'я і попередити виникнення емоційних розладів (Лохвицька, 2012: 222). Важливо, щоб дошкільник привчався долати життєві труднощі, розумів, що думки, почуття та поведінка тісно взаємопов'язані й що емоційні проблеми можуть спричинятися не лише реальними життєвими ситуаціями, а й їх неадекватним сприйняттям (там само: 223). Це стосується і таких глибоких емоцій як, наприклад, почуття провини (осуд власного вчинку й самоосуд), які є глибокими моральними емоціями,

оскільки пов'язані із прийняттям моральних норм і правил поведінки в середовищі.

Підсумовуючи зазначене, окреслюємо такі узагальнювальні позиції: забезпечуючи психологічну безпеку дошкільника, маємо подбати про розвиток емоцій і моральних почуттів (емоційна сприйнятливість, врівноваженість); становлення поведінкових реакцій, що ґрунтуються на визнанні моральних норм; формування морально-вольових рис характеру; врахування настрою дитини (виведення з негативного і прагнення до позитивного, з'ясування причин його погіршення); розширення індивідуального морального життєвого досвіду. Отже, моральний стан як складник психологічної безпеки, що умовно має таку траєкторію розвитку: від виникнення емоції – до морального почуття, що спонукає до моральної дії, комплекс дій, що базуються на визнанні моралі – формує основи моральної поведінки, з'являється вольова регуляція поведінки і далі до моральної рефлексії як вищої сходинки становлення морального Я особистості дошкільника.

Розвиток емоційно-почуттєвої сфери дітей дошкільного віку має свою специфіку. На цьому зазначали провідні українські психологи І. Бех, О. Кононко, В. Котирло, О. Кульчицька, І. Лапченко, Ю. Приходько, Т. Титаренко та ін., у наукових дослідженнях яких переконливо доведено, що в період дошкільного дитинства проходить ускладнення діяльності морального змісту і відбувається зміна характеру стосунків з довколишніми людьми, які мають безпосередній вплив на подальший розвиток як емоційних ставлень дитини, так і формування її вольових зусиль (Бех, 2008; Кононко, 1998; Котирло, 1971; Кульчицька, 1996; Лапченко, 2006; Приходько, 1997; Титаренко, 2003). Передусім, це пов'язано, зі змінами мотиваційної сторони діяльності, з появою нових моральних потреб та інтересів.

Як підкреслювала В. Котирло, для розвитку особистості дитини дошкільного віку важливо формувати в неї відповідне ставлення до себе як до суб'єкта гуманних стосунків з ровесниками (Котирло, 1971). Таке ставлення до себе складається на ґрунті дитячих переживань, які виникають під час спільної діяльності з іншими дітьми, що її організовує дорослий (там само). Отже, розвиток емоцій і моральних почуттів доречно розглядати крізь призму морального становлення особистості у період дошкільного дитинства, і, відповідно формування моральної самосвідомості.

Для дитини дошкільного віку характерним є сприймання будь-якої ситуації морального змісту в умовах взаємодії як «полімотивованої і поліемоційної», оскільки об'єктом емоційних переживань виступають для них однолітки як індикатори такої діяльності, а не тільки певні дії з предметами. Дошкільник значно емоційніше переживає події, коли він разом з однолітком, аніж коли він наодинці. У деяких дітей емоційні переживання і мотиви стають провідними у їх діяльності (в одних

випадках вони пов'язані зі спрямованістю дій на ровесника, а в інших – на себе), а для деяких дітей характерна боротьба мотивів (Лохвицька, 2012: 337). Це період, коли дії і вчинки дитини вперше починають викликати у неї певні емоційні стани, які за своєю сутністю є моральними: радості, задоволення, подиву при здійсненні гідних – «добрих» – і почуття збентеження, смутку, гніву, сорому, страху, огиди і провини при здійсненні негативних – «негідних» – вчинків. Тобто, дошкільники починають диференціювати емоції на дві великі групи. З огляду на це, можна говорити про наявність у дітей достатньо адекватних знань про розподіл емоцій за ознакою моралі як характерної їх якості (в діапазоні добра і зла). Ці моральні уявлення, зазвичай, мають узагальнений глобальний характер (там само: 338).

Такі умовиводи здійснені на підставі покладання в основу наукових поглядів психолога Є. Ільїна, який запропонував характеристику різних почуттів особистості (Ільїн, 2001). Найбільший науковий інтерес у контексті піднятого для дослідження питання для нас викликає опис таких з них: симпатія, прив'язаність і дружба. Стосовно першого, то його доречно розглядати як стійке позитивне (схвальне, добре) ставлення до кого- або чого-небудь (інших людей, груп, соціальних явищ), що виявляється у привітності, доброзичливості та спонукає до спілкування, зосередження уваги, надання допомоги (альтруїзм)» (там само: 298). На етапі дошкільного дитинства прояви симпатії носять мало усвідомлюваний характер, оскільки для дітей важливою є зовнішня привабливість однолітка, риси його характеру, а також манери поведінки. Проте в старшому дошкільному віці симпатія набуває усвідомленості і починають превалювати такі її ознаки як однорідність поглядів, спільність ідей, цінностей, інтересів, і, що найважливіше для нашого дослідження, *моральних ідеалів* (виділено Л. Л.).

Саме такий чинник як уподобання моральної поведінки інших у процесі взаємодії з ними, моральні якості оточуючих, їх моральні позиції починають приваблювати дошкільників. Зазначене явище в психології отримало окреслюється як атракція. Узагальнене його тлумачення викладаємо в такому формулюванні: особливий вид психологічної установки на іншого, де переважаючим є позитивний емоційний компонент, тобто це виникнення позитивного емоційного ставлення при сприйнятті іншої людини. Трактують атракцію і як один із психологічних механізмів регуляції стосунків між людьми. Відповідно, за мету репрезентованого наукового пошуку нами взято схарактеризувати моральну атракцію як психологічний механізм, що забезпечує становлення моральної самосвідомості особистості в період дошкільного дитинства і сприяє її психологічній безпеці.

Послугуючись результатами наукового доробку української психологині Т. Титаренко, підкреслюємо, що емоції є «каналом для моральної інформації», саме це обумовлює необхідність пов'язувати їх з моральними орієнтаціями дітей дошкільного віку, що й формуватиме в

них симпатію і прихильність до оточуючих людей (Титаренко, 2003). Тому вважаємо, що основною тенденцією щодо розвитку у дошкільників моральних почуттів має стати послідовне і поступове формування їх емоційної сфери. Особливий акцент ставиться на зміцненні зв'язків між окремими емоціями і почуттями, оскільки «емоції – це ситуативний прояв, а почуття – стійке утворення». Сформовані моральні почуття виступають рушійною силою моральної поведінки дитини, що має безпосередній відбиток на процесі становлення її моральної самосвідомості. Упродовж періоду дошкільного дитинства моральні почуття стають більш глибокими, стійкішими, оскільки їх розвиток зумовлений зростанням вікових можливостей спілкування дитини з дорослими та однолітками під час різних видів діяльності. Таким чином, можна констатувати про явище залежності рівня розвитку емоцій і моральних почуттів та вміння здійснювати вольову регуляцію поведінки дошкільника відповідно до задіяння психологічного механізму моральної атракції – як почуття прихильності і доброзичливого ставлення до інших на основі здійснення моральної оцінки їх поведінки.

Покликаючись на результати дослідження І. Лапченко, які імпонують нашому науковому пошуку, стверджуємо, що в процесі ускладнення продуктивної діяльності дітей відбувається розвиток їх комунікативних умінь, що призводить до «прагнення зробити щось корисне й необхідне не лише для себе, а й для оточуючих; ... до змістовних змін емоційної сфери, а саме: виникнення особливих форм співпереживання, співчуття іншим, сприяння їм у діях, а також до появи емоційного передбачення наслідків власних дій. Ці емоційні явища, набуваючи усталеного характеру, перетворюються в емоційні ставлення, які починають виступати важливим показником морального розвитку дитини» (Лапченко, 2006: 52).

Отже, можемо зробити таке підсумовування: формування емоцій і моральних почуттів в дітей дошкільного віку зумовлюється появою переживань та виникненням позитивної емоційної спрямованості на інших. Взаємодія дошкільника в системі «дитина – дитина» є визначальною і має рушійний вплив у формуванні моральної самосвідомості особистості, що виявляється у стосунках з іншими людьми. Висловлюємо суголосність з науковою думкою Ю. Приходько про те, що «позитивна емоційна спрямованість дитини на співучасника діяльності є етапом формування у неї гуманістичної спрямованості на широке коло людей» (Приходько, 1997: 8-9). Таким чином, ставлення дошкільника до оточуючої дійсності завжди опосередковується його ставленням до інших людей – ровесників і дорослих, а формування позитивної емоційної спрямованості на ровесників є показником морального виховання дитини й складовою частиною її емоційного ставлення до інших (Лохвицька, 2012: 337).

Для уточнення сутності поняття моральна атракція є необхідність на теоретичному рівні окреслити його складники й коротко схарактеризувати їх осмислення. За нашою концептуальною позицією доцільно виділяти когнітивний складник, що охоплює моральні уявлення і моральні знання дітей та послуговування ними у процесі взаємодії з однолітками; емоційний, що вміщує моральні образи, емоції, моральні почуття, які виникають на тлі досвіду формування стосунків з іншими, та поведінковий, що виявляється в продукуванні моральних мотивів, дотриманні моральних установок і моральних правил поведінки. Отже, моральна атракція, що включає в себе передусім емоції симпатії, співчуття і почуття прихильності до інших, складає емоційну основу регуляції моральної поведінки дитини, і є основою самоконтролю моральної поведінки. Щодо цього українська вчена О. Кульчицька зауважувала, що саме емоції й моральні почуття «причетні до соціалізації дитини», оскільки їх функцією виступає регуляція моральних стосунків, що забезпечують психологічну безпеку особистості (Кульчицька, 1996: 13).

Основними засадами моральної атракції, за дослідженнями Н. Сердюк є: «чіткі уявлення про позитивні міжособистісні стосунки, які базуються на отриманих знаннях щодо розпізнання та вияву привабливості до себе й оточуючих; досвід позитивних міжособистісних стосунків; образи людей, що будуть приваблювати; емоції та почуття до однолітків, які приваблюють дітей; мотиви, установки та реалізація позитивного у поведінці» (Сердюк, 2013). Отже, саме в емоціях і моральних почуттях відображається хід життєвих взаємовідносин, що складаються в різноманітних ситуаціях морального змісту, з навколишніми (однолітками, старшими людьми чи меншими дітьми). Моральні почуття, здійснюючи моральну саморегуляцію поведінки особистості, впливають на її взаємодію із довколишніми. Моральні почуття мають тісний зв'язок з емоціями (співпереживанням, співчуттям, емпатією, симпатією тощо), вони не існують поза своїми емоційними проявами. Моральні почуття, у сфері яких має місце моральна атракція, формуючись на основі узагальнення емоційного досвіду, відіграють провідну роль в розвитку емоційно-вольової сфери особистості дошкільника. Вони впливають на динаміку і зміст ситуативних переживань дитини або спонукають до здійснення нею певних моральних учинків, що стимулюється сформованістю її моральної самосвідомості.

Для дітей дошкільного віку характерно, що їх моральні почуття ще надзвичайно хиткі, складність їх формування пояснюється єдністю суперечливих емоційних переживань, які викликають амбівалентність почуттів (Лохвицька, 2012: 223). Зазвичай, переживання дитини дошкільного віку змінюються відповідно до тих обставин, в які вона потрапляє, що, відповідно, позначається на динаміці виникнення моральних почуттів, їх ієрархії і власне безпосередньо на самому процесі

формування. Водночас, можемо стверджувати, що наявний у дошкільника комплекс моральних почуттів і емоцій, включаючи моральну атракцію, характеризують стан, в якому знаходиться дитина. Головне завдання дорослих – забезпечити стан психологічного благополуччя, комфорту і психологічної безпеки в цілому.

У наукових напрацюваннях сучасного українського психолога І. Беха, стосовно до означеної проблеми, вказується специфіка вікового періоду: для дитини-дошкільника характерним є «розгляд емоційного образу як детермінанти рефлексивного процесу, що забезпечує довільне прийняття моральної вимоги, об'єктивно змушує тлумачити емоції як один зі способів розв'язання цього завдання» (Бех, 2008: 522). Отже, для забезпечення психологічної безпеки дитини, підтримки її морального стану вагомим є створення саме *емоційного образу моральної вимоги* (виділено Л. Л.), яка буде викликати відповідні емоції, що сприятиме і розвитку моральної атракції як психологічного механізму становлення моральної самосвідомості. Але, як зауважив учений, без вольового компонента цей механізм не запрацює, оскільки моральна «ситуація особистості безпосередньо пов'язана з самосвідомістю у тому плані, що вона дає Я міру: що більше самосвідомості, то більше зростає Я» (Бех, 2018: 15). Саме в період дошкільного віку важливим є розвиток вольової регуляції моральної поведінки дитини, підпорядкування її певним моральним нормам, які мають стати особистісним надбанням. Самоусвідомлення дошкільником власної моральної поведінки (рефлексія) сприяє утвердженню дитини серед навколишніх (дорослих та дітей), водночас викликає позитивні переживання, стимулює емоційно-почуттєву сферу, забезпечує комфортне перебування (моральний стан), що має безпосереднє відображення на стані її психологічної безпеки (Лохвицька, 2012: 223-224).

Поступлюючи результати проведеного лабораторією психології дошкільника Інституту психології ім. Г. Костюка НАПН України дослідження «Становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі» під орудою Т. Піроженко, висловлюємо суголосність позиції, що основним завданням морального виховання у розвитку особистості дошкільника і становлення його моральної самосвідомості є формування системи «ціннісних орієнтацій дитини як центрального регулятора зовнішньої поведінки та внутрішнього психічного життя, а також гармонізація вже сприйнятих особистістю і соціально необхідних цінностей в практичній діяльності» (Піроженко, 2014: 22).

Спираючись на низку досліджень провідних українських психологів, підкреслюємо виняткове значення розвитку емоційної сфери дитини у формуванні їх оцінної функції (І. Бех, О. Кононко та ін.) (Бех, 2008, 2018; Кононко, 1998). Ця функція пов'язується з процесом вирізнення зростаючою особистістю значущого для неї об'єкта з-поміж довколишніх

і, відповідно, спрямуванням її активності на вироблення нових моральних еталонів. На основі моральної оцінки, що формується з позиції Я-концепції дитини, відбувається стимулювання її до вияву особистісної моральної активності і, в цілому, до морального самоствердження серед інших. Це ще раз підтверджує, що емоція, як оцінне ставлення до моральної ситуації, сприяє інформуванню про значущість об'єкта для особистості, вона спонукає її до моральної дії, до моральної активності, зумовлюючи загальну спрямованість і динаміку її морального поведіння в довіллі. Доречним у зазначеному аспекті буде звернення до результатів наукового дослідження І. Лапченко, де зазначено, що «дошкільне дитинство є неповторним періодом розвитку емоційної сфери особистості. Розширюється діапазон емоційних явищ. Вони набувають вербалізованого характеру. Ускладнення емоційної сфери характеризує поява моральних, інтелектуальних та естетичних почуттів, зв'язок переживань з моральними уявленнями дитини, перетворення її окремих ситуаційних емоцій в усталену особистісну рису, в стійке емоційне ставлення. Емоційне ставлення до себе дитини дошкільного віку у своєму розвитку проходить такі етапи: виділення себе об'єктом ставлень інших людей, а згодом й суб'єктом взаємин, становлення уявлень про себе та поява ставлення до себе» (Лапченко, 2006: 64).

Щодо моральної самосвідомості, то її структура, за науковими поглядами І. Беха, які ми приймаємо як основоположні, включає емоційне переживання цінностей і раціональний компонент – знання про моральні норми (Бех, 2015). Як вже було зазначено, переживання особистістю власного стійкого ставлення до суспільства та подій у ньому, а також інших людей і самої себе трактується у психології як моральні почуття. Останні ґрунтуються на визнанні моральних норм, що побутують у суспільстві, і безпосередньо пов'язані з моральною оцінкою відповідності до них повсякденних дій і вчинків та врегулювання стосунків особистості з довколишніми. Саме це обумовлює ще один механізм в алгоритмі морального зростання – це переживання моральних цінностей.

Узагальнюючи наявний науковий фактаж про становлення самосвідомості особистості, акцентуємо увагу, що в структурі самосвідомості виділяють Я-образ і Я-концепцію. Сутність розвитку моральної самосвідомості полягає в самоусвідомленні особистістю свого морального Я – самоаналізі й моральній самооцінці своїх вчинків, поведінки, стану чи діяльності, які здійснюються на основі пережитих (з дотриманням або порушенням) моральних принципів, правил, норм. Викликати емоційний відгук – означає стимулювати моральне переживання, що має безпосередній зв'язок із внутрішнім прийняттям моральної цінності. Отже, моральне переживання, яке виникає, виступає як почуття обов'язку. Це означає, що моральна емоція стимулює виникнення моральних імпульсів і викликає обов'язок особистості вимагати від самої себе виконання моральної норми, що базується на прийнятій нею і усвідомленій моральній цінності (Лохвицька, 2014).

Звідси, моральні переживання доречно визначити як індивідуально-особистісне усвідомлення обов'язку у здійсненні власної моральної активності, що й проявляється моральною атракцією у ставленні до інших.

Відстоюємо концептуальні положення нашого наукового пошуку, стверджуючи, що моральні переживання сприяють утворенню ланцюжка причинно-наслідкових зв'язків між різними компонентами моральної самосвідомості. Вони субординують виникнення і підпорядкованість чинників розвитку моральної сфери особистості, що включає переживання моральних почуттів, усвідомлення моральних норм і власне ставлення до них, адекватність емоційних станів і поведінки під час їх виконання, моральну свідомість і почуття морального обов'язку, моральну оцінку і моральну самооцінку. Враховуючи зазначене, зауважуємо, що моральні переживання виконують функцію системоутворення і взаємоузгодженості у структурі моральної самосвідомості особистості (там само).

Моральні переживання дошкільників виконують роль мотивів моральних вчинків, якщо дитина накопичила певний досвід моральної поведінки. Шляхом осмислення цінності свого морального вчинку, дошкільник здатний до усвідомлення не лише найближчого об'єктивного результату, а й віддаленого наслідку. Це дає підстави зробити ще одне узагальнення: моральні переживання як компонент моральної атракції займають превалюючу роль в алгоритмі процесу морального зростання особистості в період дошкільного віку.

Таким чином, до основних завдань забезпечення психологічної безпеки дошкільника у контексті формування моральної атракції як психологічного механізму становлення моральної самосвідомості належить:

- розширення внутрішнього світу дитини позитивними емоціями, збагачення її життєвого досвіду накопиченням приємних вражень у процесі розв'язання ситуацій морального змісту (за умови сюжету позитивного наповнення);
- здійснення корекції різних форм прояву дитиною негативних емоцій;
- створення позитивного психологічного клімату в групі однолітків, підтримка емоційного благополуччя дошкільника;
- сприяння усвідомленню вагомості дотримання моральних правил у здійсненні морального вибору і моральної поведінки загалом;
- розширення і поглиблення діапазону уявлень дитини про емоції і моральні почуття (переживання, співчуття та ін.);
- вправлення дошкільника в регуляції емоційних проявів і вольових зусиль у моральній діяльності;
- стимулювання адекватності емоційного стану, що має місце під час взаємодії дитини з різними людьми;

- розвиток здатності до здійснення моральної оцінки й моральної самооцінки, критичного ставлення до власного морального поведіння.

Отже, психологічна безпека особистості дитини дошкільного віку визначається моральним станом, що ґрунтується на визнанні та прийнятті як обов'язкових для виконання моральних норм і правил поведінки в довіллі. Задля цього надзвичайно важливо забезпечити розвиток емоційно-почуттєвої сфери дошкільників, стимулювати їх до здійснення вольової регуляції власної моральної поведінки від «Я хочу» – до «Я обираю». Вагомим також є такий внутрішній чинник як рефлексія морального досвіду у становленні моральної самосвідомості особистості на етапі дошкільного дитинства.

Таким чином, аналіз літературно-джерельної бази щодо феномену моральної атракції як психологічного механізму становлення моральної самосвідомості особистості дошкільника дав підстави зазначити виняткову роль емоцій у цьому процесі, які на етапі дошкільного дитинства виконують функцію регулятора моральної поведінки, а їх розвиток сприяє формуванню оцінного ставлення до довколишніх. Для дітей дошкільного віку характерно визначати «добрі» і «негідні» вчинки, що супроводжується відповідним емоційним проявом, в результаті якого і формується моральна атракція. Безперечним є факт, що дошкільне дитинство визнано сенситивним періодом у розвитку емоцій і моральних почуттів, у формуванні емоційно-вольової сфери, і, зокрема, емоційної чутливості (прихильності, переживань про інших людей – однолітків, старших чи молодших). Результатом такого алгоритму стане розвиток моральної самосвідомості особистості і формування навичок моральної поведінки, що в кінцевому підсумку сприятиме психологічній безпеці дошкільника в середовищі його життєдіяльності.

Проведений науковий пошук щодо визначення і теоретичного обґрунтування сутності моральної атракції як одного з психологічних механізмів становлення моральної самосвідомості особистості дошкільного віку окреслив відкритість досліджуваної проблеми і потребу визначити перспективи наступних досліджень. Такими вбачаємо добір діагностичних технік для з'ясування розвитку кожного зі структурних компонентів складного феномену – моральна атракція, що формується і активно розвивається в дошкільному дитинстві, забезпечуючи особистості моральне функціонування в довколишньому середовищі з іншими людьми в стані психологічної безпеки.

Список використаної літератури

- Аболіна Т. Г. Моральнісна культура в контексті соціокультурної динаміки (філософсько-етичний аналіз) : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук : спец. 09.00.07 «Етика». Київ: Київ. нац. ун-т ім. Тарас Шевченка, 1999. 36 с.
- Артемова Л. В. Формирование общественной направленности ребенка-

- дошкільника в игре : монографія. Киев: Выща школа, 1988. 160 с.
- Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богуш; авт. кол.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л. та ін. Київ, 2012. Спецвип. ж-лу «Вихователь-методист дошкільного закладу». 30 с.
- Бех И. Д. Психологические основы нравственного развития личности : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Киев, 1992. 320 с.
- Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Чернівці: Букрек, 2015. Т. 1. 840 с.; Т. 2. 640 с.
- Бех І. Д. Виховання особистості. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
- Бех І. Д. Моральність особистості у психологічному ракурсі. *Філософська і соціологічна думка*. 1994. № 3,4. С. 172–184.
- Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Чернівці: Букрек, 2018. 296 с.
- Беленька Г. В., Богінч О. Л., Машовець М. А. Здоров'я дитини – від родини. Київ: СПД Богданова А. М., 2006. 220 с.
- Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.
- Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія. Вінниця: ТОВ «Нілін-ЛТД», 2016. 340 с.
- Дитина у сучасному соціопросторі : навчальний посібник / Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, К.В. Карасьова та ін.; за ред. Т.О. Піроженко. Київ–Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.
- Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 752 с: ил. (Серия «Мастера психологии»).
- Ковтун Н. М. Співвідношення морального і вольового у контексті дослідження соціальної активності. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*: зб. наук. праць / гол. ред. В.Г. Воронкова. Запоріжжя: Вид-во ЗДІА, 2013. Вип. № 53. С. 241-252.
- Кононко О. Соціально-психологічна безпека дошкільника: суть та умови. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 11. С.18–30.
- Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб для вищ. навч. закладів. Київ: Освіта, 1998. 255 с.
- Котырло В. К. Развитие волевого поведения у детей. Киев: Рад. школа, 1971. 200 с.
- Кульчицкая Е. И. Развитие чувств и эмоций у детей раннего и дошкольного возраста : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Киев, 1996. – 483 с.

- Лапченко І. О. Емоційне ставлення до себе та ровесників як чинник особистісного розвитку дитини дошкільного віку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 237 с.
- Лохвицька Л. В. Моральний стан як показник психічного здоров'я дошкільників. *Вісник післядипломної освіти*: зб. наук. праць ун-ту менеджменту освіти НАПН України / редкол.: О.Л. Ануфрієва та ін.; кол. ред. В.В. Олійник. Київ: АТОПОЛ, 2012. Вип. № 8 (21). С. 220-225.
- Лохвицька Л. В. Моральні переживання як одиниця моральної самосвідомості особистості. *Психологія переживання кризових подій*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції 20 лист. 2014 р. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. URL: <http://www.ndu.edu.ua/index.php/home/internet-konferentsiji/26-psikhologiya-perezhivannya-krizovikh-podij?start=20> (дата звернення 17.09.2018 р.)
- Лохвицька Л. В. Програма з основ здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку «Про себе треба знати, про себе треба дбати». Тернопіль: Мандрівець, 2014. 120 с.
- Лохвицька Л. В. Роль емоцій у моральному вихованні дітей дошкільного віку: теоретичний аналіз. *Актуальні проблеми практичної психології*: зб. наук. праць. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2012. С. 335-340.
- Макінтайр Е. Після чесноти. Дослідження з теорії моралі / пер. с англ. Київ: Дух і літера, 2002. 438 с.
- Малахов В. Право бути собою. Київ: Дух і літера, 2008. 336 с.
- Мельничук О. І. Теоретико-методичні засади педагогічного стимулювання морального вибору дошкільників. *Вісник Інституту розвитку дитини*: зб. наук. праць. Вип. 11. Серія: філософія, педагогіка, психологія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 80-86.
- Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці : монографія. Рівне: Волинські обереги, 2004. 248 с.
- Поніманська Т. І., Козлюк О. А., Марчук Г. В. Виховання людяності (До Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі») : метод. посіб. Київ: Міленіум, 2008. 138 с.
- Приходько Ю. О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 1997. 439 с.
- Про дошкільну освіту: Закон України (2001 р., зі змінами 2017 р.). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 12.11.2018).
- Радченко О. Б. Етичний релятивізм у філософії постмодерну : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.07. Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2004. 175 с.

- Сердюк Н. І. Формування атракції до однолітків у підлітковому віці: сутність та механізм. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Психологічні науки. Київ, 2013. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_46 (дата звернення 18.12.2018).
- Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.
- Турбан В. В. Становлення етичної свідомості в онтогенезі : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2013. 38 с.
- Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
- Шевченко Н. Ф. Етична свідомість: філософсько-психологічний зміст. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2015. Вип. 5. С. 120-124.
- Kagan J. Human morality and temperament. *Nebraska Symposium On Motivation*. 2005. Vol. 51. P. 3-8.
- Kagan J. Three Unresolved Issues in Human Morality. *Perspectives on Psychological Science*. 2018. Vol. 13 issue 3, P. 346-358.
- Kidder R. M. How Good People Make Tough Choices: Resolving the Dilemmas of Ethical Living. New York: Harper Collins, 2003. 240 p.
- Kidder R. M. The Ethics Recession: Reflections on the Moral Underpinnings of the Current Economic Crisis. New York: Institute for Global Ethics, 2009. 255 p.
- Knobe J. The Concept of Intentional Action: A Case Study in the Uses of Folk Psychology. *Philosophical Studies*. 2006. № 130. P. 203-231.
- Krebs D. L. Morality An Evolutionary Account. *Perspectives on Psychological Science*. 2008. Vol. 3. № 3. P. 149-172.
- Krebs D. L. Morality. *Corsini Encyclopedia of Psychology* / eds. I. Weiner & W. E. Craighead. Hoboken, New York: John Wiley and Sons, 2010. P. 1021-1023.
- Krebs D. L. The evolution of a sense of morality. *Creating Consilience: Evolution, Cognitive Science, and the Humanities* / eds. E. Slingerland and M. Collard. New York: Oxford University Press, 2011. P. 299-317.
- Krebs D. L. The Origins of Morality: An Evolutionary Account. New York: Oxford University Press, 2011. 320 p.
- Narvaez D. Neurobiology and the Development of Human Morality: Evolution, Culture, and Wisdom (Norton Series on Interpersonal Neurobiology). W. W. Norton & Company, 2014. 456 p.
- Narvaez D. Triune ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities. *New Ideas in Psychology*. 2008. № 26. P. 97-99.

- Smith M. A. The Moral Problem. Wiley-Blackwell, 1994. 240 p. URL: http://www.academia.edu/5893644/Michael_Smith_and_the_Moral_Problem (date of appeal: 15.09.2018).
- Williams B. Ethics and the Limits of Philosophy. Harvard University Press, 1985. 230 p.
- Williams B. Philosophy as a Humanistic Discipline / ed. A. W. Moore. Princeton: Princeton University Press, 2006. P. 28.



Медведская Елена Ивановна
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии
**УО «Брестский государственный
университет имени А.С. Пушкина».**
г. Брест, Беларусь
E-mail: EMedvedskaja@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОКОЛЕНИЯ GOOGLE

В статье обсуждается содержание существующих практик освоения учащимися образовательных онлайн-ресурсов. Осуществлен сравнительный анализ развивающих эффектов некоторых видов самостоятельной учебной работы в условиях разных культур (традиционной, письменной и формирующейся электронной). Обозначена проблема непродуктивности образовательной политики, учитывающей только потребности и когнитивные особенности поколения Google, поскольку она увеличивает риски формирования человека более упрощенного типа.

Ключевые слова: образование, Интернет, цифровые аборигены, самостоятельная учебная деятельность, списывание, развивающий эффект

Elena Medvedskaia. On the problem of self-educational activities of the GOOGLE generation

The article discusses the content of existing practices of students' learning online resources. A comparative analysis of the developmental effects of some types of independent educational work in different cultures (traditional, written and emerging electronic). The problem of unproductiveness of educational policy, which takes into account only the needs and cognitive features of Google, as it increases the risks of human formation of a more simplified type, is outlined.

Key words: education, Internet, digital aborigines, independent educational activity, cheating, developing effect

Быстрое и повсеместное распространение информационных электронных технологий незаметно изменяет различные сферы жизнедеятельности, в том числе проникая и в образовательную практику. Система образования, являясь одним из наиболее значимых, и одновременно консервативных социальных институтов, оказывается не

готова к происходящим изменениям. Эти изменения нередко имеют не обоснованный научно, стихийный характер, диктуемый погоней за прогрессом и проходящий под лозунгом «Школа должна идти в ногу со временем». Реализуемые школой попытки соответствовать вызовам времени, как правило, осуществляются технически, без учета их гуманитарной составляющей. И такой узко прагматический подход порождает целый ряд новых проблем. Например, происходит подмена понятий, а именно, учебный материал переносится на электронный носитель и учащиеся работают с информацией на цифровом устройстве традиционными способами, но это начинает популяризоваться как образовательная «инновация». Трансформируются содержание и формы уроков, которые из-за активного использования различных мультимедиа начинают приближаться к развлекательным шоу. Обесценивается образование: все чаще и учащимися, и их родителями озвучивается позиция о «ненужности» школы в целом и учителя в частности, поскольку любую информацию можно найти в Интернете и т.п.

Названные выше проблемы доказывают необходимость проведения критической ревизии образовательной практики в условиях электронной культуры. Причем ревизии с акцентом на собственно гуманитарные последствия происходящих изменений. Выдающийся русский философ Н. А. Бердяев еще в начале XX в. предостерегал: «Всегда есть две стороны в технике: с одной стороны, она несет в себе удобства, комфорт жизни и действует размягчающе, с другой стороны, она требует большой суровости и бесстрашия... Чудеса техники всегда двойственной по своей природе, требуют небывалого напряжения духовности, неизмеримо большего, чем все прежние культурные эпохи» (Бердяев, 1933: 19). До тех пор, пока образование будет очаровываться явной, названной Н. А. Бердяевым «размягчающей» стороной электронных технологий, игнорируя ее оборотную сторону, будет возрастать риск появления человека совершенно нового, незнакомого типа.

Предметом настоящего исследования выступает именно эта оборотная, невидимая роль электронных информационных технологий только в одном из аспектов существующей образовательной практики, а именно в самостоятельной учебной работе учащихся. Согласно имеющимся данным, различные образовательные Интернет-ресурсы пользуются довольно высокой популярностью у учащихся разных возрастов, о чем свидетельствуют результаты последнего отчета Национального статистического комитета Республики Беларусь за 2016 год (Беларусь в цифрах – 2017: 55), отраженные в таблице (см. табл.1).

Как демонстрируют данные таблицы, наиболее активными пользователями Интернет-ресурсов выступают подростки. Несколько ниже их посещаемость у учащихся начальной и высшей (или профессиональной) школы. Эти цифры выглядят очень оптимистично,

однако требуется более детальный анализ как сложившейся практики обращения к сетевым образовательным ресурсам, так и анализ психологических особенностей пользователей данных ресурсов.

Таблица 1

Интернет-пользователи по образовательным целям выхода в сеть Интернет в 2016 году (в % к общему числу Интернет-пользователей)

<i>Интернет-пользователи по возрастным группам, лет</i>					
6–10	11–15	16–24	25–54	55–64	65 и старше
63,3	93,0	68,0	5,6	1,4	0,2

Американский писатель и дизайнер игр М. Пренски, анализируя проблемы современного образования, считает, что сегодня в классах находятся молодые люди, которые «выросли на “бешенных” видеоиграх и MTV. Они привыкли к мгновенным переходам гипертекста, скачанной музыке, телефонам в карманах, библиотекам в своих ноутбуках, всплывающим сообщениям, уведомлениям и мгновенному обмену СМС. Они живут в сети всю свою жизнь или большую ее часть. У них не хватает терпения для лекций, логики пошаговых действий, примитивного пересказа слов учителя» (Пренски, 2016). На основании степени и времени погруженности в цифровые технологии М. Пренски предлагает дифференцировать поколение учащихся как «цифровых аборигенов», а поколение педагогов как «цифровых мигрантов» (для обозначения молодых людей, обращающихся к электронным технологиям для удовлетворения своих потребностей, используются также и иные обобщенные названия: поколение Z, поколение Google, iGeneration). На основании наблюдений за детьми и подростками он отмечает, что между этими поколениями существует огромный разрыв не только в технологических навыках, но и в моделях мышления. В качестве позитивных изменений М. Пренски отмечает следующие: «Цифровые аборигены привыкли получать информацию очень быстро. Они любят многозадачность и параллельные процессы. Они, в отличие от своих оппонентов, предпочитают тексту визуальный ряд. Движению по прямой они предпочитают движение в случайном направлении (как это происходит в случае гипертекста). Они “функционируют” лучше, когда находятся в сети. Они испытывают удовольствие, регулярно получая поощрения. Они предпочитают игры “серьезной” работе» (Пренски, 2016). По мнению М. Пренски, такие особенности требуют пересмотра всей методологии образования, как его содержания, так и формы, в частности, в его практике продуктивно зарекомендовало себя обучение с помощью специальных компьютерных игр (Пренски, 2001). И этот новый подход к образованию, учитывающему интересы и навыки современных детей довольно активно продолжает развиваться в зарубежной образовательной практике.

Безусловно, компьютерные игры представляют собой целый сектор электронной культуры, являясь неотъемлемой частью детской субкультуры. С учетом жанрового своеобразия киберигр их влияние на игроков трудно поддается научному изучению. Поскольку наиболее популярными среди людей разных поколений выступают «шутеры» (или «стрелялки») представляется целесообразным указать доказанные психологические эффекты игр данного вида. В качестве позитивных эффектов фиксируются: формирование навыка преодоления стрессовых ситуаций (Шакирова, 2006), тренировка моторно-зрительной координации и скорости реакции (Аветисова, 2011; Богачева, 2015), способность работать с большими объемами информации, причем не только зрительной модальности (Bavelier, 2010; Donohue, 2010).

Однако чаще ученые отмечают отрицательные эффекты, относящиеся не только к показателям психического функционирования игроков, но и затрагивающие уровень их мозговой активности. Во время киберигры у игроков фиксируются повышение тета-ритма мозга и снижение альфа-ритма. Иначе говоря, высшие корковые структуры мозга, отвечающие за контроль деятельности и рациональное мышление, активированы значительно меньше, чем низшие, подкорковые отделы мозга. Таким образом, злоупотребление компьютерными играми может стать причиной нарушений психофизиологических функций головного мозга, в результате чего человек в прямом смысле «застревает в детстве» (Миронова, 2007; Урсу, 2012). Игра оказывает психостимулирующее действие, которое проявляется в повышении артериального давления и учащении сердцебиения, но постепенно порождает астенодепрессивные состояния: подавленное настроение, сонливость, усталость, головную боль, трудности концентрации, внутреннее напряжение (Урсу, 2012). Аналогичные результаты получены и японскими нейрофизиологами (Mori, 2006): у геймеров, т.е. играющих от 2 до 7 часов в сутки, снижена активность лобных отделов мозга, и даже вне игры эти отделы фактически не активизируются.

Поэтому не удивительно, что исследования технологических и интеллектуальных навыков цифровых аборигенов уже не столь оптимистичны, как указанные М. Пренски (причем выделены они были на основе собственных наблюдений автора за молодыми людьми). В 2006 г. был создан координационный центр «EU KidsOnline» для обобщения результатов исследований Интернет-практик современных детей. Инициаторы этого проекта подчеркивают разрозненность и не всегда академический характер исследований в данной области (Ólafsson, 2013: 4). Несмотря на определенные трудности, в том числе и языковые, создана интерактивная платформа www.eukidsonline.net, содержащая информацию о данных более тысячи исследований, посвященных использованию детьми из разных европейских стран онлайн-технологий. Согласно имеющимся данным, технологическое

превосходство цифровых аборигенов является настоящим мифом. Треть детей признаются, что пользуются цифровыми гаджетами хуже своих родителей. Аналогичные данные получены и российскими исследователями. Так, в итоге всероссийского исследования цифровой компетентности, проводимом в 2012 г. исследовательским центром Левада совместно с факультетом психологии МГУ, гипотеза М. Пренски о технологическом превосходстве «цифровых аборигенов» (подростков была полностью опровергнута (Цифровая компетентность подростков и родителей, 2013). Немного позже установлено, что центральными отличиями между педагогами и обучающимися выступает не только время, проводимое в сети, но и «содержание онлайн-деятельности: учителя активнее используют возможности Интернета для работы – поиска полезной информации и создания собственного контента, а ученики – для общения и развлечений» (Солдатова, шляпников, 2015: 15). Даже студенты, хотя это наиболее интеллектуально активная категория населения, используют широкий спектр технологий не столько для обучения, сколько для общения и развлечения (Jones, 2010).

Резюмируя итоги исследований технологических навыков «цифровых аборигенов» Р.В. Ершова отмечает: «Несмотря на то, что современное поколение рождено в цифровом мире и погружено в технологии, оно вовсе не умеет обращаться с ними в приписываемой им манере (самостоятельно создавая обучающий контент, свободно перемещаясь в интернет-пространстве)» [Ершова, 2018:152). Это означает, что к призывам и попыткам перестройки образовательной практики с учетом потребностей и возможностей цифровых аборигенов, следует относиться достаточно осторожно.

Цель работы – анализ обыденной практики использования Интернета белорусскими учащимися в самостоятельной учебной деятельности.

Для реализации поставленной цели было проведено специальное исследование, в котором принимало участие 200 подростков от 13 до 15 лет, обучающихся в различных учреждениях образования г. Бреста (общеобразовательные школы и гимназии). В выборке было 95 девочек и 105 мальчиков, которые выступили в качестве респондентов добровольно и анонимно. Инструментами для сбора данных стали: 1) метод незаконченных предложений (например: «Компьютер для меня – это...», «Я включаю компьютер, чтобы...», «Я выхожу в сеть... и т.п.) и 2) открытое анкетирование, направленное на получение информации о том, с какого возраста подростки пользуются компьютером, как применяют его возможности в учебной деятельности, сколько времени в среднем проводят возле монитора и др. Полученные результаты опроса обрабатывались посредством контент-анализа.

В итоге обработки данных было выявлено пять смысловых категорий, отражающих те функции, которые приписывают подростки компьютеру:

1) Особый мир («самая любимая вещь», «главный в доме», «он для меня все» и др.) – 59 %;

2) Игрушка («способ расслабиться», «можно развлечься, “подавив” разных монстров, разнообразные стрелялки и т.п.) – 56 %;

3) Средство общения («хорошо “початиться”, «не обязательно встречаться, можно обсудить и так», «можно прикинуться другим человеком» и т.д.) – 49 %;

4) Источник знаний («нужен, чтобы подготовить сообщение», «можно скачать нужную инфу», «можно списать домашнее задание» и др.) – 47 %;

5) Ухудшение здоровья («портится зрение», «хуже становится осанка», «болит шея»...) – 5 %.

В контексте настоящего исследования интерес представляет четвертая из указанных категорий, показывающая, что каждый второй школьник обращается к Интернет-ресурсам в самостоятельной учебной деятельности. Обработка данных анкетирования продемонстрировала, что данная деятельность, представлена двумя основными видами: использование решебников и подготовка дополнительных сообщений.

Наиболее популярными среди школьников являются решебники по различным дисциплинам. Хотя разработчики этих сайтов заявляют, что готовые домашние задания нужны для того, чтобы ученик мог попытаться самостоятельно, без помощи родителей или репетиторов разобраться с непонятными для него упражнениями и призывают не списывать бездумно, практика жизни свидетельствует, что именно последним образом чаще всего дети и действуют.

Согласно полученным в настоящем исследовании данным, учащиеся начинают осваивать подобные сайты уже с 5-го класса: сначала действительно обращаясь к ним в случае затруднений, а затем все более полагаясь на чужие интеллектуальные ресурсы. К 8-му классу восемь из десяти подростков только «любимые» предметы делают самостоятельно, действительно лишь сверяясь с готовыми ответами на сайте. И это с учетом того, что любимых-то уроков совсем немного (в среднем 2–3). В старших классах эта тенденция сохраняется. Ради экономии времени и сил на «нужные» предметы, связанные с будущей выбранной профессией, домашние задания по остальным дисциплинам в подавляющем большинстве выполняются условно.

Таким образом, открытость и демократичность интернет-пространства оборачиваются очень большим недостатком: шпаргалки самого разнообразного толка теперь поставлены на поток. Списывание относится к одному из парадоксальных феноменов отечественной образовательной практики. С одной стороны, с ним каким-то образом сталкивался каждый. С другой, как явление «теневое», незаконное, оно

скорее выступает предметом кулуарных, а не публичных обсуждений, в том числе и научных исследований. Однако табуированность темы является не решением проблемы, а скорее молчаливым общественным согласием на ее существование.

Списывать дети начинают с первых шагов освоения учебной деятельности, поскольку списывание (в значении «переписывание») является одним из ведущих приемов обучения грамотному письму в начальной школе. Но при этом младшие школьники, для которых при нормативном развитии учитель выступает бесспорным авторитетом, ориентированы на самостоятельную учебу и честное получение отметок. Собственно списывание – в значении «написать, позаимствовав у другого и выдав за свое» (Ожегов, Шведова, 1999: 755) или «скатывать, сдвигать, сдирать» (Александрова, 2007: 477), т.е. мошенничество – начинается в подростковом возрасте. Значимость общения с ровесниками объективно начинает превалировать над интересом к школе, но взрослые продолжают относиться к учебной деятельности как основной и ожидают от растущего человека соответствующих высоких результатов. Дилемма «надо, но очень не хочется» легко и, в случае удачи, ненаказуемо очень часто начинает решаться подростками посредством списывания. Для старшеклассников, особенно уже определившихся с выбором профессии, списывание становится средством экономии сил и времени для «нужных» предметов.

С психологической точки зрения списывание довольно сложный процесс, предполагающий, по мнению российских нейропсихологов А. Е. Соболевой и Е. Н. Емельяновой, следующие умения. Во-первых, списывающий ученик должен «расшифровать» почерк своего соседа. При расшифровке развивается знаковая функция, выступающая основой абстрактного мышления. Во-вторых, ребенок должен оценить ситуацию: увидеть в ней себя и окружающих, следить, чтобы учитель ничего не заметил и чтобы другие ученики «не выдали». В-третьих, необходимо поставить того, у кого ты хотел бы списать, в такое положение, при котором он не смог бы тебе отказать, или списать так, чтобы он этого не заметил (так часто бывает на контрольных или диктантах, когда один заглядывает в тетрадь другого через плечо). В-четвертых, необходима способность легко адаптироваться к изменяющимся условиям (Соболева, Емельянова, 2009: 72).

Естественно, что названные умения сформированы у детей в разной степени, поэтому и списывают они по-разному. А. Е. Соболева и Е. Н. Емельянова выделяют следующие типы списывающих школьников. «Попрошайки» – стойко и хронически неуспевающие учащиеся, которые готовы на любые унижения ради готовых ответов, но абсолютно не способны к самостоятельному выполнению даже простых заданий. Как правило, эти дети являются изгоями среди одноклассников. «Троечники»

учатся значительно лучше попрошаек. К списыванию в основном прибегают под угрозой низкой отметки. Именно среди них чаще всего встречаются виртуозы «скатывания». «Половинки» представляют собой школьников, которые хорошо учатся только по предметам определенного цикла и которым «не даются» другие учебные дисциплины. Как правило, разные «половинки» объединяются и их отношения представляют собой равнозначный обмен информацией. «Ботаны» учатся фанатично в ущерб всем другим сторонам жизни. Эти дети вкладывают столько усилий в учебу, что списывать не дают никому и никогда, поэтому и оказываются в изоляции в классе. Списывают названные типы учащихся также по-разному. Если «попрошайки» и «троечники» делают это чисто механически, не задумываясь, тщательно копируя в свои тетради чужие ошибки, то «половинки» подходят к процессу вдумчиво и творчески. Они используют чужую работу только как основу, в результате переделки и дополнения которой у них нередко получается значительно лучший вариант и, как итог, более высокая отметка.

Таким образом, можно полагать, что списывание выполняет и развивающую функцию, а именно: тренирует распределение внимания, ловкость рук, смекалку, гибкость поведения, коммуникативные и рефлексивные способности и др. Его можно рассматривать также в качестве своеобразного показателя развития на данный момент. Недаром умение ловко списать нередко приводит в восхищение и самих педагогов. Однако все эти развивающие эффекты по-настоящему не могут являться оправданием для списывания, поскольку названные качества можно с успехом совершенствовать и в других видах деятельности.

Формирующееся еще в школе умение списывать постепенно оттачивается, совершенствуется и становится у студентов своего рода искусством. Если во многих странах мира списывание на экзамене влечет за собой автоматическое исключение из университета (в США, например, отчисляют и того, кто списывал, и того, кто давал списать; во Франции такой проштрафившийся студент не имеет права сдавать экзамены в течение 5 лет; в Японии вообще отсутствует сам термин «списывание», есть только общее понятие «нечестные действия», поскольку данная культурная традиция запрещает прямой обман), то в наших учреждениях высшего образования таких строгих санкций не применяется. Классические формы уловок – «гармошки», «бомбы», списывание нужной информацией одежды, подошв обуви, канцелярских принадлежностей и др. – сосуществуют с ультрасовременными средствами – мобильными телефонами и другой техникой... Причем сегодня у молодых людей фактически отсутствует необходимость тратить усилия и время на самостоятельную подготовку содержания большинства из перечисленных средств списывания. Даже в книжных магазинах можно найти готовые шпаргалки по определенным

учебным дисциплинам, которые остаются только разрезать, не говоря уже об обилии подобной информации в Интернете. В существующем разнообразном потоке шпаргалок и решебников даже дети очень быстро начинают ориентироваться, тем более что списывание ими освоено еще в начальной школе. И данный вид письма (по сравнению с письмом по памяти и письмом под диктовку) является более элементарным (Величенкова, 2001).

Конечно, списывание как мошенничество – это, безусловно, отрицательное явление. Однако списывание списыванию все-таки разнь. Если ранее (т.е. в некомпьютерную эпоху) учащемуся надо было постараться, чтобы списать у одноклассника, то теперь без особых усилий все можно найти в готовом виде. Признавая негативную сущность данного феномена, нельзя не признать, что такое списывание является своеобразным тренингом распределения внимания, моторики, стрессоустойчивости, гибкости поведения, коммуникативных и рефлексивных способностей. Однако названные развивающие эффекты полностью отсутствуют при ныне существующем списывании готовых ответов домашних заданий с экранов мониторов, т.к. в этом процессе из комплекса перечисленных выше способностей участвует только знаковая функция сознания (и то в сильно редуцированном виде, поскольку текст печатный, а не рукописный), а само списывание как вид письма уже хорошо освоено на начальных этапах учебной деятельности.

Подготовка дополнительных сообщений по школьным предметам – еще один вариант активного освоения учащимися сетевых информационных ресурсов и популярный среди детей способ повышения своих отметок. Данный вид самостоятельной работы традиционно поощрялся и высоко оценивался педагогом, ведь даже с формальной точки зрения это требовало определенных организационных и временных затрат (спланировать посещение библиотеки, сформулировать библиотечарю заказ, изучить несколько книг, выписать – от руки! – необходимый материал, структурировать текст, переписать его начисто). Сегодня, благодаря Интернету, большинство школьников делает это следующим образом: набрали в поисковике нужное словосочетание, максимум посмотрели три-пять первых ссылок, выбрали какой-то один текст, распечатали или механически переписали его с экрана монитора. Даже без углубленного анализа очевидна разница старых и новых технологий выполнения подобных заданий.

При написании сообщения «от руки» включаются все уровни организации письменной речи (Цветкова, 2001), а именно: 1) психологический (возникновения мотива и создание замысла текста); 2) психофизиологический, или сенсомоторный (обеспечивает сложные процессы перекодировки устного текста/мысли в письменный и наоборот); 3) лингвистический (отвечает за перевод замысла текста в

определенные лингвистические коды – слова, фразы и др.). При переписывании текста готового сообщения «вручную» с экрана монитора частично включается только оптико-моторный подуровень психофизиологического уровня, который обеспечивает перекодировку с буквы на комплекс тонких движений руки. При распечатывании вообще ничего не происходит.

Подготовка сообщения «по старинке» требует комплекса мыслительных действий. Схематично основные шаги этой работы можно соотнести с преимущественным «включением» определенных операций мышления, а именно:

- прочтение чужого текста (синтез, т.е. понимание текста целиком и оценка степени его соответствия теме сообщения);
- разделение его на некоторые смысловые части (анализ);
- сопоставление их содержания друг с другом и с темой сообщения (сравнение);
- выбор «нужных» частей и выделение в них главного, существенного (абстрагирование);
- сокращение, сжатие этого существенного до необходимого объема сообщения (обобщение).

Причем все перечисленные операции протекают на фоне сложнейшего процесса синтаксической и семантической обработки чужого текста декодирования (Лурия, 1979). А на заключительном этапе требуется и обратное кодирование информации, т.е. выстраивание нового, своего текста в своей логике. Даже в самом примитивном варианте подготовки сообщения в форме «склеивания кусочков» чужого текста как минимум необходимо самостоятельно выстроить некоторую логическую последовательность его изложения.

Какие мыслительные операции оказываются востребованными при выборе готовых вариантов сообщений из предлагаемых Интернетом? Это анализ/синтез (просмотр текста) и сравнение (при условии выбора конкретного сообщения из нескольких возможных), которое является «первичной формой познания» (Рубинштейн, 2002: 399). В свою очередь «анализ и синтез не исчерпывают собой всех сторон мышления. Существеннейшими его сторонами являются абстракция и обобщение» (Рубинштейн, 2002: 399).

Именно операции высшего уровня – обобщение и абстрагирование – в обсуждаемом процессе подготовки сообщений оказываются совершенно не востребованными. Кроме того, помимо практически нулевого развивающего воздействия здесь присутствует еще и, условно говоря, «развращающий» эффект: ученик получает высокие отметки ни за что, что только укрепляет его неверную установку на учебу как на некую обязательную деятельность, которой он занимается по разным причинам, но только не ради себя. И это при том, что внутренние познавательные мотивы учебной деятельности и ранее не являлись, и сейчас не выступают массовым явлением. В более широком масштабе

это отмечает и Ж. Бодрийяр: «Ведь современные поколения еще мечтают читать, изучать, конкурировать, однако душа уже не лежит к этому» (Бодрийяр, 2013).

Поэтому не удивительно, что райтерский бизнес укрупняется и процветает. Для представителей академического сообщества не лишней будет и критика в свой адрес со стороны конкурентов, частично объясняющая причины их процветания. Вот мнение одного из руководителей российской фирмы, специализирующей на продаже готовых работ: «В самом вузе в значительной мере утрачена традиция научного руководства. “Научный руководитель” появляется в момент выдачи темы работы и в момент проверки. Действительного научного руководства фактически не ведется. Нет совместной работы над планами научных исследований, отсутствуют консультации и так далее. Кроме того, в вузах отсутствует обучение студентов самому процессу написания диплома. Они не понимают, как писать, не знают, как строить работу... Эту ситуацию я считаю педагогическим упущением преподавателей, потому что студента надо учить основам научной работы, как малышей учат арифметике. В результате студенты не приучены к самостоятельному труду и мышлению, не знают, каким образом должна быть выполнена научная работа...» (Крестьянинова, 2014).

Конечно, студентов тоже надо «приучать к самостоятельному труду и мышлению», но основы этой самостоятельности должны быть заложены еще в школе, в более сензитивные периоды развития. Как составная часть обучения для решения этой развивающей задачи и предназначены домашние задания как средство формирования у учащихся умений самообразования. Однако, как следует из представленных результатов, этого фактически не происходит. Ведь информационная культура личности предполагает, прежде всего, способность субъекта к производству новой информации, а в образовательной практике нередко продолжает стимулироваться потребление учащимися готового информационного продукта.

Отсутствие интереса к учебной деятельности, инициативы в поиске и переработке учебной информации, несмотря на существующие благоприятные условия для данной деятельности, можно объяснить внутренними причинами.

Американские нейрофизиологи Г. Смолл и Г. Ворман, обобщая результаты исследований деятельности мозга в эпоху медиатехнологий, полагают, что мозг современного человека находится в состоянии постоянной цифровой стимуляции. Придерживаясь классификации М. Пренски, ученые утверждают, что существует «мозговая пропасть» между «цифровыми аборигенами» и «цифровыми эмигрантами», поскольку новый тип информационной культуры способствует формированию совершенно иной мозговой организации. Мозг

«цифровых аборигенов» функционирует в режиме «непрерывно рассеянного внимания» (Смолл, Ворган, 2011: 11): внимание следит за всем сразу, «скользит», не сосредотачиваясь на каком-либо объекте. В этом заключается отличие от мультитаскинга (англ. *multitasking* – многозадачность), при котором одновременное выполнение субъектом нескольких задач подчинено четким целям.

Мозг «цифровых аборигенов» обучается быстрым реакциям и подвергается постоянной дофаминовой стимуляции, психологическим последствием которой выступает привычка мгновенного получения удовольствия. «Однако нейронные связи и отдельные участки их мозга, ответственные за обычную учебу, развиты хуже» (Смолл, Ворган, 2011: 11). Замедляется также развитие лобных долей, отвечающих за планирование и контроль деятельности, что «ухудшает умственные способности и социальные навыки» (Смолл, Ворган, 2011: 13).

Следует обратить особое внимание на результаты еще одного экспериментального исследования, проведенного Г. Смоллом и Г. Ворганом. При поиске информации в Интернете, осуществляемом компьютерно грамотными пользователями и неграмотными (т.е. теми, кто такой деятельностью никогда не занимался, при этом ученые оговаривают, как сложно им было найти таких добровольцев), существуют принципиальные различия в активности мозга, обнаруживаемые с помощью магнитно-резонансной томографии. А именно: у последних не была зафиксирована активность дорсолатерального фронтального кортекса, контролирующего принятие решений, синтезирующего фрагментарную информацию и управляющего оперативной памятью. Однако, что еще более важно, у этих добровольцев данная зона мозга стала активизироваться при работе с Интернетом всего через 5 дней при 1 часе взаимодействия с компьютером. А речь идет о людях от 50 до 60 лет. Таким образом, эти результаты позволяют сделать очень важный вывод: компьютерно неграмотные очень легко и быстро могут стать компьютерно грамотными, даже на уровне функционирования мозга.

О том, что возможен такой же легкий переход в другую сторону, результаты экспериментальных данных отсутствуют. Но имеющиеся в нейropsychологии данные позволяют усомниться в этом. Согласно теории А. Р. Лурии, за произвольную регуляцию деятельности отвечает «третий блок мозга», или «блок программирования, регуляции и контроля деятельности», морфологически обеспечиваемый лобными долями мозга, прежде всего префронтальной областью больших полушарий (Лурия, 1973). Процессы регуляции проходят длительный путь развития в онтогенезе, и их формирование прямо связано со становлением речи. У ребенка-дошкольника регулирующая роль речи еще слаба. Она подчиняется влиянию непосредственных впечатлений, поскольку работа зрительного анализатора более тесно связана со словом, чем работа других органов чувств. К 10 годам некоторые

компоненты произвольной регуляции, например, способность к проверке гипотез, в основном достигают взрослого уровня. Другие, в частности навыки планирования, – оказываются не сформированы и к 12 годам (Безруких, 1997; Welch, 1991).

Иначе говоря, те преимущества в скорости обработки информации, которые мозг приобретает благодаря интенсивной цифровой стимуляции, одновременно препятствуют созреванию других его отделов, отставание которых вряд ли компенсируется при взаимодействии с электронными устройствами, передающими в основном визуальную, а не вербальную информацию. Возможно, что при поиске информации в Интернете у пользователя вырабатываются стратегии наивного обучения, при которых знание остается подсознательным и не вербализуется. При таком способе обучения «человеческая система переработки информации способна усваивать сложные зависимости, при этом она действует быстрее и «умнее», чем при явном обучении» (Ларичев, Нарыжный, 2008: 245), а знания сохраняются в течение длительного времени. Для моделирования наивного обучения активно используется компьютер, и его эффективность многократно себя доказала, например, в интенсивном обучении врачей диагностическим навыкам. Однако в этих случаях обучение имеет целенаправленный и организованный характер: разрабатываются специальные тренировочные программы, содержание которых представляет собой особым образом подобранный материал, селектируемый экспертами в данной области. Поэтому очень сомнительно, что при свободном и стихийном пользовании разнообразными интернет-ресурсами у учащихся складываются подобные обучающие стратегии приобретения знаний.

В завершение необходимо отметить, что практика стихийного обращения обучающихся к онлайн-технологиями, складывающаяся в текущее время в образовании, совершенно не эксклюзивна. Во всем мире система учебных заведений «ужасно не приспособлена» (Кастельс, 2004: 299) к условиям нового информационного общества и нуждается в новой методологии обучения, ориентированной на выработку умений преобразовывать информацию в знания, а знания, соответственно, в действия. По мнению М. Кастельса, в потоке онлайн-информации ключевыми способностями субъекта становятся следующие: постановка задачи поиска соответствующей информации, умение принимать решения о том, что и как искать, а также как найденное обрабатывать и использовать.

Современную ситуацию в образовании можно описать классической формулой бихевиоризма $S \rightarrow R$, поскольку система образования оказывается вынужденно реагирующей на неизбежные трансформации реальности, обусловленные распространением электронных информационных технологий. В то же время, выполняя

свою основную функцию человекотворчества эта система должна не только учитывать специфику познавательной деятельности обучающихся, сложившуюся спонтанно, но и создавать условия для ее целенаправленного формирования и саморазвития.

Складывающуюся в настоящее время практику стихийного освоения учащимися информационных онлайн-ресурсов можно считать обладающей нулевым развивающим эффектом, поскольку она имеет целый ряд негативных последствий: поощрение внешней учебной мотивации, неразвитость вербально-логического мышления, интеллектуальная пассивность, отсутствие сознательной переработки информации и др.

Поэтому тот минимум, который может выполнить компетентный педагог в условиях не разработанности методологии образования в условиях электронной культуры – это ориентация заданий для самостоятельной работы учащихся не на воспроизводство готовых ответов, а на приобретение новых способов освоения знаний; заданий, требующих для их выполнения от ученика индивидуальных и творческих усилий по переработке информации, которые и позволяют преобразовать информацию собственно в знание.

Перспективы дальнейшего исследования в обозначенной проблемной области предполагают изучение иных, менее популярных среди учащихся разных возрастов видов самостоятельной учебной работы с Интернет-ресурсами и анализ их развивающего потенциала с целью определения наиболее оптимальных для когнитивного и личностного развития школьников в современной социокультурной ситуации. Необходимым представляется также более детальное изучение тех приемов работы с Интернет-ресурсами, которые интуитивно выработаны самими учащимися с разной степенью сформированности познавательных процессов.

Список использованной литературы

- Аветисова А. А. Психологические особенности игроков в компьютерные игры. *Журн. высш. школы экономики*. 2011. Т. 8, № 4. С. 35–58.
- Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка: практ. справ. 15-е изд., стереотип. Москва: Русский язык – Медиа, 2007. 564 с.
- Безруких М. М. Центральные механизмы организации и регуляции произвольных движений у детей 6–10 лет. Сообщение 1. Электрофизиологический анализ процесса подготовки к движениям. *Физиология человека*. 1997. Т. 23, № 6. С. 31–39.
- Беларусь в цифрах – 2017: статистический справочник. Минск: Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2017. 72 с.
- Бердяев А. Н. Человек и машина (Проблема социологии и метафизики техники. *Путь*. 1933. № 3. С. 3–38.

- Богачева Н. В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров. *Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология*. 2014. № 4. С. 120–130 ; 2015. № 1. С. 94–102.
- Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция : пер. с фр. [Электронный ресурс]. URL: http://royallib.com/book/bodriyyar_gan/simulyakri_i_simulyatsiya.html (дата обращения: 11.02.2013).
- Величенкова О. А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции / Под общ. ред. О. Б. Иншаковой. Москва: Московский психолого-педагогический институт; Воронеж : МОДЭК, 2001. С. 45–51.
- Ершова Р. В. Технологические навыки цифровых аборигенов: анализ эмпирических исследований. *Цифровое общество как культурный контекст развития человека* : сб. науч. статей и материалов международной конференции (Коломна, 14–17 февраля 2018) / Под общ. ред. Р. В. Ершовой; Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. С. 149–153.
- Кастельс М. Галактика Интернет. Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 328 с.
- Крестьянинова, М. Предложение рождает спрос или спрос рождает предложение? [Электронный ресурс]. URL: www.studentochka.ru. (дата обращения: 18.12.2014).
- Ларичев О. И., Нарыжный Е. В. Компьютерное обучение процедурным знаниям. Компьютеры, мозг, познание / Отв. ред. Б. М. Величковский, В. Д. Соколов. Москва: Наука, 2008. С. 235–251.
- Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Москва: МГУ, 1973. 374 с.
- Лурия А. Р. Язык и сознание. Москва: МГУ, 1979. 320 с.
- Миронова М. И. Ребенок и компьютер. *Ребенок и компьютер*: сб. материалов. Клин: Христианская жизнь, 2007. С. 47–76.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-изд., доп. Москва: Азбуковник, 1999. 944 с.
- Пренски, М. Аборигены и иммигранты цифрового мира: пер. с англ. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gimc.ru/content/statya-marka-prenski-aborigeny-i-immigranty-cifro-vogo-mira> (дата обращения: 11.06.2016).
- Пренски, М. Образование, основанное на видеоиграх: пер. с англ. [Электронный ресурс] // McGraw-Hill. 2001. URL: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch5.pdf>. (дата обращения: 30.07.2016).
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.
- Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета. Москва: Колибри, 2011. 352 с.

- Соболева А. Е., Емельянова Е. Н. Решаем школьные проблемы. Советы нейропсихолога. Санкт-Петербург.: Питер, 2009. 144 с.
- Солдатова Г. У., Шляпников В. Н. Цифровая компетентность российских педагогов. *Психологическая наука и образование*. 2015. Т. 20. № 4. С. 5–18.
- Урсу А. В. Сверхценное увлечение компьютерными играми детей и подростков. Распространенность и клинико-психопатологические проявления: дис.... канд. мед. наук: 19.00.04. Москва, 2012. 130 с.
- Цветкова Л. С. Аграфия, алексия. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития /Сост. и общ. ред. В.М. Астапова, Ю. В. Микадзе. Санкт-Петербург: Питер, 2001. С. 156–177.
- Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова [и др.]. Москва: Фонд развития Интернет, 2013. 144 с.
- Шакирова Л. И. Исследование мотивационной, эмоционально-волевой сферы и психофизиологических особенностей подростков с позиции влияния на них игр агрессивного содержания: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. Казань, 2006. 150 с.
- Bavelier D., Green C. Sh., Dye M. W. G. Children, wired: For better and for worse // *Neuron*. 2010. Vol. 67. P. 692–701.
- Donohue S. E., Wordorff M. G., Mitroff S. R. Video game players show more precise multisensory temporal processing abilities // *Attentions, Perception and Psychophysics*. 2010. Vol. 72, № 4. P. 1120–1129.
- Jones C., Healing G. Net generation students: agency and choice and the new technologies // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2010. Т. 26. № 5. P. 344–356.
- Mori F., Natsuda G., Hinaki K. Terror of Game-Brain // *Neuroimage*. 2006. № 29. P. 706–711.
- Ólafsson K., Livingstone S. & Haddon L. Children's Use of Online Technologies in Europe. A review of the European evidence base. London: LSE; EU Kids Online. 2013. 40 p.
- Welch M. C., Pennington B. F., Grossier P. B. Normal-developmental study of executive function // *Developmental Neuropsychology*. 1991. Vol. 7. P. 131–149.



Руденко Оксана Володимирівна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна
E-mail: ivasikoks@ukr.net

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті представлено результати дослідження проблеми психологічного благополуччя, основних маркерів, які зумовлюють вибір позитивного функціонування вчителя і забезпечують його психологічне благополуччя. Обґрунтовано проблему здоров'я (фізичного, психічного та соціального) як професійну категорію благополуччя, міру здатності людини виступати активним суб'єктом своєї професійної діяльності. Обґрунтовано чинники оптимізації психологічного благополуччя особистості. Важливою детермінантою психологічного благополуччя вчителя визначено специфіку освітнього середовища як систему зв'язків всіх суб'єктів професійної діяльності, що детермінує успішність розкриття своїх потенціалів, задоволення потреби в самореалізації.

Ключові слова: психологічне благополуччя, задоволеність працею, фізичне, психічне і соціальне здоров'я, психологічний статус, професійне здоров'я, емоційна компетентність.

Oksana Rudenko. Problems of the modern teachers' psychological well-being

The article presents the results of the study of the problem of psychological well-being, the main markers that determine the choice of positive functioning of the teacher and ensure its psychological well-being. The problem of health (physical, mental and social) as a professional category of well-being, the measure of a person's ability to act as an active subject of his professional activity is substantiated. The factors of optimization of psychological well-being of the personality are substantiated. An important determinant of the psychological well-being of the teacher is the specificity of the educational environment as a system of links between all subjects of professional activity, which determines the success of the disclosure of their potential, satisfaction of the need for self-realization.

Key words: psychological well-being, satisfaction with labor, physical, mental and social health, psychological status, professional health, emotional competence.

Педагог – ключова фігура в освітньому середовищі, що створює психологічно безпечні взаємини з усіма суб'єктами освітнього простору. Психологічне благополуччя особистості педагога багато в чому визначає психологічну атмосферу та якість освітнього процесу. Дослідження психологічного благополуччя особистості педагога дозволяє визначити напрямки психологічної підтримки та супроводу педагогів з метою профілактики емоційного вигорання і оптимізації психологічного благополуччя особистості педагога.

Теоретичні основи та моделі благополуччя закладено у роботах М. Селігман, К. Ріф, А. Вороніна, Д. Леонтьєва, Р. Шаміонова та ін.

Також дослідниками отримано дані про зв'язок психологічного благополуччя з наступними об'єктивними параметрами:

- станом фізичного і психосоматичного здоров'я (А. Вороніна, Э. Десі, Р. Райан, К. Ріфф, Б. Сингер, К. Фредерік);
- генетичними характеристиками (М. Аргайл, Д. Ліккен, А. Теллеген, А. Вороніна);
- зовнішніми обставинами життя: рівнем матеріального доходу, освітою, статусом і т. д. (Н. Бредбурн, Э. Динер, Т. Кассер, М. Райан);
- віком і статтю (М. Аргайл, Э. Динер, К. Ріфф, П. Фесенко);
- культурною належністю і геодемографічним середовищем (М. Лінч).

Серед відомих науковців, які займалися проблематикою психологічного благополуччя, слід назвати Р. Ахмєрова, Н. Бахарєву, І. Джидар'яна, В. Духневича, Є. Вахромова, І. Вінтіна, Л. Кулікова, Д. Леонтьєва, Г. Пучкову, Л. Сохань, Р. Шаміонова.

Мета роботи. Здійснити аналіз проблеми психологічного благополуччя сучасних вчителів, обґрунтувати основні маркери (особистісні якості, задоволеність працею, емоційний інтелект, розвинені соціальні навички, професійне здоров'я, психологічний статус та освітнє середовище), які зумовлюють вибір позитивного функціонування вчителя і забезпечують його психологічне благополуччя.

У даний час актуальною є проблема формування здорової особистості. Для інтегральної оцінки здоров'я особистості психологія та медицина оперують наступними поняттями: «психічне здоров'я», норма, нормальна та аномальна особистість, позитивний стиль життя, емоційний комфорт, якість життя, щастя, задоволеність життям психологічне благополуччя, суб'єктивне благополуччя.

Для багатьох дослідників психологічне благополуччя є психологічним аналогом філософського поняття щастя, а також тісно пов'язане з поняттям якості життя (Леонтьєв, 2007). У той же час кожен автор вкладає в це поняття свої нюанси сенсу, будує свої, відмінні від

інших, моделі благополуччя (М. Селігман, К. Ріф, А. В. Вороніна, Д. А. Леонтьєв, Р. М. Шаміонов, та ін.).

Останнім часом увага дослідників звертається на те, що суб'єктивне благополуччя забезпечується не тільки внутрішнім фізичним і психічним благополуччям, а й станом духовно-морального здоров'я соціального середовища. На думку Л. Я. Косалса, суб'єктивне благополуччя особистості залежить від рівня засвоєної соціальної культури, а також від стану індивідуального і суспільного фізичного, психічного, інтелектуального і духовно-морального здоров'я.

Питання суб'єктивного благополуччя досліджено переважно в працях зарубіжних вчених, в яких висвітлюються питання структури суб'єктивного благополуччя (Е. Diener), впливу життєвих цілей на суб'єктивне благополуччя (Р. Еммонс), гендерних відмінностей в переживанні суб'єктивного благополуччя (Р. Інглехарт). Серед вітчизняних науковців, які займалися проблематикою суб'єктивного благополуччя, слід назвати Г. О. Балл, А. М. Большакова, І. В. Бринза, І. С. Горбаль, В. М. Духневич, С. Ф. Зелінська, О. М. Знанецька, С. В. Карсканова, Е. І. Кологривова, А. В. Курова, Л. А. Найдьонова, Е. Л. Носенко, Ю. М. Олександров.

Вивчення благополуччя як такого почалося у 80-ті роки під керівництвом N. Bradburn, а потім Е. Diener, N. Bradburn описували благополуччя в термінах, що відображають стан щастя чи нещастя, суб'єктивного відчуття загальної задоволеності або задоволеності життям. Продовжуючи дослідження, Е. Diener вводить поняття «суб'єктивного благополуччя», яке формується із суб'єктивної задоволеності життям, позитивного афекту і негативного афекту. Як зазначає сам автор, мова тут йде про когнітивну сторону самоприйняття (інтелектуальна оцінка задоволеності різними сферами свого життя) та емоційну сторону (наявність поганого чи хорошого настрою). З позиції даного підходу розглядає благополуччя і Р. М. Шаміонов, визначаючи його як власне ставлення людини до своєї особистості, життя і процесів, що мають важливе значення для особистості з точки зору засвоєних нормативних уявлень про зовнішнє і внутрішнє середовище і характеризується відчуттям задоволеності (Аргайл, 2003: 30).

Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Е. Еріксон, Е. Фромм) займалися дослідженням основних «контурів» психологічного благополуччя. Так, дане поняття розглядалося як «повнота самореалізації людини в конкретних життєвих умовах і обставинах, знаходження «творчого синтезу» між відповідністю запитам соціального оточення і розвитком власної індивідуальності» (Леонтьєв; 109).

Крім того, дослідники приділяють значну увагу взаємозв'язкам окремих компонентів психологічного благополуччя, їх залежності від різних суб'єктивних і об'єктивних чинників. Так, в даний час активно

досліджується зв'язок свідомості життя, суверенності психологічного простору, стратегій життя, ціннісних орієнтацій і стратегій поведінки з психологічним благополуччям особистості. Також отримано дані про зв'язок психологічного благополуччя з наступними об'єктивними параметрами:

- станом фізичного і психосоматичного здоров'я (А. В. Вороніна, Э. Деси, Р. Райан, К. Ріфф, Б. Сингер, К. Фредерік);
- генетичними характеристиками (М. Аргайл, Д. Ліккен, А. Теллеген, А. В. Вороніна);
- зовнішніми обставинами життя: рівнем матеріального доходу, освітою, статусом і т. д. (Н. Бредбурн, Э. Динер, Т. Кассер, М. Райан);
- віком і статтю (М. Аргайл, Э. Динер, К. Ріфф, П. П. Фесенко);
- культурною належністю і геодемографічним середовищем (М. Лінч).

Визначені психологічні характеристики, які сприяють психологічному благополуччю:

- середній рівень суверенності психологічного простору (Е. Н. Паніна);
- задоволення базових психологічних потреб (Э. Деси, Р. Райан);
- реальні відносини зі світом (Д. А. Леонтьев);
- самоефективність (А. Бандура);
- «особистісне здоров'я» (Б. С. Братусь) і т.д. На думку дослідників, важливим чинником психологічного благополуччя виступає значущість для людини тих або інших об'єктів в її соціальному оточенні, відношення до них, специфіка уявлень про них (Духневич, 2002).

У літературі зустрічається термін «суб'єктивне благополуччя», яке в більшості випадків використовується як синонім психологічного благополуччя. Необхідно підкреслити, що в сучасній психологічній науці існує неоднозначність співвідношення понять «суб'єктивне благополуччя» і «психологічне благополуччя». Одні дослідники суб'єктивне благополуччя розглядають як складову психологічного (Э. Динер, К. Ріфф, А. Е. Созонтов, С. Ю. Семенов і ін.), інші, навпаки, - психологічне благополуччя як частину суб'єктивного (Н. К. Бахарева, Р. М. Шаміонов, Г. Л. Пучкова і ін.). В окремих роботах дані поняття трактуються як синонімічні (Н. Бредбурн, Е. Н. Паніна, Е. Е. Бочарова й ін.). Нами пропонується розуміння суб'єктивного благополуччя як поняття більш загального по відношенню до психологічного благополуччя.

У нашій країні проблема психологічного благополуччя достатньо не вивчена, хоча має глибоке історичне коріння. Оцінка людиною свого життя, її емоційне відношення до нього були темою багатьох філософських, соціологічних і психологічних досліджень. Погляд Г. В. Ложкіна на психологічне благополуччя як наслідок професійної зайнятості особистості, продовжує національні традиції та відображає історичні погляди українців які ще сформулював Г. С. Сковорода у своїй концепції «сродної праці». У філософських роздумах Григорія Сковороди

йдеться про самопізнання та самовдосконалення людини на основі «сродної» життєвої діяльності. Праця –всеперемагаюча сила, без якої не може бути добра та щастя, стверджує Г. Сковорода. Але вона приносить радість і задоволення лише тоді, коли є «сродною», відповідає індивідуальним природним нахилам людини. Щоб бути щасливою, людина повинна пізнати себе, свої здібності й відповідно до них вибрати той чи інший вид суспільно корисної праці.

Л. А. Найдьонова розглядає феномен благополуччя як неможливість визначення благополуччя для окремої людини в умовах абстрагування від благополуччя громади, до якої ця людина належить. Поділяючи принципи і погляди гуманістичної психології на природу особистості, ми вважаємо, що одним з факторів і головних проявів феномену психологічного благополуччя є реалізація особистістю свого потенціалу, можливостей, тобто реалізація себе.

Російським дослідникам П. П. Фесенко та Т. Д. Шевеленковій властивий підхід, близький до розуміння психологічного благополуччя як суб'єктивного переживання (суб'єктивного благополуччя в роботах Е. Дінера) і суб'єктивної оцінки себе і власного життя та позитивного функціонування особистості, що найбільш вдало узагальнено у шестикомпонентній теорії психологічного благополуччя К. Ріфф (що сформована в руслі гуманістичної психології). Отже, відповідно до теорії К. Ріфф, психологічне благополуччя розуміють як складне переживання людиною задоволеності власним життям, що відтворює як актуальні, так і потенціальні аспекти життя людини (Шевеленкова, 2005).

Керол Ріфф узагальнила та виокремила шість складових феномену психологічного благополуччя:

- позитивне ставлення до себе і свого минулого (само прийняття – Self- Acceptance);
- наявність цілей і занять, що надають сенс життю (мета в житті – Purpose in Life);
- здатність виконувати вимоги у повсякденному житті (компетентність – Environmental Mastery);
- почуття безперервного розвитку і самореалізації (особистісне зростання - Personal Growth);
- стосунки з іншими, турботливі і довірливі (позитивні відносини з іншими – Positive Relations with Others);
- спроможність слідувати власним переконанням (автономність - Autonomy).

Дані фактори можна деталізувати наступним чином. Людина, що має високі показники само сприйняття володіє позитивним ставленням до себе і свого минулого, усвідомлює і приймає різні сторони свого Я, включаючи як позитивні, так і негативні якості. Низькі бали за цим показником свідчать про незадоволеність собою, розчарованість своїм

минулим, стурбованість певними особистісними якостями, бажання не бути тим, ким є.

При вимірюванні позитивних відносин з іншими особистість з високим балом отримує задоволення від теплих, довірливих відносин з іншими, піклується про благополуччя інших, здатна до сильної емпатії, прихильності і близькості, розуміє необхідність йти на поступки у взаєминах, а з низькими показниками має недостатню кількість близьких, довірчих відносин з іншими, їй важко піклуватись про інших, бути теплою та відкритою, вона ізольована і фрустрована в міжособистісних відносинах; не прагне йти на компроміс для підтримки важливих зв'язків з іншими.

Характеристика автономності свідчить про самовизначення і незалежність, така людина здатна протистояти соціальному тиску, мислити і вести себе незалежно, саморегулює свою поведінку, оцінює себе, виходячи з особистих стандартів. При низьких показниках – стурбована очікуваннями і оцінками інших, при прийнятті важливих рішень спирається на судження інших, її мислення і поведінка піддається соціальному тиску.

Компетентність, як складова благополуччя вказує на наявне почуття майстерності та компетентності в оволодінні середовищем, уміння здійснювати різноманітні види діяльності, здатність вибирати або створювати відповідний контекст для реалізації особистих потреб і цінностей. Низькі показники вказують на складність справлятися з повсякденними справами, така людина відчуває, що не здатна поліпшити або змінити навколишні обставини; не усвідомлює можливості, надані довкіллям, у неї відсутнє почуття контролю над зовнішнім світом.

Вимірювання мети у житті дозволяє свідчити, що досліджуваний має мету в житті і відчуття спрямованості, почуття осмислення свого минулого і сьогодення, має переконання, що додають життю мету, у нього є підстави і причини для того, щоб жити. Недостатні бали за цим показником вказують на відсутність почуття свідомості життя, неолік цілей, почуття спрямованості, така особистість не бачить цілей і в своєму минулому, у неї відсутні погляди і переконання, що надають життю сенс.

Важливою складовою благополуччя є особистісне зростання. Людина з високими балами за цим показником має почуття триваючого розвитку та реалізації свого потенціалу, бачить своє зростання і експансію, відкрита до нового досвіду, спостерігає все більше вдосконалення себе і своєї поведінки з плином часу, зміни відображають все більше пізнання себе і ефективність. Недостатні ж бали можуть вказувати на почуття особистісної стагнації, відсутнє відчуття поліпшення і експансії з часом, почуття нудьги і незацікавленості в житті, відчуття себе нездатною здобувати нові установки і способи поведінки (Почуття психологічного...).

Судячи з назви і опису виділених К. Ріфф параметрів психологічного благополуччя, цей перелік представлений не окремими

рисами характеру або властивостей особистості (як вважають деякі дослідники проблеми благополуччя), а містить в собі більш складні особистісні утворення, вибір і опис яких були зумовлені в теорії К. Ріфф як характеристики особистості, що сприяють ефективному функціонуванню в усіх сферах життя: робота, спілкування, сімейне життя і т. ін.

Профіль психологічного благополуччя змінюється з віком (Кологризова, 2008). Два аспекти благополуччя – позитивні відносини з іншими і самоприйняття – залишаються постійними протягом життя. Такі, наприклад як, компетентність і автономність з віком, виявляють тенденцію до збільшення. Значення за шкалами особистісного зростання і цілей зменшуються. Головними критеріями благополуччя особистості виступають об'єктивна успішність (соціальне, фізичне, психологічне та соматичне здоров'я) і суб'єктивне переживання благополуччя, що виявляється у відчутті щастя і задоволеності життям в цілому. Всі перераховані складові благополуччя тісно взаємопов'язані і впливають один на одного. Віднесення багатьох феноменів до тієї чи іншої складової благополуччя досить умовно. Наприклад, почуття спільності, усвідомлення і переживання сенсу життя цілком можуть бути зараховані до факторів, що створює душевний комфорт, а не тільки соціальне або духовне благополуччя.

Численні дослідження показали, що рівень психологічного благополуччя і задоволеності життям далеко не прямо залежить від рівня зовнішніх факторів благополуччя, наприклад, від рівня доходів або житлово-побутових умов. Навіть максимально повне економічне і матеріальне благополуччя абсолютно не гарантує суб'єктивного благополуччя і задоволеності життям, навіть навпаки. Тому жителі економічно розвинених країн виявляються менш задоволеними життям, ніж люди з бідних держав (наприклад африканських країн або Індії). Або переважна більшість жителів нашої країни вважають, що люди в літньому віці повинні більш негативно оцінювати своє благополуччя, однак дослідження залежності суб'єктивного благополуччя від віку показали, що літні люди в багатьох країнах вважають себе щасливими і задоволеними життям в більшій мірі, ніж люди середнього віку і навіть молоді.

Психологічне благополуччя (почуття задоволеності життям) необхідно інтерпретувати як узагальнене і відносно стійке переживання, що має особливу значимість для особистості. Воно є важливою складовою частиною домінуючого психічного стану. Почуття задоволеності життям пов'язано з трьома сукупностями характеристик психічного стану (емоційними, активаційними, тонусними). Повнота задоволення потреб лише опосередковано впливає на задоволеність життям. Більше за інших задоволені своїм життям люди, задоволені своїми подружніми стосунками і здоров'ям. Не виявлено зв'язку

задоволеності життям з задоволеністю спілкуванням, очікуванням в майбутньому хороших (чи поганих) подій, з віком, статтю, сімейним станом, рівнем освіти, соціальним становищем, якістю житла. Турбота про здоров'я і причини внутрішньої дисгармонії (труднощі самовираження, турботи про сенс життя, каяття з приводу минулих рішень) вносять найбільший внесок у зниження настрою і формування стійких станів дискомфорту.

Задоволеність життям в цілому пов'язана з позитивним емоційним ставленням до життя, до себе та інших, превалюванням різних за інтенсивністю та тривалістю позитивних емоцій, що і формує переживання суб'єктивного благополуччя. Благополуччя передбачає позитивні переживання та актуальну значущість майбутнього, що втілюється в формуванні особистісних прагнень (Носенко, 2011).

Психологічно благополучна особистість у своїх прагненнях знаходить рівновагу між задоволенням власних потреб та потреб суспільства, підтримує баланс між внутрішніми механізмами функціонування та умовами середовища, соціально-психологічного простору. Можна побачити, з одного боку, важливість включеності людини в життя соціуму, певної соціальної компетентності і спрямованості на соціальні норми, а з іншого, необхідність орієнтації на власні інтереси і особистісне зростання.

Маркерами, які зумовлюють вибір позитивного функціонування в професії вчителя, є якості особистості самого педагога. Виникає дослідницька задача аналізу цих особистісних детермінант і виявлення їх впливу на психологічне благополуччя педагога.

Спираючись на системний підхід, виділимо наступні рівні аналізу: змістовий, функціональний, генетичний. Приймаючи за основу концепцію особистісно-професійного саморозвитку (Минюрова, 2013), розглянемо особистісні якості в континуумі «мотивуючі-стабілізуючі».

Мотивуючі особистісні якості спонукають особистість до позитивного функціонування, спрямовують на саморозвиток, характеризують ступінь усвідомленості своїх сильних і слабких особистісно-професійних якостей, здатність до рефлексії. Такі якості розвиваються з дитинства під впливом значимих інших (батьків, родичів, педагогів).

Стабілізуючі особистісні якості обумовлюють стійкість позитивного функціонування особистості, виявляються через якості, які характеризують інтеграцію особистості, суб'єктний рівень її прояву (баланс спрямованості на себе та на інших: самоповага, впевненість у собі, позитивне ставлення до оточуючих і потреба бути їм корисним, внутрішня конфліктність, самозвинувачення), формуються у дорослого в процесі особистісного саморозвитку (Минюрова, 2013: 97).

Окрім всього вищезазначеного варто відмітити, що різні автори для характеристики стану суб'єктивного світу особистості в аспекті його сприятливості крім поняття благополуччя вживають також такі терміни, як

переживання (відчуття) щастя, емоційний комфорт, задоволеність життям.

Термін «емоційний комфорт» має метафоричний зміст. Це ускладнює його використання в якості одного з центральних понять при описі суб'єктивного світу особистості.

Задоволення (задоволеність) – термін з дуже широким значенням, вельми поширений і в зв'язку з цим має область визначення з розмитими межами. У нашому дослідженні мова піде про задоволеність працею як складову суб'єктивного благополуччя вчителя. У психологічних словниках термін «задоволеність працею» визначається як емоційно-оціночне ставлення особистості або групи до виконуваної роботи і умов її протікання. Разом з тим його можна кваліфікувати і як емоційно забарвлений психічний стан. Як відомо, між ставленням і станом існує нерозривний зв'язок. Тому під задоволеністю можна розуміти як ставлення людей, так і їх емоційний стан.

Задоволеність працею є інтегративним показником, що відображає благополуччя особистості в професійній трудовій діяльності. Разом з тим є ряд досліджень, в яких задоволеність працею, поряд зі станом самореалізованості, розглядається в якості компонента підструктури особистості професіонала, що забезпечує професійну ідентичність особистості.

На думку Ю. Поваренкова вищим проявом професійної ідентичності особистості є професійне щастя. Задоволеність професійною діяльністю і собою є, на переконання Л. Мітіної, основним психологічним механізмом поведінкової підструктури самосвідомості. Стосовно до педагогічної діяльності задоволеність розуміється як співвідношення між мотиваційно-ціннісною сферою особистості вчителя і можливістю успіху діяльності з реалізації провідних мотивів.

Науковцями було проведено дослідження залежності задоволеності працею від оцінки достатності та справедливості оплати праці. На основі експериментального дослідження встановлено, що існує прямий зв'язок між постійним зростанням заробітної плати (до певної міри) і зростанням задоволеності працею. Разом з тим підкреслюється, що рівень задоволеності тим чи іншим фактором праці є результат реалізації значущих мотивів праці в процесі взаємодії їх з умовами, які забезпечує організація.

Зважаючи на те, що психологічне благополуччя включає емоційну складову, можна припустити, що воно буде залежати ще й від умінь людини розуміти себе, керувати власними емоціями та емоційними станами. Здібність людини до розуміння емоцій, станів, почуттів та управління ними в сучасній психологічній науці позначається терміном «емоційний інтелект».

Розуміння емоцій іншої людини є важливим не тільки для процесу міжособистісного неформального спілкування людей, керування групами

різного розміру (наприклад, при здійсненні управлінської діяльності), але й є першочерговим у цілій низці професій типу "людина – людина", де порозуміння між контактуючими особами має визначальне професійне значення для досягнення мети, зумовленої самою діяльністю.

Сьогодні існує багато підходів до визначення емоційного інтелекту та його складових (Г. Гарднер, Д. Гоулман, Дж. Майер і П. Саловей, К. Саарні, К. Скайе, К. Стайнер, Ф. Іскандерова, О. Бодальова, Л. Лепіхова, В. Романова та ін.). Важливими для дослідження є напрацювання Д. Гоулмана, який актуалізував дослідження феномену у праці «Емоційний інтелект» у 1995р. і як синонім до цього поняття дослідник також використовував поняття «емоційна компетентність». На його думку, емоційна компетентність містить дві основні складові: особиста компетентність (сюди входять розуміння себе, саморегуляція і мотивація) і соціальна компетентність (охоплює емпатію і соціальні навички) (Эмоциональный интеллект..., 2010).

Український психолог В. Романова доводить, що емоційний інтелект виконує адаптивну, регулюючу та стресозахисну функцію в соціальних взаєминах та виявляється в адаптивності емоційної поведінки й ефективності досягнення мети самої поведінки. Емоційний інтелект розвивається в процесі онтогенезу з набуттям життєвого досвіду, у навчанні та вихованні, може бути успішно розвинутий за допомогою психологічних засобів, зокрема, навчання, психологічної корекції. Складовими емоційного інтелекту дослідниця визначає емоційну компетентність (емпатія, самоусвідомлення власних емоцій), самоконтроль проявів емоційного життя, мотивацію.

Суб'єктивне благополуччя вчителя можна також трактувати через поняття «здоров'я». Всесвітня організація охорони здоров'я дає наступне визначення даного поняття: «Здоров'я є станом повного фізичного, духовного, соціального благополуччя, а не тільки відсутністю хвороб або фізичних дефектів». У психологічному словнику поняття здоров'я визначається як «... стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних явищ і забезпечує адекватну умовам навколишнього середовища регуляцію поведінки і діяльності» (Словарь психолога..., 2001: 216).

У словнику практичного психолога виділяються наступні критерії психологічного здоров'я:

- відповідність суб'єктивних образів, що відображають об'єкти дійсності і характер реакцій;
- адекватний віку рівень зрілості особистості, емоційно-вольової, пізнавальної сфер;
- адаптивність у мікросоціальних зв'язках;
- здатність самоврядування поведінкою, розумного планування життєвих цілей, активності в їх досягненні (Словарь психолога..., 2001, 216).

Як правило, здоров'я складається з трьох компонентів: фізичного, психічного і соціального.

Фізичне здоров'я визначається задоволеністю людини функціонуванням свого організму (відсутністю больових симптомів). Медицина розглядає здоров'я як благополучний фон, на якому людина не хворіє.

Важче визначити психічне і соціальне здоров'я. Ряд авторів (Г. Абрамова, Г. Нікіфоров, Л. Мітіна) розглядають здоров'я як міру здатності людини бути активним і автономним суб'єктом власної життєдіяльності в світі, що змінюється, і формувати позитивні особистісні сили, які забезпечують особистісне здоров'я. Вони співвідносять поняття «психічне здоров'я» з поняттям «психологічний статус».

Встановити психологічний статус можна за рівнем психічної активності людини, що перебуває в даних умовах середовища. Актуальний стан психічної активності людини встановлюється за певними параметрами. У структурі психологічного статусу виділяються три рівні, ієрархічно пов'язані між собою: психофізіологічний, психічний, особистісний. Одним з параметрів психофізіологічного рівня є розумова працездатність людини, яка є інтегральною характеристикою рівня активності психічної діяльності людини. Параметри психічного рівня представлені характеристиками розвитку інтелекту людини. Інтелект забезпечує ефективні зв'язки людини із середовищем і успішну адаптацію до неї, забезпечує адекватне рішення внутрішньоособистісних і міжособистісних завдань, сприяє відбору і закріпленню конкретних стратегій поведінки і особистісних властивостей.

Параметри особистісного рівня психологічного статусу людини – це, перш за все, емоційно-особистісні властивості людей.

Велика кількість експериментальних даних свідчить про те, що здоров'я людини визначає стабільність результатів її праці і зберігає високий рівень професіоналізму. У зв'язку з цим проблему здоров'я можна розглядати і як професійну категорію благополуччя.

Професійне здоров'я – це міра здатності людини виступати активним суб'єктом своєї професійної діяльності. Здоров'я як необхідна умова активної життєдіяльності, продуктивного довголіття, повсякденного благополуччя формується і проявляється протягом усього життєвого шляху особистості. До числа причин, які здатні погіршити здоров'я людини, можна віднести: підвищену тривалість дня, високу нервово-психічну напруженість, емоційну перевантаженість, соціальну і моральну відповідальність і т.д.

Будь-яка діяльність пред'являє високі вимоги до перцептивної, когнітивної, інтелектуальної, емоційної і мотиваційної сфер. Фізичне і психічне благополуччя людини визначається і суб'єктивними факторами, зокрема її ставленням до здоров'я. Воно проявляється у вчинках і діях, переживаннях і вербально реалізованих судженнях.

Все вищевикладене дозволяє дати визначення «професійного здоров'я» педагога як його здатності зберігати і активізувати компенсаторні, захисні, регуляторні механізми організму, що забезпечують працездатність, ефективність і розвиток особистості вчителя в усіх умовах протікання професійної діяльності.

Основу ж професійного здоров'я становить психічне здоров'я як міра здатності вчителя виступати активним і автономним суб'єктом власної життєдіяльності в світі, що змінюється.

Результати досліджень, проведених у вітчизняній і зарубіжній психології, свідчать про те, що суб'єктивне благополуччя є характеристикою особистості, яка проявляється по-різному в залежності від рівня взаємодії особистості зі світом і від рівня її організації. Важливим фактором благополуччя виступає значимість для людини тих чи інших об'єктів у її соціальному оточенні, ставлення до них, специфіка уявлень про них. Суб'єктивне благополуччя особистості залежить і від того місця, яке займає професійна діяльність людини в системі смислових відносин, в системі її цінностей.

Освітнє середовище накладає відбиток на процес формування цінностей і установок, які багато в чому визначають спрямованість оцінок життєдіяльності, освоєння свого місця в системі різних зв'язків, значною мірою детермінують суб'єктивне благополуччя педагогів і учнів.

Об'єктивно хороші умови середовища (предметно-просторовий компонент) не роблять прямого, безпосереднього впливу на задоволеність, на переживання емоційного комфорту і благополуччя. Ці переживання більшою мірою залежать від того, як учитель сприймає себе як члена педагогічного колективу, яке місце в ньому він займає, як він оцінює процес своєї самореалізації. Тут особливо важливі задоволеність якістю зв'язків усіх суб'єктів освітнього середовища в цілому, успішність розкриття своїх потенціалів, задоволення найважливішої потреби – потреби в самореалізації, в освоєнні соціального простору школи.

Окреслені теоретичні узагальнення є передумовою для проведення емпіричного дослідження з метою виявлення особливостей прояву компонентів психологічного благополуччя особистості.

Вищеперелічені компоненти відображені у методиці К. Ріфф «Шкала психологічного благополуччя» (адаптація Шевеленкової-Фесенко).

На етапі теоретичного вивчення досліджуваної проблеми було відмічено, що сучасними дослідниками статистично підтверджено позитивну кореляцію між психологічним благополуччям та ціннісними орієнтаціями особистості та встановлено тісні зв'язки між їх компонентами. Тому наступною методикою для емпіричного дослідження ми обрали «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина).

Опитувальник К. Ріфф «Шкали психологічного благополуччя» (далі - ШПБ) - теоретично обґрунтований інструмент, призначений для вимірювання вираженості основних складових психологічного благополуччя. В даний час багатовимірна модель К. Ріфф, приймається багатьма дослідниками, а розроблена автором методика вимірювання психологічного благополуччя неодноразово проходила перевірки на надійність й валідність і активно використовується в дослідницькій практиці в багатьох країнах. Нами використаний варіант опитувальника, який адаптований та валідизований в 2005 році Т. Д. Шевеленковою та Т. П. Фесенко, в 2007 році - Н.Н. Лепешинським. Валідизація тесту ШПБ здійснювалася, у тому числі, і на основі багатофакторного особистісного опитувальника Кеттела. Встановлено, що психологічне благополуччя тісно пов'язане з осмисленістю життя, ціннісно-мотиваційною сферою та мотивацією.

Морфологічний тест життєвих цінностей (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) включає перелік запитань для визначення мотиваційно-ціннісної структури особистості, життєвих цінностей особистості, її життєвої мотивації, а також кращого розуміння важливості сфери професійної діяльності. Ця методика виникла як результат подальшого вдосконалення методики І.Г Сеніна та отримала назву "Морфологічний тест життєвих цінностей" (МТЖЦ). Основним діагностичним конструктом МТЖЦ стали термінальні цінності. Під терміном «цінність» ми розуміли ставлення суб'єкта до явищ, життєвих фактів, до об'єктів і суб'єктів та визнання їх як таких, що мають життєве значення.

До переліку життєвих цінностей входять:

1. Особистий розвиток, тобто пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх здібностей та інших особистісних характеристик.
2. Духовне задоволення, тобто керування моральними принципами, перевага духовних потреб над матеріальними.
3. Креативність, тобто реалізація своїх творчих можливостей, прагнення змінити навколишню дійсність.
4. Активні соціальні контакти, тобто встановлення сприятливих відносин у різних сферах соціальної взаємодії, розширення своїх міжособистісних зв'язків, реалізація своєї соціальної ролі.
5. Власний престиж, тобто завоювання визнання себе в суспільстві шляхом дотримання певних соціальних вимог.
6. Високий матеріальний рівень, тобто звернення до чинників матеріального добробуту як головного сенсу існування.
7. Досягнення, тобто формулювання і розв'язання певних життєвих завдань як головних життєвих чинників.
8. Збереження власної індивідуальності, тобто перевага власних думок, поглядів, переконань над загальноприйнятими, захист своєї неповторності та незалежності.

Термінальні цінності реалізуються по-різному в різних життєвих сферах. Під життєвою сферою розуміється соціальна сфера, де здійснюється діяльність людини. Значимість тієї чи іншої життєвої сфери для різних людей неоднакова.

Перелік життєвих сфер містить:

1. Сфера професійного життя. 2. Сфера освіти. 3. Сфера сімейного життя. 4. Сфера суспільної активності. 5. Сфера захоплень. 6. Сфера фізичної активності.

В емпіричному дослідженні взяли участь респонденти у віці від 18 до 66 років у кількості 23 осіб. Учасники дослідження мають вищу освіту та різний стаж та досвід роботи в освітній сфері.

Психодіагностичне дослідження проводилося індивідуально. Ставлення учасників до тестування було позитивним, додатково мотивувати не доводилося. Інструкції учасникам були зрозумілі, відмов від виконання завдання не було.

В емпіричному дослідженні взяли участь вчителі загальноосвітніх шкіл у віці від 18 до 66 років у кількості 23 осіб. Учасники дослідження мають вищу освіту та різний стаж та досвід роботи в освітній сфері.

Психодіагностичне дослідження проводилося індивідуально. Ставлення учасників до тестування було позитивним, додатково мотивувати не доводилося. Інструкції учасникам були зрозумілі, відмов від виконання завдання не було.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що переважна кількість респондентів демонструє середній рівень суб'єктивного благополуччя за усіма шкалами.

Таблиця 1

Кількісні показники компонентів суб'єктивного благополуччя сучасних вчителів ЗОШ (за методикою Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф, у %)

n=23

Шкали	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ПВ	-	91.32	8.68
АВ	21.7	73.96	4.34
УС	-	82.64	17.36
ОР	-	82.64	17.36
ЦЖ	-	95.66	4.34
СП	-	73.96	26.04
ПБ	4.34	82.64	13.02

Умовні позначення: ПВ – позитивні відносини; АВ – автономія; УС – управління середовищем; ОР – особистісний ріст; ЦЖ – цілі в житті; СП – самоприйняття; ПБ – психологічне благополуччя

За шкалами позитивні відносини, управління середовищем, особистісний ріст та цілі в житті майже 90% вчителів демонструють

середній рівень вираженості, а за шкалами автономія та самоприйняття цей показник сягає 74%.

Якісний аналіз окремих шкал показує, що показники високих рівнів прояву є лише 21.7% у шкалі автономія та 4.34% у шкалі психологічне благополуччя. А низький рівень прояву є в абсолютно усіх шкалах.

Детальний аналіз результатів дослідження життєвих цінностей (за методикою Морфологічний тест життєвих цінностей В.Ф.Сопова, Л.В.Карпушина), кількісно відображений у таблиці 2, дозволяє стверджувати, що досліджувані-вчителі проявляють досить сталу визначеність, сталість та усвідомленість власних ціннісних орієнтацій. За трьома шкалами – Досягнення, Високі матеріальні статки та Збереження власної індивідуальності – вчителі демонструють високий рівень прояву цінностей, ще за чотирма – Саморозвиток, Креативність, Активні соціальні контакти та Власний престиж – середній рівень з тенденцією до високого. А за шкалою Духовна задоволеність вчителі демонструють середній рівень у станах б.

У цілому 52% досліджуваних (табл. 2.) проявляють високий рівень схильності до саморозвитку як життєвої цінності. Середній рівень за цим показником спостерігається також у 48% досліджуваних.

Таким чином, досліджувані розділились майже порівну на тих, хто демонструє високі та середні показники за шкалою Саморозвиток як життєва цінність. Їм властиві прагнення отримувати об'єктивну інформацію про особливості власного характеру, здібностей та інших характеристик своєї особистості. Також вони прагнуть до саморозвитку, вважаючи при цьому, що потенційні можливості людини майже необмежені й у першу чергу в житті потрібно досягти їх повної реалізації.

Таблиця 2

**Середні показники життєвих цінностей у вчителів
(за методикою Морфологічний тест життєвих цінностей
В.Ф.Сопова, Л.В.Карпушина, у %)**

n=23

Шкали	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Саморозвиток	52,08	47,74	-
Духовна задоволеність	21,7	78,12	-
Креативність	21,7	78,12	-
Активні соціальні контакти	21,7	78,12	-
Власний престиж	43,4	47,74	8,68
Досягнення	43,4	47,74	8,68
Високі матеріальні статки	47,74	52,08	-
Збереження індивідуальності	69,44	30,38	-

Серйозне ставлення до своїх обов'язків, компетентність у справах, поблажливість до людей та їх недоліків та вимогливість до себе позитивно впливає на їх професійну конкурентоздатність та формує повагу до себе як в учнівському, так і в професійному середовищі.

Результати дослідження цінності життєвих сфер особистості відображені у таблиці 3.

За усіма сферами у досліджуваних переважає високий та середній рівень прояву цінностей. Найвищі показники зафіксовано у сфері професійного життя – 60,76% досліджуваних показали високий рівень.

Таблиця 3

**Середні показники життєвих сфер у вчителів (за методикою
Морфологічний тест життєвих цінностей
В.Ф.Сопова, Л.В.Карпушина, у %)**

n=23

Шкали	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Професійне життя	60,76	39,06	-
Навчання і освіта	17,36	82,46	-
Сімейне життя	52,08	43,4	4,34
Суспільне життя	56,42	43,4	-
Захоплення	39,06	60,76	-
Фізична активність	26,04	73,78	-

У сфері сімейного життя 52,08% респондентів показали високий рівень прояву. Середній рівень констатовано у 43,4% досліджуваних. Це єдина життєва сфера, у якій 4,34% досліджуваних показали низький рівень значимості. Досліджувані показали готовність цінувати все те, що пов'язано з життям їхніх сімей, віддавати багато сил і часу вирішенню проблем своєї сім'ї, вважаючи, що головне в житті – це благополуччя в родини. Саме сім'ї, як найвищій цінності підпорядковані інші значимі сфери життя особистості: професійне життя, навчання і освіта, громадське життя, захоплення, фізична активність.

Сфера суспільного життя також є дуже значимою для респондентів. Високий рівень показали 56,42% опитаних, середній 43,4%, а низького рівня не показав жоден з досліджуваних. Такі люди залучаються до суспільно-політичного життя, вважаючи, що дуже важливими для людини є її політичні переконання, уміння їх відстояти, виявити взаємодопомогу, взаємопідтримку, висловити власну позицію. Також констатується спокійна впевненість, у переконаннях, небайдужість, готовність діяти, підтримати спільноту. Вчителі виявилися стійкими, готовими показати високу значимість проблем життя суспільства.

Результати емпіричного дослідження дозволяють констатувати, що висока значимість саморозвитку, як компоненту життєвих цінностей, при

недостатньому самоприйнятті, як складової психологічного благополуччя виявляє основний дисбаланс між бажаним (значимим) і реальним. Це відбувається на фоні недостатнього задоволення позитивних відносин та управління середовищем при недостатній вираженості потреби у соціальних контактах.

Підсумовуючи вищесказане, слід відмітити необхідність аналізу і структуризації ключових компонентів, критичних моментів, а також важливих характеристик професійної діяльності для встановлення структурних зв'язків картини суб'єктивного благополуччя сучасного вчителя. Адже сьогодні, на фоні декларації пріоритетності формування якісного освітнього середовища, відсутні маркери створення відповідних умов для позитивного функціонування його ключової фігури – вчителя.

Список використаної літератури

- Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2007. 511 с.
- Аргайл М. Психология счастья. Серия «Мастера психологии». [2-е изд.]. СПб. : Питер, 2003. 271 с.
- Духневич В. М. Психологічне благополуччя професіонала як умова його ефективної діяльності (на прикладі професії психолога): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2002. 22 с.
- Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Вопросы психологии. 2005. №3. С. 95-128.
- Почуття психологічного благополуччя як передумова успішної професійної діяльності майбутніх практичних психологів. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/lazarenko.pdf.
- Кологривова Е. І. Функції особистісних прагнень в переживанні молодого людиною суб'єктивного благополуччя : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2008. 23 с.
- Носенко Е. Л. Позитивність Я-концепції особистості і її психологічне благополуччя. Дніпропетровськ, "Інновація", 2011. 137 с.
- Минюрова С. А. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога [Електронний ресурс] Режим доступу: http://journals.uspu.ru/attachments/article/325/Педагогическое%20образование%20в%20России_2013_1_ст.%2016.pdf.
- Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе; пер. с англ. А.П. Исаевой. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2010. 476 с. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://e-puzzle.ru/page.php?al=alias2660>.
- Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. Мн.: Харвест, 2001. 976 с.



Северин Алексей Викторович
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина»,
г. Брест, Беларусь
E-mail: alex_severin@tut.by

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье анализируется проблема безопасности личности в виртуальном пространстве. Рассмотрены последствия технического прогресса, которые приводят к трансформации психики человека. Приведены результаты исследований людей с компьютерной игровой зависимостью. Установлена эффективность способа коррекции нарушений психики людей, которые десять и более часов в день проводят в виртуальной реальности.

Ключевые слова: безопасность личности, последствия технического прогресса, трансформации психики человека, компьютерная зависимость, виртуальная реальность, психологическое здоровье личности.

Aleksey Severin. Psychological aspects of the personal safety in a Digital Society

The article analyzes the problem of personal security in the virtual space. The consequences of technological progress that lead to the transformation of the human psyche are considered. The results of studies of people with computer gaming addiction. The efficiency of the method of correction of mental disorders of people who spend ten or more hours a day in virtual reality.

Key words: personal security, the consequences of technological progress, transformation of the human psyche, computer addiction, virtual reality, psychological health of the person.

Сегодня системы виртуальной реальности получают все большее применение в различных областях жизни и деятельности человека (образование, наука, трудовая деятельность, производство, развлечение, досуг и др.). Поэтому необходимо быть подготовленным к «диалогу» с виртуальной реальностью. В противном случае, это негативно отразится на ее пользователе. Тогда будет реализован только

монологичное воздействие виртуальной реальности на человека без учета его эмоций, потребностей и др. Все это приведет к сужению сознания, оскудению восприятия человеком мира и его предметов, явлений (Носов, 2000).

В молодежной среде сейчас модно наполнять свою жизнь гаджетами, погружаться безмерно в просторы интернета, в проигрывание квестов компьютерных игр, зависание на сайтах виртуальных покупок и знакомств. При этом большинство подростков не подготовлены к взаимодействию с виртуальной реальностью. Взрослые тоже часто находятся в плену иллюзий, считая, что польза от гаджетов и интернета, видеоигр так велика, что на негативные последствия такой «развлекаловки» можно проигнорировать. Конечно, виртуальная реальность сама по себе не имеет валентности. Она не имеет как явного положительного, так и отрицательного знака. Но обращение к ней человека, время использования и последствия «задают» определенную валентность (Войскунский, 2006; Северин, 2005; 2013, 2014).

С одной стороны, виртуальная реальность предоставляет неограниченные возможности для получения и поиска всевозможной информации, для развития фантазии и воображения пользователя (так, можно представить себя красивым, сильным, обеспеченным, общительным и т.п., не являясь в реальной жизни таковым). В некоторой мере это позволяет компенсировать имеющиеся у пользователя недостатки, слабые стороны его личности. Также появление компьютера, систем виртуальной реальности можно рассматривать как открытие человеком «третьего полушария головного мозга», виртуальная социализация недоступных возможностей, навыков и умений. Поэтому не стоит «ругать» компьютер и виртуальную реальность, полностью отказываться от их применения. Это возврат назад в прошлое, в «каменный век» развития цивилизации. Система виртуальной реальности представляет собой технические средства, которые воссоздают в психике образ материального мира, передаваемый человеку через зрительные, звуковые и тактильные ощущения (Лосик, 2010; 2017).

С другой стороны, пользователь системами виртуальной реальности приобретает негативные изменения в психике, атрофию многих познавательных процессов (ощущения, восприятия, мышления...) за счет доступности информации, угасание поисковой активности по поиску и переработке данных и др. (Войскунский, 2016; Коротникова, 2015).

Негативные последствия технического прогресса, который приводит к следующим трансформациям психики человека: 1) возникновение компьютерной и Интернет-зависимости в разных ее формах у подростков (школьников и дошкольников) и агрессии при ограничении доступа к привычным компьютерным средствам;

2) смещение спектра интересов, мотивов, направленности подростка в область приобретения новых компьютерных средств и их изучения; 3) возникновение иллюзии соучастия в реальных социальных мероприятиях, управлении другими людьми, иллюзия реального соучастия, не выходя из сеанса Интернета; 4) значительное снижение суверенности, неприкосновенности личности, приватности жизни человека, пребывающего много в Интернет-сети; 5) размывание границ телесности человека, много использующего сетевое виртуальное, а не реальное предметное взаимодействие с окружающим миром; 6) основной сферой досуга становятся компьютерные развлечения; 7) снижение авторитета учителя в школе перед учениками, информированными Интернетом и телевизором, в научных знаниях той дисциплины, которую он преподает; 8) снижение авторитета отца и матери в семье перед подростком, информированным Интернетом и телевизором, авторитета в знаниях политических, культурных, мировых событий, современных и исторических, падение авторитета отца и матери как носителей в прошлом семейной морали; 9) постепенно будет сокращаться вербальная форма мышления с индуктивными и дедуктивными формами рассуждения, и увеличится интуитивная форма принятия решения на основе образной информации. Сократится вербальное устное общение между людьми в натуре, диалоги станут краткими, устная речь потеряет связность; 10) у подростка будут атрофироваться моторика руки и пальцев плавно писать, моторика глаза воспринимать глубину пространства, навыки совершать перцептивные действия ощупывания рукой мягкого, гибкого, упругого, пластичного предмета. Поэтому станут распространенными курсы тренинга этих атрофирующихся навыков, хотя в целом «компьютерной зависимости», «Интернет-зависимости» подростков уже нельзя будет противостоять психотерапией; 11) практика использования руки для натурального изучения объектов с мягкой формой у школьника уменьшится. Так, были исследованы (Северин, 2014; 2016) перцептивные действия геймеров. Выявлено, что продолжительная работа с клавиатурой, мышкой атрофирует навык восприятия мягкости, гибкости, вариативности формы предмета. Люди, много пользующиеся клавиатурой, разучиваются плавности движений пальцев и руки, разучиваются зрительному слежению за изменением формы предмета в момент воздействия на него рукой; 12) не станет практики инструментальных реальных действий человека, разнообразия движений руки, многообразия действий по удовлетворению бытовых, производственных, спортивных нужд и целей. Вместо инструментальных, производственных действий системы виртуальной реальности будут «специализировать» человека преимущественно на развитии перцептивных действий, образных мыслительных действий (Емелин, 2012; Лосик, 2017).

Результаты исследований психологов утверждают, что увлеченность компьютером отражается на внимании его пользователя,

акцентируя его не на значимых событиях жизни, а на частностях – сюжетах и задачах виртуального мира компьютерных игр. Поэтому фокус внимания смещается с социально-значимых объектов (например, других людей) на виртуальные объекты – эрзац-заменители реального мира. При этом монитор компьютера лишает человека информации о вариативности формы предмета, изображенного на плоском экране. Поэтому, у человека, воспринимающего предметный мир через монитор, возможно, будет происходить «обеднение» перцептивного образа, в виду того, что нарушается процесс восприятия свойств предметов и их соотнесение с эталоном (Носов, 2002; Северин, 2013, 2014, 2017).

В настоящее время существенно возрастает роль информационной среды, что приводит к необходимости использования компьютерной техники в профессиональной и учебной деятельности. К сожалению, пользователи компьютеров не всегда осведомлены о первых признаках формирующейся компьютерной зависимости, о профилактических мерах, направленных на её предотвращение. Учащаяся молодежь является социальной группой, наиболее подверженной влиянию развивающихся компьютерных и интернет-технологий, что определяется и психологическими особенностями данного периода, и условиями их жизнедеятельности (Соколова, 2015).

Исследователи воздействия видеоигр на человека (Войскунский, 2014; Розенова, 2016) считают, что провоцирующие факторы данной проблемы задаются также традиционной школьной системой, которая несёт мощный отпечаток разрыва с действительностью; средствами массовой информации, в которых яркость подачи материала затмевает его разрушительную содержательную часть; общими противоречиями общественного и культурного развития. Так, появление такой зависимости у молодежи обозначает наличие актуальной проблемы у общества, поскольку нет гарантий, что за время чрезмерной заинтересованности видеоиграми их психика не будет повреждена.

Так как информационно-компьютерные технологии являются сегодня ведущим средством обучения, а ресурсы интернета зачастую применяются в учебных целях, то учащаяся молодежь автоматически попадает в группу повышенного риска. Чрезмерное увлечение современной молодежи видеоиграми и компьютером в целом приводит к появлению у них игровой зависимости, к сужению сферы досуга в сторону компьютера (Соколова, 2016).

Известно, что легче предупредить возникновение заболевания, чем лечить. Компьютерные игры приучают молодежь к насилию, безнаказанности, вседозволенности, к потере чувства реального мира, вызывают дезадаптацию в социуме, агрессивность, нарушению процесса формирования личности и др. Небольшая увлеченность видеоиграми с разрешения взрослых допустима, а бесконтрольная – приводит к появлению негативных изменений в психике.

Что касается восприятия предметов вариативной формы, то в психологической науке исследования перцептивных действий подростков-геймеров с такими предметами представлены в работах (Величковский, 2002, 2007; Лосик, 2008; Медведская, 2015). Однако высказываются мнения, что в условиях игровой зависимости происходят нарушения опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы, повышение агрессивности, оскудение эмоциональной сферы подростков, эскапизм, и др. В таких случаях происходит не только ухудшение здоровья, но и деформация процессов когнитивного и сенсорного развития, ухудшение школьной успеваемости, затрудняется ориентировка школьника в окружающем мире, появляются трудности с фиксацией взгляда и восприятием контура и свойств предметов и др. (Корытникова, 2000; Кудрявцев, 2012; Северин, 2016; Colwell, 2010).

Компьютер выступает как специфическая знаковая система, опосредующая жизнь и деятельность молодежи, детерминирующая развитие психических функций. При наличии личностной и другой незрелости девочек и мальчиков подросткового возраста, с учетом особенностей переходного возраста, может происходить сбой или нарушение в функционировании различных процессов, формировании «Я-концепции» (Войскунский, 2014; Трофимчик, 2016). Это провоцирует то, что бесконтрольная видеоигра зачастую «подменяет» собой реальность и вызывает образование у молодежи игровой зависимости. При этом формирование образа предмета только с экрана монитора, дисплея приводит к деформации перцептивных действий руки (по Лосику, 2016; Ткаченко, 2012).

Виртуальная реальность характеризуется фрагментарностью, снижением локуса контроля, нехваткой телесных ощущений (Носов, 2010). При восприятии информации с монитора создается образ, который зачастую не соотносится с реальными свойствами предметов и объектов окружающего мира. Так, играя в компьютерные игры можно научиться метко и быстро стрелять из оружия. Но в случае реальных условий, часто появляются трудности в переносе приобретенного умения «метко стрелять».

Всякое познание начинается в форме игры, однако «киберигры существенно отличаются от игр в реальном пространстве с реальными людьми» (Северин, 2013: 3–4). Взрослые покупают ребенку компьютер, планшет в виде поощрения, забывают о том вреде, который может нанести чрезмерная увлеченность техническим устройством. Часто они имеют заблуждения относительно «развивающих эффектов компьютера» (Северин, 2013:8). «Зависание» человека в виртуальном мире приводит к повышению психического утомления, потере волевого контроля за своим поведением и действиями, снижению активности движений глаз на 90% при рассматривании картинки с монитора, постепенно утрачивается поисковая активность и снижается

продуктивность воображения, др. (Colwell, 2010; Dickson, 2012; Griffiths, 2014).

В условиях виртуальной реальности происходит смещение фокуса внимания (Величковский, 2002). Он пишет, что «примитивной формой считается амбьентное (пространственное) внимание, ...связано с локализацией объектов в пространстве... При игре в теннис игрок мгновенно реагирует на мяч, движущийся со скоростью порядка 200 км/ч. Однако теннисист вряд ли сможет сказать о характеристиках мяча... На более поздних этапах развития возникло фокальное (предметное) внимание, связанное с идентификацией отдельных предметов, что постепенно вовлекает более сложные формы социального познания...» (Северин, 2018). Он приводит пример восприятия ситуации водителем (рис. 1): при доминировании амбьентного фокуса внимания «водители не замечают опасность» (картинка А) и при фокальном фокусе внимания «адекватные реакции перед критическим событием» (картинка В).

При этом отвлечение человека в условиях виртуальной реальности может привести к тому, что «внимание человека не было сфокусировано на опасной ситуации (что оно было амбьентным, а не фокальным)», тогда водитель может сбить пешехода, поэтому необходимо разработать такую техническую систему, которая «должна либо предупредить его, либо остановить автомобиль, если возникают посторонние объекты или пешеход начинает неожиданно перебежать дорогу перед автомобилем...» (Severin, 2018).

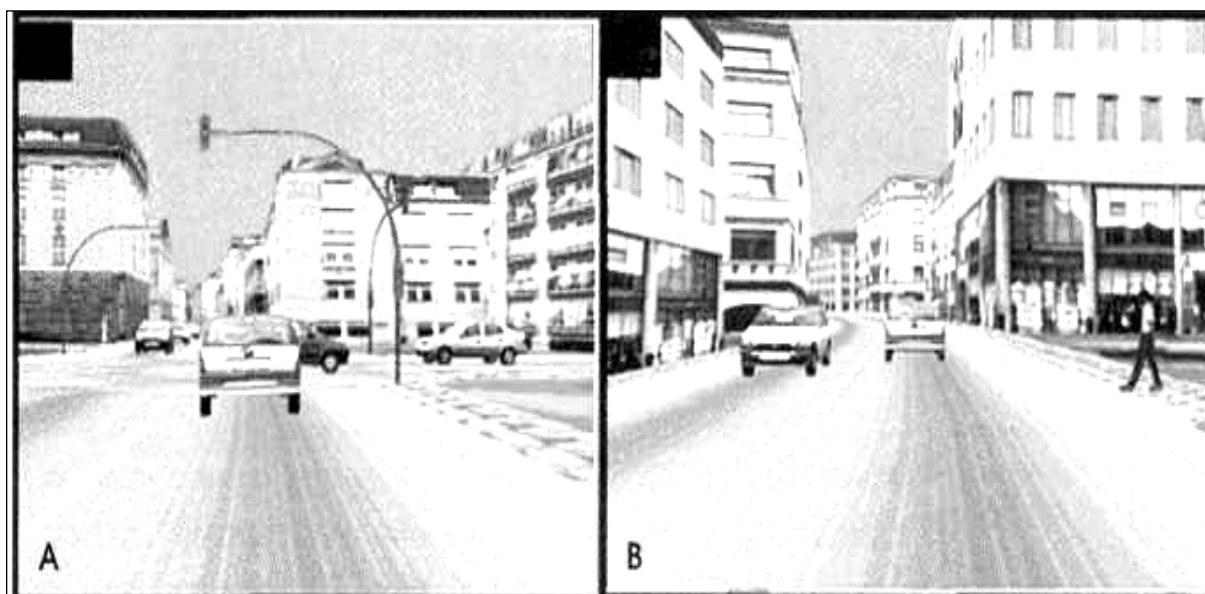


Рис. 1. Две различные ситуации изучения опасности в условиях виртуальной реальности (Институт психологии Дрезденского университета)

Чрезмерная «увлеченность» школьников виртуальной реальностью и компьютером приводит к нарушению алгоритма восприятия предмета с

вариативной формой. Во-первых, при компьютерной игре школьник ведет себя пассивно, нет должного активного воздействия на объект, моторная система совершает шаблонные однообразные движения (нажатие кнопок компьютерной мыши). Во-вторых, воздействие школьников на объект не происходит «в одной плоскости» (геймер не может сконцентрировать свое внимание на изучаемом предмете так, чтобы узнать степени свободы вариативности его формы (например, для геймера в игре – «собака» выступает как ее персонаж, при этом не столь важны ее характеристики, а скорее игровая роль этого персонажа)). Для человека, увлеченного виртуальной реальностью, важным становится локализация объекта в пространстве, а не его характеристики (например, футболист больше реагирует на приближение или отдаление мяча, но не концентрирует внимание на вариативности его формы) (Величковский, 2007; Северин, 2014, 2016).

Цель работы – выявить существуют ли различия в психике подростков (в частности, восприятии предметов вариативной формы) с разным опытом компьютерной увлеченности, также возможно ли осуществление коррекции психики компьютерозависимых подростков. Для достижения цели было проведено два эксперимента.

Первый эксперимент проводился в г. Бресте. В нем приняли участие 160 подростков. В качестве стимульного материала использован набор из предметов с вариативной формой, которые имели разную степень упругости, определенную при помощи динамометра. С каждым испытуемым в лабораторных условиях осуществлялась искусственная блокировка определенного звена механизма перцептивного действия в следующих ситуациях: 1) блокировка у испытуемого зрительного анализатора (различение и оценивание предметов происходило в условиях блокировки звена фокального зрительного внимания); 2) блокировка у испытуемого тактильного анализатора (блокировке подвергалось звено автономности моторики руки); 3) блокировка визуализации предмета для испытуемого посредством компьютера – различение и оценка предметов происходила при помощи тактильного анализатора, но путем зрительной оценки трансформаций предмета не наяву, а его изменений через экран монитора с определенной задержкой; 4) блокировка звеньев не применялась, различение предметов происходило посредством координации звеньев тактильного и зрительного анализаторов.

Вышеуказанные экспериментальные ситуации использовались для проверки работы механизма перцептивного действия по показателю точность шкалы упругости у подростков. В качестве контрольной группы выбраны обычные или нормативные подростки; экспериментальной – подростки-геймеры (по 80 человек в каждой группе). Для предварительного обследования и выделения данных двух групп была проведена диагностика уровня компьютерной зависимости подростков с применением методики «Способ скрининговой диагностики

компьютерной зависимости» (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот), также проводились беседы с родителями, работниками компьютерных салонов, одноклассниками, самими подростками. Группу «нормативные» составили подростки, у которых нет деформации звеньев модели (зрительного, тактильного и др.); а группу «геймеры» – подростки, которые посещают компьютерные салоны и там играют в компьютерные игры, у которых за счет постоянного сидения за клавиатурой и клацанья компьютерной мышью сильно выражена деформация звеньев модели, в ряде исследований их называют «безрукими»; у подростков, увлекающихся компьютерными играми, деформируется плавная моторика пальцев и рук, заменяясь «клавиатурными» дискретными движениями (Войсунский, 2012; Лосик, 2014). Наоборот школьники, отличающиеся чрезмерной прилежностью, сберегающие свой почерк письма, листая книгу, работая с контурными картами, пластилином, посещающие уроки труда – имеют тонкую моторику рук и пальцев (Венгер, 2008).

Результаты проведенной нами диагностики (методика Л. Н. Юрьевой, Т. Ю. Больбот) показали, что у 70% подростков – геймеров имеется компьютерная зависимость, а 30% из них входят в группу «риска» ее приобретения. Обычные подростки имеют легкую увлеченность компьютером (25%), в группу «риска» входят 5% подростков, отсутствие зависимости выявлено у 70% опрошенных подростков. Вышеприведенный вывод подтвердили и результаты дисперсионного анализа, что имеются существенные отличия двух групп обычных подростков и подростков-геймеров по наличию компьютерной зависимости ($F = 278,13$ при $p \leq 0,000001$). У подростков-геймеров сильная выраженность компьютерной зависимости, а у обычных подростков небольшая увлеченность как одна из начальных стадий компьютерной зависимости.

Было установлено, что средние групп не представляют одной и той же генеральной совокупности или что точность шкалы у подростков и геймеров различается ($F_{\text{эмп}} = 25,3$ при $p \leq 0,05$) (см. рис. 2):

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в условиях блокировки и разблокировки работа механизма перцептивного действия менее деформируется у нормативных подростков и значительно деформируется у подростков-геймеров. Точность шкалы упругости при оценке вариативности предметов у нормативных подростков значительно выше, чем у геймеров. Сильную деформацию перцептивных действий геймеров можно объяснить нарушением механизма перцептивного действия по причине малой практики тонких движений рук.

Второй эксперимент проводился для эмпирической проверки разработанной методики последовательного добавления числа

анализаторов при восприятии предметов вариативной (динамичной) формы (А. В. Северин).

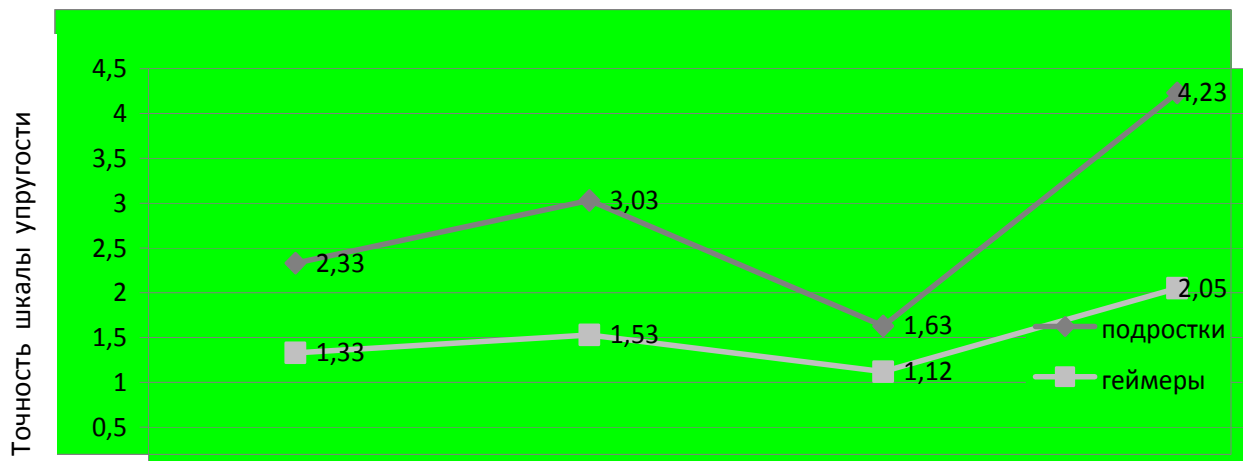


Рис. 2. Средние показатели точности шкалы упругости у подростков и геймеров

Для проверки эффективности разработанной нами методики в лабораторных условиях проведено исследование, которое соответствует одиннадцатому плану (Д. Кэмпбелл) – сбалансированный план, который предусматривает тестирование после воздействия на четыре естественно составленные группы испытуемых без выделения контрольной и экспериментальной групп. В качестве зависимой переменной представлена сформированность перцептивных действий подростков; независимых переменных – группы, анализаторы, экспериментальные воздействия. Реализация эксперимента представляла собой серию из 4-х опытов, проводимых с испытуемыми.

Диагностика перцептивных действий проводилась с подростками из четырех групп (художники, геймеры, слабовидящие, нормативно-развивающиеся) до применения методики последовательного добавления анализаторов (отдельно исследовался зрительный анализатор и тактильный анализатор; тактильный и зрительный анализаторы, опосредованные компьютером; координированная работа зрительного и тактильного анализаторов), так и после (исследовались вышеуказанные анализаторы и их сочетания в виде последовательных четырех этапов). Выборка составила 320 школьников (по 80 школьников в каждой группе).

Напомним, что для изучения особенностей перцептивных действий подростков при восприятии предметов вариативной формы нами был проведен квазиэксперимент (Северин, 2013, 2014), в ходе которого выяснилось, что имеются существенные различия в перцептивных действиях подростков из разных групп, имеющих разный сенсорный опыт. Так, увлеченность со стороны подростков компьютерными играми, приводит к ухудшению перцептивных действий при восприятии объектов с вариативной формой, к построению искаженного, неадекватного

образа воспринимаемого объекта, к неверному учету и изучению его свойств. При чрезмерном использовании компьютера у подростков происходит нарушение восприятия реальных предметов, навыка воспринимать объекты с вариативной формой (изменяющейся). Полученные результаты свидетельствуют об определенных различиях в перцептивных действиях подростков из разных групп, имеющих разный сенсорный опыт.

В качестве прототипа создания методики последовательного добавления числа анализаторов при восприятии предметов вариативной (динамичной) формы использована система сенсорного воспитания М. Монтессори, в применении которой предусматривается работа ребенка со специальным сенсорным материалом (наборы строго определенных по своему цвету, размеру и форме предметов: кубики, цилиндры, вкладыши, рамки с гнездами разной формы и вкладыши для заполнения этих гнезд, рамки для шнуровки и застегивания пуговиц и др.). Суть такой работы – в постепенном усложнении развивающей задачи и условий работы с материалом.

Разработанная нами методика заключается в демонстрации подростку четырех последовательных этапов: 1 этап (А) – различение и оценка предметов происходит только при помощи зрительного анализатора; 2 этап (В) – различение и оценка предметов происходит только при помощи тактильного анализатора; 3 этап (С) – различение и оценка предметов происходит при помощи тактильного и зрительного анализаторов, но с экрана монитора; 4 этап (D) – различение и оценка предметов происходит при помощи одновременной работы анализаторов (тактильного и зрительного).

Суть измерения выходной переменной состояла в формуле. Формула «матрица вычитания» имеет вид: $W = C - (A+B) / 2$ и $W = D - (A+B) / 2$. Она позволяет оценить степень изменений перцептивных действий испытуемого с предметами вариативной формы, выявить наличие прибавки анализаторов к оценке несходства предметов из сенсорного материала (появляется возможность оценить вклад каждого вносимого в процесс восприятия предъявляемых предметов анализатора: зрительного, тактильного, их скоординированность).

1 этап – испытуемому предъявляются по две фигуры (всего 36 пар) только для пассивного рассматривания с помощью движений глаз, а ощупывание рукой запрещается. Он оценивает различие свойств у предъявленных пар фигур от 0 до 9 баллов. Различение и оценка предметов происходит только при помощи зрительного анализатора без участия тактильного); 2 этап – испытуемый вслепую рукой ощупывает предложенные пары фигур в специальном экспериментальном ящике и оценивает различие их свойств от 0 до 9 баллов. Различение и оценка предметов происходит, наоборот, только при помощи тактильного анализатора, без участия зрительного); 3 этап – с экрана (по сделанной

ранее видеозаписи) предъявляются те же пары фигур. На экране испытуемый видит, как они ощупываются с помощью его движений руки и глаз. Испытуемый смотрит на экране монитора на свои действия с фигурами и оценивает различие свойств у предъявленных пар фигур от 0 до 9 баллов при помощи тактильного и зрительного анализаторов; 4 этап – предъявляются те же пары фигур, но в натуре для ощупывания с помощью движений руки и глаз. Испытуемый смотрит на предметы в натуре, на свои действия с фигурами и оценивает различие свойств у реально предъявленных фигур от 0 до 9 баллов при помощи тактильного и зрительного анализаторов.

Таким образом, на первом этапе был задействован только зрительный анализатор, на втором этапе – тактильный, на третьем – совместная работа двух анализаторов (зрительного и тактильного). На четвертом этапе, как мы предполагаем, не только рука, но и зрение начинает анализировать вариативность формы. Именно поэтому балльная оценка должна быть больше суммы оценок первого и второго этапов. Согласно этой методике, такая скоординированная работа двух анализаторов позволяет дать прирост еще одного ранее неизвестного анализатора – анализатора вариативности формы. То есть, при оценке различий между предъявляемыми парами предметов вариативной формы испытуемый обнаруживает, благодаря одновременным движениям глаз и руки, больше шкал для их сравнения и более точно оценивает эти различия. Для оценки степени изменений перцептивных действий подростков, совершаемых ими с предметами вариативной формы, использовалась формула «матрица вычитания»: $W = C - (A+B) / 2$ и $W = D - (A+B) / 2$. Она позволяет оценить степень изменений перцептивных действий с предметами с вариативной формой, выявить наличие прибавки анализаторов к оценке несходства предметов из сенсорного материала.

Достоверность различий и наличия положительных сдвигов до и после применения методики (проведения эксперимента) проверялась при помощи статистического критерия G (критерий знаков Мак-Немара). Достоверность различий в количестве ошибок, допущенных респондентами при восприятии предметов до и после применения методики, проверялась при помощи статистического критерия ϕ – углового преобразования Фишера.

Обработка и анализ результатов. С помощью формулы «матрица вычитания» были обработаны полученные данные относительно степени изменений перцептивных действий с предметами вариативной формы, выявлена прибавка в оценке от увеличения числа анализаторов к оценке несходства предметов из сенсорного материала.

По формуле 1: $W = C - (A+B) / 2$ были получены результаты, которые подтверждают, что прибавление числа анализаторов привело к улучшению перцептивных действий подростков при восприятии предметов в условиях совместной работы анализаторов (также в

условиях опосредования их восприятия компьютером), при этом произошёл прирост новых шкал, которые позволили подросткам точнее оценивать предметы из сенсорного набора, больше находить критериев для их оценки, выделять большее количество свойств в изучаемых предметах и др. Достоверность различий и наличия положительных сдвигов после разблокировки выявлена при помощи статистического критерия G (критерий знаков Мак-Немара): для геймеров-мальчиков ($G_{кр} = 5$; $p \leq 0,01$) и геймеров-девочек ($G_{кр} = 5$; $p \leq 0,01$); для слабовидящих мальчиков ($G_{кр} = 10$; $p \leq 0,01$) и слабовидящих девочек ($G_{кр} = 5$; $p \leq 0,01$); для художников-мальчиков ($G_{кр} = 6$; $p \leq 0,01$) и художников-девочек ($G_{кр} = 5$; $p \leq 0,01$); для нормативно развивающихся мальчиков ($G_{кр} = 3$; $p \leq 0,01$) и нормативно развивающихся девочек ($G_{кр} = 4$; $p \leq 0,01$).

По формуле 2: $W = D - (A+B) / 2$ были получены результаты, которые также подтверждают, что снятие блокировки привело к улучшению перцептивных действий подростков при восприятии предметов; выявлено, что функционирование анализатора вариативности (изменчивости) формы возможно только при всех звеньях. Достоверность различий и наличия положительных сдвигов после снятия блокировки выявлена при помощи статистического критерия G (критерий знаков Мак-Немара): для геймеров-мальчиков ($G_{кр} = 10$; $p \leq 0,01$) и геймеров-девочек ($G_{кр} = 9$; $p \leq 0,01$); для слабовидящих мальчиков ($G_{кр} = 6$; $p \leq 0,01$) и слабовидящих девочек ($G_{кр} = 7$; $p \leq 0,01$); для художников-мальчиков ($G_{кр} = 6$; $p \leq 0,01$) и художников-девочек ($G_{кр} = 2$; $p \leq 0,01$); для нормативно развивающихся мальчиков ($G_{кр} = 2$; $p \leq 0,01$) и нормативно развивающихся девочек ($G_{кр} = 3$; $p \leq 0,01$). Полученные результаты показывают, что у подростков, которые имеют выраженную компьютерную игровую зависимость, происходит нарушение восприятия предметов, навыка перцептивных действий с предметами вариативной (динамической) формы.

Также измерялось количество ошибок подростков при восприятии предметов вариативной формы до и после разблокировки компонентов перцептивного действия.

Результаты подтверждают, что значительно уменьшилось количество ошибок подростков при оценивании ими предметов (см.табл. 1.).

Достоверность различий и наличия положительных сдвигов после применения методики (проведения эксперимента) выявлена при помощи статистического критерия G: для геймеров-мальчиков ($G_{кр} = 5$; $p \leq 0,01$) и для геймеров-девочек ($G_{кр} = 5$; $p \leq 0,01$); для художников-мальчиков ($G_{кр} = 10$; $p \leq 0,01$) и для девочек-художников ($G_{кр} = 5$; $p \leq 0,01$); для нормативно развивающихся мальчиков ($G_{кр} = 6$; $p \leq 0,01$) и для нормативно развивающихся девочек ($G_{кр} = 5$; $p \leq 0,01$); для

слабовидящих мальчиков ($G_{кр} = 3$; $p \leq 0,01$) и для слабовидящих девочек ($G_{кр} = 4$; $p \leq 0,01$).

Таблица 1

Сдвиги до и после применения методики

Подростки		Сдвиг до эксперимента			Сдвиг после эксперимента		
		+	0	-	+	0	-
нормативно развивающиеся	девочки	6	5	10	10	13	17
	мальчики	15	4	18	18	11	11
художники	девочки	10	5	15	15	20	5
	мальчики	7	5	13	13	18	7
геймеры	девочки	1	0	5	5	35	0
	мальчики	0	2	5	5	30	5
слабовидящие	девочки	1	5	6	6	34	0
	мальчики	0	3	10	10	30	0

По формуле 2: $W = D - (A+B) / 2$ получены результаты (табл. 2), которые подтверждают, что снятие блокировки привело к улучшению перцептивных действий подростков при восприятии предметов и восстановило работы всего перцептивного действия.

Достоверность различий и наличия положительных сдвигов после снятия блокировки выявлена при помощи статистического критерия G : для мальчиков-геймеров ($G_{кр} = 10$; $p \leq 0,01$) и для девочек-геймеров ($G_{кр} = 9$; $p \leq 0,01$); для художников-мальчиков ($G_{кр} = 6$; $p \leq 0,01$) и для девочек-художников ($G_{кр} = 7$; $p \leq 0,01$); для нормативно развивающихся мальчиков ($G_{кр} = 6$; $p \leq 0,01$) и для нормативно развивающихся девочек ($G_{кр} = 2$; $p \leq 0,01$); для слабовидящих мальчиков ($G_{кр} = 2$; $p \leq 0,01$) и для слабовидящих девочек ($G_{кр} = 3$; $p \leq 0,01$).

Таблица 2

Сдвиги до и после применения методики

Подростки		Сдвиг до эксперимента			Сдвиг после эксперимента		
		+	0	-	+	0	-
нормативно развивающиеся	девочки	22	3	15	25	15	0
	мальчики	27	1	12	29	11	0
художники	девочки	30	0	10	32	8	0
	мальчики	27	3	10	33	7	0
геймеры	девочки	1	1	38	9	31	0
	мальчики	0	1	39	10	30	0
слабовидящие	девочки	14	6	20	21	19	0
	мальчики	22	3	15	28	12	0

Дополнительно измерялось количество ошибок подростков при восприятии предметов вариативной формы до и после разблокировки компонентов перцептивного действия. Полученные результаты (табл. 3) подтверждают, что после разблокировки и добавления анализаторов значительно уменьшился процент ошибок, совершаемых испытуемыми при оценивании различий предметов вариативной формы.

Таблица 3

Ошибки до и после применения методики

Подростки		Ошибки подростков на 4-х этапах, в %				Ошибки подростков на 4-х этапах, в %			
		1	2	3	4	1	2	3	4
нормативно развивающиеся	девочки	65	77,5	75	57,5	45	60	55	30
	мальчики	62,5	70	77,5	65	40	50	60	35
художники	девочки	50	45	70	52,5	25	15	50	20
	мальчики	45	47,5	72,5	30	15	12,5	52,5	15
геймеры	девочки	75	72,5	80	75	55	45	52,5	50
	мальчики	67	70	75	85	47,5	42,5	50	60
слабовидящие	девочки	87,5	77,5	90	70	70	45	70	50
	мальчики	80	57,5	85	65	45	37,5	55	30

В качестве примера представим данные по каждой из обследованных групп респондентов. Так, в отношении подростков-геймеров по формуле 1: $W = C - (A+B) / 2$ получены следующие результаты: до снятия блокировки у мальчиков-геймеров выявлены 2 нулевые, 0 положительных, 38 отрицательных прибавок анализаторов к оценке предметов; у девочек-геймеров – 0 нулевых, 1 положительная, 39 отрицательных прибавок; после эксперимента у мальчиков-геймеров – 30 нулевых, 5 положительных, 30 отрицательных прибавок анализаторов к оценке предметов; у девочек-геймеров – 35 нулевых, 5 положительных, 0 отрицательных прибавок. Достоверность различий и наличия положительных сдвигов после снятия блокировки установлена при помощи статистического критерия G (критерий знаков Мак-Немара) для мальчиков ($G_{кр} = 5; p \leq 0,01$) и для девочек ($G_{кр} = 5; p \leq 0,01$). Полученные результаты говорят о том, что снятие блокировки позволило улучшить перцептивные действия подростков при восприятии предметов даже в условиях опосредования их восприятия компьютером.

По формуле 2: $W = D - (A+B) / 2$ результаты таковы: до разблокировки у мальчиков-геймеров выявлены 1 нулевая, 0 положительных, 39 отрицательных прибавок анализаторов к оценке предметов; у девочек-геймеров – 1 нулевая, 1 положительная, 38 отрицательных прибавок; после эксперимента у мальчиков-геймеров – 30 нулевых, 10 положительных, 0 отрицательных прибавок анализаторов к оценке предметов; у девочек-геймеров – 31 нулевая, 9 положительных,

0 отрицательных прибавок. Достоверность различий и наличия положительных сдвигов после применения методики (проведения эксперимента) установлена при помощи статистического критерия G (критерий знаков Мак-Немара) для мальчиков ($G_{кр} = 10$; $p \leq 0,01$) и для девочек ($G_{кр} = 9$; $p \leq 0,01$). Полученные результаты говорят о том, что применение разработанной нами методики позволило улучшить перцептивные действия подростков при восприятии предметов в условиях координированной работы анализаторов, при этом произошел прирост новых шкал, которые позволили респондентам точнее оценивать предлагаемые предметы из сенсорного набора, больше находить критериев для их оценки, выделять больше свойств в изучаемых предметах вариативной формы и др.).

После использования методики последовательного добавления анализаторов, значительно уменьшился процент ошибок, которые совершали подростки при оценке различий предлагаемых им предметов. Так, до эксперимента у мальчиков-геймеров выявлено: 67% ошибок при оценке предметов с использованием зрительного анализатора; 70% ошибок – тактильного анализатора, 75% ошибок – тактильного и зрительного анализаторов, опосредованных компьютером, 85% ошибок при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов; у девочек-геймеров – 75% ошибок при оценке предметов с использованием зрительного анализатора, 72,5% ошибок – тактильного анализатора, 80% ошибок – тактильного и зрительного анализаторов, опосредованных компьютером, 75% ошибок (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов).

После разблокировки у мальчиков-геймеров выявлено 47,5% ошибок при оценке предметов с использованием зрительного анализатора, 42,5% ошибок – тактильного анализатора, 50% ошибок – тактильного и зрительного анализаторов, опосредованных компьютером, 60% ошибок при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов; у девочек-геймеров – 55% ошибок при оценке предметов с использованием зрительного анализатора, 45% ошибок – тактильного анализатора, 52,5% ошибок – тактильного и зрительного анализаторов, опосредованных компьютером, 50% ошибок (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов). Достоверность различий до и после разблокировки подтверждена при помощи статистического критерия ϕ – углового преобразования Фишера: для мальчиков-геймеров при $\phi_{эмп} = 1,77$; $p \leq 0,05$ (зрительный анализатор), при $\phi_{эмп} = 2,51$; $p \leq 0,01$ (тактильный анализатор), при $\phi_{эмп} = 2,34$; $p \leq 0,01$ (тактильный и зрительный анализаторы, опосредованные компьютером), при $\phi_{эмп} = 2,56$; $p \leq 0,01$ (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов); для девочек-геймеров при $\phi_{эмп} = 1,89$; $p \leq 0,05$ (зрительный анализатор), при $\phi_{эмп} = 2,53$; $p \leq 0,01$ (тактильный анализатор), при $\phi_{эмп} = 2,65$; $p \leq 0,01$ (тактильный и зрительный анализаторы, опосредованные компьютером), при $\phi_{эмп} = 2,34$;

$p \leq 0,01$ (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов). Полученные результаты свидетельствуют, что применение разработанной методики позволило снизить количество ошибок подростков при восприятии предметов и восстановить деформированные компоненты перцептивного действия.

В отношении слабовидящих подростков по формуле 1: $W = C - (A+B) / 2$ результаты таковы: до снятия блокировки у мальчиков слабовидящих выявлено 3 нулевые, 0 положительных, 37 отрицательных прибавок анализаторов к оценке предметов; у девочек слабовидящих – 5 нулевых, 1 положительная, 34 отрицательные прибавки; после эксперимента у мальчиков слабовидящих выявлено 30 нулевых, 10 положительных прибавок, 0 отрицательных прибавок анализаторов к оценке предметов; у девочек слабовидящих – 34 нулевых, 6 положительных, 0 отрицательных прибавок. Достоверность различий и наличия положительных сдвигов после снятия блокировки установлена при помощи статистического критерия G (критерий знаков Мак-Немара) при $G_{кр} = 10$; $p \leq 0,01$ (для мальчиков) и $G_{кр} = 5$; $p \leq 0,01$ (для девочек). Полученные результаты говорят о том, что применение разработанной нами методики позволило улучшить перцептивные действия подростков при восприятии предметов даже в условиях опосредования их восприятия компьютером.

По формуле 2: $W = D - (A+B) / 2$ получены результаты: до разблокировки у мальчиков слабовидящих выявлено 3 нулевые, 22 положительные прибавки, 15 отрицательных прибавок анализаторов к оценке предметов; у девочек слабовидящих – 6 нулевых, 14 положительных, 20 отрицательных прибавок; после эксперимента у мальчиков слабовидящих выявлено 12 нулевых, 28 положительных, 0 отрицательных прибавок анализаторов к оценке предметов; у девочек слабовидящих – 19 нулевых, 21 положительная прибавка, 0 отрицательных прибавок. G (критерий знаков Мак-Немара) при $G_{кр} = 6$; $p \leq 0,01$ (для мальчиков) и $G_{кр} = 7$; $p \leq 0,01$ (для девочек).

После использования методики последовательного добавления числа анализаторов значительно уменьшился процент ошибок, которые совершали подростки при оценке различий предлагаемых им предметов. Так, до разблокировки у мальчиков слабовидящих выявлено 80% ошибок при оценке предметов с использованием зрительного анализатора, 57,5% ошибок – тактильного анализатора; 85% ошибок – тактильного и зрительного анализаторов, опосредованных компьютером, 65% ошибок при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов; у девочек слабовидящих – 87,5% ошибок (зрительный анализатор), 77,5% ошибок (тактильный анализатор), 90% ошибок (тактильный и зрительный анализаторы, опосредованные компьютером), 70% ошибок (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов).

После разблокировки у мальчиков слабовидящих выявлено 45% ошибок при оценке предметов с использованием зрительного анализатора, 37,5% ошибок – тактильного анализатора; 55% ошибок – тактильного и зрительного анализаторов, опосредованных компьютером, 12,5% ошибок при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов; у девочек слабовидящих – 70% ошибок при оценке предметов с использованием зрительного анализатора, 45% ошибок – тактильного анализатора, 70% ошибок – тактильного и зрительного анализаторов, опосредованных компьютером, 50% ошибок (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов).

Достоверность различий до и после разблокировки компонентов перцептивного действия выявлена при помощи статистического критерия ϕ – углового преобразования Фишера: для мальчиков слабовидящих при $\phi_{эмп} = 4,54$; $p \leq 0,01$ (зрительный анализатор), при $\phi_{эмп} = 2,5$; $p \leq 0,01$ (тактильный анализатор), при $\phi_{эмп} = 2,04$; $p \leq 0,05$ (тактильный и зрительный анализаторы, опосредованные компьютером), при $\phi_{эмп} = 4,15$; $p \leq 0,01$ (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов); для девочек слабовидящих при $\phi_{эмп} = 7,35$; $p \leq 0,01$ (зрительный анализатор), при $\phi_{эмп} = 2,89$; $p \leq 0,01$ (тактильный анализатор), при $\phi_{эмп} = 2,46$; $p \leq 0,01$ (тактильный и зрительный анализаторы, опосредованные компьютером), при $\phi_{эмп} = 2,41$; $p \leq 0,01$ (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов). Полученные результаты свидетельствуют, что применение разработанной методики позволило снизить количество ошибок подростков при восприятии предметов (степени вариативности их формы).

По группе подростков-художников по формуле 1: $W = C - (A+B) / 2$ получены следующие результаты: до снятия блокировки у мальчиков-художников выявлено 5 нулевых, 7 положительных, 28 отрицательных прибавок анализаторов к оценке предметов; у девочек-художников – 5 нулевых, 10 положительных, 25 отрицательных прибавок; после эксперимента у мальчиков-художников, соответственно, 18 нулевых, 13 положительных, 7 отрицательных прибавок; у девочек-художников – 20 нулевых, 15 положительных, 5 отрицательных прибавок анализаторов к оценке предметов. Достоверность различий и наличия положительных сдвигов после разблокировки подтверждена при помощи статистического критерия G (критерий знаков Мак-Немара) при $G_{кр} = 6$; $p \leq 0,01$ (для мальчиков-художников) и $G_{кр} = 5$; $p \leq 0,01$ (для девочек-художников). Полученные результаты говорят о том, что применение разработанной нами методики позволило улучшить перцептивные действия подростков из группы художники при восприятии предметов вариативной формы даже в условиях его опосредования компьютером.

По формуле 2: $W = D - (A+B) / 2$ получены такие результаты: до разблокировки у мальчиков-художников выявлено 3 нулевые, 27 положительных прибавок, 10 отрицательных прибавок анализаторов к

оценке предметов; у девочек-художников – 0 нулевых, 30 положительных, 10 отрицательных прибавок; после эксперимента у мальчиков-художников выявлено 7 нулевых, 33 положительных, 0 отрицательных прибавок анализаторов к оценке предметов; у девочек-художников – 20 нулевых, 15 положительных, 5 отрицательных прибавок. Достоверность различий и наличия положительных сдвигов после разблокировки выявлена при помощи статистического критерия G (критерий знаков Мак-Немара) при $G_{кр} = 6$; $p \leq 0,01$ (для мальчиков-художников) и $G_{кр} = 2$; $p \leq 0,01$ (для девочек-художников).

После разблокировки перцептивного действия значительно уменьшился процент ошибок, совершаемых подростками при оценке различий предметов. Так, до эксперимента у мальчиков-художников выявлено 45% ошибок при оценке предметов с использованием зрительного анализатора, 47,5% ошибок – тактильного анализатора, 72,5% ошибок – тактильного и зрительного анализаторов, опосредованных компьютером, 35% ошибок при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов; у девочек-художников – 50% ошибок (зрительный анализатор), 45% ошибок (тактильный анализатор), 70% ошибок (тактильный и зрительный анализаторы, опосредованные компьютером), 52,5% ошибок (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов).

После эксперимента у мальчиков-художников выявлено 15% ошибок при оценке предметов с использованием зрительного анализатора, 12,5% ошибок – тактильного анализатора, 52,5% ошибок – тактильного и зрительного анализаторов, опосредованных компьютером, 15% ошибок при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов; у девочек-художников – 25% ошибок при оценке предметов с использованием зрительного анализатора, 15% ошибок – тактильного анализатора, 50% ошибок – тактильного и зрительного анализаторов, опосредованных компьютером, 20% ошибок при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов.

Достоверность различий до и после разблокировки выявлена при помощи статистического критерия ϕ – углового преобразования Фишера: для мальчиков-художников при $\phi_{эмп} = 1,69$; $p \leq 0,05$ (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов); для девочек-художников при $\phi_{эмп} = 1,66$; $p \leq 0,05$ (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов). Остальные значения $\phi_{эмп}$ для мальчиков-художников и девочек-художников попали в зону незначимости. Так, для мальчиков при $\phi_{эмп} = 1,43$; $p \leq 0,077$ (зрительный анализатор), при $\phi_{эмп} = 1,58$; $p \leq 0,057$ (тактильный анализатор), при $\phi_{эмп} = 1,45$; $p \leq 0,074$ (тактильный и зрительный анализаторы, опосредованные компьютером); для девочек-художников при $\phi_{эмп} = 1,35$; $p \leq 0,089$ (зрительный анализатор), при $\phi_{эмп} = 1,43$; $p \leq 0,077$ (тактильный

анализатор), при $\varphi_{\text{эмп}} = 1,4\%$; $p \leq 0,081$ (тактильный и зрительный анализаторы, опосредованные компьютером).

Полученные результаты свидетельствуют, что применение разработанной методики позволило снизить количество ошибок подростков из группы художники при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов.

Относительно подростков нормативно развивающихся по формуле 1: $W = C - (A+B) / 2$ результаты следующие: до разблокировки у мальчиков нормативно развивающихся выявлено 44 нулевые, 15 положительных, 21 отрицательная прибавок анализаторов к оценке предметов; у девочек нормативно развивающихся – 5 нулевых, 6 положительных, 29 отрицательных прибавок; после эксперимента у мальчиков нормативно развивающихся выявлено 11 нулевых, 18 положительных, 11 отрицательных прибавок анализаторов к оценке предметов; у девочек нормативно развивающихся – 13 нулевых, 10 положительных, 17 отрицательных прибавок. G (критерий знаков Мак-Немара) для мальчиков нормативно развивающихся ($G_{\text{кр}} = 3$; $p \leq 0,01$) и для девочек нормативно развивающихся ($G_{\text{кр}} = 4$; $p \leq 0,01$). Полученные результаты говорят о том, что применение разработанной нами методики позволило улучшить перцептивные действия подростков при восприятии предметов даже в условиях опосредования их восприятия компьютером.

По формуле 2: $W = D - (A+B) / 2$ получены результаты: до разблокировки у мальчиков нормативно развивающихся выявлено 1 нулевая, 27 положительных, 12 отрицательных прибавок анализаторов к оценке предметов; у девочек нормативно развивающихся – 3 нулевых, 22 положительных, 15 отрицательных прибавок; после эксперимента у мальчиков нормативно развивающихся выявлено 11 нулевых, 29 положительных, 0 отрицательных прибавок анализаторов к оценке предметов; у девочек нормативно развивающихся – 15 нулевых, 25 положительных, 0 отрицательных прибавок. Достоверность различий и наличия положительных сдвигов после разблокировки выявлена при помощи статистического критерия G (критерий знаков Мак-Немара) при $G_{\text{кр}} = 2$; $p \leq 0,01$ (для мальчиков нормативно развивающихся) и $G_{\text{кр}} = 3$; $p \leq 0,01$ (для девочек нормативно развивающихся).

После последовательного добавления числа анализаторов, значительно уменьшился процент ошибок, которые совершали подростки при оценке различий предлагаемых им предметов. Так, до разблокировки у мальчиков нормативно развивающихся выявлено 62,5% ошибок при оценке предметов с использованием зрительного анализатора, 70% ошибок – тактильного анализатора, 77,5% ошибок – тактильного и зрительного анализаторов, опосредованных компьютером, 65% ошибок при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов; у девочек нормативно развивающихся – 65% ошибок (зрительный анализатор), 77,5% ошибок (тактильный анализатор), 75%

ошибок (тактильный и зрительный анализаторы, опосредованные компьютером), 57,5% ошибок (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов).

После разблокировки у мальчиков нормативно развивающихся выявлено 40% ошибок при оценке предметов с использованием зрительного анализатора, 50% ошибок – тактильного анализатора, 60% ошибок – тактильного и зрительного анализаторов, опосредованных компьютером, 35% ошибок при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов; у девочек нормативно развивающихся – 45% ошибок при оценке предметов с использованием зрительного анализатора, 60% ошибок – тактильного анализатора, 55% ошибок – тактильного и зрительного анализаторов, опосредованных компьютером, 30% ошибок (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов).

Достоверность различий до и после добавления числа анализаторов установлена при помощи статистического критерия ϕ – углового преобразования Фишера: для мальчиков нормативно развивающихся при $\phi_{\text{эмп}} = 1,88$; $p \leq 0,05$ (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов); для девочек нормативно развивающихся при $\phi_{\text{эмп}} = 1,77$; $p \leq 0,05$ (координированная работа зрительного и тактильного анализаторов). Остальные значения $\phi_{\text{эмп}}$ для мальчиков и девочек попали в зону незначимости. Так, для мальчиков нормативно развивающихся: при $\phi_{\text{эмп}} = 1,41$; $p \leq 0,079$ (зрительный анализатор), при $\phi_{\text{эмп}} = 1,39$; $p \leq 0,082$ (тактильный анализатор), при $\phi_{\text{эмп}} = 1,39$; $p \leq 0,082$ (тактильный и зрительный анализаторы, опосредованные компьютером); для девочек нормативно развивающихся: при $\phi_{\text{эмп}} = 1,31$; $p \leq 0,095$ (зрительный анализатор), при $\phi_{\text{эмп}} = 1,39$; $p \leq 0,082$ (тактильный анализатор), при $\phi_{\text{эмп}} = 1,49$; $p \leq 0,068$ (тактильный и зрительный анализаторы). Полученные результаты свидетельствуют, что снятие блокировки позволило снизить количество ошибок подростков при координации зрительного и тактильного анализаторов.

Полученные результаты (см. рис. 3) свидетельствуют, что соблюдение положений формулы «матрица вычитания» характерно для подростков следующих групп: художники, обычные. Это говорит о сохранности перцептивного действия с предметами вариативной формы. Информация о вариативности предмета, полученная без участия компьютера оказывается более значимой, чем приобретенная опосредованно при помощи такого технического устройства как компьютер.

Из рисунка 3 видно, что при блокировке перцептивного действия (четыре опыта) сохранность перцептивного действия с предметом вариативной формы выявлена у подростков таких групп (художники,

обычные), а его деформация – у подростков (геймеры, слабовидящие) ($F_{\text{эмп}} = 13,89$; $p \leq 0,001$).

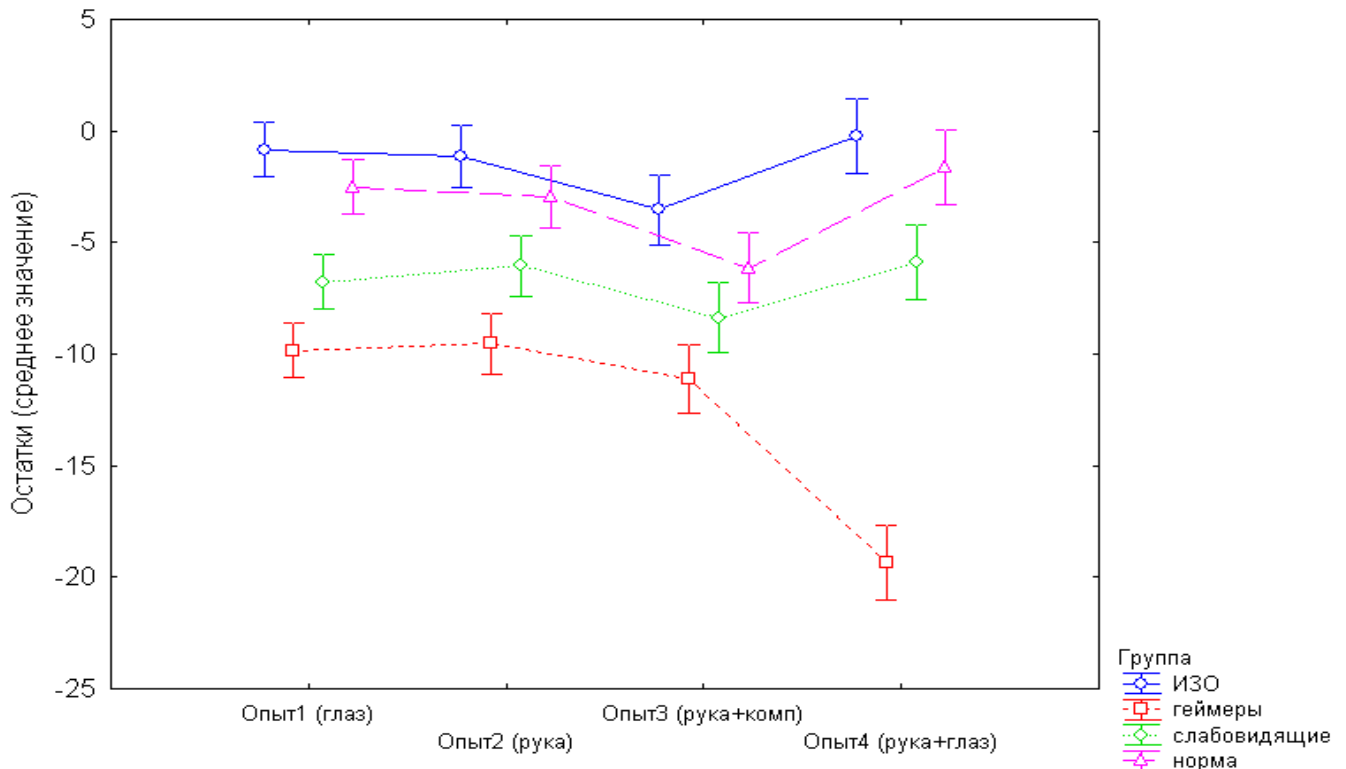


Рис. 3. Средние показатели остатка в условиях блокировки

После применения методики коррекции в условиях разблокировки произошло восстановление нарушенных компонентов перцептивного действия преимущественно для подростков (геймеры и слабовидящие), что также подтверждается и при рассмотрении разблокировки перцептивного действия по отдельности в четырех опытах.

Достоверность различий и наличия положительных сдвигов до и после снятия блокировки (рис. 3 и см. рис. 4) ($F_{\text{эмп}} = 13,57$; $p \leq 0,001$).

Такие результаты указывают на наличие коррекционного «эффекта» алгоритма коррекции «методики последовательного добавления анализаторов», так как значительное улучшение восприятия предметов (см. рис. 5) после её применения произошло у подростков-геймеров и слабовидящих.

Достоверность различий и наличия положительных сдвигов после снятия блокировки выявлена также при помощи критерия G: для мальчиков-геймеров ($G_{\text{кр}} = 10$; $p \leq 0,01$) и для девочек-геймеров ($G_{\text{кр}} = 9$; $p \leq 0,01$); для художников-мальчиков ($G_{\text{кр}} = 6$; $p \leq 0,01$) и для девочек-художников ($G_{\text{кр}} = 7$; $p \leq 0,01$); для обычных мальчиков ($G_{\text{кр}} = 6$; $p \leq 0,01$) и для обычных (нормативно развивающихся) девочек ($G_{\text{кр}} = 2$; $p \leq 0,01$); для слабовидящих мальчиков ($G_{\text{кр}} = 2$; $p \leq 0,01$) и для слабовидящих девочек ($G_{\text{кр}} = 3$; $p \leq 0,01$).

Таким образом, апробирование методики коррекции перцептивных действий на этих же четырех группах подростков в условиях

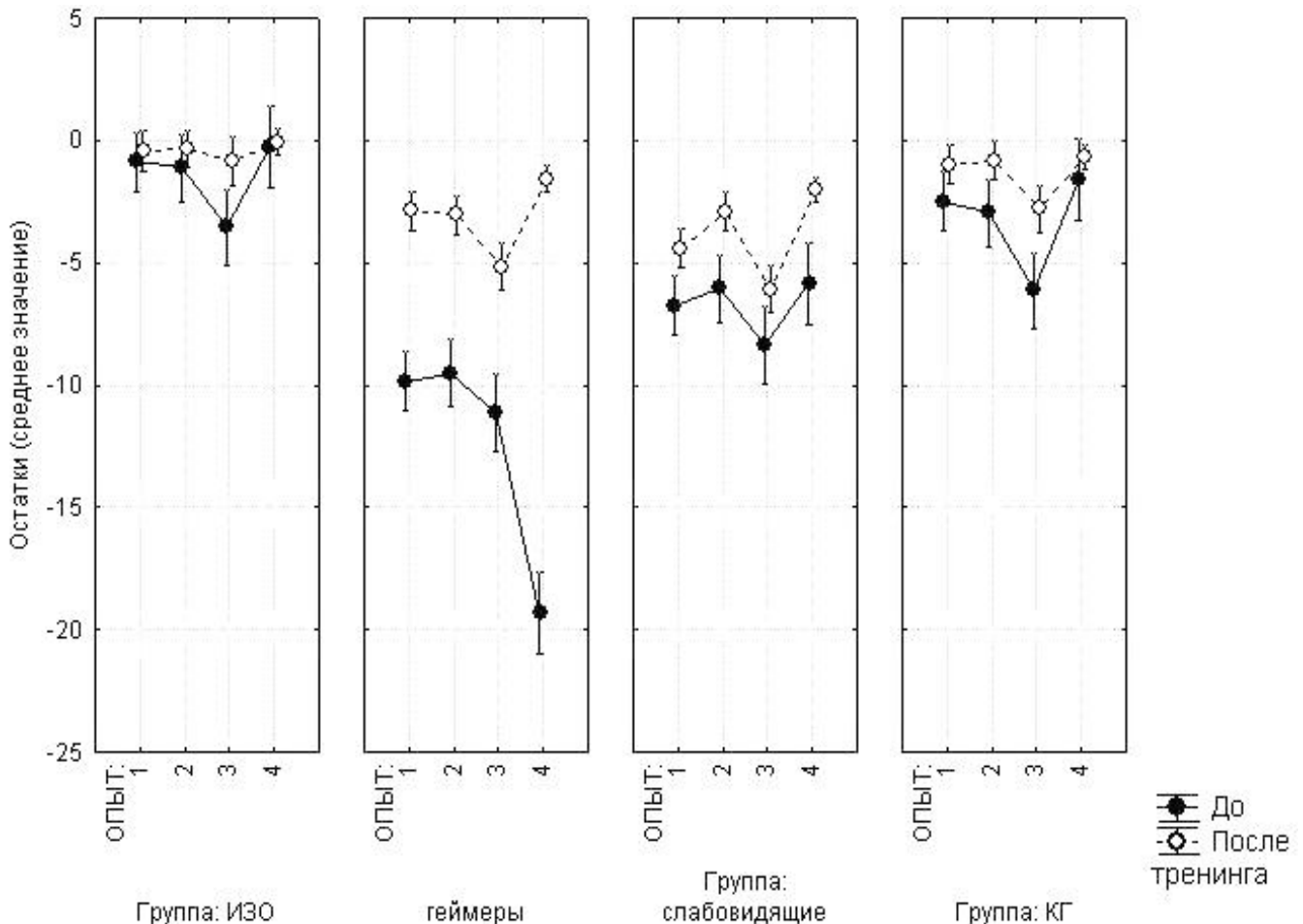


Рис. 4. Средние показатели остатка в условиях разблокировки

разблокировки перцептивного действия с применением формулы «матрица вычитания» показало, что:

1) формула позволяет оценивать степень изменений перцептивных действий с предметами вариативной (динамичной) формы, выявлять наличие прибавки анализаторов к оценке несходства предметов вариативной формы;

2) применение методики коррекции способствует восстановлению нарушенного перцептивного действия преимущественно для подростков таких групп, как геймеры и слабовидящие.

Кроме того, в ходе эксперимента проверен и доказан алгоритм совершения перцептивного действия при восприятии предметов вариативной формы у разных групп подростков (художники, слабовидящие, нормативно развивающиеся школьники, геймеры); получены статистически достоверные результаты, которые указывают на наличие коррекционного «эффекта» методики, так как значительное улучшение восприятия предметов при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов произошло у подростков-геймеров и слабовидящих (появляется дополнительная информация о

различии предметов, которой нет при работе зрительного и тактильного анализаторов изолированно).

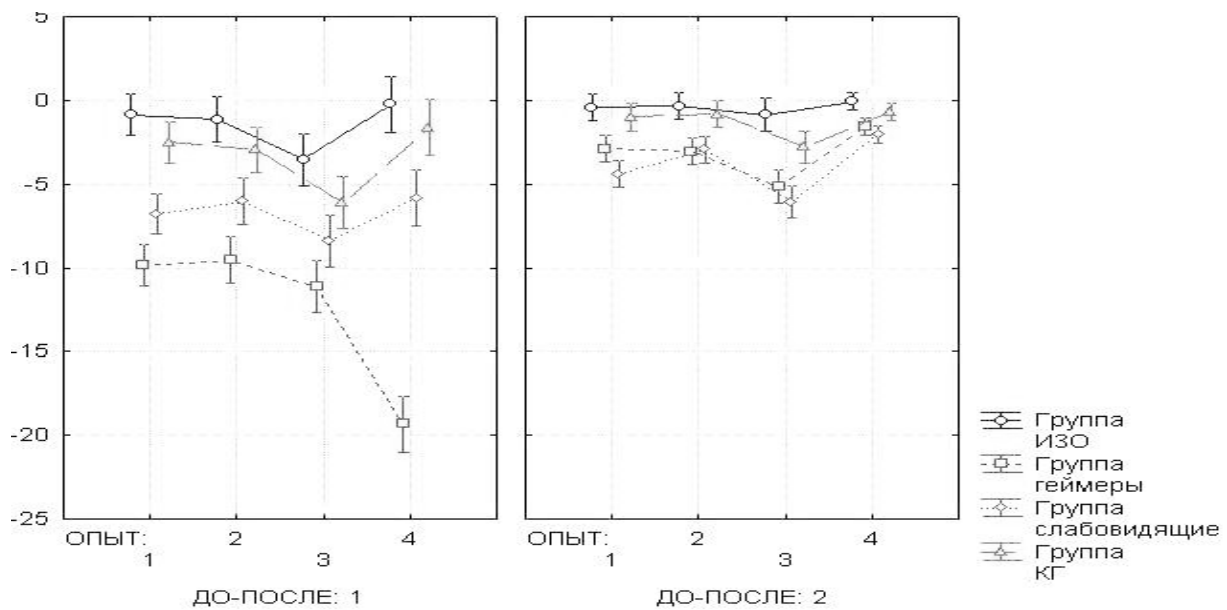


Рис. 5. Средние показатели остатка до и после разблокировки

Выводы: 1) Шкала упругости при восприятии и оценке вариативных по форме предметов является репрезентативным индикатором сформированности у подростка навыка воспринимать предметы вариативной формы. Показатели балльных оценок различения стимулов подростком по шкале упругости (точность работы шкалы) могут выступать в качестве показателя наличия или отсутствия деформированности перцептивного действия (например, предсказывать нарушение звена моторики руки по изначально имеющимся нарушениям двигательных функций руки у геймеров), что важно для своевременной коррекции перцептивных действий подростков. Снижение точности шкалы упругости свидетельствует о блокировке у подростка навыка перцептивного действия при восприятии вариативного предмета;

2) установлено, что у подростков имеется градация компьютерной увлеченности (от мин к макс): художники, обычные, слабовидящие, геймеры ($F_{эмп} = 278,13$; $p \leq 0,001$). Это свидетельствует, что четыре группы подростков различны по признаку компьютерной увлеченности;

3) установлено, что имеются различия в совершении перцептивных действий подростков с разным уровнем компьютерной увлеченности при восприятии предметов. Эмпирически доказано, что соблюдение положений формулы «матрица вычитания» характерно для подростков (художники, обычные), частичное соблюдение для слабовидящих, а не соблюдение – для геймеров. Это говорит о степени сохранности перцептивного действия с предметами вариативной формы, которая в результате эксперимента выявлена у подростков (художники, обычные) и его деформация у подростков-геймеров и слабовидящих ($F_{эмп} = 13,89$; $p \leq 0,001$);

4) Причины появления деформации перцептивного действия подростков-геймеров возможно состоят в их чрезмерной компьютерной увлеченности; а частичная деформация перцептивных действий у слабовидящих подростков связана с компенсирующими движениями руки при значительно ослабленном зрении. Это объясняется тем, что для слабовидящих подростков осязательные перцептивные действия имеют важное значение при восприятии объектов и явлений окружающего мира, при адаптации к жизни и деятельности в социуме. Кроме того, присутствует также компенсаторный эффект, который заключается в том, что при нарушении одного анализатора (например, зрительного) – другой анализатор (например, тактильный) частично может компенсировать и направлять процесс восприятия слабовидящими окружающего мира;

5) применение «Методика последовательного включения (добавления) анализаторов» привело к восстановлению нарушенного перцептивного действия преимущественно для подростков (геймеры и слабовидящие). Апробирование формулы «матрица вычитания» показало, что она позволяет оценивать степень изменений перцептивных действий с предметами. Высокий уровень перцептивных действий и сформированность компонентов структурной модели перцептивного действия характерен для подростков-художников и обычных, низкий уровень – для подростков-геймеров и слабовидящих. При этом у подростков с сильной компьютерной увлеченностью происходит нарушение перцептивного действия и деформации структурных компонентов данной модели. Достоверность различий и наличия положительных сдвигов до и после снятия блокировки доказана при помощи дисперсионного анализа ($F_{эмп} = 13,57$; $p \leq 0,001$). Обнаружено наличие коррекционного «эффекта» методики, так как значительное улучшение восприятия предметов после её применения произошло в большей мере у компьютерозависимых подростков и слабовидящих подростков.

Перспективы дальнейшего исследования. Обеспечение психологической безопасности личности в виртуальном пространстве может осуществляться разными методами. Так, разработка и апробирование методики коррекции (методики последовательного добавления анализаторов) восприятия компьютерозависимых подростков показало, что улучшение восприятия предметов произошло в большей мере у компьютерозависимых подростков и слабовидящих подростков. Это позволяет наметить задачи при разработке обучающей программы для коррекции деформации компонентов перцептивных действий у подростков-геймеров и слабовидящих, также для разработки программы перцептивного научения их восприятию предметов вариативной формы. Методика последовательного добавления анализаторов может использоваться для решения коррекционных и

реабилитационных задач (например, для развития и восстановления навыка восприятия предметов вариативной формы у подростков с компьютерной зависимостью, для восстановления с помощью тренировки нарушенной способности человека узнавать с помощью движений глаз и рук гибкость предметов окружающего мира и глубину позиции их расположения в пространстве перед испытуемым).

Список использованной литературы

- Величковский Б. М. «Центральная» или «концептуальная» нервная система? Зрительные фиксации, внимание и восприятие опасности. *Вестн. Моск.ун-та. Сер. 14. Психология.* 2002. № 4. С. 40–45.
- Величковский Б. М. Искра ψ : новые области прикладных психологических исследований. *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 2007. № 1. С. 57–72.
- Лосик Г. В. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект. Минск: ОИПИ НАН Беларуси, 2008. 138 с.
- Медведская Е. И. Киберигры. Профилактика детской зависимости: пособие. Брест: БрГУ, 2015. 102 с.
- Северин А. В. Модель перцептивного действия при восприятии предметов вариативной формы. *Весці БДПУ.* 2013. № 2. С. 51–56.
- Северин А. В. Перцептивные действия подростков: проблемы и перспективы изучения : монография. Брест: БрГУ, 2018. 198 с.
- Severin A. V. Computer addiction and the perception actions of teenagers with objects of variable shape // International scientific-practical congress of pedagogues, psychologists and medics "Mind technologies: STEP TO THE FUTURE:, August, 2018, Berlin, Germany. Geneva : Science, 2018. P. 34–37.



Ходан Віталій Петрович
практичний психолог і учитель з предметів
«Етика», «Особиста гідність»,
«Безпека життя»,
«Громадянська позиція»
**Виповзького навчально-
виховного об'єднання**
«Загальноосвітня школа І-ІІ ст. – ДНЗ»
E-mail: mistic1956@mail.ru

КРИЗА ЦИВІЛІЗАЦІЇ І ШЛЯХИ «ОЛЮДНЕННЯ» СВІТОВОЇ СПІЛЬНОТИ ЗАСОБАМИ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті відображені міркування мислителів різних наукових галузей щодо вирішення проблем безпеки життя всіх членів світової спільноти на сучасному етапі еволюції. Проаналізовано, які перспективи подолання кризи сучасної цивілізації мають місце в реаліях. Розглядається чинне місце і роль освіти в процесі гуманізації взаємних відносин між людьми, зокрема серед учнівської молоді.

Ключові слова: криза цивілізації, гуманізація освіти, людяність, світове товариство, громади, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, антропоморфізм, антропоцентризм, планетарне мислення, космічна свідомість, медитація.

Vitaliy Hodan. The crisis of civilization and the ways of «humanizing» the world community by means of humanization of education

The thoughts of thinkers in various scientific fields are presented in order to solve the problems of life safety for all members of the world community at the present stage of evolution. It is analyzed, what prospects for overcoming the crisis of modern civilization take place in realities. The present place and role of education in the process of mutual relations humanization between people, in particular among the youth, are considered.

Key words: crisis of civilization, humanization of education, humanity, world community, communities, needs, interests, value orientations, anthropomorphism, anthropocentrism, planetary thinking, cosmic consciousness, meditation.

У наступний час гуманізація навчання передбачає перебудову навчального процесу відповідно до ідей гуманізації освіти, коли педагог і вихованець є рівноправними партнерами у навчальному процесі і однаково зацікавлені в його позитивних результатах, коли у процесі

спілкування домінує людяність у всіх багатоаспектних її проявах, у ствердженні поваги до людини та її цінностей. Саме учень, активний, свідомий, творчий – є ключовим у розумінні педагогічної сутності його гуманізації та визначенні основних підходів до її практичного втілення.

Ідеї гуманізму супроводжували розвиток педагогіки впродовж усієї її історії. Г. Сковорода, І. Песталоцці, Л. Толстой, Я. Корчак, Я. Коменський, К. Ушинський, В. Сухомлинський, М. Пирогов... У цьому ряду багато й інших імен філософів, педагогів, мислителів, чиї погляди, ідеї, підходи, системи навчання і виховання утверджували гуманну педагогіку, готували підґрунтя для того, щоб до неї прийшли врешті країни й народи. Гуманізацію навчання і виховання прагнули втілити в своїй практичній діяльності педагоги-новатори – В. Ф. Шаталов, С. М. Лисенкова, І. Л. Волков, Є. М. Ільїн, Т. І. Гончарова та інші. Цій проблемі присвячено також значну частину робіт Ш.О. Амонашвілі. Різні аспекти даної проблеми розглядали такі дослідники, як В. Г. Бутенко, О. І. Виговська, І. І. Огієнко, О. В. Столяренко; авторами сучасних концепцій особистісно-зорієнтованого навчання і виховання є І. Д. Бех, В. О. Білоусова, С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований, О. Я. Савченко, І. С. Якиманська та інші. Ці, та багато інших авторів доводять необхідність гуманізації освіти як однієї з найважливіших умов відродження національної освіти.

Оскільки, як автор цієї статті, я відношу себе до «завзятих» прихильників **творчого** відношення до всього, за що вони беруться, то дозволив собі дещо відхилитися від традиційного викладу матеріалу й застосувати таку форму, як уявний «**Круглий стіл**» за участю мислителів різних епох і народів. Прикладом мені слугує стаття А. Чанишева «Беседа Платона с Аристотелем при участии и под руководством...» (Человек, 1990). Дотримуючись певного контексту завдяки компелярію здійснюється розкриття теми. Вважаю, що мої особисті твердження набудуть більшої валідності за підтримки світових авторитетів і звільнять мене від того, що я буду змушений переказувати їх на свій лад і загублю чи викривлю основну думку.

◇ На просте питання «Чого хоче людина?» не так просто відповісти. Зазвичай, коли таке питання поставити в аудиторії, лунає чимало різноманітних відповідей з різною мірою серйозності і гумору. Узагальнюючим варіантом може бути: **людина прагне задоволення своїх потреб**. А щодо їх визначення чітку відповідь дав американський науковець А. Маслоу. Це **1.** елементарні життєві потреби : їжа, вода, прихисток, відпочинок, продовження роду тощо.

На малюнку, який зображує платонівське космічне веретено богині **Ананки**, з грецької – «**необхідність**», це світ «езотеризму», безпека – (**2** рівень), соціальні контакти – (**3** рівень), надалі: визнання, соціальний статус і аж до (**7** рівня) – самореалізації, який не є кінцевим і переходить у безмежність (∞) чи **8** рівень на веретені Ананки, стан Андро-Гіну. (В. Ходан, 2017) (див. рис. 1).

Цього хоче кожна нормальна доросла людина. **Того ж самого в усі часи хотіли і хочуть цілі народи і держави.** Про що і свідчить історія. Ця наука важлива не лише для минулого. Як зазначав німецький філософ К. Ясперс «Лише історія людства в цілому може дати масштаб для досягнення того, що відбувається». Зокрема для розуміння: все, що відбувається в тій чи іншій частині світу, прямо або опосередковано, раніше чи пізніше, впливає на інші країни і кожного з їхніх мешканців, тобто на кожного з нас. А також: все, що відбувається в наш час і відбуватиметься в майбутньому, значною мірою зумовлюється тим, що мало місце в минулому, навіть дуже далекому (Орлова, 2012).

◇ Езотерики неодноразово нагадують нам про неминучість дії **Законів Реінкарнації, Карми і Циклу.** Що не хтось, а саме ми через певні відрізки часу повторюємо один і той же сценарій на арені театру життя. Актори міняються костюмами, ролями, змінюються декорації, але основна фабула незмінна. Уже **108 разів (цивілізацій)** ми зіграли цю виставу. Може слід уже самим написати нову, більш оптимістичну «людяну» п'єсу, а не сподіватися на Бога-Творця чи інопланетян, яких люди звинувачують у всіх смертних гріхах.

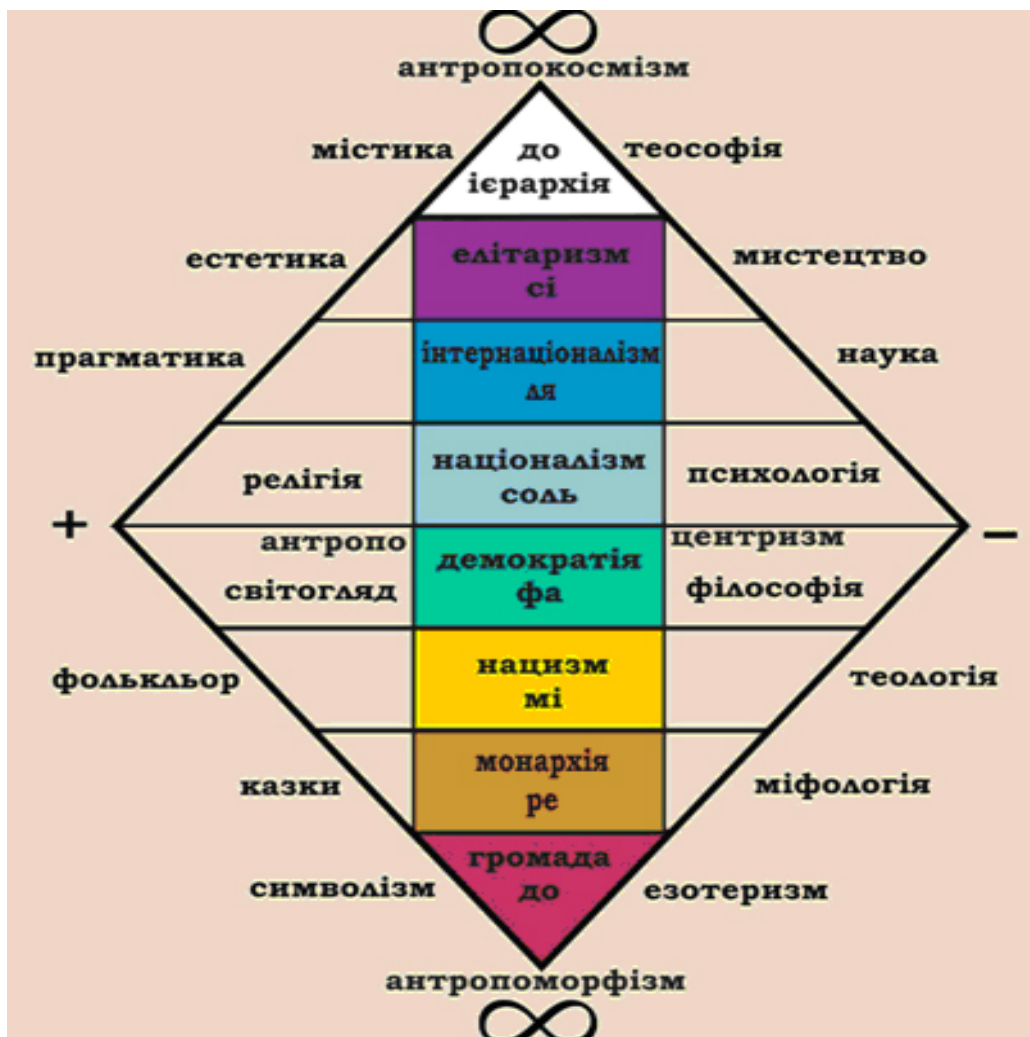


Рис. 1. Платонівське космічне веретено богині Ананки

А може всією братією податися на довічні гастролі на іншу планету й звільнити благодатне місце для **розумних істот** з інших планет? Учені, крім нашої галактики відкрили вже більше **500** інших і взагалі **Всесвіт безмежний**. Питання, а чи раді нам будуть на інших планетах з нашою варварською філософією. І Росія і США зазіхають дослідити Марс та ніяк туди не потраплять, напевно, **хтось** нас туди не пускає (В. Ходан, 2018).

◇ Человек, Раздираемый Противоречиями – вот определение, которое можно дать нашему биологическому виду. С одной стороны – тоска по общению, по общности, никогда не реализуемое стремление к **Абсолюту**, духовной близости, стремление найти хотя бы одного, много двух друзей и любимых. Другую же сторону человеческой природы представляет отчужденность, некоммуникабельность, ложь и **непонимание даже самого себя**, своих желаний и целей, ведущее к формированию отвратительного и гнусного мировоззрения, картины мира, где не остается места ни для кого, кроме самовлюбленного, напыщенного индивида. Этот суперэгоцентризм выливается в формы омерзительного отношения к другому человеку, к его душе и жизни (Карпенко, 1991).

◇ Для человека нет будущего, ожидаемого в результате эволюции, вне его **объединения с другими людьми**. Вчерашние мечтатели это смутно предвидели. И в этом смысле мы видим то же самое, что и они. Но мы можем открыть, ибо «стоим на их плечах», то, что они могли лишь предчувствовать, – **космические корни**, а также особый физический субстрат и, наконец, специфическую природу этого человечества: нам надо закрыть глаза, чтобы их не заметить (П. Тейяр де Шарден, 1987).

◇ **Лише в людях себе пізнати здатна людина** (І. В. Гете).

◇ Людина є канат, який закріплений між твариною і **зверхлюдиною**. (Фрідріх Ніцше).

◇ Будь-який ідеал людини не можливий, тому що людина не може бути завершена (Карл Ясперс).

◇ Кожен бажає змінити людство, але ніхто не замислюється про те, **як змінити себе** (Л. М. Толстой).

◇ Ибо всякий-то теперь стремится отделить свое лицо наиболее, хочет испытать в себе самом полноту жизни, а между тем выходит из всех его усилий вместо полноты жизни лишь полное самоубийство, ибо вместо полноты определения существа своего впадают в совершенное уединение. Ибо все-то в наш век разделились на единицы, всякий уединяется в свою нору, всякий от другого отдаляется, прячет и, что имеет прячет, и кончается тем, что сам от людей отталкивается и сам людей от себя отталкивает. Копит уединенно богатство и думает: сколь силен я теперь и сколь обеспечен, а и не знает безумный, что, чем более копит, тем более погружается в самоубийственное бессилие. **Ибо привык надеяться на себя одного и от целого отделился единицей**, приучил свою душу не верить в людскую помощь, в людей и в

человечество и только и трепещет того, что пропадут его деньги и приобретенные им права (Ф. М. Достоевский).

◇ Споживацький, меркантильний спосіб життя, який став домінуючим для світової спільноти: «Були б гроші та харчі хороші» затьмарив світлі ідеї прогресу. Навіть все те, що людство відносило до естетичного, акмеологічного стало товаром і втратило свою привабливість, перетворилося на «ширпотріб». З методичною та послідовною втратою загальнолюдських цінностей і взагалі всього, що ми вкладаємо в поняття «культура», людство продукує найогидніші риси, які прийнято вважати варварськими, дикунськими тощо. Не задоволення вчасно першої фізіологічної потреби блокує подальший шлях до задоволення наступної, тобто про безпеку ніколи піклуватися, бо «Кишка кишке бьёт по башке», думки налаштовані лише на те, що матимемо їсти. Зокрема вже більше **10 мільйонів** українців подалися за кордони найматися в батраки, а частина з них планує залишатися на постійне місце проживання (Ходан, 2018).

◇ За шмат гнилої ковбаси

У вас хоч матір попроси, То отдасте (Т. Шевченко).

◇ Не шукай щастя за морем (Г. Сковорода).

◇ Кинути роботу для рідного краю і піти на роботу до його гнобителів... єсть справжньою цілковитою зрадою (Борис Грінченко).

◇ Немає рабства більш ганебного, ніж рабство добровільне (Сенека).

◇ Перш за все не втрачай самоповаги! (Піфагор).

◇ Одні люди по природі вільні, інші – раби, і цим останнім бути рабами і корисно і справедливо (Арістотель).

◇ И если можно сказать, что Греция пала оттого, что носила в себе рабство, то гораздо справедливее будет другое мнение: **мы погибам потому, что у нас нет** рабов... Восстание – это доблесть рабов. Да будет вашей доблестью послушание! А любое ваше приказание – повиновением! (Ницше).

◇ Ницше, конечно, мой предвестник, и, очевидно, предвестник не может быть во всем прав. Он совершил много ошибок. Но люди не беспокоились о Ницше. Он самый пренебрегаемый великий человек в истории мира. Но я не пренебрегу им... **Ницше воскреснет: его истина не может умереть.** В сравнении с Ницше Иисус и Сократ очень отсталые. Ницше еще не нашел своих современников. Он все еще ждет. Может быть, мои люди станут его современниками (Ошо Раджниш, 2012).

◇ Ви дорого куплені, тож **не ставайте рабами** людей! (Від Павла (7: 23)).

◇ Нема на світі України, А ви претесея на чужину
Немає другого Дніпра, Шукати доброго добра (Т. Шевченко).

◇ Не пора, не пора, не пора москалеві й ляхові служити! (І. Франко).

◇ І доки рідний край Єгиптом буде? Коли новий загине Вавилон? (Леся Українка).

◇ Вони не взбунтують, доки не стануть свідомими і не стануть свідомими, доки не взбунтують (Дж. Оруел).

◇ Взгляды Вагнера прояснились: он понял, что масса бессильна, что бунт бесполезен и содействие ее иллюзорно; он думал, что масса в состоянии способствовать прогрессу культуры в истории; теперь он признал ее неспособной даже к участию в поддержке уже завоеванной культуры. Масса чувствует только элементарные, грубые, **скоропреходящие потребности**. Всякая возвышенная цель для нее недостижима (Даниэль Галеви, 1991).

◇ Та не однаково мені,
Як Україну злії люди
Присплять, лукаві, і в огні
◇ А ви любіть
Свою окрадену родину, –

Її, окрадену, збудять...
Ох, не однаково мені.
(Т. Шевченко).
Й за неї сили до загину
І навіть душу положіть!
(М. Старицький)

◇ Ті, хто розпочинає війну, самі попадають у свої сіті (І. Дамаскін).

◇ Хто сіє сльози, – сліз і сам зазна (Б. Грініченко).

◇ Коли якась одна річ гине, то на її місце виступає інша цієї самої природи (Феофан Прокопович).

◇ Руїна одного з нас сьогодні потягне за собою руїну іншого завтра (В'ячеслав Липинський).

◇ Мені пригадується застереження С. Мілошовича про те, що країни НАТО будуть намагатися розсварити братні народи: **росіян, білорусів і українців**. Ці три слов'янські країни, на той час, мали серйозну військову міць і були здатні протистояти безчинствам США і їх союзників, але почали ділитися поміж себе. Якщо Югославію вони поділили на **шість з половиною** шматків, то на дербан України злетиться весь світ. Постає дилема: чи розвал країни, чи **федералізація** (в Європі це вже стало новим політичним брендом, так званим «парадом суверенітетів»). Про актуальність питання **федералізації**, для України в майбутньому, говорили (до трагедії) й В'ячеслав Чорновіл і Михайло Сирота та інші мислячі українці. Чому ми так боїмося називати речі своїми іменами й шукаємо синоніми, наприклад, – **децентралізація**. Хіба ті **16 країн**, які є **федераціями**, не можуть слугувати нам прикладом, а до них належать: США, Канада, Швейцарія, Росія, Австрія, Німеччина, Індія, Венесуела, Пакистан, Аргентина, Бразилія, Малайзія, Нігерія, ОАЕ, Мексика, Австралія та деякі країни, які мають майже подібні державні устрої (В. Ходан, 2018).

◇ Коли почуєте про війни, воєнні чутки, то не лякайтеся, бо має **так** статися; але це **ще** не кінець.

Бо повстане народ проти народу, і царство **підє** на царство, і будуть місцями землетруси, і буде голод [і розруха]. **Та це все – лише початок страждань** (Від Марка (13: 7, 8).

◇ Божественное провидение войнами исправляет и выравнивает испорченные нравы людей... Одна и та же сила, обрушивающаяся бедствиями, добрых испытывает, очищает, отбирает, а злых отсеивает, опустошает, искореняет (Аврелий Августин).

◇ Не можна, мабуть, інакше, як тільки горем та бідою довести людей до розуму (Пантелеймон Куліш).

◇ Україна для українців!.. Одна, єдина, нероздільна, вільна, самостійна Україна від гір Карпатських аж по Кавказькі (Микола Міхновський).

◇ Не будувати Україну тільки над Дністром чи Дніпром, але Україну в таких розмірах, які вимірів їй самий Творець (Михайло Колодзінський).

◇ Що тут можна додати. Напевно Микола і Михайло отримали від Творця адресне одкровення, тому й не вважають за потрібне порадитись, щодо територій, ні з грузинами, ні з молдаванами. Забули українську мудрість про те, що «дурень думкою багатіє» (В. Ходан, 2018).

◇ Погано, коли правда спить. Ще гірше, коли з ким попало...

Найгірше, коли піднімають голову ті, у кого її нема (Микола Левицький).

◇ **Ісус говорив: Отче, прости їм, бо вони не знають, що роблять!** (Від Луки (23:34).

◇ Агни Пураны говорят следующее: «В конце **Кали-юги** смешаются касты. И будут процветать разбойники без пощады. Под личиною религии будут проповедовать ересь. И злые духи под видом владык будут раздирать людей. В доспехи вооруженный Калки, сын Вишну-Яши, уничтожит злых духов, восстановит порядок и достоинство и поведет народ по пути истины. Исполнив это, он оставит облик Калки и вернется в высшие сферы. После этого **Крита-юга** установится, как раньше» (Н. К. Рерих. Сердце Азии).

Из этих кратких выдержек видно, что Восток знает о приближении Светлой эпохи, знает, в чем будут заключаться те великие перемены, которыми сопровождается смена эпох. Народы Востока ждут наступления Новой эпохи, готовятся к ней и с благоговением говорят о ней. Все вместе, в общей сумме, это является сотрудничеством с **Космосом** и **Космическими Законами**, со **Светом** и **Светлыми Силами**.

Полная противоположность Востоку – Запад. Запад не знает и не желает знать ни о каких новых эпохах и связанных с ними переменах. От всяких новых течений и веяний Запад обороняется, как от какой-нибудь заразы. Всякое новое Учение, все выходящее из рамок узкого ложного миропонимания объясняется западным человеком как заблуждение, как ложь, как ересь. Ужас состоит в том, что, заблуждаясь сам, он считает себя правым, а всех прочих – заблуждающимися. Точь-в-точь как некоторые душевнобольные, которые считают себя

здоровыми, а всех здоровых – больными. Особый вид помешательства (А. И. Клизовский, 1997).

◇ Мания есть одержимость бессознательным содержанием, которое как таковое не ассимилируется сознанием. И поскольку сознание отрицает существование таких содержаний, она и не в состоянии их ассимилировать. Выражаясь языком религии, утратив страх божий, полагают, будто все предоставлено на усмотрение человека. Эта гордыня, т. е. узость сознания, **всегда напрямик ведет в сумасшедший дом.**

Мы по-прежнему одержимы нашими автономными душевными содержаниями – с точно такой же силой, как если бы они были богами. Нынче их зовут фобиями, навязчивыми идеями и т. д., короче говоря, это невротические симптомы. Боги превратились в болезни, и Зевс правит теперь не Олимпом, а *plexus solaris* (солнечным сплетением – лат.), становясь причиной редких клинических случаев или приводя в расстройство **умы политиков и журналистов**, которые, сами того не ведая, сеют психические эпидемии (Карл-Густав Юнг, 2003).

◇ **Політика** – то злість, ненависть, нелюбов (В. Винниченко).

◇ Старшие Братья человечества дают людям столько, сколько необходимо, сколько они могут вместить, сколько разрешают законы эволюции. **Законы эволюции требуют, чтобы все совершалось не только руками и ногами, но и мозгами человеческими.** Человек должен обо всем подумать и **дойти до всего сам.** Руководители человечества указывают направление и путь, дают советы и указания, но достичь и овладеть нужно **самому** (А. И. Клизовский, 1997).

◇ В чрезмерной **дифференциации** наук и философии создалась парадоксальная ситуация **всепознающего** человека (homo cogitans), который меньше всего знает о себе. Сократ же указывал, что **истинная мудрость прежде всего и больше всего заключается в самопознании.** Натуралистические и культурологические дисциплины долгое время относились к своим предметам как к чему-то внешнему по отношению к человеку. Человек оказывался главным образом лишь в поле зрения искусства, морализирующей нравственности, религии, медицины (малонаучной, но практичной) и в некоторой степени спекулятивной философии, а по мере формирования антагонистического общества он все чаще становился объектом политической манипуляции.

В докладе Г. Герца из ГДР (на XVII Всемирном философском конгрессе, Монреаль, 1983 г.), «Культурная функция естествознания» подчеркивалось, что **все науки должны повернуться лицом друг к другу и выполнить свою совокупную культурно-гуманистическую функцию.** Наука о природе вместо курса расширения господства человека над природой должна взять направление на развитие **гуманизма** – в этом сущность ее культурной функции. Познание, развитие техники, образование, применение научных знаний – все это

есть культура. Но сегодня наблюдается напряженность между естествознанием, технологией и их культурной функцией. Эта проблема должна разрешаться путем повышения ответственности ученых за направление исследований и социальное применение их результатов. Для этого необходимо диалектическое **единство математизации и гуманизации науки**. К. Маркс предвидел **необходимость единой гуманизированной науки**. «Впоследствии естествознание включит в себя науку о человеке в такой же мере, в какой наука о человеке включит в себя естествознание: это будет одна наука... Человек есть непосредственный предмет естествознания. А **природа** есть непосредственный предмет науки о человеке» (Я. В. Минквичюс, 1983).

◇ Сумасшествие – это падение ниже ума. Есть сумасшествие, которое идет выше ума, это сумасшествие и есть **просветление**. Это ненормально; поэтому это не неправильно, что психологи думают, что такие люди, как Иисус или Будда ненормальные. Но они должны быть немного чувствительны к своим словам. Если они употребляют слово **«ненормально»** для обитателей сумасшедшего дома, с каким лицом они могут употреблять то же слово для будды? Они должны говорить **«сверхнормальный»**. Будды и сумасшедшие определенно ненормальные; с этим мы согласны. Одни под чертой нормальности, другие – над чертой. И те, и другие ненормальны, мы согласны, но им нужны разные классификации. А в психологии нет места для того, что я называю **«психологией будды»**.

Единственный сумасшедший, единственный политик, чтобы показать свою власть, может уничтожить всю цивилизацию. Что-то очень не так, чего-то не хватает. То, чего не хватает, я называю медитацией. Только **медитация может сделать человечество цивилизованным**, потому что **медитация** высвободит вашу способность к созиданию и уберет вашу склонность к разрушению (Ошо Раджниш, 1993; В. Ходан, 2011).

◇ Ісус сказав: Я дам вам те, чого не бачило око, і те, чого не чуло вухо, і те, чого не торкнулася рука, і те, що не увішло у серце *людини* (Апокрифи. (Євангелія від Фоми, 18).

◇ **Как бы психология ни старалась, все же она не может объяснить цель человеческого существования**, смысл жизни человека, конечное его предназначение (Эндрю Грили).

◇ **Пока основой психологии не станут целостные и святые люди** – просветленные, бдительные, сознательные, которые превзошли все виды отождествлений, которые стали **чистым сознанием** – пока психология не исследует этих людей... Но тогда психологии придется изменить свои методы, тогда она не сможет больше подражать физиологии, физике, химии и естественным наукам. Тогда ей придется многому научиться у литературы, поэзии, музыки. Тогда она должна

будет становиться все ближе и ближе к искусству, а не следовать и подражать науке.

Несчастье заключалось в том, что Зигмунд Фрейд был в основном **физиологом, врачом**. И его идея о создании научной психологии была идеей медицинской науки. Он начал изучать больных людей, и его понимание целиком основано на болезни. А поскольку, когда вы лечите больных, к вам приходят только больные, то постепенно все, что вы знаете о человеке, сводится к тому, что вы знаете через больных. Тогда это превращается в ваше представление о людях.

Вот почему **все, что Фрейд говорит о человеке**, в основе неверно. Это **относится к больному человеку** – это не о человеке как таковом, **это не относится к человечеству**. Это не относится к настоящему человеку, это нечто о больном человеке...

Психология должна стать психологией будд. Только тогда она будет верной, подлинной (Ошо Раджниш, 2012).

♦ На сьогодні кількість вузько орієнтованих психологічних дисциплін уже перевищила позначку сотні, але не одна з них не спромоглася надати чіткого визначення: **«Що є людська душа?»**. Обмеженість та односторонність висвітлення тієї чи іншої психічної складової людини сприяла пошуку й виникненню нових напівсинтетичних психофізіологічних дисциплін, тобто таких дисциплін, які «перегукуються» з іншими природничо-науковими галузями, що вивчають людину. Але й вони не розкривають таємниці душевних процесів, а лише ускладнюють пошук істини й закінчуються черговою навколо-науковою демагогією. А. Франс писав: «Найогидніша брехня – це напівправа», а П. Д. Успенський доповнив: «то ж вивчення брехні стає найважливішим ділом для психології». «Багатьом ученим **бракує мужності** бачити речі такими, якими вони є насправді, тому й брешуть спочатку самим собі, змушують себе повірити в те, що говорять і тоді **«впевнено»** брешуть іншим» – вважає професор І. С. Дмитрієв. Усі намагання зібрати до купи ті дріб'язки, що залишились від душі (психіки), нагадують конвульсії, відчай та метушню розуму, який заблукав, відірвавшись від материнського лона філософії. Г. І. Челпанов підкреслював необхідність інтеграції філософського й психологічного знання, закликав до побудови поряд з експериментальною, особливою «загальною», «теоретичною» чи **«філософською» психологією**, яка б вивчала **загальні закони духу**. Він писав: «Кінцеві нитки психології мають залишатися в руках **психологів-філософів**». На думку К. К. Платонова, психологічна наука є лише «стовбуром дерева», яке укорінене **в усіх формах суспільної свідомості**, тому вона має отримувати **«живлення»** саме з цього багатовікового **досвіду** людства, а не з наукових доробок кабінетних **психологів-теоретиків**.

На противагу їм І. М. Сєченов, у своїй роботі «Рефлекси мозку голови» (1863), писав, що «усі акти свідомого й несвідомого життя за способом походження є рефлекси». Згодом він переглянув свої

переконав і висунув ідею створення психології на засадах **комплексного «філософського» підходу**. Т. Титаренко, як і У. Джемс, також вважає, що «Ніякими методами, крім інтроспективного (тобто, методу **самоспостереження**), неможливо виміряти, передати глибину, гостроту, складність, неосяжність душевних переживань. Як відомо, саме в сприйманні, яке для цього методу є центральним, емоційний стан, що репрезентує внутрішню проблему, дається в первинній очевидності. Людина має справу з чистим, незабарвленим оцінними судженнями власним досвідом. **Досвід**, таким чином, сприймається й усвідомлюється як очевидність, **самоданість**». Об'єктивний метод, оскільки психологія вивчає не відчуття, а почуття, недостатній та неприйнятний для глибокого вивчення невидимих явищ свідомості. П. Д. Успенський вважає, що «Галузь дії методів точної науки строго обмежений. Ця галузь – світ об'єктивного. У світ суб'єктивного точна наука **ніколи** не проникала й **ніколи не проникне**. Розширення об'єктивного знання за рахунок суб'єктивного неможливий». Це очевидно, бо суб'єктивне – це те, що я відчуваю **сам, безпосередньо**, як частину себе.

Після того як психологія (початку ХХ ст.) хвалювано презентувала себе як самостійну науку й почала досліджувати свідомість, на зразок механіки, як точної науки, й зайшла в глухий кут, з'ясувалося, що це хибний шлях. Тоді вона визначила об'єктом свого дослідження поведінку й скотилася до **біхевіоризму** (до того, що можна спостерігати й фіксувати) й загалом оперлася на результати, які отримувалися дослідниками завдяки органам відчуття, навіть не почуття (що вже саме по собі не може вважатися науковим, а лише суб'єктивним спогляданням власних проекцій). І. Кант вважав, що «природничо-наукові методи не можуть бути застосовані до вивчення психічних процесів». Загальний дух науковості не дозволяв **«серйозним»** дослідникам вести розмови про **«душу»**, тому вони почали використовувати слово **«психіка»**, але на тій підставі, що душа рухається, ввели поняття **«діяльність»** та **«вчинок»**.

Починаючи від фундаторів вульгарно-матеріалістичних течій у філософії (П.-Ж. Кабаніса, Л. Бюхнера та інших), про **нематеріальну душу**, предмет, який вона мала б вивчати, вже не говорили, бо це не відповідало науковій парадигмі того часу. Наприклад, Джон Толанд говорить: «Ми мислимо за допомогою мозку. А значить, що все, що не має мозку, не мислить». Представники **матеріалізму**, говорячи про психічні процеси, в дійсності думали про фізіологічні й зводили предмет психології до нервових процесів у супереч вундтівському принципу **«замкнутої каузальності»**, тобто тому, що **«психічне визначається тільки з психічного»** (В. Ходан, 2008).

◇ Пока практически **никаких естественнонаучных основ знаний о психике не существует**, есть только концепции, и здесь, более чем в любой другой области, ключевым является следующий принцип:

невозможно убедиться в верности теории, не проверив ее на себе (М. М. Решетников).

◇ Отделение психологии от этики – явление сравнительно недавнее. Великие гуманисты, этические мыслители прошлого, на чьих руках основана данная работа, были и **философами и психологами**; они считали, что понимание человеческой природы и понимание ценностей и норм человеческой жизни взаимозависимо. Фрейд же и его школа, хотя и внесли неоценимый вклад в прогресс этической мысли благодаря разоблачению иррациональных ценностных суждений, заняли релятивистскую позицию относительно ценностей, позицию, имевшую отрицательное воздействие не только на развитие этической теории, но также и на прогресс самой психологии.

Наиболее выдающимся исключением из этого направления психоанализа является К.-Г. Юнг. Он признал, что психология и психотерапия тесно связаны с философскими и моральными проблемами человека... **Психологию нельзя отделять ни от философии и этики, ни от социологии и экономики** (Э. Фромм, 1992).

◇ Отношения между **психическим** и **физическим** – это, на мой взгляд, особая проблема, которая когда-нибудь, может быть, будет решена. Пока же психология не должна стоять на месте из-за ее нерешенности, а может рассматривать психику как **относительно** закрытую систему. При этом, конечно, следует порвать с несостоятельной, по-моему, «**психофизической**» точкой зрения, поскольку развиваемый ею **эпифеноменологический подход** – одна из частей наследия старого **научного материализма** (К.-Г. Юнг, 2010).

◇ **Пора менять приоритеты в целях и путях развития общества в сторону воспроизводства культуры и человека в ней.** Одним из приводных ремней такой переориентации является **гуманитаризация** народного образования. До последнего времени обстановка в системе образования оставалась печальной. Мы попытались осмыслить ее причины и пришли к выводу, что путь к изменению сложившейся ситуации пролегает через расширение общекультурной составляющей образования, которая воспроизводит **единство** присваиваемой человеком **картины мира** вопреки **дифференциации** наук, разбивающей эту картину на множество осколков...

Эти проблемы не могут быть решены очередным указом или постановлением. **Необходимо целостное философско-психологическое представление о человеке.** А его может дать только культура, восстановление в правах опыта длительного размышления о человеке, его месте в мире (В. П. Зинченко, 1990).

◇ Якщо філософія хоче бути корисною людям, вона повинна зробити людину своєю центральною проблемою (І. Г. Гердер).

◇ Якщо педагогіка хоче всебічно виховати людину, то спершу повинна всебічно пізнати її (К. Д. Ушинський).

◇ **Комплексный подход**, объединяющий усилия и **интегрирующий** исследовательские задачи представителей различных наук, способен обеспечить оперативное и качественное изучение вопросов, возникающих перед общественной практикой. И это обстоятельство придает ему значение **основной стратегической линии научного поиска** (В. Г. Онушкин).

◇ Оскільки **картина світу** претендує на створення **цілісного** образу світу, саме він і є її ідеальним об'єктом. У різних картинах світу цей цілісний образ створюється різними способами, зокрема завдяки таким формам усвідомлення реальності, як: **міфологія** і **релігія** (тобто донаукові форми); **філософія** і **наука** (наукові форми); **мистецтво** (ненаукові форми). У кожній з цих самостійних сфер суспільної свідомості створені відповідні картини світу: **міфологічна, релігійна, філософська, наукова, художня**. У цих картинах людина бачить світ крізь призму специфічних засобів світосприйняття...

Чи потрібно вивчати у межах організованої освіти всі названі вище картини світу? Щоб відповісти на це запитання, необхідно взяти до уваги те, що ці картини світу не є варіантами однієї картини, з яких наукова є найбільш адекватною реальності і тому заслуговує на те, щоб стати основою цілеспрямованого вивчення у середній та вищій школах.

Як стверджують спеціалісти, **міфологічна, релігійна, художня, філософська та наукова картини світу є інваріантами**. У кожній з них світ відображається у різних аспектах і у різний спосіб і тому вони всі відіграють певну роль у пізнанні світу. (У 1995 році ця праця була надрукована; ми могли б з її авторкою відобразити зміст статті на веретені космічної богині **Ананки**, яке зображене на малюнку (Е. Л. Носенко, 1995; В. П. Ходан, 2018).

◇ **Необходимость (Ананки – руководительница и защитница природы; она – ее основа и создательница, ее узда и вечный образец...)** **О чудесная необходимость**, ты с величайшим умом понуждаешь все действия быть причастными причин своих, и по высокому и **непререкаемому закону** повинуется тебе в кратчайшем действовании всякая природная деятельность! (Леонардо да Винчи).

◇ Все, что мы знаем о жизни людей, есть только известное **отношение свободы к необходимости**, то есть сознания к законам разума. Все, что мы знаем о внешнем мире природы есть только известное отношение сил природы к **необходимости** или сущности жизни к законам разума.

Силы жизни природы лежат вне нас и не признаваемы нами, и мы называем эти силы тяготением, инерцией, электричеством, животворной силой и т. д.; но сила жизни человека признаваема нами, и мы называем ее свободой.

Но точно так же, как непостижимая сама в себе сила тяготенья, ощущаемая всяким человеком, только настолько понятна нам, насколько

мы знаем **законы необходимости**, которой она подлежит (от первого знания, что все тела тяжелы, до закона Ньютона), точно так же и непостижимая, сама в себе, сила свободы, сознаваемая каждым, только настолько понятна нам, насколько мы знаем **законы необходимости**, которым она подлежит (начиная от того, что всякий человек умирает, и до знания самых сложных экономических и исторических законов). **Всякое знание есть только подведение сущности жизни под законы разума** (Л. Н. Толстой).

◇ Именно эта **необходимость** исключает всякую метафизическую или магическую силу, всякую интерпретацию, которая предшествует опыту и пытается подчинить природу чуждым ей принципам. Эта **необходимость** в конце концов идентифицируется с необходимостью, свойственной математическому рассуждению, которое выражает отношения соразмерности, составляющие законы. «Разумность» природы явлена в «пропорциях», которые обнаруживаются не только в числах и измерениях, но и в звуках, весах, времени, пространстве и в любой другой природной силе (Н. Аббаньяно).

◇ **Чтобы действительно знать предмет надо охватить, изучить все его стороны, все связи и «опосредствования».** Мы никогда не достигнем этого полностью, но требование **всесторонности** предостережет нас от ошибок и от омертвления. Наука не может претендовать на достижение исчерпывающего, так сказать, полного знания о всех свойствах, сторонах, связях, а также обстоятельствах, вызывающих к жизни изучаемый ею объект. **Теория является лишь «приблизительной копией с объективной реальности»** (В. И. Ленин).

◇ Каждое действие может быть измерено лишь относительно **Иерархии и Беспредельности**. Так эти понятия для нас будут знаками, ведущими реальность. Тот, кто почувствует величие **Беспредельности**, конечно, поймет всю несоизмеримость призрачной собственности на таком переходном месте, как Земля. Взглянем за пределы человеческого сознания и знания, найдем маленькую крупичку космического понимания, как прекрасен обширный горизонт! Как мощна мысль, проникающая пространство! Как общение с **Беспредельностью** уявляет новые пути! **Только устремленные в Беспредельность могут почуять красоту Бытия** (С. В. Стульгинскис).

◇ Поиски **Абсолюта**, вхождение во всеединство мирового целого, осознание неразрывных связей с этим целым – универсумом составляют важнейший лейтмотив размышлений человека о самом себе (В. Казначеев).

◇ **Будда** был тем, кто овладел искусством адаптации: в течение сорока девяти лет более чем в трехсот шестидесяти ассамблеях, где он учил дхарме, он **наставлял людей согласно их индивидуальным способностям** (Да Хуэй, учитель дзэн V в.).

◇ **Будда** не верит в **коллективный ум**, он верит в **индивидуальное сознание**. Возможно, он первый человек, заявивший, что само существование Бога лишает человека индивидуальности. Его причина отрицания Бога не теологическая – он не атеист. Его отказ от Бога означает утверждение, что **индивидуальное сознание есть высочайшая точка развития сущего: нет ничего выше этого** (Ошо Раджниш, 1993).

◇ Есть все основания ожидать в **психологии** открытия периодического закона нашего **микрокосмоса** – классификации психических свойств, состояний и процессов, подобного периодическому закону, открытому в **макрокосмосе** столетие назад великим Менделеевым. Нечего говорить о том, что овладение подобным объективным порядком развития психики коренным образом оптимизирует процессы воспитания, управления, организации труда и т. д... В связи с важными сдвигами, выдвигающими проблему человека в центр современной науки, существенно изменяется положение психологии в общей системе научного познания. **Психология** становится важным орудием связи между всеми средствами познания человека, объединения различных разделов естествознания и общественных наук в **новом синтетическом человекознании** (Б. Г. Ананьев, 1996; В. П. Ходан, 2008).

◇ Необхідні **синтез наукових знань**, методичної майстерності і особистих якостей педагога, вміле оволодіння педагогічною технікою і передовим педагогічним досвідом (А. С. Макаренко).

◇ **Людина – це синтез** безкінечного і кінечного, тимчасового і вічного, свободи і необхідності, стисло кажучи, – синтез (Серен К'єркегор).

◇ Усі **науки настільки пов'язані між собою**, що легше вивчати їх всі відразу, ніж будь-яку одну з них окремо від всіх інших (Рене Декарт).

◇ Пріоритетного значення в розбудові нової української школи набуває завдання формування в учнів системи **загальнолюдських цінностей – морально-етичних** (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та **соціально-політичних** (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). У центрі освіти має перебувати виховання у здобувачів освіти відповідальності за себе, за добробут нашої країни (Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти на 2018-2019 н.р.).

◇ Колосальні можливості для реалізації цих ідей має система освіти, зокрема школа, дитячі дошкільні заклади. Вона здатна не лише пропагувати їх, а і формувати у дітей позицію **не насилля**, навчити своїх вихованців відповідно будувати власну поведінку. Зауважимо, що тут і робиться чимало. У школі, скажімо, практикуються такі заходи, як уроки

миру, правових знань, тренінги з питань ненасильницького розв'язання конфліктів, дні захисту природи, вивчають історію та культуру національних меншин України та ін.

Однак цього не досить. Зазначені заходи мають епізодичний характер. До того ж вони безсистемні. Адже в Україні досі не напрацьований зміст **ненасильницької освіти**. (З цього приводу у О. Уайльда є такий вислів: «Гарного впливу не існує, будь-який вплив уже сам по собі є аморальним» – В. Х.). Бракує спеціальних програм, які б давали можливість в рамках цілісного педагогічного процесу прищеплювати дітям певні установки і погляди на себе, навколишній світ, та інших людей (виняток – програми з екологічного виховання). **Недостатньо гуманізований** сам навчально-виховний процес. Ще багато вчителів використовують у своїй практиці відвертий чи **прихований примус**. Не визначено форм і методів роботи, спрямованої на **ненасильницьке виховання** школярів.

Нова ідеологія (**інтегративна**), в основі якої ідея **не насильства**, може утвердитися в нашому суспільстві передусім через школу, вуз. Тож необхідно організувати всю навчально-виховну роботу на засадах цієї ідеології. Втілення в життя **гуманістичних** ідей милосердя., прав людини, людської гідності й громадянської відповідальності є нині не тільки бажаним із суто етичних міркувань, а й, прямо кажучи, необхідним для прогресу і самого виживання людства. Процес такого втілення натрапляє, однак, на чималі перешкоди. Не останнє місце серед них посідає загальноосвітня школа, яка все ще відчутно просякнута **авторитарним духом**, не бере до уваги думки й прагнення учнів, не поважає їхньої самостійності і зорієнтована на нівелювання особистостей. Програма **гуманізації освіти** актуальна в усьому світі – і, зрозуміло, вдвічі і втричі актуальніша у посттоталітарному суспільстві (зокрема **українському**).

Серед досягнень людського духу, що збагатили світову науку і культуру, важливе місце посідає **гуманістична психологія**, яка заявила про себе в середині ХХ сторіччя. Вона звернулася до даної традиції, що **зв'язує психологію з загальнолюдськими цінностями**, і тим заклала підґрунтя сучасним поглядам на психологію духовності; виступила тією «третьою силою», яка протиставила себе **біхевіоризмові** та **психоаналізу**. На відміну від них, **гуманістична психологія** пропонує оптимістичний погляд на людську природу. Він заснований на визнанні того, що справді здорова особистість не може не прагнути до перевищення «норми» розвитку. Власне, в цьому вона реалізує себе або **актуалізується** (М. І. Пірен, 2014).

◇ Зрозумій одне тільки яблучне зерно, і досить тобі. Коли в нім сховалося дерево з коренем, гілками, листям та плодами, то можна в ньому віднайти незчисленні мільйони садів, осмілюся сказати, і незчисленні світи /Сковорода/. ◇ Відповідно до форм суспільної свідомості, які зображені на малюнку в ієрархічній послідовності

еволюційного саморозгортання слід зазначити, що, на жаль, для характеристики **українських** реалій ми можемо предметно говорити лише про **3 рівень**. До речі, з **веретеном Ананки** працювали такі мислителі як: Еріх Фромм, Лев Гумільов, Олена і Микола Реріхи, Жан-Іван Гавер, Федір Лихацький та інші. Наші тлумачення близькі за змістом, тому більш повно про предмет нашого розгляду можна прочитати і в їхніх працях. Нас же цікавить сучасний стан **українського** суспільства: що не так і як виправити ситуацію.

До вербальних символів, типових характеристик будь-якого суспільства та представників **3 (третього)** рівня свідомості, наведемо наступні визначення.

Суспільні: світ теології, віросповідання, організовані релігії, секти, політика, корумпована влада, блоки, фракції, нелегальні військові угруповання, рекет, зовнішня залежність від інших країн, нацизм, фашизм, епоха феодалізму, фольклористика, традиції, обряди, звичаї, ритуали, церемонії, нота «мі», колір «жовтий», заколоти, революції, масове зубожіння народу, міграція, відсутність середнього класу, високий рівень злочинності, наркоманії, проституції тощо.

Особистісні: індивід (як вид живого – людина); (IQ = 50 – 70 од.) – дебільність; пихатість; «людина коромисло або флюгер»; маріонетка; слабкість абстрактного мислення; превалюють прості конкретні асоціації; вразливість до сугестивного вербального впливу (гіпнабельність); заздрість; марновірство; фанатизм; конформізм; різкі переходи від категоричності до компромісу; підлітковий максималізм і негілізм незалежно від біологічного віку (перехід від печерного антропоморфізму до «світського» антропоцентризму); занижена самооцінка; хитке психічне здоров'я (переважно ноогенної симптоматики); схильність до суїциду; страх, близький до параної тощо.

На **четвертому рівні**, набравшись граматюшки, людина перетворюється на особистість (маска, персона), соціалізованого індивіда, «інтелект аж пре». Це самий небезпечний стан, оскільки можлива шизофренія та психічні розлади і хвороби різної етимології – **«Горе від розуму»**. На **п'ятому рівні** свідомості відкриється **інтуїтивний** канал і буде розкриватися до самого **восьмого рівня**, доки не зіллється з Інформаційним полем Всесвіту (В. Ходан, 2018).

◇ В **пятом** теле вы впервые используете собственную силу мысли. Правильнее сказать, что **до пятого тела мысли используют вас, после пятого вы используете мысли**. До этого неправильно говорить: **«Я думаю»**. На пятом уровне вы узнаете, что «ваши» мысли вовсе не являются вашими: мысли окружающих вас людей тоже проникают в ваш ум. Но вы не осознаете, что ваши мысли могут принадлежать кому-то другому...

Например, со времени Иисуса прошло уже две тысячи лет. Мыслеформы, оставленные им в мире, до сих пор проникают в ум

християн, вважаючи ці думки своїми. Але це можна сказати про Махавіре, Будді, Кришні та інших. Будь-який вид думок динамічного людини, будь вони божественними або диявольськими, уловлюється людськими розумом. Вплив Тамерлана або Чингісхана на наші розуми ще не зникло, як і вплив Кришні або Рами. Їх думкоформи вічно крутяться навколо нас, і ви можете уловити ці думкоформи, приводячи вас до особливого стану розуму (Ошо, 1998).

◇ Є два типи аристократів: ті, що знають усе, нічого не навчившись, і ті, що всього навчившись, нічого не знають. А **демосові** притаманний один лише тип людей – тих, що нічого не навчалися і нічого не *знають* (В. Державин).

◇ Кожне національне відродження починається з відродження **еліти** (В. Липинський).

◇ У віках, у царстві людським, той, власне, панує,

Хто мудро сам собою і серцем керує (Іван Орновський).

◇ Ученики сказали Ісусу: Скажи нам, яким буде наш кінець. Ісус сказав: **Открыли ли вы начало, чтобы искать конец?** Ібо в місці, де початок, там буде кінець. Блажен той, хто буде стояти в початку: і він пізнає кінець, і він не вкусит смерті (Євангеліє від Фоми, 19).

◇ Отыщи всему начало, и ты многое поймёшь (К. Прутков).

Таким чином, на моделі веретена богині Ананкі ми змогли прослідкувати, яким чином відбувається зростання конкретної людини і людства в цілому від самого низу (світу **езотерицизму**) до самого верху (світу **теософії**). Для нас є важливим усвідомити, що вершина еволюції свідомості людини – це той **8 рівень** (∞), якому має відповідати Вчитель. Вище не заперечує нижче, а містить у собі, це набутий досвід за всі наші життя, тому Вчителем може стати не кожна людина. Наприклад, у Фінляндії при вступі до педагогічного вузу зі **100** абітурієнтів поступають і стають Вчителями лише **шестеро**, чому?

◇ На Заході і у деяких країнах, що розвиваються, одержання повноцінної освіти стає тепер для молоді людини **необхідною умовою** досягнення бажаного соціального статусу. Між рівнем освіти і розміром зарплатної плати виявляється чіткий взаємозв'язок. У США, Західній Європі, Японії працівники, які закінчили тільки середню школу, заробляють у середньому у **півтора-два** рази менше, ніж їх однолітки, які мають диплом бакалавра, і майже **втричі** менше, ніж доктори. Всюди діють механізми, що стимулюють прагнення різних вікових груп населення до підвищення свого освітнього рівня і сприяють залученню здібної молоді до наукової діяльності.

У розвинутих країнах проблеми освіти виступають важливим аспектом соціальної стратегії. Стає очевидним, що низький загальнокультурний і професійний рівень значної частини населення, особливо молоді, загрожував би не тільки перспективам економічного

зростання, а й соціальній стабільності. Більшість населення західних держав її дуже цінує. Багато хто вважає, що головні вороги стабільності – малописьменні, некультурні озлоблені маргінали, які не одержали свого часу необхідної освіти. Консенсусу також сприяє й усвідомлення того, що недоліки системи освіти послаблюють конкурентоспроможність країни на міжнародній арені (Тетяна Орлова, 2008).

Якщо ми визнаємо, що Україна занепадає у своєму розвитку, то давайте намітимо шляхи подальшого виправлення ситуації. Що ми можемо?

Факти: економіка країни розвалена і матеріально-технічне становище освіти в занепаді; продовжується війна і розкрадання майна та промислових об'єктів; влада втратила довіру у населення; злиденність; висока смертність; низький рівень народжуваності; люди тікають на заробітки до інших країн...

Наші дії: Мирно переобрати нову владу з числа гідних громадян України. Вигризи з бюджету на освіту не виділені **0, 4%** ВВП, а, враховуючи, що країну пограбували до цурок, хоча би **2%**. Не будемо рівнятися на Францію – **18%** чи на Іран – **11%**, нам це, поки що не по кишені, бо ще треба потрясти олігархів.

◇ Саме у сфері фінансування освіти найбільш виразно виявляється розрив між розвиненими країнами і тими, що розвиваються. На межі ХХ і ХХІ ст. витрати на освіту у перерахунку на одного жителя спільноти «золотого мільярда» становили приблизно **900** дол. на рік, а у відсталих – менше **40** дол. В останніх на ці потреби йде **2 – 4%** ВВП, а для **мінімально задовільного стану системи освіти** має бути хоча б **вдвічі більше**. Навряд чи в найближчому майбутньому це можливо (Тетяна Орлова, 2008).

Не лише фінансова сторона питання потребує покращення. Необхідна **кардинальна реорганізація системи освіти**. Особисто я взяв би за основу модель згаданої Фінляндії та адаптував до нашого менталітету. Ось як у них:

У 1990 році вони скасували Міністерство освіти, тепер проблемами освіти переймаються муніципальні комісії на містах в кожному населеному пункті. Тобто фінансування – це справа громади, а хто ж буде жалкувати гроші для своїх дітей. Дивитися на обладнання навчальних класів, приміщення для лабораторій, спортивних зал, басейнів, театральних студій тощо, навіть у селах, без виділення слини неможливо. Підручники пишуть самі Вчителі, якщо їм не подобаються вже існуючі, які видали попередники; творчість не має меж.

Першим-третім класам оцінок не ставлять, відстаючих не лають, а дають можливість усвідомити необхідність навчатися самотійно. Старшокласникам школа видає комп'ютери безкоштовно, у кожного в школі свій сейф. Зранку вся сім'я розходиться по своїм справам: дорослі на роботу, а діти до школи. Увечері всі повертаються додому разом. У

дітей уроки виучені, вони відвідали гуртки, секції, студії, бібліотеки... для задоволення хобі безліч можливостей. Поки що зупинюся, не можна так різко. Без-віз отримали, поїдьте й самі подивіться (В. Ходан, 2018).

Список використаної літератури

- Бессонов Б. Н. Идеология духовного подавления. М.: Мысль, 1971. 295 с.
- Гісем О. В., Мартинюк О. О. Всесвітня історія XX – початок XXI століття. Довідник для учнів та абітурієнтів: Навч. посіб. Тернопіль, 2005. 480 с.
- Касьян В. І. Філософія: Відповіді на питання екзаменаційних білетів: Навч. посіб. К., 2005. 343 с.
- Клизовский А. И. Основы миропонимания Новой Эпохи. Минск, 1997. 816 с.
- Кризис культуры или свет в конце тоннеля (сборник). К., 1994. 136 с.
- Носенко Е. Л. Картина світу як інтегруючий і гуманізуючий фактор у змісті освіти // Педагогіка і психологія, №1 (6)' 95. К., 1995. С. 22 – 29.
- Орлова Т. В. Історія сучасного світу (XV – XXI століття): Навч. посіб. К., 2008. 552 с.
- Орлова Т. В. Всесвітня історія. Історія цивілізацій: Навч. посіб. К., 2012. 446 с.
- Ошо. Медитация – искусство внутреннего экстаза. М., 1993. 192 с.
- Ошо. Чудо самоуважения: Пробуждение к осознанию себя. М., 2012. 352 с.
- Пірен Марія. Елітологія: Підручник. К., 2014. 312 с.
- Українська афористика. Т. 1. / Авт. ідеї Л. Кравчук: навч. посіб. для студ. ВНЗ. К., 2001. 320 с.
- Феномен самотворення у філософській антропології Григорія Сковороди та мислителів-містиків // Ходан В. П. Антропологія: Навч. посіб. Переяслав-Хмельницький, 2018. 256 с.
- Фромм Эрих. Человек для себя. Минск, 1992. 253 с.
- Ходан В. П. Людинознавство – пріоритетний курс у системі вищої педагогічної освіти // Актуальні проблеми психології. Том Х. Випуск 4. / за ред. академіка С. Д. Максименка: Збірник наукових праць. К.: Главник, 2008. С. 311 – 320.
- Ходан В. П. Активна і пасивна саморегуляція як шлях до міцного здоров'я і розкриття космічної свідомості // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2011. Вип. 21. С. 401–407.
- Ходан В. П. Практикум з антропології : Навч. посіб. / 2-ге вид., випр., і допов. Переяслав-Хмельницький, 2017. 428 с.
- Ходан В. П. Антропологія самотворення: Навч. посіб. / 2-ге вид., випр. і допов. Переяслав-Хмельницький, 2017. 458 с.

- Чанышев А. Н. Беседа Платона с Аристотелем при участии и под руководством... // Человек, 1990. №4. С. 39 – 48.
- Этика ненасилия или время собирать камни. К., 1994. 104 с.
- Юнг К.-Г. Дух в человеке, искусстве и литературе. Минск: ООО «Харвест», 2003. 384 с.
- Юнг К.-Г. Об энергетике души. М., 2010. 297 с.



Хомич Галина Олексіївна
кандидат психологічних наук,
професор, завідувач кафедри психології
**ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»**
м. Переяслав-Хмельницький, Україна
E-mail: ghpsua@gmail.com



Войтенко Оксана Валеріївна
аспірантка кафедри психології
**ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»**
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ЯК ФАКТОР ПЕРЕЖИВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ ОСОБИСТІСТЮ В СУЧАСНОМУ ПРОСТОРИ

У роботі автори презентують міркування щодо специфіки життєдіяльності сучасної особистості, її невротизації в умовах соціально-політичної кризи, аналізуючи наслідки переживання складних ситуацій, що ведуть до психологічної депривації та емоційної дезадаптації; розкривається система принципів та механізмів психологічного впливу у процесі професійної взаємодії. Психологічний ресурс представлений як індивідуальний досвід переживання та реалізації суб'єктних можливостей людини, її творчого потенціалу.

Ключові слова: особистість, психологічна безпека, внутрішній конфлікт, криза, екзистенційний підхід, соціальна депривація

Galina Khomych, Oksana Voitenko. Psychological resource as a factor of person's life crisis experiencing in a modern space

The article presents the results of specific studies of modern life personality, her neuroticism in terms of socio-political crisis, analyzes the impact of the experience difficult situations, defining psychological deprivation and emotional maladjustment. The psychological resource of an individual is an experience of realizing her subjective possibilities, which become a potential (resource) for self-disclosure and creative self-development.

Key words: personality, security personal, internal conflict, crisis, existential approach, social deprivation.

Наші життєві складнощі, негаразди починаються тоді, коли ми втрачаємо рівновагу, впевненість у собі, своїх вчинках, проявляючи нездатність до прийняття життєво важливих рішень. У такі періоди ми переживаємо життєву кризу, і нам потрібні додаткові ресурси задля подолання внутрішньої нестабільності, незахищеності, а інколи й невротичного стану.

Психологічний ресурс, на нашу думку, є джерелом та структурним компонентом психологічної безпеки особистості, яку ми представляємо як внутрішнє суб'єктивне утворення, що відображає її ставлення до себе, інших, навколишньої дійсності. Саме усвідомлення психологічної безпеки, на нашу думку, є фундаментом для формування уявлень про майбутнє людини, її життєві перспективи.

У період переживання життєвої кризи особистість може переживати прагнення до зниження напруги та водночас намагається зануритись у важкі спогади, пригнічуючи емоції задоволення, радості, блокуючи здатність до вільного протікання психічної енергії, усвідомлення реальної ситуації. У такі складні періоди життя можливі прояви психологічної гри – неадекватна поведінка, алкоголізм, маніпулювання, ігнорування своїх переживань, думок інших людей, включення в психологічні ігри, ігнорування своєї індивідуальності.

Все це можна характеризувати як прояви життєвої кризи. Важливо якомога швидше віднайти своє істинне Я і знайти в собі мужність стати цим «Я». Очевидно, що виокремлені питання є актуальними сьогодні у теорії психології особистості та практиці надання психологічної допомоги людині, яка проживає у сучасному мінливому світі. Очевидно, що взаємодія суб'єктивних можливостей та об'єктивної реальності залишається актуальною проблемою вивчення дослідників різних напрямків. Психологічні аспекти цієї проблеми входять і до наших наукових проектів.

Ми ставимо за мету презентувати структуру внутрішніх ресурсів зрілої особистості та специфіку її інтеграції у складний сучасний простір. Серед завдань дослідження – виокремлення та аналіз психологічних факторів переживання складних життєвих ситуацій, актуалізація внутрішніх резервів психіки; пошуки та апробація методів та технологій, що сприятимуть гармонізації Я, стресостійкості особистості.

В основі нашого дослідження наступні *міркування*:

- ставлення до навколишнього світу як безпечного, надійного є важливою складовою *особистісного ресурсу* зрілої особистості сучасності;
- сприйняття реальних подій та вчинків опосередковане емоційним станом людини, її внутрішніми настановами, готовністю до розуміння інших та індивідуально-психологічними характеристиками, які сприяють чи гальмують процеси соціалізації до мінливого середовища.

Кожна людина проходить свій шлях соціалізації – від примітивної фізіологічної адаптації – до складних форм індивідуалізації та персоніфікації. Суспільство також відбирає «своїх» людей «тут і тепер», відмежовуючись від надто складних та неоднозначних особистісних проявів шляхом ігнорування, відкритої конфронтації, прихованої маніпуляції, фізичного чи психологічного знищення.

Ресурсність науковці розглядають як в контексті життєздатності, реалізованості, так і в діапазоні стресостійкості, емоційної лабільності, соціальної зрілості (Г. Хомич) та здатності до творчої діяльності (І. Волженцева), опанування людиною складних життєвих та кризових ситуацій (Т. Титаренко), здатність людини до оптимального функціонування у рамках її індивідуального досвіду (О. Лактіонов) та суб'єктної активності (В. Татенко).

Психологічні ресурси особистості ми представляємо як індивідуальні екзистенційні можливості людини, що виявляються у її динамічному прагненні до самоактуалізації та самореалізації. З-поміж усіх характеристик особистості, які представлені у різних наукових концепціях, ми виокремлюємо у першу чергу ті риси та властивості людини, які характеризують її як суб'єкта життєдіяльності. Серед таких – асертивність, емпатія, любов, творчість, віра у добро, прагнення до самоідентичності, рефлексія, самореалізація у професії, відповідальність за своє життя, свобода вибору тощо.

Долаючи перешкоди, людина особистісно зростає, однак втрачає енергетичні ресурси, оскільки стикається з внутрішнім опором та системою захистів. Очевидно, що коли ми говоримо про боротьбу внутрішніх суперечностей, то йдеться переважно про неусвідомлені конфлікти, які є наслідком суперечностей між прагненням до саморозвитку, самореалізації, що пов'язані з вибором значущої цілі – з одного боку, а також страхом втратити уже набуте, недовірою до власних можливостей – з іншого. Ці суперечності є основою внутрішніх конфліктів, що виступають своєрідним викликом, що приводять суб'єкта до особистісного зростання та спрямовують на подолання життєвих перешкод або ж пригнічують, депривують прагнення до зростання та самоактуалізації особистості.

Серед факторів зниження стресостійкості та емоційної лабільності – ситуація *психічної депривації*, яку ми, вслід за чеськими дослідниками, презентуємо як ситуацію недостатнього задоволення основних життєвих потреб). У соціально-психологічній літературі та в побуті має місце таке розуміння психічної депривації, у якому враховується вплив різних несприятливих факторів. Як правило, ці фактори діють сукупно, тому виділити їх можна лише в експериментальних умовах. У зв'язку з таким баченням цієї проблеми, Й. Лангмейєр та З. Матейчек виділяють такі форми психічної депривації: депривація стимульна (сенсорна):

- знижена кількість сенсорних стимулів або їх обмежена динамічність та модальність;

- депривація значень (когнітивна): надто мінлива, хаотична структура зовнішнього світу, яка не дає можливості розуміти, передбачати і регулювати те, що відбувається довкола;
- депривація емоційного ставлення (емоційна): недостатня можливість для встановлення особистісно-інтимного емоційного ставлення до будь-кого або ж переривання уже встановленого емоційного зв'язку;
- депривація ідентичності (соціальна): обмежена можливість для засвоєння автономної соціальної ролі.

Класичне визначення *депривації* як недостатнього задоволення основних потреб уточнено основними проявами цих потреб, з огляду на той чи інший віковий період розвитку особистості (Лангмейєр, Матейчек, 1968). Очевидно, можна порівняти стан депривації з критичним рубіжним станом, що виникає в ситуації, через яку суб'єкт не має можливості задовольнити деякі з основних (життєвих) потреб. Відповідно, психічну депривацію можна презентувати як внутрішній психічний стан, який виникає в кризових життєвих ситуаціях, обмежених щодо можливостей особи задовольнити базові (вітальні) психологічні потреби .

До основних факторів виникнення стану психологічної *депривованості* дорослої особистості можна віднести госпіталізацію, перебування в закритих закладах, конфліктні ситуації у родині, втрати та безробіття, переживання екстремальних ситуацій. У кризовій життєвій ситуації, з якою у наш час часто стикається зріла доросла особистість, можна спостерігати ознаки психологічної депривації, серед яких – зниження мотиваційної складової до ефективної життєдіяльності, до творчості та пошукової активності, а інколи – пригнічення усвідомлення цінності власного життя, ігнорування прагнень до пошукової активності, втрата життєвих орієнтирів. Все це часто відбувається на фоні втрати відчуття психологічної безпеки.

Особливе місце у наших теоретичних та емпіричних дослідженнях займає *активізація особистісних ресурсів* особистості у ситуації емоційної депривації та зниження відчуття психологічної безпеки. До таких резервуарів дослідники відносять адекватну самооцінку, емоційну врівноваженість, впевненість та лідерство, автономність та інтернальність, відповідальність, цілеспрямованість, адаптивність, самореалізація у професії, психологічну стресостійкість та гнучкість. Той чи інший ресурс по-різному забезпечує ефективність реалізації особистості. Зауважимо, що *психологічна (особистісна) ресурсність* особистості є досвідом усвідомлення нею власних можливостей, який може стати потенціалом для саморозкриття та саморозвитку у життєдіяльності.

На наше переконання, особистісна ресурсність пригнічується, передусім, зіткненням внутрішніх конфліктів. Так, аналізуючи науковий спадок А. Адлера, вроджене прагнення людини до самоствердження

часто вступає у суперечність з почуттям неповноцінності (Адлер, 1997). Можна передбачити, що непродуктивно вирішені внутрішні конфлікти знижують самооцінку, можуть сформувати комплекс незахищеності, який утверджується та стає серйозною перешкодою у ситуації несприятливих зовнішніх впливів, як-то: маніпуляцій, психологічного тиску, коли існує необхідність приймати важливі рішення за умови браку часу, інформації тощо.

Про соціальну природу внутрішньо особистісних конфліктів свого часу говорила К. Хорні, застерігаючи приклади численних випадків спровокованих конфліктних ситуацій та їх витіснення у глибини несвідомого. Неадекватний вибір стратегії поведінки, спрямованої на подолання почуття тривоги, небезпеки приводить до невротизації особистості. Такий стан особливо актуальний у період загострення соціальних конфліктів, політичної кризи, нестабільності. Слідуючи логіці вченої, пристосування до оточення, світу відбувається у діапазоні трьох атитюдів: руху до людей, проти людей і від людей (Хорні, 1993).

Окрім того, спостерігається своєрідна, часто неадекватна залежність індивіда від волі і ставлення інших людей чи невеликої групи: люди включаються у взаємодію, залежно від переживання Его-станів (Берн, 1992). Маніпулювання особистістю можливе за умови її переходу на позицію «адаптивної дитини», коли знижується критичність мислення, підвищується тривожність, включаються ранні життєві сценарії. Останні проявляються переважно у напружених ситуаціях, коли вимагається приймати важливі життєві рішення, здійснювати вибір і аналізувати наслідки. Усвідомлення своєї слабкості та незначущості приводить до актуалізації невирішених особистісних конфліктів (Хомич, 2003, 2012, 2014).

На основі досліджень дорослих, котрі звертаються за психологічною консультацією, можна стверджувати, що психологічно зріла сучасна людина, котра знаходиться у межах вікової та соціальної норми, прагне до адаптації у конкретному соціальному просторі, намагаючись оптимально актуалізувати свій потенціал та задовольнити провідні потреби. Однак досвід та спостереження показують, що це вдається далеко не всім; ще менше людей усвідомлює деприваційну ситуацію, і лише незначна частина людської спільноти чітко постулює проблему, виокремлюючи характерні симптоми та моделюючи подальший розвиток подій.

Серед психологічних факторів переживання кризової ситуації – вплив конформності, звичок не проявляти активності, тобто рухатись «за інерцією» тощо. Очевидно, такі процеси мають місце, проте вони притаманні у тій чи іншій мірі всім, як і тенденція до психологічного захисту, що діє спонтанно, руйнуючи свідоме прагнення «дійти до суті».

Сьогодні можна спостерігати, що навіть тоді, коли здавалось би ніщо не стоїть на заваді, люди часто ведуть себе неефективно, руйнуючи власні перспективи, ігноруючи реалії, перебільшуючи значущість та силу

минулого. Це відбувається часто у руслі звичного життєвого стилю діяти так чи інакше у складній життєвій ситуації. Недостатньо асертивна поведінка соціально зрілої особистості опосередковується системою характерологічних рис, сформованих протягом життя, схвалених суспільством, інтегрованих у внутрішню структуру особистості.

Звичайно, суспільство зацікавлене у здатності спеціалістів, зокрема, психологів, передбачити, на що здатна конкретна особистість чи вікова група у складній ситуації. Теоретично на основі дослідження вікових та індивідуальних закономірностей можна передбачити поведінку людини, однак таких досліджень недостатньо, оскільки активність особистості опосередкована соціальною ситуацією, подією, що є результатом різноманітних соціальних, економічних та психологічних факторів. У психологічній практиці професійні консультанти часто рухаються шляхом спроб та помилок, почергово висуваючи гіпотези, моделюючи поведінкові паттерни та їх наслідки.

Серед причин зниження стресостійкості особистості – «занурення» у переживання несприятливої (кризової) соціальної ситуації та емоційна нестабільність, втрата почуття захищеності. У комплексі з нездатністю протидіяти маніпуляціям це може спричинити неадаптивну поведінку. Соціальна ситуація сьогодні за прогнозами психологів, політиків, соціологів – є саме такою, надто не прогнозованою, депривуючою для розвитку особистості, що у тій чи іншій мірі стосується всіх її структурних складових – від потреб та емоцій – до складних когнітивних процесів та творчих здібностей. Вона здатна вражати глибинні пласти психіки, деформувати світобачення, сприяє розвитку конформізму та негативізму, поглиблює акцентуацію.

Людина наділена багатим потенціалом для задоволення базових та соціальних потреб. Якщо суб'єкт орієнтується на задоволення лише матеріальних запитів чи захисту власного життя – поступово відбувається особистісна деградація: збіднюються ціннісні орієнтації, знижується здатність до соціальної адаптації, звужується самосвідомість. Однак особистість може бути повноцінною лише за умови постійно зростаючих духовних потреб, що може активізувати пошуки нових ресурсів для їх задоволення, динаміку та розширення соціальних контактів і одночасно провокувати зіткнення інтересів, появу конфліктних ситуацій.

Руйнування критичності та неадекватність самооцінки заважає проникненню в суть актуальних проблем, постановці реальних цілей, зміщуючи перспективи та цінності. В умовах депривації суб'єкт втрачає важливі соціально-психологічні орієнтири, оскільки, обмеження в значущих суб'єктивних виборах змушує напружувати зусилля на подолання ситуативних обставин. Доводиться звужувати коло звичних інтересів, здебільшого дбаючи про збереження безпеки та певного рівня життя. Тривале перебування в цій ролі зміщує нормативи життя,

загострює акцентуації характеру, а інколи паралізує активність настільки, що суб'єкт починає боятись проявити будь-яку ініціативу навіть для задоволення життєво важливих потреб, які заганяються глибоко у підсвідоме.

Коли людина переживає незахищеність, самотність, непотрібність, то може ситуативно змінювати спрямованість та цілі, підвищуючи інтенсивність пристосування до оточення, постійно прислухаючись до їх оцінок, часто не усвідомлюючи мети та сенсу такої діяльності. У результаті такої гіперболізованої адаптивності, у поведінці індивіда все частіше з'являються невротичні синдроми, посилюються страхи, формується недовіра до оточення та незадоволення собою. Відбувається руйнування внутрішньої організації психіки, з'являється прагнення змінити референну групу, що може відбуватись за ігровими схемами, що неодмінно веде до розчарувань.

Наслідком негативних зрушень в стратегії формування особистісних цінностей нерідко є тривожні розлади, пов'язані з життєвими негараздами, переживанням екзистенційної кризи, оскільки починають активізуватись негативні очікування і установки на ізолювання. Такі суб'єкти з надією шукають підтримки, а коли їм пропонують допомогу – з острахом відмежовуються, проявляючи недовіру та страх бути приниженим чи проігнорованим. Такий тип поведінки можна характеризувати, як відмежування, відчуження в силу некритичного оцінювання психологічної реальності, що може призвести до легкого маніпулювання свідомістю та провокувати хаотичну, а то й асоціальну поведінку.

Скласти індивідуальну схему взаємодії окремої особистості з соціальними групами важко, оскільки життєві сценарії, усталені схеми нерідко заважають об'єктивізації ситуації: людина раптом проявляє неочікувані опори у вигляді конфліктної поведінки, протесту чи занурення у власні переживання. Часто складається враження, що людина не зацікавлена в тому, щоб успішно пройти всі етапи соціалізації й інтегруватись у суспільство.

Відкритість та емоційна стійкість є основою протидії стресовій ситуації, а «рух до людей» у виконанні свідомого Дорослого налаштовує на довіру, відкрите обговорення, інформативність, володіння ситуацією, виробленням стійкої позиції стосовно важливих подій у житті. Однак часто вищезгадана тенденція характеризує поведінку тривожних, невпевнених у собі людей, які займають позицію «адаптивної дитини». Поряд з безпорадністю, вони демонструють готовність прийняти будь-яку допомогу у здійсненні вибору, часто стають жертвами маніпуляцій. Спрямованість на спілкування, відкрите обговорення ситуації може загострити у них психосоматичні прояви, страх за наслідки такої «несанкціонованої» сміливості.

Наступний тип неадаптивної поведінки особистості у ситуації життєвої кризи – «проти людей» – як правило, супроводжується

агресивністю, ворожістю, прагненням нанести шкоду, зруйнувати. У процесі розмови вони, не вникаючи у суть проблеми, гостро висловлюють заперечення, протиставляючи власне часто некритичне бачення ситуації. Однак, коли вони стикаються з реальним опором, болюче переживають власну слабкість, проектуючи негативні почуття на близьке оточення, а то й випадкових людей. Такі люди є небезпечними, оскільки в стані афективних переживань не здатні контролювати емоції та можуть застосувати крайні форми асоціальних вчинків. Здебільшого, вони грають роль «переслідувачів», хоча презентують це як «боротьбу за справедливість». Суб'єктивно вони переживають болючі розчарування, неусвідомлено включаються у роль «жертви».

Невротична тенденція у поведінці дорослої особистості «від людей» приводить до відмежування та ізоляції від суспільства у різних формах та проявах. Наприклад, така група є потенційно неактивною у політичному житті країни. Такі особи намагаються уникнути відповідальності, не вступають у конфлікти чи просто бояться висловити власну позицію, проявляючи конформність.

У складних та непередбачуваних ситуаціях невротична особистість намагається примирити в собі протилежні прагнення, наприклад, бажання нашкодити іншій людині чи групі може зіткнутись з християнськими переконаннями чи традиціями, батьківськими настановами. Руйнівними для особистості є зіткнення природного прагнення до свободи, незалежності, збереження своїх границь з відчуттям повної безпорадності: «Навіщо мої старання, якщо я не можу вплинути на прийняття важливих рішень»? Такі внутрішні настанови посилюють невротичну тривогу, бажання ізолюватись, втекти від обставин, що пригнічують внутрішнє прагнення до самореалізації, а в ситуації тривалого перебування у незахищеному стані під необґрунтованим тиском – актуалізуються фрустраційні переживання самотності та безпорадності, що депривують прагнення до реалізації важливих життєвих цілей.

Досвід психолога-консультанта показує, що навіть невротик здатний реалізувати потребу в довірливих безпечних стосунках, звільняючись від внутрішніх неусвідомлених конфліктів. Важливо не боротись з психологічними захистами, а скористатись їх силою, як засобом регулювання афективних станів, пов'язаних саме з інтерналізованими об'єктивними відношеннями.

У процесі реструктурування досвіду клієнта, психологу-консультанту доводиться використовувати і власний емоційно забарвлений досвід. Дуже ефективними можуть виявитись не продумані і підготовлені технології психологічних впливів, а імпліцитні афективні епізодичні комунікації у формі жартів, вдалого зауваження, ситуативних заохочень, які відбуваються без спеціального проникнення у сформовану когнітивну сферу.

Труднощі, які виникають під час встановлення відкритих контактів з клієнтом, нерідко пов'язані з нездатністю до відкритого демонстрування почуттів. Останні можуть сигналізувати і про негайну потребу в допомозі інших людей. Заборона на емоції приводить до їх витіснення і робить неможливим їх видозміну та динаміку. Особистість втрачає контроль над їх проявом, а під впливом сильних стресогенних факторів – здатність керувати своїми діями та регулювати адекватні ставлення до оточуючих.

Ефективність психологічної допомоги депривованим особам з глибокими внутрішніми конфліктами корелює з усвідомленим ними впливами на інших, що відображає їх статус у близькому референтному оточенні. Сприйняття зовнішніх реакцій, зазвичай, залежить від очікувань та установок. Інколи звичайне запитання сприймається емоційно депривованою особистістю як виклик, посилюючи самоконтроль і активізуючи приховані депресивні переживання та неадекватні психологічні опори. Відомо, що депресивні особи більш гостро реагують на просто жарт, ніж на неочікувану критику чи зауваження.

Свідоме залучення особистості, яка переживає складну життєву ситуацію, у процеси активного обговорення та вирішення проблем соціуму робить більш доступною для рефлексії і власну внутрішню ситуацію, мобілізуючи внутрішні мотиваційні ресурси. Активне залучення до міжособистісного спілкування може адекватно структурувати емоційний світ зневіреної, ментально ослабленої особистості, сприяє розвитку навичок саморозуміння і самовираження.

Профілактичні заходи мають бути спрямовані на формування нових потреб та інтересів, цікавих орієнтирів, що неможливо без постійного відчуття захищеності. Недопустимою є депривація духовних потреб, оскільки задоволення останніх сприяє активізації творчого потенціалу, побудові позитивної життєвої перспективи. Важливо вчасно помітити ту межу, яка відділяє зовнішнє соціальне обмеження від неадекватного, спровокованого ігнорування вибору, суб'єктної активності та веде до психологічного паралічу, звужуючи, в першу чергу, самосвідомість на всіх її рівнях – від самосприймання і самооцінки до саморегуляції і самоприйняття – спочатку окремих особистостей, а потім достатньо великі групи людей.

Можна стверджувати, що розвиток особистості у складній життєвій ситуації, а особливо у ситуації тривалої соціальної депривації загалом, успішно реалізується у процесі діалогічного емоційного взаємозв'язку з іншими людьми та в процесі мотивованої власної діяльності. Включення особистості в цілеспрямовану значущу активність має супроводжуватися осмисленням її реальних наслідків, усвідомленням соціальних ролей, системи цінностей та перспектив у досягненні омріяних цілей.

Психолог має у своєму арсеналі багатий інструментарій, покликаний активізувати психологічний ресурс особистості та спрямувати його на подолання депривуючих соціальних впливів. У нашій практиці нам вдається успішно поєднувати технології різних психотерапевтичних

шкіл. Їх використання залежить від психологічного запиту клієнта, досвіду та інтуїції терапевта, а також навичок спостереження та комунікації.

Психолог має пам'ятати, що справжній терапевтичний альянс можливий лише за умови довіри, відкритого діалогу особистості, котра переживає внутрішньо особистісні труднощі, та психолога, зорієнтованого на емпатію, розуміння і прийняття досвіду іншої людини без оцінних суджень та критики.

Зазначимо, що у результаті *гуманістично спрямованого особистісного консультування* відкривається доступ до заблокованих, закритих енергетичних ресурсів. Це відбувається шляхом усвідомлення ситуативності подій, зміщення акцентів із випадкових малозначущих життєвих ситуацій на усвідомлені передбачувані вчинки. Про глибину переживань клієнта можна судити шляхом спостереження за тілесними проявами, поведінковими реакціями. Унаслідок реалізації механізму емпатії психологічні проблеми клієнта емоційно відгукуються й у консультанта (йдеться про *психосоматичний резонанс* або відгук у тілі терапевта на процеси та реакції, що відбуваються в тілесній сфері клієнта у процесі консультування).

Проблеми дорослості ми пов'язуємо з дослідженням ставлення людини до власного існування серед людей, тобто не лише до себе самого, до свого «Я», а й до ширшого контексту здійснення життя, можливості вплинути на світ і змінити його. Зрілість є центральним новоутворенням на життєвому шляху дорослої людини, однак вона може характеризуватись суперечливими проявами. Так, радіючи сімейному благополуччю, кар'єрі чи творчості, людина водночас замислюється над проблемами смерті, швидкоплинності часу. Кожна значна подія – смерть близьких, зміна роботи, розлучення – змушує подивитися на своє життя під новим кутом зору, задуматися щодо його завершення. Очевидно тому серед психологів побутує думка, що перехід до середини життя є етапом помірної або навіть важкої кризи (Осипова, 2005).

У дорослому віці важливим джерелом емоцій є праця. Успіхи в роботі живлять відчуття людиною своєї значущості й потреби іншим, вселяють їй оптимістичне бачення своєї перспективи. Невдачі, особливо виробничі та міжособистісні конфлікти провокують ображеність, зневіру. За таких обставин людина або замикається в собі, або проявляє надмірну імпульсивність, істеричність тощо. У цьому віці емоційне життя людини відносно стабільне, однак спостерігається зниження загальної емоційності в різних життєвих ситуаціях, у процесі виконання окремих видів діяльності. Зміст основних переживань особистості пов'язаний із сенсом життя, станом здоров'я.

Важливим напрямком роботи консультанта *екзистенційного* спрямування є пошуки перспектив, нових сенсів існування шляхом встановлення індивідуальних кордонів впливу, щоб передбачити можливі опори та захисти. Технології роботи даного напрямку успішно

використовують у роботі з клієнтами, котрі пережили втрату, страждають від розлучень, переживають вікову чи особистісну кризу (Хомич, 2016). Досвід екзистенційних переживань сприяє формуванню «індивідуального фону переживань», однак важливо дотримуватись ряду принципів у роботі консультанта (Ялом, 1999).

Принцип детермінованості особистості. Для психолога-консультанта важливо знати, що регулюючі сторони розуму можуть бути приведені до стану хаосу актами пригнічення власної активності, зокрема, пізнавального та оцінного характеру. Соціально неприйнятна активність буде шукати виходу в іншій формі, однак на цей раз у вигляді невротичного синдрому, наприклад, неспокою, забудькуватості, або в більш серйозній формі психологічного порушення.

Кризове психологічне консультування – це різносторонній творчий процес, успішний саме тому, що не скований жорсткою причинною теорією. Не можна сходити до розуміння теорії як такої, що представляє людину як жертву своїх інстинктів і єдиним способом спасіння для неї є вираження своїх бажань при найменшому стимулі. Основу особистості складає все-таки її індивідуальність, з властивими для неї цілеспрямованістю, свободою, усвідомленням рішень.

Принцип свободи вибору та особистої відповідальності. Один із постулатів психологічної кризової допомоги: *клієнт повинен сам рано чи пізно навчитись відповідати за своє життя.* Завдання психолога – докопатись до конкретного конфлікту шляхом знищення плутанини в думках клієнта, звільнення його від почуття провини і таким чином, відновлення функціональної єдності його особистості на основі свободи вибору вчинків.

Якщо ж такий вихід неприйнятний, то клієнт підходить до усвідомленого розуміння такої неможливості і до необхідності щирої відмови від даного прагнення. Учасники бойових дій, які пережили травму (фізичну чи психічну) часто звертаються до психолога з надією отримати «готовий» рецепт, який ясно передбачає конкретні дії, необхідні для подолання кризи чи труднощів. Оскільки психолог часто сприймається як лікар, від нього намагаються отримати поради, які знімають симптоми. Особливо це стосується клієнтів, які страждають невротами, оскільки вони дотримуються позиції «не бути винним». Однак, рецептура психолога розрахована на самоорганізацію самої особистості. Саме у такому напрямку має бути готовий працювати психолог-професіонал, котрий зіткнувся з низкою болючих переживань та травм.

Психолог не може змінити обставини життя клієнта, але він може на основі отриманої інформації сприяти підвищенню його самоорганізації – зміни стилю діяльності, спілкування, організації режиму роботи і відпочинку, зміни взаємин у сім'ї тощо.

Душевне здоров'я передбачає формування почуття особистої відповідальності і свободи. Таким чином, *свобода, вибір* – це важливий принцип, обов'язкова умова існування особистості і водночас її складова.

Здоровий глузд може стримувати імпульси, підтримати їх в стані рівноваги, поки не буде зроблено рішення на користь одного з них. Наявність творчих можливостей, їх реалізація – є головною властивістю, що характеризує особистість. Консультант має підказати можливі шляхи виходу з кризи і підвести клієнта до самостійного вирішення проблеми. Зауважимо що чим здоровішою стає людина, тим вільніше вона творить себе з власного життєвого досвіду і тим більшого потенціалу набуває свобода. Таким чином, допомагаючи клієнту подолати особистісну проблему, консультант допомагає стати більш вільним та відповідальним. Однак варто пояснити йому складний механізм прийняття рішень, коли слід враховувати весь попередній досвід і вплив всіх факторів, що допоможе клієнту усвідомити своє Я і навчитися використовувати безмежні можливості вільного існування, довіряючи собі.

Одна з проблем людей, що звертаються за психологічною допомогою в тому, що вони не можуть бути самими собою, тобто, не можуть проявити свою *індивідуальність*. Наші життєві складнощі, як правило, починаються тоді, коли ми починаємо грати не свою роль. Можливі прояви психологічної гри – неадекватна поведінка, алкоголізм, маніпулювання, ігнорування своїх переживань, думок інших людей тощо.

В основі психологічної допомоги, безперечно, має лежати принцип індивідуальності: індивідуум має розвинути себе, тобто використати свій потенціал, досягнути власних цілей, зрозуміти своє призначення. При цьому варто зрозуміти психологічні особливості, характер клієнта. Небезпечна помилка консультанта – «втиснути» клієнта до певного типу особистості, інколи, в ту, до якої належить сам консультант. Консультант має допомогти віднайти себе, свою індивідуальність. Кожна особистість вирізняється своєю неповторністю, унікальністю внутрішнього світу. Щоб віднайти власне «Я» людина має досягнути певного рівня єдності з оточенням. Таким чином, професійний консультант покликаний допомогти знайти своє істинне Я і знайти в собі мужність стати цим «Я».

Принцип соціальної інтегрованості особистості. Неможливо зрозуміти особистість поза її соціальним оточенням. Очевидно, що без соціуму особистість втрачає смисл. Ми стверджуємось не лише через своїх друзів, але й через своїх ворогів. Людська природа свідомо чи несвідомо прагне до соціального визнання, високої оцінки своєї діяльності, а отже, буде шукати схвалення від оточення. Водночас, сам психолог, який працює з учасниками бойових дій, має бути соціально орієнтованим, знати настрої суспільства, передбачати реакції ЗМІ тощо.

Важливою складовою сформованої особистості є її *соціальна інтегрованість*. Прийнято вважати, що проблеми неуспішності чи успішності можуть бути пов'язані лише з соціальним оточенням. Однак, для особистості має величезне значення вміння пристосовуватися до суспільства. Нездатність жити в згоді з оточенням – головна риса

невротика. Його відрізняє підозрілість, суспільство видається йому ворожим світом, а життєвим шляхом така особистість рухається як в броньовику. Вона сама при цьому відчуває самотність, а сам факт протесту означає, що людина є незалежною. У свою чергу, це викликає заздрість, агресію, неспокій. Однак, це почуття в сукупності з волею виступає рушійною силою прогресу. Завдання полягає в тому, щоб цю силу використати у прогресивних цілях, тобто, сприяти розвитку стресостійкості, інтеграції до мінливого соціуму.

На перший погляд, можлива невідповідність між індивідуальністю і інтегрованою. Однак, за своєю сутністю, ми вже всередині самих себе утворюємо єдине ціле з іншими людьми. Егоцентрична стихія негативно діє на цілісність самої структури особистості. Чим більш інтегрованою є особистість, тим більше у неї шансів реалізувати свою неповторну індивідуальність.

Завдання консультанта – допомогти клієнту з готовністю прийняти на себе соціальну відповідальність, вдихнути в нього мужність, яке допоможе клієнту звільнитись від невідступного почуття неповноцінності і направити його прагнення в соціально корисне русло. На цьому шляху, щоб досягнути повної гармонії важливо використовувати творчий потенціал особистості, розвиваючи її здатність піднятися над ситуацією.

Творчість особистості є ознакою культури і джерело розвитку. Таким чином, портрет особистості буде неповним, якщо ми не включимо у її структуру духовність, що допоможе клієнту звільнитись від патологічного почуття провини і в той же час гідно прийняти і зробити стійкою ту духовну напругу яка сприяє особистісному зростанню і властива лише природі людини.

Не підлягає сумніву, що людина у стані напруги, тривоги, сильного переживання страждає від порушення цілісності психічних функцій. Кроком вперед до одужання може стати допомога клієнту у досягненні адаптації та як результат – переживання нової інтегрованої цілісності.

Мета консультанта – новий конструктивний перерозподіл енергії, активності, а не досягнення абсолютної гармонії, тобто перетворення деструктивних конфліктів у конструктивну напругу, яка буде підштовхувати особистість до переживання інших, більш гармонійних та позитивних станів. У руслі сказаного вище важливо надати конструктивну психологічну допомогу особистості, котра переживає складнощі адаптації у кризовій ситуації. Розглянемо специфіку реалізації психологічних впливів у рамках різних шкіл та напрямків.

Зокрема, ефективність роботи з кризовими клієнтами відзначають консультанти *когнітивно-біхевіорального* спрямування. Зауважимо, що кризові клієнти у стані депресії часто переконані у своїй «неповноцінності», проявляють низьку самооцінку, схильні гостро переживати провини, у результаті чого уникають відкритих стосунків, демонструють реактивність, надмірну турботливість, витісняючи провини. Використовуючи когнітивні техніки, відпрацьовуються

нераціональні міркування: «Якщо я зроблю помилку, мене будуть сприймати як неповноцінного», «Я не буду успішною без вищої освіти», «Щоб бути щасливою, я маю добре заробляти», «Успішні лише ті, хто має багато грошей» тощо.

Часто у процесі консультативної взаємодії зустрічаються такі когнітивні помилки: довільні умовисновки, вибіркова абстракція, надузагальнення, перебільшення і применшення значущості ситуації, персоналізація, дихотомічне мислення, тунельне бачення (що відповідає настрою), упереджені пояснення, наклеювання негативних ярликів, «читання думок», надто суб'єктивне аргументування.

Серед поширених причин таких викривлених настанов – набуття вразливості у результаті травм, отриманих у дитинстві; жорстоке ставлення референтних дорослих у дитячому віці; неадекватний досвід наuczіння навичкам, що дозволяють справитись з ситуацією, активізація ранньої дитячої вразливості. Таким чином, на запитання «Чому люди ведуть себе неадекватно» – когнітивний консультант може відповісти: через нездатність змінити гіпервалентний образ дій, нездатність перевірити реальність дисфункційних інтерпретацій; через опір змінам: переконання, через оправдання власних переконань, аргументи взаємності, через проблеми взаємин з партнером.

Когнітивне консультування – це структурований підхід, що проводиться, як правило, в короткі терміни. Має бути обговорення критеріїв і очікувань, які стосуються кінцевих результатів. Певна роль відводиться виконанню домашніх записів та звітів для оцінки результатів консультування. При цьому важливо мати навички самодопомоги. Перевірка істинності результатів здійснюється через інтерпретації.

У практиці консультування чільне місце посідає вибір орієнтирів з метою перевірки реальності. Важливе значення має позиція консультанта у встановленні певних стосунків з клієнтом, у спільному дослідженні, у встановленні «сократівського діалогу» (усвідомлення власних думок), вилучення когнітивних викривлень (перекручень).

До ефективних когнітивних технік перш за все належать когнітивні моделі та когнітивні експерименти: когнітивна тріада, депресивні схеми, когнітивна модель тривожних розладів, модель дистресу, що розвивається у ситуації емоційної депривації, когнітивна модель розладів особистості. Консультанти сприяють виявленню та ідентифікації думок клієнта шляхом забезпечення логічного обґрунтування під час бесіди, спонукання клієнтів до занять діяльністю, яка їх лякає, зосередження на образах, що підвищує самоконтроль власних думок, помислів. Серед поведінкових технік, що успішно використовуються у практиці консультування – планування діяльності, оцінка майстерності і задоволення, репетиція поведінки та розігрування ролей, постановка більш складних завдань, використання методу відволікання, рекомендація вправ для домашніх завдань.

Використання методів когнітивно-поведінкової терапії можливе в різні вікові періоди. Ефективність їх використання помічено у процесі консультування людей зрілого та похилого віку (зокрема, депресій). Когнітивні методи мають хороші результати і в груповій роботі з сім'ями. Спостерігається популярність нетривалих курсів з когнітивного консультування серед страхових компаній. Достатньо ефективним є використання зазначених технологій під час лікування посттравматичного стресу. Трапляються випадки, коли в практиці психологічного консультування виникає необхідність у проведенні тестування загальних здібностей клієнта і визначенні рівня його загального інтелектуального розвитку. Необхідно підходити обережно та диференційовано до оцінки рівня інтелектуального розвитку як дітей, так і дорослих, а також до вибору релевантних психологічних тестів. У комплект методів для діагностики можуть входити також особистісні проективні методики.

Психодраматичні та гештальт-техніки можуть полегшити кризовим клієнтам «перехід» від гострої фази усвідомлення прожитої події до стану ремісії, повернення до свого «Я», прийняття себе – недосконалого, особливого, неповторного, вартого життя. Загалом, вважається, що у результаті вдалої психологічної допомоги клієнт повертається до звичного життя, спілкується з близьким оточенням, влаштовується на роботу або ж навчання, знаходить нових друзів.

Тілесно-орієнтованим технікам терапевти та консультанти надають перевагу у випадках неприйняття свого тіла, зовнішності. Ці техніки допомагають розкрити людину емоційно, розширити діапазон емоційного реагування, що підвищить рівень стресостійкості, захищеності.

У процесі взаємодії з кризовим клієнтом не варто дозволяти маніпулювати своїми переживаннями, досвідом (у близькому оточенні консультанта можуть траплятися люди з травматичним минулим); демонструючи емпатію та підтримку, важливо дотримуватись екологічних границь, не порушувати необхідну дистанцію; дотримуватись контрактних домовленостей та позиції «Дорослого»; усвідомлювати межі можливого впливу та власної відповідальності; документувати свої дії, приймати профілактичні міри; використовувати техніки релаксації для упередження емоційного вигорання; періодично проходити професійні *супервізії*.

Таким чином, життя особистості характеризується динамічністю, а процеси смислових новоутворень відображають вибір цінностей, що опосередкований системою ставлень, рівнем рефлексії та усвідомленням соціального статусу, своєї цінності у сучасному світі.

В якості обмежуючого та дезорганізуючого фактора успішної інтеграції в суспільстві найчастіше виступає соціальне середовище, яке не завжди надає особистості виняткового права на самоповагу та самоідентичність, що особливо важливо у період соціально-політичних

криз. Люди хочуть вірити, спокійно рухатись у життєвому просторі та спрямовувати свої зусилля на задоволення своїх амбіцій. Вони хочуть жити у злагоді з собою, з традиціями свого народу, відчуваючи себе значущими та впевненими, спокійно займаючи своє місце, розмовляючи своєю мовою у зручному темпі.

В основі формування ціннісних орієнтацій депривованої особистості лежить конфлікт між потребою досягнень та неможливістю її реалізації в реальності. В такій ситуації можливе загострення усвідомлення власної недосконалості, що фруструє особистість, сприяє появі невротичних розладів. Для подолання емоційного неблагополуччя та відновлення внутрішньої рівноваги особистість має віднайти власні енергетичні резерви, дати можливість сформувати більш надійні перспективи, а інколи й нові смисли існування в сучасному соціальному просторі. Кожна зустріч з кризовим клієнтом вимагає особливої гнучкості консультанта у виборі технік, його готовності до прояву захисних реакцій, гострих випадів, проекцій, що налаштовує на тривалу корекційну роботу, індивідуальний підхід до клієнта, його історії.

Завдання консультанта – допомогти клієнту з готовністю прийняти на себе соціальну відповідальність, мужність звільнитись від почуття неповноцінності і спрямувати його активність до задоволення важливих потреб та цілей. Власний досвід, професійність та гуманістична спрямованість психолога сприяє здійсненню успішного впливу на клієнта, але він має лише опосередковане значення. Водночас, існує високий ризик потрапити в полон власних переживань, «невідпрацьованих» травм, які провокують бажання, мотиви, життєві сценарії, дитячі травми, що вимагає від психолога постійних професійних супервізій та переоцінки власного досвіду. Душевне здоров'я передбачає формування почуття особистої відповідальності і свободи, тобто консультант має разом із клієнтом проектувати можливі шляхи виходу з кризи і підвести клієнта до самостійного вирішення проблеми.

У *перспективі* наших досліджень – пошуки ефективного інструментарію сучасного психолога-професіонала з підвищення стресостійкості особистості, котра зіткнулася з низкою болючих переживань та травм. Психолог не може змінити обставини життя клієнта, але він може на основі отриманої інформації сприяти підвищенню його самоорганізації – зміни стилю діяльності, спілкування режиму роботи і відпочинку, взаємин у сім'ї, що сприятиме збереженню її психологічної рівноваги та психологічної безпеки.

Список використаної літератури

- Адлер А. Наука жить: [пер. с англ. Е.О.Любченко]. Київ: Port-Royal, 1997. 286 с.
- Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология

- человеческой судьбы : пер. с англ. Санкт-Петербург: Лениздат, 1992. 400 с.
- Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984. 334 с.
- Психологічна безпека особистості: комплекс навчально-методичного забезпечення для підготовки аспірантів за спеціальністю 053 «Психологія» / Укл. Ложкін Г. В., Чукавіна Т. Е. Київ: НТУУ «КПІ імені Ігоря Сікорського», 2016. 47 с.
- Розвиток особистості в різних умовах соціалізації: колективна монографія / За ред. Л. О. Калмикової, Г. О. Хомич. Київ: Видавничий дім «Слово», 2016. 472 с.
- Хомич Г. О. Особливості соціалізації депривованої особистості. Вісник ХДПУ. 2003. Вип. 10. С. 202–208.
- Хомич Г. О. Спеціальні сфери консультування: навч. посіб. Переяслав-Хмельницький, 2014. 172 с.
- Хорни К. Невротическая личность нашего времени: самоанализ. Москва: Прогресс.- Универс, 1993. 480 с.
- Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. Москва: Класс, 1999. 312 с.



Цыбаева Любовь Алексеевна,
кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры психологии
УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина»,
г. Брест, Беларусь
E-mail: tsybaeva.liubov@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ВОИНСКОЙ СЛУЖБЫ

В данной статье поданы общие положения теории и практики проблемы обеспечения безопасности личности в процессе прохождения воинской службы. Психологическое обеспечение представлено комплексом научных, организационных, технических мероприятий и средств, направленных на использование психологических факторов в целях повышения безопасности личности воина, его воспитания и обучения безопасному поведению. Подан анализ несчастных случаев как метод профилактики войскового травматизма, формирования экологического сознания и экологического поведения всех категорий военнослужащих.

Ключевые слова: воинская служба, обеспечение безопасности, психологическая безопасность призывника, стресс, неустойчивые морально-психологические состояния, неудовлетворительные адаптационные способности, копинг-стратегии.

Liubov Tsybaeva. Psychological conditions for ensuring the security of a person in the process of military service

In this article are given the general provisions of the theory and practice of the problem of ensuring the security of the individual in the process of military service. Psychological support is represented by a complex of scientific, organizational, technical measures and means aimed at using psychological factors in order to increase the security of a warrior's personality, his education and training in safe behavior. An analysis of accidents is presented as a method for the prevention of military injuries, the formation of environmental awareness and the environmental behavior of the all categories of servicemen.

Key words: military service, security, psychological safety of a recruit, stress, unstable moral and psychological states, unsatisfactory adaptation abilities, coping strategies.

Прохождение службы представляет собой регулируемый законодательством процесс изменения правового положения военнослужащих в связи с наступлением определенных юридических фактов при исполнении военной службы с момента ее начала и до ее окончания. Однако, несмотря на достаточно жесткое регулирование законодательством процесса прохождения воинской службы, случаи получения военнослужащими физического и психического ущерба во время её прохождения продолжают иметь место. Объяснением этому является то, что данный вид деятельности представляет собой систему взаимосвязанных действий, осуществляемых для достижения общественно значимых целей, основанных на реальном и потенциально возможном использовании оружия, боевой техники и других средств. Общеизвестно, что военная служба, даже в мирное время, является жесткой психологической средой, требующей от военнослужащего большого напряжения сил и энергии, наличия конкретных личностных особенностей, без которых его выживание в данной среде будет затруднено или вообще невозможно. С другой стороны, известно, что человеческая психика обладает огромными резервами и в силу этого человеческая нервная система, психика и личность способны к адаптации, в том числе и жестким условиям (Бодров, 2001).

По своим основным характеристикам военная служба отличается тем, что ей присущи ярко выраженный боевой характер, повышенная морально-психологическая и физическая нагрузка, требующая особой подготовки и эмоционально-волевой устойчивости, использование современных инженерно-технических средств.

Совершенствование системы психопрофилактических мероприятий в Вооружённых силах Республики Беларусь для поддержания высокого уровня психического здоровья, как важнейшей составляющей боеготовности и боеспособности войск, остается главной задачей военной психологии (Военно-психологический вестник, 2003). Для призыва в вооруженные силы только психически здоровых военнослужащих, своевременного выявления среди военнослужащих лиц с психическими расстройствами, разработана система профессионального психологического отбора, проводятся массовые психопрофилактические обследования, выделяются группы лиц с низким уровнем психического здоровья, в отношении которых в дальнейшем проводятся мероприятия диспансеризации.

Исходя из вышеперечисленных факторов, определяющих специфику служебно-боевой деятельности, можно сказать, что она, по своей сути, является экстремальной. Кроме этого, экстремальный характер службы связан с отрывом от дома, постоянной боевой готовностью, использованием боевой техники, требованиями к профессиональным и психологическим качествам военнослужащих. Именно поэтому прохождение военной службы зачастую

сопровождается нарушениями психологической безопасности личности, что оказывает негативное влияние на эмоциональное состояние военных, на качество социального взаимодействия, психическое и соматическое здоровье военнослужащих. Такое положение послужило поводом для усиления внимания общества к вопросам соблюдения прав военнослужащих и обеспечения безопасности призывника. И поставило науку и практику перед необходимостью разработки совершенно нового аспекта этой проблемы - психологической безопасности и ее роли в развитии личности (Дьяченко, 1999).

Проблему обеспечения безопасности личности в процессе прохождения воинской службы изучали такие ученые как В. А. Бодров, А. А. Деркач, Л. Г. Дикая, И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л.Кандыбович, А.И. Папкин, М.Ф. Секач, К.В. Сельченко, А.А.Урбанович, Б.Б.Шабуневич и др.

Цель статьи – рассмотреть психологические условия обеспечения безопасности личности в процессе прохождения воинской службы.

Наряду с внешними, физическими и социальными критериями в структуре безопасности личности большую роль играют внутренние, собственно психологические качества индивида. При этом ряд из них является результатом взаимодействия с социумом, так называемые социально-психологические характеристики, в то время как другие качества являются внутренними характеристиками индивида, строящимися на особенностях нервной системы.

В рамках военной психологии обращение к вопросам безопасности военнослужащих происходит при изучении межличностных отношений, воинской дисциплины, влияния обстановки современного боя на психологию воинов и воинских коллективов, психологическим основам регуляции и саморегуляции психических состояний военнослужащих в экстремальных условиях (Дикая, 2002).

Таким образом, вопрос обеспечения безопасности личности в процессе прохождения воинской службы приобретает значимость по целому ряду соображений.

Во-первых, прохождение военной службы зачастую сопровождается нарушениями психологической безопасности личности военнослужащего, что оказывает негативное влияние на эмоциональное состояние военных, на качество социального взаимодействия, психическое и соматическое здоровье военнослужащего.

Во-вторых, успех вхождения в боевую ситуацию определяется, прежде всего, уровнем психологической готовности к войне, положительно действующими мотивами, быстротой формирования новых навыков и новой динамики психических процессов. Такие качества у военнослужащих должны присутствовать всегда, так как сохранять боевую готовность им необходимо и в мирное время. Поэтому, одним из важнейших условий эффективности деятельности воинов, являются

своевременное и непрерывное морально-психологическое воздействие командира, политработника на их поведение.

В-третьих, прохождение военной службы в большинстве случаев связано с отрывом от семьи, близких, друзей, привычного круга общения, что зачастую становится причиной переживания личностью депрессий и морально-психологических срывов.

В-четвёртых, в процессе прохождения воинской службы велика вероятность появления типов личности с аморальными и криминальными наклонностями, которые насаждают так называемые неуставные взаимоотношения.

В-пятых, практикой востребовано проведение комплекса работы по обеспечению условий психологической безопасности призывника, значительный пласт работы при этом должен осуществляться психологом, обеспечивающим подготовку призывника к самообеспечению безопасности в ходе военной службы (Сельченко, 2002).

Большое количество исследований студентов и магистрантов нашего факультета, имеющих непосредственное отношение к воинской службе, посвящено социально-психологической адаптации солдат срочной службы.

Изучить особенности социально-психологической адаптации солдат срочной службы очень актуально, так как молодым солдатам необходима адаптация к новой социальной ситуации, к новому виду деятельности, к новому режиму. Анализ процесса адаптации молодых солдат к условиям армейской жизни показывает, что перестройка личности протекает не всегда гладко и требует дополнительного напряжения моральных и физических сил. Известно, что адаптационный период отличается рядом психологических трудностей, обусловленных оторванностью от семьи, новым видом занятий, высоким темпом жизни, строгой регламентацией всей жизни и деятельности военнослужащих, отказом от многих привычек, свобод и личных интересов.

Человек, не имеющий психологической защищенности, не обладающий внутренним ресурсом сопротивляемости к негативным воздействиям, может быть «выведен из строя» или полностью потерять возможность для своего эффективного функционирования (Папкин, 2003). К лицам с затрудненной адаптацией к воинской службе, как правило, относятся военнослужащие с неполным средним образованием, низким интеллектом, нервно-психической неустойчивостью или воспитывающиеся в «тепличных» условиях. Оторванные от привычной среды, семьи, устоявшегося уклада жизни, непривыкшие к трудностям, они не могут войти в ритм воинской службы, отстают в освоении навыков воинского труда. На фоне личного состава подразделения выглядят растерянными, подавленными.

В зависимости от характера и степени нагрузок предъявляют жалобы на болезненные ощущения со стороны физиологических органов и систем.

При повышении требовательности к ним командиров и начальников различных степеней имеет место сочетание жалоб на состояние здоровья и совершение неадекватных поступков, что нередко является «достаточным» основанием для направления военнослужащего на обследование к психиатру. Жалобы отличаются многообразием – головные боли, головокружение, кошмары, сновидения с обманами восприятия, энурез.

В определенный период, адаптируясь к новым условиям, военнослужащие отказываются от приема пищи – развиваются аффективные вспышки с суицидальными угрозами и попытками, демонстративным нанесением неглубоких порезов кожи на руках, совершаются побеги из частей. Нередко можно наблюдать истерические припадки, функциональные парезы, мутизм. В поведении обращают на себя внимание театральность, наигранность, желание вызвать у окружающих сострадание, сочувствие. Такие военнослужащие в процессе службы малоактивны, слезливы, поглощены ситуацией, у них преобладает пониженный фон настроения.

Трудно адаптируются к армейской жизни военнослужащие, выросшие в неблагополучных семьях, педагогически и социально запущенные, лица с психофизическим инфантилизмом, легкой степенью дебильности.

Особенно следует выделить молодых воинов, детские и юношеские годы которых прошли в психотравмирующей обстановке семей, где отец или оба родителя злоупотребляли алкоголем. Военнослужащие из таких семей отличаются замкнутостью, обидчивостью, вспыльчивостью, легко аффектизируются, раздражаются, не выносят уставную требовательность, порой не признают никаких авторитетов и особенно трудны в воспитании. У отдельных военнослужащих еще до призыва в армию сложились отрицательные социальные установки и формы поведения, противоречащие воинскому долгу и коллективу (Сельченко, 2003).

Немаловажную роль в этом сыграли неблагоприятные материально-бытовые условия в детстве, неполные семьи, сложность взаимоотношений между родителями, отрицательное микросоциальное (улица) окружение, склонность к пьянству, токсикомании и наркомании в допризывном возрасте. Эмоциональные и физические нагрузки у таких молодых солдат нередко заканчивается дезадаптационным срывом, с социально опасными действиями: уходом из части с оружием, агрессией к окружающим, суицидальными попытками.

Основной причиной, вызывающей психогенные срывы и затрудняющей и без того сложную адаптацию к условиям военной

службы у военнослужащих, следует считать неуставные отношения между военнослужащими. Как правило, более изощенный и открытый характер неуставных отношений наблюдается в частях и подразделениях, где командиры, офицеры морально-психологического обеспечения, прапорщики не уделяют должного внимания формированию воинских коллективов, где отсутствует здоровый психологический климат, где идут по путям сокрытия и фальсификации реальных факторов, а борьба с неуставными взаимоотношениями носит формальный и бумажотворческий характер. Молодые воины с первых дней подвергаются унижительным ритуалам, отдельные «старослужащие» перекладывают на них свои обязанности, требуют обслуживать их (стирать обмундирование, подшивать подворотнички, заправлять кровати, приносить пищу и т.д.), вымогают деньги.

Нередко оказывается изощенный морально-психологическое давление, приводящие к полной изоляции молодого воина в коллективе. Порою устраиваются сцены глумления над личностью, наносятся физические оскорбления. Систематические издевательства запугивание, шантаж со стороны так называемых «стариков» вызывают у некоторых молодых солдат чувство безысходности, они теряют уверенность в своих силах, нервничают, не верят, что командиры (начальники) могут навести уставной порядок в подразделении. Такие военнослужащие на общем фоне подразделения выглядят подавленными, угнетенными, часто уединяются, не спят по ночам.

У них пропадает интерес к службе, нередко они настойчиво требуют «перевода в другую часть» по формальной причине, симулируют различные заболевания, чтобы попасть в лечебное учреждение, с удовольствием уезжают на хозяйственные работы, лишь бы быть подальше от подразделения. Отдельные военнослужащие, не видя реального выхода из создавшейся ситуации, совершают побеги и другие неадекватные поступки, предпринимают попытки к самоубийству.

Довольно части психогенные реакции возникают вследствие служебных конфликтов в период адаптации. Так, в воинских частях, где распределение личного состава по воинским специальностям проходит формально, без учета гражданских профессий, имеют место грубые нарушения задач боевого дежурства, случаи поломок дорогостоящей техники. Упущения по службе в силу недостаточного опыта работы на сложной технике, боязнь ответственности за утерянное имущество, нарушения общевоинских уставов ВС РФ также могут послужить причиной дезадаптивного срыва.

Среди причин психогенных реакций по-прежнему актуальными остаются факторы, связанные с недостатками воспитания и обучения военнослужащих, слабой психолого-педагогической подготовкой командиров (начальников). Отдельные сержанты, прапорщики допускают искривления дисциплинарной практики, не учитывают особенностей личности молодого воина, предвзято относятся к

отдельным подчиненным, строя на субъективных впечатлениях взаимоотношения и воспитательную работу. Основной формой воздействия на молодое поколение считают наказание, проявляя грубость, несправедливость, тенденциозность, а порой и оскорбляя солдата, как словесно, так физически. В таких случаях командиры фактически становятся виновными в дезадаптации подчиненного и чрезвычайных происшествиях (Дьяченко, 1999).

Отрыв от семьи частью военнослужащих воспринимается очень болезненно, глубоко, особенно, женатыми. Нередко случаи, когда некоторые родители, не задумываясь о последствиях, сообщают в письмах о семейных неурядицах, пьянстве отцов, о бытовых затруднениях и тем самым лишают молодых солдат душевного равновесия, толкают на путь нарушения воинской дисциплины. Имеет место, когда адаптации к нормальной службе мешает чрезмерная опека со стороны родственников. Денежные переводы, посылки, частые приезды родителей, знакомых затрудняют процесс психологический перестройки юноши. И наоборот, длительный, ничем не объяснимый перерыв в переписке и встречах с родными, любимыми, известия об измене девушек, часто становятся источником душевных волнений и переживаний с суицидальными тенденциями.

В материалах исследований сделаны выводы, что на уровень личной безопасности военнослужащих существенное влияние оказывает развитие их адаптационных способностей и характер взаимоотношений в коллективе. Чем ниже адаптационные способности и хуже отношения с сослуживцами, тем ниже военнослужащие оценивают личную безопасность.

Одним из условий обеспечения безопасности личности в процессе прохождения воинской службы является использование продуктивных копинг-стратегий. Лица, использующие продуктивные копинг-стратегии лучше справляются с новой ситуацией, адаптируются к условиям службы, налаживают социальные связи в коллективе, у них выше уровень стрессоустойчивости и морально-психологических состояний (Дикая, 2002).

В исследованиях студентов нашего психолого-педагогического факультета конкретизировано научное представление о специфике профессиональной деятельности военнослужащих (экстремальный характер службы, связанный с отрывом от дома, постоянной боевой готовностью, использованием боевой техники) и о требованиях к профессиональным и психологическим качествам военнослужащих (преданность Родине, желание служить, а также высокие адаптационные способности, нервно-психическая устойчивость, морально-психологические качества, стрессоустойчивость);

- выявлены факты, приводящие к нарушению личной безопасности военнослужащих (неуставные взаимоотношения, неспособность

сопротивляться стрессу, неустойчивые морально-психологические состояния, неудовлетворительные адаптационные способности);

- обоснована необходимость обеспечения безопасности военной службы (высокий травматизм на службе; отрицательные психические состояния и т.д.);

- определена сущность и структурное обеспечение личной безопасности военнослужащих (мотивационный, когнитивный, деятельностный, оценочно-рефлексивный компоненты); спроектирована система обеспечения личной безопасности военнослужащих (развитие познавательной, мотивационной и эмоциональной сфер личности, сферы межличностных отношений, личностного роста, профессионального становления, профессиональной пригодности и профессиональной компетентности).

Выводы, сформулированные в исследованиях и представленные в статьях и докладах на конференциях, способствуют развитию теоретических основ изучения безопасности личности военнослужащего.

Полученные студентами и магистрантами результаты позволяют осуществлять диагностику уровня психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях военной службы, оценивать качество деятельности и уровень развития профессионально важных качеств личности. На этой основе возможно прогнозирование эффективности деятельности военнослужащих в специфических условиях службы.

Разработанные рекомендации по совершенствованию условий психологического обеспечения безопасности личности в процессе прохождения воинской службы могут быть использованы: в военной практике управленческим составом; в практической деятельности военных психологов; при проведении других научных исследований; в учебном процессе на факультетах психологического профиля.

Анализ научных работ по проблеме безопасности позволяет говорить о том, что и в прошлом, и в настоящее время эта проблема не теряет своей актуальности. Если раньше практически всеми основными психологическими школами безопасность человека рассматривалась, как безопасность личности, то сейчас появляется всё больший интерес к проблемам безопасности деятельности человека в профессиональной деятельности. Именно поэтому проблемы безопасности разрабатывается в основном в рамках прикладных направлений психологии - психологии труда, юридической, педагогической, экологической, других отраслей психологии, в том числе и военной (Сельченко, 2003).

В рамках военной психологии обращение к вопросам безопасности военнослужащих происходит при изучении межличностных отношений, воинской дисциплины, влияния обстановки современного боя на психологию воинов и воинских коллективов, психологическим основам

регуляции и саморегуляции психических состояний военнослужащих в экстремальных условиях.

Из вышесказанного мы видим, что безопасность личности в процессе прохождения срочной воинской службы стала предметом самостоятельного комплексного научного исследования.

В настоящее время проблемы безопасности выходят на первый план социальной жизни. Рассматриваясь в качестве условия сохранности позитива достигнутого и основы дальнейшего движения по пути прогресса, безопасность подвергается многоаспектному анализу, как общественными деятелями, так и широкой научной общественностью уже на протяжении нескольких столетий. В последние десятилетия в технических, общественных и естественнонаучных дисциплинах наблюдается значительное увеличение числа исследовательских работ, посвященных различным проявлениям безопасности (Деркач, 2002). Нами представлен лишь один из путей её решения. Однако результаты исследований могут расширить научное представление о средствах обеспечения безопасности личности, а также способны послужить основой для дальнейшей разработки содержательных аспектов профессиональной деятельности военнослужащих и дальнейших исследований в этой области.

Таким образом, психологическое обеспечение безопасности воинской службы рассматривается нами как комплекс научных, организационных, технических мероприятий и средств, направленных на использование психологических факторов в целях повышения безопасности личности воина, вооружения и военной техники, технологических и эксплуатационных процессов, воспитания и обучения безопасному поведению, анализ несчастных случаев как метод профилактики войскового травматизма, формирование экологического сознания и экологического поведения всех категорий военнослужащих.

Список использованной литературы

- Бодров В. А. Безопасность труда и профессиональная пригодность
Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЕ, 2001. С. 104-114.
- Об организации морально-психологического обеспечения Вооруженных Сил Республики Беларусь (приказ МОРБ) / «Военно-психологический вестник», 2003, № 2. С. 38-62.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л., Урбанович А. А., Шабуневич Б.Б. Военная психология и педагогика (Учебник). Минск, военная академия, 1999. 357 с.
- Дикая Л. Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: Автореф. дисс. . докт. психол. наук. М.: ИП РАН, 2002. 53с.

- Проблемы военной психологии (Хрестоматия) / Составитель
К. В. Сельченко / Минск: «Харвест», 2003. 640 с.
- Папкин А. И. Психология общественной и личной безопасности //
Энциклопедия юридической психологии / Под общ. ред. проф.
А. М. Столяренко. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 607 с.
- Психология безопасности / Под ред. А. А. Деркача и М. Ф. Секача. М.:
РАГС и АГЗ МЧС, 2002.



Чижма Діана Миколаївна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет імені
Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна
E-mail: dianachyzhma@ukr.net



Ли́ла Магдалина Васи́лівна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології,
перекладу та методики навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет імені
Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна
E-mail: magdalyla@ukr.net

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ

У розділі розглядається актуальне питання психологічної науки – забезпечення стресостійкості особистості засобами саморегуляції. Проаналізовано сутність понять «стрес», «стресостійкість», «саморегуляція», та «особистісна саморегуляція» щодо психологічної безпеки життєдіяльності зростаючої особистості. З'ясовано, що моніторинг стресостійкості як складової особистісної саморегуляції підлітка здійснюється на основі дослідження рівня розвитку самосвідомості. Визначено вплив стресостійкості як складової особистісної саморегуляції підлітка на гармонійний розвиток особистості.

Ключові слова: стрес, стресостійкість, психічна регуляція, особистісна саморегуляція.

Diana Chyzhma, Mahdalyna Lyla. Stress resistance as a necessary component of the personal self-regulation of adolescents

The section deals with the actual issue of psychological science - ensuring the stress resistance of the individual by means of self-regulation. The essence of the concepts "stress", "stress resistance", "self-regulation", and "personal self-regulation" concerning psychological safety of a growing personality's life are analyzed. It was found out that monitoring of stress

resistance as a component of personal self-regulation of the adolescent is based on the study of self-awareness development level. The influence of stress resistance as a component of personal self-regulation of the adolescent on the harmonious development of the individual is determined.

Key words: *stress, stress resistance, psychic regulation, personal self-regulation.*

Стрімкий розвиток науки та техніки, темп сучасного життя висувають надзвичайно високі вимоги до нервово-психічної сфери людини. Надлишковий потік інформації, побутові проблеми та проблеми міжособистісних відносин тримають особистість у стані своєрідного психофізіологічного напруження, що може негативно позначатися на її здоров'ю. Важливо пізнавати особливості психіки, що дозволять не тільки попереджати виникнення хвороб, зміцнювати здоров'я, але і вдосконалювати власну особистість та взаємодію із зовнішнім світом. Стан стресу супроводжується емоційною напругою, почуттям підвищеної тривоги, занепокоєнням, невпевненістю в собі. Тому актуальною проблемою на сьогодні є стресостійкість як складова саморегуляції особистості, зокрема підліткового віку. Здатність до саморегуляції є тією якістю, яка допомагає підлітку зберегти внутрішню рівновагу, не допускаючи у свідомість відомості, що несуть загрозу для його благополуччя. Вольовий компонент, що виражається у свідомій саморегуляції дій, приведенні їх у відповідність з вимогами ситуації, входить до стресостійкості як до певної якості особистості, оскільки остання відноситься до себе насамперед вольові, емоційні й інтелектуальні компоненти.

Водночас розуміння поняття «стресостійкості» залишається неоднозначним. Аналіз актуального стану досліджень стресостійкості особистості свідчить про те, що дана проблема нині недостатньо розроблена і в теоретико-методологічному, і у впроваджувальному аспектах. Саме недостатнє вивчення та популяризація знань про механізми розвитку стресу та формування стресостійкості, шляхи зменшення та оптимізації рівня стресу і є актуальним в сучасному світі, що й повертає пильну увагу з боку психологічної науки.

Як показує аналіз психолого-педагогічної літератури феномен стресостійкості й емоційної стійкості привертав увагу багатьох вчених. Особливо важливим постає питання вивчення емоційної сфери підлітка, адже підлітковий період є найбільш емоціогенним, критичним періодом розвитку, який має специфічні емоційні труднощі. Вивчення емоційної сфери підлітка базується на теоретичних дослідженнях Б. Г. Ананьєва, Є. П. Ільїна, В. К. Каліна, Е. А. Мілерян, О. П. Санникова та ін. Дослідження природи стресостійкості в методологічному аспекті ґрунтується на основних наукових положеннях теорії психічної регуляції (С. Л. Рубінштейн, О. К. Тихомиров) та довільної саморегуляції (Л. Г. Дика, О. О. Конопкін, В. І. Моросанова, Р. Р. Сігаєв); концепції

стресу (Г. Сельє); стратегії подолання стресу (Ю. А. Александровський, А. В. Вальдман, А. М. Гриненко, В. М. Корольчук, Р. Лазарус, Т.О. Ларіна, В. І. Лебедев, В. А. Татенко та ін.).

Поняття «стрес» знайоме кожному, адже на кожному кроці нас чекають різного роду непередбачувані ситуації, які здатні впливати на наш настрій, поведінку та безпосередньо на інших людей в нашому оточенні. Будь-яка ситуація, на яку людина реагує сильним емоційним порушенням, може стати причиною виникнення стресу. Психоемоційні впливи нерідко пов'язані з надмірними вимогами, високим рівнем контролю виробничих ситуацій, обмеженістю ресурсів, тощо. Відомо, що при цьому різко зростають як психологічні навантаження, так і вимоги до фізіологічної стабільності людини від дії несприятливих факторів середовища.

Стрес є станом напруження, що виникає внаслідок дії сильного подразника незвичайної ситуації. Він необхідний у житті людини, так як допомагає пристосуватися до нових умов, впливає на працездатність, творчість, навчає особистість долати перешкоди на життєвому шляху, мобілізувати власні сили і ставати впевненішими в собі. Але водночас стрес, якщо його дія довша, може стати руйнівним для людини (Детинич, 2016: 68).

Отже, стрес можна розглядати як реакцію організму на зміни умов навколишнього середовища. При цьому стрес виступає, як захисна реакція на зовнішній вплив, що перевищує звичайний поріг пристосованості та потребує активної адаптації (Єргієва, 2012).

Стрес постає і необхідністю конструктивно вирішувати конфліктну ситуацію і швидко адаптуватися до нових умов мінливого середовища (Єргієва, 2012).

В психологічній літературі існує така типологія стресів.

1. За тривалістю:

- **гострий** – виникає через випадковий або нетривалий вплив стресора;

- **хронічний** – виникає під час тривалого стресогенного впливу та через накопичення кількох стресів.

2. За впливом на організм:

- **деструктивний** – дезорганізує поведінку людини, погіршує роботу психічних процесів, знижує адаптивність та опір організму, призводить до соматичних і психічних захворювань;

- **конструктивний** – мобілізує внутрішні резерви людини (підвищує адаптивність та опір організму, покращує перебіг психічних процесів).

3. За об'єктом впливу:

- **фізіологічний** – виникає внаслідок прямого впливу на організм негативних факторів (біль, холод, голод, спека, фізіологічне перевантаження);

- **психологічний, емоційний** – виникає в ситуації, яка загрожує безпеці людини, її соціальному статусу, економічній безпеці, стосункам (обман, образа, погроза, конфлікт, інформаційне перевантаження тощо) (Єргієва, 2012).

Дослідження природи стресостійкості, шляхів і засобів її формування має важливе значення для особистості у цілому. Багато вчених пов'язують стресостійкість особистості з уміння долати труднощі, здатністю контролювати власні емоції, виявляти витримку, толерантність і такт. Інші зауважують, що «... для суб'єктивної оцінки стресостійкості людина повинна прислухатися до своїх відчуттів, максимально довіряючи своєму організму і своїй інтуїції» (Наугольник, 2015: 118). Проте усі дослідники відзначають, що стресостійкість як властивість психіки відображає здатність людини успішно здійснювати необхідну діяльність (життєдіяльність) у складних умовах.

Розкриваючи сутність поняття стресостійкості, варто зауважити, що під стресостійкістю Б. Х. Варданян вбачає особливу взаємодію всіх компонентів психічної діяльності, у тому числі емоційних, це «властивість особистості, що забезпечує гармонійне співвідношення між всіма компонентами психічної діяльності в емоціогенній ситуації і, тим самим, сприяє успішному виконанню діяльності» (Варданян, 1983).

Стресостійкість особистості В. М. Корольчук розглядає як структурно-функціональну, динамічну, інтегративну властивість особистості, як результат трансактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним фактором, що включає процес саморегуляції, когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості. Адекватність оцінки ситуації та власних ресурсів визначає інтенсивність реакцій, спрямованих особистістю на зміну компонентів стресової ситуації, зміну когнітивної репрезентації, ставлення, мотиваційної, вольової орієнтації, допінгової поведінки, які здійснюються через провідну її функцію когнітивно-феноменологічної перспективи та функції її окремих структурних компонентів, що зумовлюють рівень стресостійкості під час і після травматичних подій (Корольчук, 2009: 31).

Л. Б. Наугольник під стресостійкістю розуміє індивідуальну здатність організму зберігати «нормальну» працездатність під час дії стресора. З однієї сторони, дане визначення дозволяє відносно визначати момент настання стресу за зниженням ефективності праці, але, з іншої сторони, воно не враховує «ціну», яку платить організм для підтримання заданої працездатності» (Наугольник, 2015: 118).

Стресостійкість особистості формується на основі багаторазового повторення зіткнення особистості зі стресогенними факторами. Це зіткнення проявляється в складному процесі, що включає: оцінку стресової ситуації, регуляцію діяльності в стресогенних умовах, додання стресу або копінгову поведінку, вплив на особистість травматичних подій та припрацювання травматичного досвіду (Корольчук, 2009: 31).

Психологи основою стресостійкості вважають саморегуляцію людини, яка складається із певних ланцюгів (О. О. Конопкін) і стилістично різноманітна (Л. Г. Дика, В. І. Моросанова).

О. О. Конопкін створив структурно-функціональну модель усвідомленої саморегуляції діяльності людини. Він розглядає саморегуляцію як системно-організований процес внутрішньої психічної активності особистості за ініціацією, побудовою, управлінням, підтримуванням різними видами і формами довільної активності безпосередньо прийнятими людиною цілями. Вченим акцентується увага на тому, що саморегуляція являє собою систему функціональних ланок, які забезпечують створення і динамічне існування у свідомості людини цілісної моделі її діяльності.

Найважливішими функціональними ланками вчений вважає:

- прийняття суб'єктом мети діяльності;
- суб'єктивну модель значущих умов;
- програму виконавчих дій;
- систему суб'єктивних критеріїв досягнення мети;
- контроль і оцінку реальних результатів;
- рішення й корекцію системи саморегуляції.

Роботу ланцюгів психічної регуляції визначає усвідомлений людиною процес цілепокладання, цілевиявлення й цілездійснення. Людина, яка усвідомлює свої стани та свої задачі, являється суб'єктом своєї діяльності: здійснює вибір умов, відповідних черговій задачі, за допомогою ланцюга програми дій підбирає способи перетворення вихідної ситуації, далі оцінює отримані результати і вирішує, чи потрібно вносити якісь зміни в свої дії (Конопкін, 1980: 102).

В. І. Моросанова розробила концепцію індивідуального стилю саморегуляції. Вона визначає його як індивідуально-типологічну своєрідність саморегуляції та реалізацію довільної активності особистості. Дослідниця виходила з того, що індивідуальний стиль саморегуляції характеризується регулятивними процесами, які реалізують основні ланки саморегуляції регулятивно-особистісними властивостями і виступають особистісними характеристиками суб'єкта довільної активності (Плахотнікова, Моросанова, 2004).

Індивідуальна система саморегуляції виконує інтегративну роль, пов'язуючи динамічні і змістові структури особистісної сфери суб'єкта (Аронова, Моросанова, 2004). Вона, з одного боку, інтегрує особистісні змінні різного рівня, пов'язуючи інструментальне і змістове, усвідомлюване й мало усвідомлюване в особистісній сфері. З іншого боку, індивідуальна саморегуляція опосередковує вплив на діяльність особистісних змінних, які виконують різноманітні функціональні ролі в цілісному процесі регуляції довільної активності людини. Загальні закономірності саморегуляції досягнення цілі співвідносні з поняттям суб'єкта діяльності і свідомості. Звертаючись до особистості, як суб'єкта

діяльності й свідомості, необхідно розвивати уявлення про індивідуальні особливості саморегуляції в їх взаємозв'язку з особистісно-характерологічними особливостями людини та різноманітними особистісними структурами самосвідомості і безсвідомого (Моросанова, 2002).

Стильові особливості саморегуляції є типовими для особистості й найбільш важливими індивідуальними особливостями організації і управління власною зовнішньою та внутрішньою активністю, які стійко проявляється в різноманітних її видах. Існують індивідуально-типологічні особливості регулятивних процесів планування, моделювання ситуацій досягнення, програмування дій, оцінки результатів і корекції процесів, реалізуючих основні компоненти системи саморегуляції активності й діяльності людини. Є особливий клас рис – регулятивно-особистісних (або суб'єктивних) властивостей, які, з одного боку, виступають як характеристики цілісної системи регуляції, а з іншого – виявляють свою належність до особистості, як суб'єкту діяльності та виявляються її рисами. Регулятивно-особистісні властивості є рисами індивідуальності, що характеризують її як суб'єкта життєдіяльності, з точки зору індивідуальних можливостей свідомо ставити цілі активності й керувати їх досягненнями (Моросанова, 2007). Саме такі властивості пов'язані із структурою системи саморегуляції в цілому і, у той же час, являються особистісними властивостями. Відповідальність, впевненість, наполегливість, рефлексивність, тривожність являються по своїй природі регулятивно-особистісними, так як визначають специфіку структури індивідуально-типологічних особливостей саморегуляції. Вираженість цих якостей взаємопов'язана здебільшого і визначається рівнем усвідомленої саморегуляції (Плахотнікова, Моросанова, 2004).

У спільній праці О. О. Конопкін і В. І. Моросанова констатують факт, що про наявність стилю саморегуляції можна говорити лише у тому випадку, коли індивідуальна структура й характерні для даної людини особливості регуляції мають тенденцію стійко проявлятися в різноманітних життєвих ситуаціях при довільній організації особистістю різноманітних видів власної діяльності та поведінки, і управління ними. В поняття стиль довільного регулювання слід включити, на погляд психологів, найбільш загальні, сутнісні характеристики регуляторики, які не пов'язані безпосередньо з конкретикою і специфікою окремих видів предметної діяльності, спілкування, поведінки. Її стильові особливості, торкаючись лише обмеженої кількості сутнісних регуляторних характеристик, припускають можливість певної типологізації індивідуальних стилів довільного регулювання. Таким чином, індивідуальний стиль цілеспрямованої регуляції описується такими особливостями суттєвих характеристик регулятивних процесів, які стійко притаманні даній особистості й проявляються у різноманітних видах і формах її довільної активності (Конопкін, Моросанова, 1989).

На основі складених уявлень про функціональну структуру процесів психічної регуляції і даних про індивідуальні особливості такої регуляції, які спостерігалися вченими в різних видах діяльності, у якості суттєвих й одночасно типових особливостей довільної регуляції було виділено особливості, які пов'язані з реалізацією специфічних, окремих функцій цілісного регуляторного процесу. До їх числа відносяться: 1) індивідуальні особливості, пов'язані з постановкою, прийняттям, утриманням цілей; 2) особливості створення моделі значимих умов, аналізу умов діяльності й виділення комплексу умов, суттєвих для досягнення цілі; 3) особливості планування, програмування майбутніх виконавчих дій, необхідних для досягнення цілі; 4) особливості контролю і оцінки результатів власної діяльності й прийняття рішень про необхідні корекції.

Суттєву роль відіграють не тільки життєві обставини як такі, а те, яка система саморегуляції поведінки сформувалася в особистості та чи сприяють, або перешкоджають її стильові особливості подоланню даних життєвих обставин. І, в свою чергу, чи сприяють життєві обставини формуванню такого стилю саморегуляції, який забезпечує ефективну поведінку індивіда (Конопкін, Моросанова, 1989).

Л. Г. Дикою психічна саморегуляція інтерпретується одночасно як і психічна діяльність, і як психологічна система. Вчена показала, що психічна саморегуляція функціонального стану в напружених й екстремальних умовах професійної діяльності являє собою такий вид активності суб'єкта, який включає в себе мотиви, цілі, програми, процес і прийняття рішення.

За Л. Г. Дикою, основними закономірностями становлення психічної саморегуляції функціонального стану, як діяльності, є наступні: 1) зміна провідних рівнів регуляції; 2) перехід від мимовільного й неусвідомленого рівня до довільного та усвідомленого рівня у формі цілеспрямованої активності; 3) формування власних мотивів і цілей саморегуляції; 4) поява специфічного суб'єктивного образу функціонального стану; 5) ускладнення засобів та способів, які використовуються суб'єктом для саморегуляції (від мимовільних та емоційних реакцій до довільних психофізіологічних систем автотренінгу і вольової регуляції); 6) встановлення взаємозв'язків між рівнями регуляції функціонального стану й професійною діяльністю; 7) посилення ролі індивідуально-психологічних детермінант у саморегуляції (Дика, 1990), (Прохоров, 2005).

Автор на основі експериментальних даних показує, що психічна саморегуляція функціонального стану проявляється в формі специфічної ціленаправленої активності, яка спрямована на самоперетворення суб'єктом власного стану із наявного у доцільне. Виокремлюються також три основних типи психічної саморегуляції функціонального стану: емоціональний, вольовий і довільний, які розрізняються за своєю якісною

своєрідністю, закономірностями й механізмами. Зазначені типи можна розглядати як відповідні етапи розвитку психічної саморегуляції стану особистості у філогенетичному та онтогенетичному планах (Дика, Семикін 1987).

На погляд Н.І. Пов'якель, саморегуляція може здійснюватися і як неусвідомлений, довільний або ж мимовільний процес з використанням механізмів підтримки внутрішнього гомеостазу та пристосувальної поведінки, і як свідомий, довільний процес із застосуванням спеціальних методів мобілізації внутрішніх ресурсів, які в звичному житті людини найчастіше залишаються не актуалізованими (Пов'якель, 2003: 45). Саморегуляція виступає комплексом умінь і навичок усвідомлювати особистісні цілі, спрямовувати, співвідносити їх з реальними особистісними можливостями, оцінювати усвідомлені результати цих співвідношень та визначати шляхи до їх досягнення. Психологом були визначені базові функціональні складові саморегуляції:

- планування, передбачення та проектування;
- оцінка, відбір і контроль;
- мобілізація й самовплив;
- самокорекція та суто саморегуляція і самореабілітація.

Кожна із функціональних складових саморегуляції реалізується шляхом відповідного регулятивного процесу: планування цілей, моделювання умов, програмування, контролю, оцінки і корекції результатів, а також специфічних регулятивних механізмів. Саморегуляція реалізується за допомогою ряду базових психологічних механізмів, а саме – рефлексії, самоконтролю, цілеутворення, антиципації та прогнозування (Пов'якель, 2001).

Праці М. Й. Боришевського, Д. О. Леонтьєва, Е. Р. Калітєвської, Т. В. Кириченко та ін. присвячені вивченню саморегуляції в соціальній поведінці. Отже, їх можна віднести до особистісно-орієнтованого напрямку.

М. Й. Боришевський розуміє саморегуляцію як усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудову та перетворення суб'єктом власних дій та вчинків у відповідності з особистісно значущими цілями, актуальними потребами. Механізми цього процесу знаходяться в безпосередньому взаємозв'язку із сферою самосвідомості особистості й представлені різними структурними компонентами, які в своїй інтегрованій формі виступають у вигляді «образу – Я». До механізмів саморегуляції вчений відносить: самооцінку, домагання, соціальні очікування, оцінні ставлення до оточуючих, наміри, рефлексію (Боришевський, 1970).

Підліток перебуває на тому етапі свого морально-психічного розвитку, коли саморегуляції власних дій і вчинків належить особливо важливе місце в усій його поведінці. У тих випадках, коли він перебуває в умовах, що сприятливо впливають на зростання його як особистості, дають потрібний простір для його самоствердження, для розвитку

самостійності – можна спостерігати прояви дисциплінованості, вміння і головне – прагнення підлітка поводитися відповідно до моральних вимог, прийнятих в його соціальному оточенні. Учений відмічає, що правильне розуміння сутності самостійності являє собою важливу передумову становлення в підлітковому віці моральної саморегуляції поведінки. Проте, правильне розуміння суті самостійності й навіть сильне та стійке прагнення до неї, виступаючи важливими суб'єктивними факторами, самі по собі ще недостатні для формування здатності до саморегуляції поведінки, оскільки дія суб'єктивних психологічних факторів, їх спроможність визначити характер поведінки дитини залежить від ряду зовнішніх факторів (Боришевський, 1970).

Ближчі до реальності ті підлітки, які заявляючи про своє прагнення і здатність до саморегуляції поведінки, не відкидають потреби в допомозі. Низька здатність до саморегуляції поведінки в підростаючій особистості спостерігається за умови, коли для неї найактуальнішим за певних умов стало питання самостійності, яка відзначається сильним прагненням до дорослості і, в той же час, має найменше можливостей до її виявлення. Внаслідок цього створюється тривала конфліктна ситуація, що негативно впливає на формування у підлітків здатності до моральної саморегуляції поведінки. Неправомірне обмеження деякими батьками, а часом і вчителями, самостійності дитини-підлітка викликає в останнього своєрідний бунт проти застарілих, «дитячих» методів впливу вихователів, загострює і часто спотворює природне прагнення підлітка до емансипації себе як особистості (Боришевський, 1970).

Аналізуючи дану проблему, Т. В. Кириченко підкреслює, що саморегуляція виступає як одна з найбільш інтегративних властивостей особистості, яка об'єднує в собі мотиваційні, інтелектуальні, вольові, емоційні сфери людини як цілісності. Саморегуляція поведінки підлітків здійснюється на основі засвоєння ними моральних норм, які реалізуються у вчинках, оскільки ними активно усвідомлюється зміст морально-етичних вимог. Поява мотиваційних тенденцій до самопізнання, самооцінювання відображає їх здатність до саморегуляції поведінки, насамперед, вольової. За твердженнями автора, психологічні механізми саморегуляції складають інтегративну сукупність психічних властивостей індивіда, що визначають рух до регуляції його дій (Кириченко, 2001).

Згідно Е. Р. Калітієвської, Д. О. Леонтьєва, суть власного особистісного розвитку заключається в послідовному розвитку механізмів саморегуляції. Вищою формою саморегуляції вчені розглядали самодетермінацію – здатність діяти не прогнозованим, з точки зору зовнішнього спостерігача, чином, але внутрішньо осмислено й послідовно, на основі вищих рефлексивних критеріїв і опор у прийнятті рішення та управлінні поведінкою.

Якщо у ранньому дитинстві поведінка й розвиток є результатом взаємодії спонтанної активності дитини і зовнішніх регуляцій, то в дорослих основне джерело управління власною поведінкою й розвитком зміщується до внутрішньої регуляції. Розвиток, таким чином, набуває характеру самодетермінованого процесу. Дорослішання являє собою серію критичних змін, забезпечуючи зміщення центру регуляції із зовні до середини, формування механізмів самодетермінації.

Ключовим вимірником цього процесу виступає свобода, як форма активності й відповідальність, як форма регуляції. В підлітковому віці протиріччя між активністю й регуляцією можуть приймати як відкрито конфліктні, так і латентні форми. Вирішенням цього протиріччя, як і підліткової кризи в цілому, виступає інтеграція активності та регуляції у вільній самодетермінованій активності зрілої особистості. Разом з тим, ця інтеграція проходить не завжди. Частіше всього ми зустрічаємось або з нерозвиненою саморегуляцією, без якої свобода вироджується в імпульсивне бунтарство, або з нерозвиненою суб'єктивною активністю, без якої відповідальність обмежується добросовісним виконанням, або з конформною відмовою і від свободи, і від відповідальності.

Здатність до самодетермінації виникає на основі інтеграції свободи і відповідальності в ході індивідуального розвитку. Свобода розглядається як вища форма активності, яка виражається в здатності ініціювати, закінчити або змінити напрямок діяльності у будь-якій її точці. Під відповідальністю мається на увазі вища форма саморегуляції, що виражається в усвідомленні та використанні себе як причини зміни в собі й зовнішньому світі (Калітієвська, Леонтьєв, Осин, Бородкіна, 2007).

Саме при довільній поведінці суб'єкт звільняється від влади свого природного стану та певної життєвої ситуації і досягає рівня особистісної саморегуляції як найвищого потенціалу особистісного зростання людини (Бех, 1995).

Особистісна саморегуляція презентує міру власної активності особистості і забезпечує можливість її реалізації, враховуючи актуальні й потенційні можливості людини не лише в організації та перетворенні оточення, але і в організації та управлінні власними діями й поведінкою (Гула, 2009).

У процесі особистісного становлення саморегуляції поступово все більшого значення набувають її внутрішні рушійні сили, які дозволяють індивідові більш самостійно виявляти задачі й напрямки власного розвитку (Водолазька, 2004).

Дуже важливо оволодіти навичками щодо виявлення, попередження та саморегуляції власними стресовими станами у підлітків. Саморегуляція стресами є процесом цілеспрямованого впливу на особу з метою адаптації її до стресової ситуації, усунення джерел стресу й оволодіння методами їх нейтралізації. Існує два рівні саморегуляції стресами: перший – на рівні організації, полягає у виробленні чітких вимог до членів колективу, оцінці їх діяльності, кращій

організації праці, поліпшення особистісних взаємин, що допомагають учневі почувати себе краще, розслабитися, відновити свої сили; другий – на рівні окремої особи, коли та вміє справлятися зі стресами індивідуально, використовуючи рекомендації та спеціальні програми з нейтралізації стресів. Такі програми охоплюють медитацію, тренінг, фізичні вправи, дієту й іноді навіть молитву. Вони допомагають підлітку почувати себе краще, розслабитися, відновити сили.

Також в житті зростаючої особистості необхідним є оволодіння прийомами екстренної самопідтримки у стресових ситуаціях, уміння використовувати власний потенціал та самоактивізувати приховані особистісні ресурси. Коли виникає стресова ситуація підліткові необхідно з'ясувати, що саме його тривожить і зачіпає за живе. Наступним кроком є обговорення, того що його турбує, з близькою людиною. Такий психологічний прийом допомагає проаналізувати наявну проблему в голос, зрозуміти її сутність і знайти вихід із ситуації.

Спланувати свій день особистість підліткового віку також повинна вміти, оскільки це допомагає їй уникнути стресових ситуацій. Учені помітили, що для людини, стан якої наближається до стресового, час прискорюється. Тому вона відчуває непомірну завантаженість і брак часу.

Уміння керувати своїми емоціями складна і кропітка робота індивіда над собою. Мозок людини викидає гормони стресу на будь-які подразники, що загрожують її спокою. При цьому йому байдуже, реальні вони чи вигадані. Вирватися зі стресового кола допоможе найпростіша йогівська вправа: «Заплющте очі й подумки перенесіться на берег океану. Підніміть руки вгору й розведіть у сторони, уявляючи, як у них входить енергія. Складіть їх одна на іншу (ліва знизу)». Цього цілком достатньо, щоб повноцінно відпочити, наситити мозок киснем і заспокоїтися. Підлітку потрібно не забувати хвалити себе щоразу, коли йому вдається впоратися із хвилюванням. Наприклад, купити собі що-небудь у подарунок. Ця робота потрібна не лише заради себе, скільки заради власного мозку, тому що сіра речовина теж потребує подяки за відмінно виконану роботу (Детинич, 2016: 73).

Роль позитивного сприймання навколишньої дійсності гармонізує стан психічного благополуччя, який нерідко супроводжується посмішкою. Сміх сприятливо впливає на імунну систему, активізує Т-лімфоцити крові. У відповідь на усмішку організм продукує бажані гормони радості. Для нормалізації психічного стану необхідно також застосовувати психологічні техніки і методи. Деякі з них ми розглянемо.

Методи нормалізації стану на стадії опору:

- якщо можливо, змініть обстановку, помийте руки холодною водою;
- стежте за диханням: якщо вам треба зберегти спокій, то видих має бути довшим за вдих;

- зверніть увагу на предмети довкола, перерахуйте їх під час видиху або полічіть до 100, перш ніж почати доводити власну думку.

Методи послаблення «лихоманки» на стадії мобілізації:

- раціоналізація попередніх подій – «розкласти по полицях»;
- вибіркова позитивна ретроспекція – пригадайте ефективні вирішення схожих ситуацій у минулому;
- вибіркова негативна ретроспекція – аналіз невдач при розв'язанні схожих ситуацій у минулому;
- у момент хвилювання зверніть увагу на позу та змініть її на впевнену;
- детально візуалізуйте кінець ситуації (події) – уявіть усі можливі варіанти завершення, зокрема й невдалі, поміркуйте про наслідки.

Методи нормалізації стану на після стресовій стадії:

1. Робота з емоційною складовою стресу:

- релаксація: рух, ходіння, танок, спортивне навантаження, смачна їжа, ванна із заспокійливими травами та оліями, музика, співи, аутотренінг, масаж активних точок, дихальна гімнастика;
- активізація обох півкуль головного мозку шляхом виконання будь-яких рухів одночасно двома руками та ногами;
- сплеск емоцій у конструктивному руслі (малювання, «лист гніву»);
- переключення уваги на інші справи – гумористичний фільм, книжка, хобі тощо.

2. Робота з когнітивною складовою стресу:

- Усвідомлення головних цілей у житті, порівняння їх із травматичними для вас подіями в масштабі всесвітніх проблем;
- Візуалізація проблеми в різних рамках (подумки спроєктуйте проблему, що вас хвилює, на темний екран, під яскраву лампу, а потім уявіть, як падає сніг та засипає екран).

Таким чином, визначення поняття стресостійкості у психології має ряд підходів, які не суперечать один одному, а розглядаються як різні сторони цього психологічного явища. Ми визначаємо стресостійкість як психологічне утворення, основою якого є особистісна саморегуляція, що включає в себе когнітивну, мотиваційну, емоційно-вольову та поведінкову сфери. Стресостійкість допомагає особистості підліткового віку долати труднощі на життєвому шляху, контролювати власні емоції, виявляти високий рівень працездатності, витримку і толерантність до оточуючих.

Здійснене нами дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної та багатопланової проблеми стресостійкості підлітків. Перспективи досліджень вбачаємо у вивченні гендерних відмінностей у подоланні стресу підростаючої молоді.

Список використаної літератури

- Аронова Е. А., Моросанова В. И. Регуляторная роль самосознания в старшем школьном возрасте. *Журнал прикладной психологии*. 2004. № 1. С. 31–39.
- Бех І. Д. Від волі до особистості. Київ: Україна-Віта, 1995. 202 с.
- Боришевський М. Й. Особливості моральної саморегуляції поведінки в учнів підліткового віку. *Психологія: респуб. наук.- метод. зб. / за ред. Б. Ф.Баєва та ін. Київ, 1970. Вип. 8. С. 125–133.*
- Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников: автореф... дис. д-ра. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1992. 77 с.
- Водолазская О. О. Саморегуляция в профессиональном становлении педагогов. *Наука і освіта*. 2004. № 6/7. С. 50–52.
- Варданян Б. Х. Механизм регуляции эмоциональной устойчивости: категории, принципы и методы психологи. *Психические процессы: тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР*. Москва. Изд-во «Наука», 1983. С. 542–543.
- Гула Н. В. Структурні характеристики та роль особистісної саморегуляції у студентському віці та професійному становленні майбутнього фахівця. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Сер. № 12: Психологічні науки: зб. наук. пр. Київ. 2009. Вип. 26, ч. II. С. 151–154.
- Детинич О. Стресостійкість та розвиток вольових якостей підлітка: самопідтримка обдарованої дитини. *Психолог*. 2016. № 23–24. С. 62–75.
- Дикая Л. Г., Семикин В. В. Особенности и эффективность разных форм психической саморегуляции в экстремальных условиях деятельности. *Эмоциональная регуляция учебной деятельности: сб. статей / под ред. А. Я. Чебыкина; АН СССР, Общество психологов СССР, Ин-т психологии АН СССР. Одесский государственный педагогический ин-т им. К.Д. Ушинского. Москва. 1987. С. 15–22.*
- Дикая Л. Г. Становление новой системы психической регуляции в экспериментальных условиях деятельности. *Принцип системности в психологических исследованиях: сб. ст. АН СССР, Ин-т психологии / отв. ред. О. Н. Завалишина. Москва. 1990. С. 103–114.*
- Єрґієва Л. Стрес: причини й ознаки. Психологічні техніки подолання стресового стану. *Психолог*. 2012. № 7. С. 48–50.
- Калитеевская Е. Р., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Бородкина И. И. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков. *Вопросы психологии*. 2007. № 2. С. 68–79.
- Кириченко Т. В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2001. 25 с.

- Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва: Наука. 1980. 256 с.
- Конопкин О. А., Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности. *Вопросы психологии*. 1989. № 5. С. 18–26.
- Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості: автореф. ... дис. д-ра. псих. наук : 19.00.01. Київ. 2009. 39 с.
- Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека. *Психологический журнал*. 2002. Т. XXIII, № 6. С. 5–17.
- Моросанова В. И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека. *Вопросы психологии*. 2007. № 3. С. 59–68.
- Наугольник Л. Б. Психологія стресу. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
- Плахотникова И. В., Моросанова В. И. Регуляторная роль отдельных личностных качеств в индивидуально-типических проявлениях саморегуляции произвольной активности. *Журнал прикладной психологии*. 2004. № 1. С. 23–30.
- Пов'якель Н. І. Концептуальне обґрунтування моделі саморегуляції професійного мислення практичного психолога. Зб. наук. пр.: філософія, соціологія, психологія / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ. 2001. Вип. 6, ч. 1. С. 66–79.
- Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: монографія. Київ. 2003. 295 с.
- Прохоров А. О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний. *Психологический журнал*. 2005. Т. XXVI, № 2. С. 68–80.



Ящук Светлана Леонидовна
кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры психологии
**УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина»**
г. Брест, Беларусь
E-mail: jata2010@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ С ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТЬЮ ЛИЧНОСТИ

В статье речь идет о функционировании личности в условиях сложившейся социальной ситуации, о ее психологической безопасности: рассматривается и анализируется вопрос о ресурсных состояниях сохранения целостности личности.

Ключевые слова: личность, безопасность, психологическая безопасность личности, личностная тревожность, толерантность к неопределенности, типичные фрустрационные реакции, потребности, актуальные потребности.

Svitlana Yashchuk. The interconnection of tolerance to uncertainty with psychological safety of a person

The article deals with the personality's functioning in the current social situation, its psychological safety. The author of the article analyzes the problem of resource conditions for preserving the personality's integrity.

Key words: personality, safety, personality's psychological safety, personality's anxiety, tolerance for uncertainty, typical frustration, needs, actual needs.

Современная личность функционирует в довольно сложной социальной ситуации. С каждым днем мир становится все более непредсказуемым и одновременно многообразным. Такая ситуация порождает глобальную неопределенность человеческого существования.

Постиндустриальное общество вступает в свои права: с одной стороны оно предоставляет человеку широкие возможности, а с другой стороны – возвращает ответственность за качество собственной жизни. И для того, чтобы быть конкурентоспособным, необходимо оперативно справляться с огромным потоком информации, которую самому приходится добывать. При этом, принимая судьбоносные решения, личность встречается с ситуацией неопределенности,

непредсказуемости. Возможность быстрого и гибкого принятия решений требует от современной личности обучения, развития.

В современной ситуации, по мнению И. А. Баевой, психический мир человека нуждается в защите и поддержке. Сам человек при этом испытывает дефицит защищенности, прежде всего, психологической. В связи с этим вопрос об исследовании таких феноменов как психологическая безопасность личности и толерантность к неопределенности становится весьма актуальным.

Активно понятие психологической безопасности в психологии начало исследоваться с середины XX века в работах психологов гуманистической ориентации (А. Маслоу, Э. Фромм, К. Хорни). В России психологическая безопасность изучается в контексте информационной и организационной безопасности (Г. В. Грачев, В. Е. Лепский, Т. С. Кабаченко). При этом информационно-психологическая безопасность рассматривается как состояние защищенности отдельных лиц и (или) групп от негативных информационно-психологических воздействий, которые влияют на жизненно важные интересы личности, общества, государства; психологическая безопасность выступает средством защиты от деструктивных культов и тоталитарных сект (Е. Н. Волков). Активно занимаются исследованием данной проблемы на современном этапе И. А. Баева, Р. В. Агузумцян, Е. Б. Мурадян, В. М. Львов, С. А. Багрецов и др.

Психологическая безопасность среды в социальном аспекте определяется как состояние среды, которое свободно от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, и одновременно способствующее удовлетворению основных потребностей в личностном общении и создающее референтную значимость среды и, как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников.

Психологическая безопасность личности является также включенной в психологию безопасности. Психологическая безопасность личности проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами. При этом в среде с психотравмирующими воздействиями, а также в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям и отражается в переживании своей защищенности (незащищенности) в конкретной жизненной ситуации.

Психологическую безопасность можно рассматривать:

- как процесс, т.е. психологическая безопасность фактически создается каждый раз заново при встрече с участниками социальной среды;
- как состояние, которое обеспечивает базовую защищенность личности и общества;
- как свойство личности, характеризующее ее защищенность от деструктивных воздействий и внутренний ресурс противостояния (сопротивляемости) деструктивным воздействиям.

Психологическая безопасность как интегративное явление проявляется на уровне:

- общества – как характеристика национальной безопасности, в структуре которой присутствует социальная безопасность, что означает выполнение социальными институтами своих функций по удовлетворению потребностей, интересов, целей всего населения страны, фактически обеспечивая качество жизни и здоровье людей;
- локальной среды – организации, где работает человек, семьи, ближайшего окружения, группы друзей;
- личности – многообразие аспектов сопротивляемости и жизнестойкости: переживания своей защищенности (незащищенности), наличие ресурса сопротивляемости внешним и внутренним деструктивным воздействиям, понимание и представление о психологическом насилии и совладании с его психотравмирующими формами, конкретные поведенческие акты, способствующие или препятствующие нарушению безопасности другого, саморазрушению или конструктивному устойчивому развитию (Корнилова, 2010).

По мнению И. А. Баевой одной из характеристик безопасности личности выступает ее сопротивляемость, определяющая возможности человека в экстремальной ситуации и ее последствия для него. Существуют термины, используемые для обозначения схожих проявлений: выносливость, жизнестойкость, оптимизм (Баева, 2008).

Сопротивляемость личности – это интегральное или системное качество личности. Оно отражает определенные особенности взаимодействия личности с окружающей средой. В отечественных исследованиях для описания вопросов, связанных с сопротивляемостью личности трудным ситуациям, используется понятие «психологическая устойчивость».

Психологическая безопасность – это состояние психологической защищенности, а также способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия.

Психологическая защищенность – это не устранение всех угроз и травмирующих событий, а возможность совладать с ними, наращивая сопротивляемость, устойчивость и посттравматический рост (Баева, 2008). Рассматривая защищенность личности от неблагоприятных воздействий, мы должны рассматривать ее в тесной связи с условиями ее функционирования.

В словаре М. И. Еникеева дано следующее определение: «Психологическая защищенность – состояние психической стабильности, возникающее в результате осознания индивидом возможности устойчивого удовлетворения его основных потребностей (в противном случае возникает чувство психологической незащищенности), подкрепляемое высоким социальным, личностным и групповым статусом, оптимальным уровне: притязаний и высокими возможностями

личностной самореализации, механизмами подавления тревожности» (Еникеев, 2007).

Согласно И. А. Баевой, существуют два главных системообразующих вида безопасности – физическая и психологическая. Все остальные «нанизываются» на них как на стержень (Баева, 2008). При таком подходе мы получаем возможность разделять субъективные и объективные причины и факторы, которые либо способствуют или препятствуют сохранению безопасности человека и окружающей его физической и социальной среды.

Р. В. Агузумцян и Е. Б. Мурадян также считают, что суть смысловых значений психологической безопасности личности сводится, с одной стороны к наличию объективных факторов, обеспечивающих психологическую безопасность, с другой стороны, к переживанию, к субъективному восприятию этих факторов. Так как психологическая безопасность на уровне личности является переживанием, то ее можно исследовать с помощью таких психологических параметров как настроение, самочувствие, активность, степень депрессии, тревожности, фрустрации и агрессии (Агузумцян, 2008).

В. М. Львов и С. А. Багрецов считают значимыми и осязаемыми социально-психологическими показателями психологической безопасности личности социальную адаптацию личности и положение личности в «психометрической» структуре группы (Львов, 2008).

Психология безопасности, по мнению Баевой, – это то новое направление, которое возникло именно в данной ситуации развития общества и в рамках которого выполняются теоретические исследования и практические программы по обеспечению психологической безопасности в разных социальных сферах. Психология безопасности изучает социопсихологические явления и процессы, возникающие в ситуации угрозы (опасности). Предметом психологии безопасности является психологическая безопасность личности и социальной среды. Объектом психологии безопасности выступает психическая реальность, особенности, определения которой в качестве объекта исследования обусловлены характером удовлетворения потребности в безопасности, состоянием защищенности психики от внешних и внутренних угроз, а также характером взаимодействия человека с социальной средой.

Таким образом, объектом психологии безопасности являются психологические характеристики человека, социальной группы, общества как субъектов безопасности (Баева, 2008).

Можно выделить следующие практические задачи психологии безопасности:

- разработка основ культуры безопасности в организации, где в круг вопросов специалисты включают разработку определенных норм поведения; снижение частоты аварий и несчастных случаев;

- создание условий, в которых вопросам безопасности уделяется внимание, соответствующее их значимости;
- формирование в организации обстановки, в которой у всех ее членов одни взгляды и убеждения на вопросы, касающиеся рисков и угроз здоровью;
- усиление приверженности людей укреплению безопасности;
- выработка в организации стиля и практических навыков за счет обеспечения программами по совершенствованию безопасности и укреплению здоровья людей; снижение всех форм насилия в межличностном взаимодействии;
- профилактика и снижение психологического травматизма, снижение угроз психическому здоровью в социальной среде, мобилизация ресурса сопротивляемости человека;
- создание образовательных программ подготовки специалистов по вопросам психологической безопасности личности и общества.

На современном этапе актуальными теоретическими проблемами психологии безопасности являются:

- разработка диагностического инструментария для определения уровня психологической безопасности среды и личности;
- определение основных угроз, наносящих ущерб психологической безопасности личности и общества;
- выявление основных характеристик, определяющих безопасное психологическое состояние разных социокультурных и организационных сфер;
- проведение кросскультурных исследований по выявлению особенностей ресурса сопротивляемости человека негативным воздействиям в разных национальных культурах (Корнилова, 2010).

Д. И. Фельдштейн отмечает чрезвычайную сложность социальной ситуации развития современного человека. Наблюдается рост самосознания, самоопределения, критического мышления – с одной стороны. С другой стороны возрастает неуверенность, напряженность, тревожность. Массовый психологический стресс характерен современному обществу как результат возникшей неустойчивости социальной, экономической, идеологической обстановки. Данному периоду присуща дискредитация многих нравственных ориентиров, оказывающих влияние на общее духовное и физическое здоровье, обуславливая при этом пассивность, безразличие людей. Отмечается факт увеличения количества детей с эмоциональными проблемами. Дети часто находятся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности и запоминают преимущественно негативные события, что ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности. Возникновение и

закрепление тревожности на всех этапах онтогенеза как устойчивого образования связано с неудовлетворением ведущих потребностей возраста (Фельдштейн, 2010).

Анализ литературы по исследуемой проблеме показывает, что человек, не имеющий психологической защищённости, не обладающий внутренним ресурсом сопротивляемости к негативным воздействиям, может быть выведен из строя или полностью потерять возможность для своего эффективного функционирования. Сегодня есть опасность, что социальная среда, которая призвана поддерживать защищённость человека на разных этапах его жизни, не подготовлена в аспекте обеспечения психологической безопасности, и в силу этого может быть деструктивна (без профессионального осознания опасности).

В своем исследовании мы рассматриваем психологическую безопасность на уровне личности. Психологическая безопасность на данном уровне включает переживание своей защищенности/незащищенности, наличие внутренних ресурсов сопротивляемости, а также удовлетворенность основных потребностей.

Жизнедеятельность любого человека определяется его деятельностью и общением. В ходе осуществления этих процессов возникают ситуации неопределенности.

В своей концепции неадаптивности В. А. Петровский утверждает, что то, что рождается в общении, оказывается неизбежно иным, чем намерения и побуждения общающихся людей (Петровский, 1996). Люди, вступающие в не жестко регламентированное взаимодействие, каким-то образом должны интерпретировать ситуацию и уловить ожидания партнеров по взаимодействию. Для компетентного поведения в различных социальных ситуациях, необходима чувствительность к улавливанию ожиданий и умение вникать в групповую интерпретацию ситуации и участвовать в ее выработке. Кроме того, требуется хорошее знание «социальных контекстов» – целого ряда неявных, но всеми признаваемых правил, регулирующих жизнь людей. Эти умения могут быть отнесены к отдельному аспекту социальной компетентности (Хагуров, 2003).

Д. В. Винникотт считает, что чувство безопасности формируется у индивида раз и навсегда, еще в младенчестве. Именно обстановка делает возможным рост каждого ребенка, и без обеспеченного ему адекватного окружения не может быть личностного роста, или же этот рост будет извращен.

Хорошие условия на ранних этапах ведут к чувству безопасности, чувство безопасности ведет к самоконтролю, а когда самоконтроль становится фактом, навязанная безопасность становится оскорблением (Винникотт, 2000).

У каждого из нас есть психологические границы, внутри которых мы чувствуем себя защищенными и целостными. В этих границах человек ощущает себя самим собой. Внутренний диалог проходит в этих

границах для тех, кто глубоко знает себя, свои потребности, мотивы и проблемы. Решается для себя, что нужно оставлять «при себе», а что удобно показать (Зинкер, 2000).

Все эти социальные навыки призваны удовлетворять потребность в безопасности личности. Только после этого могут быть в полной мере удовлетворены ее социальные потребности.

Такие современные авторы как Г. И. Малейчук, И. А. Погодин удовлетворение потребности в безопасности связывают с функционированием границы-контакт (Лебедева, 2004; Малейчук, 2003; Погодин, 2003). У здорового человека граница подвижна: контакт со средой возможен, а в равной степени, возможно, его аннулирование или отход от среды. Ритм контакта и отхода является естественным ритмом жизнедеятельности организма. В основе его функционирования выступает иерархия потребностей. Непосредственный контакт с окружающей действительностью обеспечивает функция Эго. Эта функция позволяет человеку согласиться или отказаться за счет расширения или ограничения контакта, исходя из осознания собственных потребностей (Погодин, 2003).

Проблема формирования границ – это проблема самоопределения и соотнесенности мира Я с миром не-Я. Психологически зрелый индивид обладает одновременно устойчивыми и динамичными границами Я, способен гибко строить отношения с другими и обладать качеством автономности. Это может проявляться в таком свойстве зрелой личности как способность к одиночеству. Субъект малоспособен к одиночеству, если знакомство с реальностью было для него травматичным – то есть, если реальность преждевременно вторглась в его границы.

В динамической концепции личности представлены три основных метапотребности: в безопасности, в привязанности, в свободе действий. И. А. Погодин рассматривает потребность в безопасности, как метапотребность, которая может быть удовлетворена разными, порою противоположными способами. Каким же способом человек чаще всего избавляется от тревоги? Не в силах выдерживать порожденный тревогой диссонанс, индивид часто предпочитает опредметить это переживание, тем самым трансформируя его. Когда объект найден – возбуждение находит выход в форме страха. И тогда отпадает необходимость тревожиться. Следующий вопрос – возможность контролировать этот объект? Это касается возможности построения отношений с этим объектом без боязни быть разрушенным им. И если этот объект контролируем, появляется возможность манипулировать им. Если нет – это приводит к переживанию ужаса, для которого характерна тотальная угроза разрушения (не обязательно физическая, ведь убийство может быть и символическим (отвержение, обесценивание, ввержение в сильный стыд с последующим оставлением в одиночестве и т. д.).

Все свои последующие жизненные фазы человек проходит с той характерологией, которую он приобрел на первой, ранней стадии, решая проблему безопасности (Лебедева, 2004).

Согласно принципу когнитивного консонанса у человека существует первичная потребность в поддержании непротиворечивой картины мира и образа своего Я. В силу этого Я стремится к устойчивости и определенности. Функцию поддержки стабильности и устойчивости образа Я выполняют защитные механизмы, которые «работают» на границах Я (внешней и внутренней). Использование защитных механизмов обусловлено, как правило, решением двух задач: 1) избеганием или овладением тревогой или другими дезорганизирующими эмоциональными переживаниями; 2) сохранением самоуважения. Для творческого приспособления к реальности и, следовательно, психологического здоровья, необходимо иметь не только зрелые защитные реакции, но также быть способным использовать разнообразные защитные процессы. Эти механизмы могут функционировать как в нормальном режиме, обеспечивая творческую адаптацию личности, так и в патологическом, при котором происходит нарушение творческого приспособления (Лебедева, 2004; Малейчук, 2003).

Американский социальный психолог Д. Филлипс связывает с переживанием неопределенности возникновение феномена Вертера. Его особенно интересовали проявления этого феномена, вызванные сообщениями средств массовой информации. Изучая психологический профиль «подражателей», Д.Филлипс пришел к мысли, что подражание связано с действием таких факторов, как неопределенность и сходство. Можно выделить два типа неопределенности: 1) личностная неопределенность, 2) ситуативная неопределенность. Личностная неопределенность проявляется во внутренней неуверенности, отсутствии ясных идеалов, ценностей, высоком уровне тревожности и т.д. Она, в значительной мере, связана с ситуативной неопределенностью и проявляется в воздействии на личность, сложных, нестандартных ситуаций, выход из которых проблематичен. Связь проявляется в том, что люди внутренне неорганизованные, неуравновешенные (личностная неопределенность) чаще сталкиваются с подобными ситуациями. Чем шире и ярче освещается в СМИ (книге, фильме) девиантный поступок, тем большее впечатление он способен произвести на потенциальных «подражателей», и тем более массовым будет эффект подражания (Десятникова, 1995).

Таким образом, феномен неопределенности в межличностных отношениях неизбежно порождает проблему обеспечения безопасности личности. Свои социальные потребности личность может удовлетворить в полной мере только после того как обеспечит безопасность контакта. Следовательно, в любой ситуации личность способна осознанно выбирать принятие или отвержение.

Понятие «неопределенность» в словаре А. Ребера означает состояние неполной убежденности, неуверенности человека. В теории информации неопределенность – это степень, в которой не накладывается никаких ограничений на возможные выборы, имеющиеся в распоряжении, или на возможные следствия ситуации (Ребер, 2001).

В психологической традиции также исследуются проблемы совладания с неопределенностью, и в связи с этим возникает понятие толерантности к неопределенности.

В. П. Зинченко отмечает, что на смену толерантности к неопределенности пришел принцип детерминизма, позволяющий преодолеть субъективизм в психологии (Зинченко, 2007). Необходимо отметить, что психологи с полной определенностью встречаются крайне редко. Неопределенность присуща для любой ситуации развития и становления человека, при этом состояния столь же объективны, сколь и субъективны. Но отказ от стремления к точности и предопределенности требует усилий, решимости, а часто и мужества. Поэтому о толерантности к неопределенности пока говорят очень осторожно (Ребер, 2007).

С. Ю. Головин определяет толерантность как отсутствие или ослабление реагирования на некий неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию (Головин, 1998).

Согласно S. Budner, толерантность к неопределенности – это тенденция воспринимать двусмысленные ситуации как желаемые. Противоположностью выступает интолерантность к неопределенности как тенденция воспринимать двусмысленные ситуации как источник опасности из-за недостаточного количества необходимой информации (Budner, 1962).

Е. Frenkel-Brunswick определяет толерантность к неопределенности как черту личности. Для индивидуума, который чрезвычайно интолерантен к неопределенности, двусмысленные ситуации становятся источником внутренних конфликтов и тревоги, а единственной копинг-стратегией является ригидная приверженность предвзятому мнению и предрассудкам.

А. Р. MacDonald проясняет разницу между ригидной личностью и личностью интолерантной к неопределенности. Приняв решение, первый будет ригидно придерживаться его, даже столкнувшись с противоречащими фактами. Второй может легко поменять свое убеждение на лучшее.

О. А. Лунина, исходя из определения понятия толерантности как «способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптивных возможностей, выдвигает предположение, что толерантность – своего рода механизм совладания с ситуацией (coping

styles), в которой присутствуют неблагоприятные для личности факторы».

Автор предлагает для проведения диагностики определить условия по которым будет определяться уровень толерантности. Наиболее удачным является понятие «толелантность к ситуации». Среди предлагаемых ситуаций: ситуация изменений; ситуация отличий; кризисные ситуации (Лунина, 2007).

В. А. Петровским разработана концепция неадаптивной (надситуативной) активности. Идею неадаптивности он противопоставляет постулату сообразности, где речь идет об изначальной адаптивной направленности любых психических процессов и поведенческих актов. Адаптивность выражается в согласовании целей и результатов функционирования системы. Неадаптивность состоит в том, что между целью и результатом активности индивида складываются противоречивые отношения. Это противоречие неизбежно и неустранимо, и именно в нем находится источник динамики индивида, его существования и развития. Человек может состояться в качестве субъекта только при условии, что он может взять на себя ответственность за саму возможность несовпадения целей и результатов своей активности (Петровский, 1996).

Анализ литературы позволяет увидеть, что проблему толерантности к неопределенности в той или иной степени затрагивают как зарубежные, так и отечественные авторы. При этом используются разные понятия: «толелантность к неопределенности» (Budner, А.И. Гусев), «переносимость неопределенности» (А.Ребер), «внутренняя толелантность» (М. С. Мириманова, А. С. Обухов), «толелантность к ситуации» (О. А. Лунина). Т.В. Корнилова определяет толелантность к неопределенности как личностное свойство, предполагающее личностную готовность к действиям и выборам в новой или неопределенной ситуации.

Мы полагаем, что адаптивность и неадаптивность являются необходимыми факторами становления личности как субъекта деятельности. Способность подчиняться требованиям окружающей среды при этом дополняется собственной активной позицией личности. Мы можем также предположить, что переживание собственной неадаптивности субъектом оказывает значительное влияние на его деятельность во всех сферах жизни, т. е. на его становление как субъекта деятельности, общения и самосознания. Другими словами, отношение индивида к ситуации неопределенности детерминирует его поведение в подобных ситуациях.

Так как психологическая безопасность личности предполагает удовлетворенность основных потребностей индивида, толелантность к неопределенности, как установка, может способствовать формированию психологической безопасности или являться внутренним препятствием для ее достижения. Некоторая степень «доверия к миру» необходима

для того, чтобы проявлять активность в сторону удовлетворения своих потребностей. Любая активность индивида в сторону удовлетворения своих потребностей содержит в себе некоторую степень неопределенности и риска.

В. А. Петровский выяснил, что одной из возможных форм активности, к которым предполагает ситуация потенциальной угрозы, является активность, направленная навстречу опасности и выступающая как результат свободного выбора субъекта. Человек способен идти на риск, не извлекая при этом каких-либо ситуативных преимуществ; в этом случае риск выглядит как «бескорыстный». Таким образом, тенденция к «бескорыстному» риску является необходимой предпосылкой принятия рискованного решения.

Оценка индивидом своей способности осуществить волевой акт предпочтения представляет собой своеобразную «пробу себя». Она не может быть выполнена только во внутреннем плане. Только реально осуществляемое рискованное действие может быть аргументом в решении этой особой задачи самопознания, порождения себя как субъекта (Петровский, 1996).

В нашем исследовании, как и большинство исследователей, мы будем рассматривать психологическую безопасность личности как комплексный феномен, включающий в себя переживание индивидом своей защищенности/незащищенности, а также способность сопротивляться внешним и внутренним негативным воздействиям, при этом удовлетворяя основные потребности. Мы предполагаем, что толерантность к неопределенности может способствовать формированию психологической безопасности личности, так как готовность действовать в условиях неопределенности необходима для того, чтобы проявлять активность в сторону именно удовлетворения своих потребностей.

Теоретический анализ проведенных исследований позволил сформулировать следующую гипотезу: существует взаимосвязь между толерантностью к неопределенности и психологической безопасностью личности.

По мнению Д. И. Фельдштейна неустойчивость социальной ситуации развития приводит к хронической фрустрации ведущих потребностей возраста. Толерантность к неопределенности, как установка (когнитивный компонент), может способствовать формированию психологической безопасности или являться внутренним препятствием для ее достижения. Некоторая степень «доверия к миру» необходима для того, чтобы проявлять активность в сторону удовлетворения своих потребностей.

Кроме того, психологическая безопасность может быть обусловлена способами поведения в ситуациях фрустрации потребности в безопасности (конфликтные ситуации). Типичные фрустрационные реакции могут рассматриваться как поведенческий компонент,

сопротивляемость негативным воздействиям среды. Предполагаем, что оптимальной является способность удовлетворять свою потребность в безопасности, не разрушая при этом взаимоотношения. Таким образом, для достижения задач эмпирического исследования нами были использованы следующие методики:

- шкала личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера-Ю. Л. Ханина. С помощью данной методики можно сделать уточнения о качестве интегральной самооценки личности: является ли нестабильность этой самооценки ситуативной или постоянной. Результаты методики характеризуют психодинамические особенности личности, а также взаимосвязи параметров реактивности и активности личности, ее темперамента и характера.

- методика изучения фрустрационных реакций (С. Розенцвейг). Она предназначена для исследования реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности. Тест представлен серией из 24 рисунков, на которых изображен персонаж во фрустрационной ситуации. Стимулирующая ситуация этого метода заключается в схематическом контурном рисунке, на котором изображены персонажи, занятые еще не законченным разговором. Изображенные персонажи могут различаться по полу, возрасту и прочим характеристикам. Общим для всех рисунков является нахождение персонажа во фрустрационной ситуации. Испытуемый сознательно или бессознательно идентифицирует себя с фрустрированным персонажем.

- опросник толерантности-интолерантности к неопределенности (Т. В. Корнилова). Измеряет один из аспектов более широкой латентной переменной принятия неопределенности и риска и включает в себя три шкалы: шкала толерантности к неопределенности; шкала интолерантности к неопределенности; шкала межличностной интолерантности понимается в качестве более специфического личностного свойства с полюсами принятия/отвержения неопределенности в сфере межличностных отношений.

- методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (метод парных сравнений В. В. Скворцова). Данная методика позволяет выявить базовые потребности – мотиваторы личности и группы. Особо необходимо отметить, что тест выявляет относительную удовлетворенность, то есть удовлетворенность данной потребности по сравнению с другими потребностями. Позволяет определить степень удовлетворенности 5-ти главных потребностей: материальные потребности, потребность в безопасности, социальные (межличностные) потребности, потребности в признании, потребности в самовыражении.

В нашем исследовании приняли участие 64 респондента в возрасте от 18-22 лет студентов психолого-педагогического факультета. Все ответы вносили в специально подготовленные бланки исследования.

Затем результаты были занесены в сводную таблицу показателей исследуемых переменных.

Для статистической оценки значимости различий в полученных данных был использован U-критерий Манна-Уитни (Ермолаев, 2003). Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Для проверки гипотез о наличии корреляционных зависимостей нами был использован коэффициент корреляции Пирсона. Он позволяет определить, как связаны между собой два изучаемых признака в данной группе лиц.

Статистический анализ показал, что существует слабая отрицательная корреляция между показателями тревожности и толерантности к неопределенности (-0,3). Респонденты с низкой тревожностью обладают более высокой толерантностью к неопределенности по сравнению с другими. Однако респонденты с высокой тревожностью также могут обладать высокой толерантностью к неопределенности. На наш взгляд, такая взаимосвязь может свидетельствовать о том, что тревожность как личностная особенность взаимосвязана с толерантностью к неопределенности, однако данные переменные не идентичны и не взаимообусловлены. Также уровень тревожности не может служить однозначным показателем толерантности к неопределенности в данной выборке респондентов. Мы можем только с некоторой вероятностью предсказывать более высокий уровень толерантности к неопределенности у респондентов с низкой тревожностью, и наоборот.

Типичные фрустрационные реакции оценивались с точки зрения двух критериев: направления реакции и типа реакции.

- Экстрапунитивные реакции (реакция направлена на живое или неживое окружение в форме подчеркивания степени фрустрирующей ситуации, в форме осуждения внешней причины фрустрации, или вменяется в обязанность другому лицу разрешить данную ситуацию).

- Интропунитивные реакции (реакция направлена субъектом на самого себя; фрустрирующая ситуация принимается как благоприятная для себя: принимает вину на себя или берет на себя ответственность за исправление данной ситуации).

- Импунитивные реакции (фрустрирующая ситуация рассматривается как малозначащая, как отсутствие чьей-либо вины или как нечто такое, что может быть исправлено само собой, стоит только подождать и подумать).

Реакции различаются, также с точки зрения их типов:

- тип реакции «с фиксацией на препятствии» (в ответе препятствие, вызвавшее фрустрацию, всячески подчеркивается или интерпретируется

как своего рода благо, а не препятствие, или описывается как не имеющее серьезного значения);

- тип реакции «с фиксацией на самозащите» (главную роль в ответе испытуемого играет защита себя, своего «Я», и субъект или порицает кого-то, или признает свою вину, или же отмечает, что ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана);

- тип реакции «с фиксацией на удовлетворении потребности» (ответ направлен на разрешение проблемы; реакция принимает форму требования помощи от других лиц для решения вопроса; субъект сам берется за разрешение ситуации или считает, что время и ход событий приведут к ее исправлению).

Согласно полученным результатам 66% респондентов в ситуациях фрустрации склонны использовать экстрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите. Например, на стимульную фразу «Вы – лжец! Вы сами это знаете!» встречались следующие ответы подобного типа: «Такой же, как и Вы!», «Почему Вы меня оскорбляете?», «Я не лжец! Как Вы смеете?!» и т.п. На стимульную фразу: «Вы не имели права меня обгонять!», данные респонденты давали следующие ответы: «Я не нарушила правил!», «Имел!», «Ваше мнение о моих правах мне не интересно!» и т.п.

16% респондентов проявляют преимущественно экстрапунитивные реакции с фиксацией на препятствии. Например, стимульная фраза: «Это ужасно: Вы разбили любимую вазу моей матери!» вызвала следующие реакции: «Действительно. Не знаю, что мне теперь делать». На стимульную фразу «Если это не твоя шляпа, то, вероятно, Петров по ошибке взял ее, а свою оставил здесь» исследуемые проявляли такие реакции: «Вот незадача!», «Да, наверное», «И что теперь? Как я пойду без шляпы?».

12% исследуемых чаще проявляют импунитивные реакции с фиксацией на препятствии. Например, стимульная фраза «Вам же не видно с экрана!» вызвала следующие реакции: «Я уже видел этот фильм», «Да, но ничего страшного». Стимульная фраза «Вот ваша газета. Мне очень жаль, что ребенок ее разорвал» вызывала следующие реакции: «Ничего страшного, это же дети», «Но он же не специально», «Я ее все равно уже прочитал».

3% исследуемых используют импунитивные реакции с фиксацией на удовлетворении потребности («Как-нибудь доберусь», «Я еще подумаю», «Может, мы можем договориться?») и такой же процент – интропунитивные реакции с фиксацией на самозащите («Это получилось случайно», «Простите, я просто очень спешил», «Я не специально»).

Для исследования отличий респондентов с преобладающими экстрапунитивными реакциями с фиксацией на самозащите от других испытуемых выборка была разделена на две группы.

В среднем у респондентов, склонных к экстрапунитивным реакциям с фиксацией на самозащите тревожность ниже, чем у остальных, а

толерантність к неопределенности, напротив, выше. Однако различия по показателю тревожности оказались статистически незначимыми. Статистически значимыми оказались различия в уровне толерантности к неопределенности на уровне значимости 0,05 (допускается 5% ошибок).

Таким образом, исследуемые в фрустрирующих ситуациях направляют свои реакции на живое или неживое окружение в форме подчеркивания степени фрустрирующей ситуации, в форме осуждения внешней причины фрустрации, или вменяется в обязанность другому лицу разрешить данную ситуацию. При этом главную роль, в ответах исследуемых играет защита себя, своего «Я», и субъект или порицает кого-то, или признает свою вину (при этом оправдываясь), или же отмечает, что ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана. Исследуемые с данной стратегией поведения в фрустрирующих ситуациях обладают более высокой толерантностью к неопределенности. Можно предположить, что именно положительный опыт использования подобной стратегии поведения позволяет данным респондентам воспринимать неопределенные ситуации как безопасные или желательные.

Для сравнения исследуемым предлагался список потребностей, объединенных в следующие группы.

1. Материальные потребности: 4. Зарабатывать на жизнь; 8 Обеспечить себе материальный комфорт; 13 Покупать хорошие вещи;

2. Потребности в безопасности: 3. Обеспечить себе будущее; 6. Упрочить свое положение; 10. Избегать неприятностей;

3. Социальные (межличностные) потребности: 2. Иметь теплые отношения с людьми; 5. Иметь хороших собеседников; 15. Быть понятым другими;

4. Потребности в признании: 1 Добиться признания и уважения; 9 Повышать уровень мастерства и компетентности; 12 Обеспечить себе положение влияния;

5. Потребности в самовыражении: 7. Развивать свои силы и способности; 11. Стремиться к новому и неизведанному; 14 Заниматься делом, требующим полной отдачи.

Наиболее актуальной потребностью в выборке оказалась потребность в самовыражении, она не удовлетворена у 32 (50%) респондентов. Также актуальными оказались социальные (межличностные) потребности у 31(48%) респондента и материальные потребности у 26 (41%) респондентов. Наименее выраженными оказались потребности в безопасности у 17 (27%) респондентов и признании 16 (25%) респондентов.

Анализ полученных результатов позволил нам выделить несколько групп в зависимости от актуальных потребностей. Экстрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите наиболее характерны для

респондентов с наиболее актуальными социальными потребностями, а наименее характерны для желающих быть признанными. Экстрапунитивные реакции с фиксацией на препятствии наиболее характерны тем, кто испытывает потребность в самовыражении, и наименее характерны исследуемым, для которых актуальна потребность в безопасности. Но для них наиболее характерными оказались импунитивные реакции с фиксацией на препятствии, такой тип реакций наименее характерен исследуемым, нуждающимся в самовыражении. Импунитивные реакции с фиксацией на удовлетворении потребности одинаково характерны для исследуемым, испытывающим потребности в самовыражении, социальные и материальные потребности, остальные не используют данный тип реакций. Интропунитивные реакции с фиксацией на самозащите наиболее характерны для исследуемых с актуальной потребностью в безопасности, также ее используют нуждающиеся в самовыражении. Для остальных групп она не является характерной, в том числе для исследуемых с удовлетворенной потребностью в безопасности.

При оценке личностной тревожности мы получили следующие результаты: большинство студентов-психологов имеют высокую тревожность, в нашей выборке это 43 исследуемых, то есть 67%. Средний уровень тревожности показали 19 человек, что составляет 30% от всей выборки. Уровень тревожности оказался низким только у двух исследуемых, что составило 3% от выборки.

В среднем самый низкий уровень личностной тревожности присущ тем, кто нуждается в признании, они же имеют самый высокий уровень толерантности к неопределенности. Самый высокий уровень тревожности у тех, для кого актуальна потребность в безопасности, у тех же испытуемых обнаружен в среднем самый низкий уровень толерантности к неопределенности. Результаты также отражены в таблице 1 (см. табл. 1).

Статистически значимыми (на уровне 0,01) оказались различия по показателю толерантности к неопределенности у двух групп респондентов: группа, для которых актуальна потребность в безопасности и группа, для которых актуальна потребность в признании.

Респонденты, для которых наиболее актуальна потребность в безопасности, обладают более низкой толерантностью к неопределенности. Группа респондентов, для которых актуальной является потребность в самовыражении, также обладает большей толерантностью к неопределенности по сравнению с теми, для кого актуальна потребность в безопасности (уровень значимости 0,05).

Также статистически значимыми (на уровне 0,01) являются различия по данному показателю у респондентов, для которых актуальна потребность в безопасности.

Таблица 1

Сравнительная таблица групп респондентов в зависимости от актуальности различных потребностей

\ Тип фрустрац Хионной реакции Актуальная \ потребность	Экстрапун- итивные реакции с фиксацией на самозащите	Экстрапун- итивные реакции с фиксацией на препят- ствии	Импунитив- ные реакции с фиксацией на препят- ствии	Импунитив- ные реакции с фикса- цией на удов- летворении потребности	Интропун- итивные реакции с фиксацией на самозащите	Средний показа- тель лично- стной тревож- ности	Средний показатель толерантности к неопреде- ленности
Потребность в самовыра- жении	60%	28%	3%	3%	6%	47	16
Социальные потребно- сти	74%	10%	13%	3%	0	48	15
Материаль- ные потреб- ности	73%	12%	12%	3%	0	45	15
Потребность в безопас- ности	59%	5%	24%	0	12%	50	12
Потребность в признании	56%	25%	19%	0	0	45	8

Респонденты, для которых не актуальна потребность в безопасности, более толерантны к неопределенности. Таким образом, удовлетворенность потребности в безопасности увеличивает толерантность к неопределенности. Неудовлетворенность потребности в безопасности увеличивает вероятность восприятия неопределенных ситуаций как угрожающих. Что касается тревожности, то ее уровень не связан с актуальностью потребности в безопасности.

Отсюда трудно переоценить значение психологического просвещения населения и повышение психологической грамотности профессионалов, работающих с человеком. Существует необходимость поиска эффективных путей обеспечения и поддержания устойчивости и сопротивляемости человека и общества негативным внешним и внутренним угрозам.

Список использованной литературы

- Агузумциян Р. В. Психологическая безопасность личности в периоды поздней взрослости и старости. Психологический журнал, 2008. Том 29. №3. С. 22-29.
- Баева И. А. Психология безопасности: теоретическая основа практической помощи человеку в экстремальной ситуации. Журнал практического психолога, 2008. №4. С. 8-26.
- Винникотт Д. В. Разговор с родителями. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 245 с.
- Головин С. Ю. Словарь практического психолога. М., 1998. 469 с.
- Десятникова Ю.М. Психологическое состояние старшеклассников при изменении социального окружения. Психологический журнал, 1995. №5. С. 18-26.

- Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. М.: ТК Велби, издательство Проспект, 2006. 560 с.
- Ермалаев О. Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник, 2-е издание, испр. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. С. 169-174.
- Зинкер Дж. В поисках хорошей формы: Гештальт-терапия с супружескими парами и семьями. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 152 с.
- Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция. Вопросы психологии, 2007. №6. С. 3-20.
- Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности. Психологический журнал, 2010. Том 31. №1. С. 74-86.
- Лебедева Н. М. Путешествие в гештальт: теория и практика. СПб.: Речь, 2004. 555 с.
- Лунина О. А. К вопросу о диагностике толерантности. [Электронный ресурс] Белгород, 2007. Режим доступа: http://toleration.bsu.edu.ru/_files/public/lunina.doc. Дата доступа: 23.11.2011.
- Львов В. М. Проблема обеспечения безопасности личности в коллективе с негативными формами отношений. Журнал практического психолога, 2008. №4. С. 138-154.
- Малейчук Г. И. Использование феномена «границы Я» для диагностики уровней организации личности. [Электронный ресурс] Брест, 2003. Режим доступа: <http://gestalt.by/index.php/59/50-50/70/70>. Дата доступа: 12.12.2011.
- Петровский А. В. Личность в психологии. Парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: издательство «Феникс», 1996. 512 с.
- Погодин И. А. Потребность в безопасности: психодинамический подход. [Электронный ресурс] Минск, 2003. Режим доступа: <http://gestalt.by/index.php/59/50-50/69/69>. Дата доступа: 12.12.2011.
- Ребер А. Большой толковый словарь: в 2 т. А.: ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2001. 2 т.
- Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы. Национальный психологический журнал, 2010. №2 (4). С. 6-11.
- Хагуров Т. А. Введение в современную девиантологию: учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2003. 343 с.
- Budner S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. [Electronic resource] Journal of Personality, 30, 2959. Mode of access: <http://www.aitp.org/isedj/isecon/2002/242c/ISECON.2002.Owen.pdf>. Date of access: 16.10.2010.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Наукове міжнародне видання

Загальний редактор: професор І.В. Волженцева

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ У ЗМІННОМУ СВІТІ

Міжнародна колективна монографія

Брест, Переяслав-Хмельницький – 2019

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В
ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ**

Международная коллективная монография

Брест, Переяслав-Хмельницкий – 2019

ПСИХАЛОГІЧНА БЕЗПЕКА АСОБИ У ЗМІНЛИВОМУ СВІТІ

Міжнародна колективна монографія

Брест, Переяслав-Хмельницький – 2019

**PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE PERSONALITY IN THE CHANGING
WORLD**

International collective monograph

Brest, Pereiaslav-Khmelnytskyi – 2019

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

*Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за
підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних,
власних імен та інших відомостей.*

Формат 60X84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Lucida Sans Unicode, Arial.

Наклад 100. Зам. №62 Ум. друк. арк. 27.

Виготовник: ФОП Домбровська Я. М.,

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготовників і розповсюджувачів видавничої продукції

ДК № 6366 від 22.08.2018 р.

08055, Київська обл., Макаріївський р-он, с. Вільне, вул. Чапаєва, 16а,

e-mail: devis519@ukr.net

The International collective monograph of edition general the professor's I.V.Volzhenstseva



Ukraine-Belarus, 2019