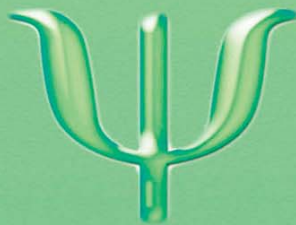




THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF PERSONALITY



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

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ

Міжнародна колективна монографія

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ

ЛИЧНОСТИ

Международная коллективная монография

ПСИХАЛАГІЧНА БЯСПЕКА АСОБЫ

Міжнародная калектыўная манаграфія

THE PSYCHOLOGICAL SAFETY

OF PERSONALITY

International collective monograph

Міжнародна колективна монографія за загальною редакцією професора І.В. Волженцевої. 2021

**Міністерство освіти і науки України
Міністерство освіти Республіки Білорусь
УНІВЕРСИТЕТ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ
В ПЕРЕЯСЛАВІ
(Україна)**

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

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ

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

Переяслав – Брест
Університет Григорія Сковороди БрДУ імені О. С. Пушкіна
в Переяславі

2021

**Министерство образования и науки Украины
Министерство образования Республики Беларусь**

**УНИВЕРСИТЕТ ГРИГОРИЯ СКОВОРОДЫ
В ПЕРЕЯСЛАВЕ
(Украина)**

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

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

Переяслав – Брест
Университет Григория Сковороды БрГУ имени А. С. Пушкина
в Переяславе

2021

Міжнародна колективна монографія за загальною редакцією професора І.В. Волженцевої. 2021

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

GRIGORIY SKOVORODA UNIVERSITY IN PEREYASLAV
(Ukraine)

EDUCATIONAL ESTABLISHMENT
«BREST STATE A. S. PUSHKIN UNIVERSITY»
(Belarus)

**THE PSYCHOLOGICAL SAFETY
OF PERSONALITY**

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

Pereiaslav – Brest
Grigoriy Skovoroda University in Pereyaslav Brest State A. S. Pushkin University
2021

УДК 159.923.2

ББК 88.3

П 86

Рекомендовано до друку:

Вченою радою Університету Григорія Сковороди в Переяславі (протокол №3 від 29.10.2021),

радою психолого-педагогічного факультету УО «Брестський державний університет імені О. С. Пушкіна» (протокол № 10 від 29.04.2021)

Редакційна колегія: **Ірина Волженцева**, доктор психологічних наук, професор, академік Української технологічної академії (УТА), професор кафедри психології Університету Григорія Сковороди в Переяславі (*головний редактор*); **Тетяна Кириченко**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Університету Григорія Сковороди в Переяславі (*заступник головного редактора*); **Галина Хомич**, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Університету Григорія Сковороди в Переяславі; **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 Університету Григорія Сковороди в Переяславі; **Олена Медведська**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології УО «Брестський державний університет імені О. С. Пушкіна»; **Світлана Ящук**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології УО «Брестський державний університет імені О. С. Пушкіна»; **Магдаліна Ліла**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Рецензенти:

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

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

А. В. Северін, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології УО «Брестський державний університет імені О. С. Пушкіна» (м. Брест)

П 86 **Психологічна безпека особистості** : міжнар. колектив. монографія / Університет Григорія Сковороди в Переяславі ; Брест. держ. ун-т ім. О. С. Пушкіна ; за заг. ред. І. В. Волженцевої. Переяслав (Київська обл.) : Домбровська Я. М. ; Брест : БрДУ, 2021. 890 с.

ISBN 978-617-7747-23-8 (Домбровська Я. М.).

ISBN 978-985-22-0138-4 (БрДУ імені О. С. Пушкіна).

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 закладів вищої освіти, 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.

УДК 159.923.2

ББК 88.3

ISBN 978-617-7747-23-8

ISBN 978-985-22-0138-4

© Домбровська Я. М., 2021

© УО «БрДУ імені О. С. Пушкіна», 2021

© Колектив авторів, 2021

УДК 159.923.2

ББК 88.3

ученым советом Университета Григория Сковороды в Переяславе (протокол № 3 от 29.10.2021),

советом психолого-педагогического факультета УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (протокол № 10 от 29.04.2021)

*Редакционная коллегия: **Ирина Волженцева**, доктор психологических наук, профессор, академик Украинской технологической академии (УТА), профессор кафедры психологии Университета Григория Сковороды в Переяславе (*главный редактор*); **Татьяна Кириченко**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Университета Григория Сковороды в Переяславе (*заместитель главного редактора*); **Галина Хомич**, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Университета Григория Сковороды в Переяславе; **Наталья Былинская**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»; **Диана Чижма**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Университета Григория Сковороды в Переяславе; **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»; **Магдалина Лиля**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры иностранной филологии, перевода и методики обучения Университета Григория Сковороды в Переяславе.*

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, доцент кафедры психологии УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (г. Брест)

П 86 Психологическая безопасность личности : междунар. коллектив. монография / Университет Григория Сковороды в Переяславе; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. проф. И. В. Волженцевой. Переяслав (Киевская обл.) : Домбровская Я. М. ; Брест : БрГУ, 2021. 890 с.

ISBN 978-617-7747-23-8 (Домбровская Я. М.).

ISBN 978-985-22-0138-4 (БрГУ имени А. С. Пушкина).

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.

УДК 159.923.2
ББК 88.3

ISBN 978-617-7747-23-8
ISBN 978-985-22-0138-4

© Домбровская Я. М., 2021
© УО «БрГУ имени А. С. Пушкина», 2021
© Коллектив авторов, 2021

P 86

Recommended for issue by:

the Academic Council of the Grigoriy Skovoroda University in Pereiaslav (The Protocol No 3 dated October 29, 2021),

the Faculty Council Meeting of the Educational Establishment «Brest State A. S. Pushkin University» (The Protocol No.10, dated April 29 2021)

Editorial Board: **Iryna Volzhentseva**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the Ukrainian Technological Academy (UTA), Professor of the Department of Psychology, the Grigoriy Skovoroda University in Pereiaslav (editor-in-chief); **Tetiana Kyrychenko**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, the Grigoriy Skovoroda University in Pereiaslav (deputy editor-in-chief); **Halya Khomych**, Candidate of Psychological Sciences, Professor, the Head of the Department of Psychology, the Grigoriy Skovoroda University in Pereiaslav; **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 Grigoriy Skovoroda University in Pereiaslav, **Olena Medvedska**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Educational Establishment «Brest State A. S. Pushkin University»; **Svitlana Yashchuk**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Educational Establishment «Brest State A. S. Pushkin University»; **Mahdalyna Lyla**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Philology, Translation and Teaching Methods, the Grigoriy Skovoroda University in Pereiaslav

Reviewers:

H. V. Losyk, Doctor of Psychological Sciences, Chief Scientist of the State scientific institution «The Joint Institute for Informatics Problems 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 of the Educational Establishment «Brest State A. S. Pushkin University» (Brest)

P 86 The Psychological Safety of Personality : an international collective monograph / the Grigoriy Skovoroda University in Pereiaslav; Brest State A. S. Pushkin University ; under the general editorship of I. V. Volzhentseva. Pereiaslav (Kyiv reg.) : Dombrovskaya Y. M. ; Brest : Brest State University, 2021. 890 p.

ISBN 978-617-7747-23-8 (Dombrovskaya Y. M.).

ISBN 978-985-22-0138-4 (Brest State A. S. Pushkin University).

Psychological aspects of personal safety in the unceasingly changing world are considered. The results of searching the ways of solving scientific-methodical, practical problems facing a person in the context of ensuring their 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.

UDC 159.923.2

ISBN 978-617-7747-23-8

ISBN 978-985-22-0138-4

© Dombrovskaya Y. M., 2021

© Brest State A. S. Pushkin University, 2021

© Group of authors, 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	17
Життєздатність особистості у життєвому та професійному просторі працівників ризиконебезпечних професій (Балабанова Л.М., Перелигіна Л.А., Балабанова К.В.)...	23
Імплицитна теорія особистості обдарованого учня у педагогів з різним стажем педагогічної діяльності (Билінська Н.В.)	39
Психологічна безпека цифрового освітнього середовища та особливості її забезпечення в умовах COVID-19 (Бондарчук О.І.)	53
Випереджальна стратегія поведінки особистості як психологічна проблема (Бохонкова Ю.О.)	68
Адекватна самооцінка як чинник психологічної безпеки дітей молодшого шкільного віку (Видолоб Н.О.)	79
Самоусвідомлення студентами-психологами механізмів впливу арттерапії в контексті їх академічної успішності і психологічної безпеки (Волженцева І.В.)	97
Психогенні компоненти звукового середовища в екопросторі буття людини (Вятоха І.Ю.)	128
Екзистенційна сила вдячності як психотехніки ментального здоров'я сучасної людини (Герасіна С.В.)	147
Конфлікти в педагогічній діяльності як наукова проблема (Грейліх О.О.)	164
Психологічний супровід професійного розвитку креативності особистості педагога (Гульбс О.А., Кобец О.В., Сергачова В.Е., Кузьміна В.Ю.)	181
Антикризова комунікація влади і суспільства в умовах пандемії: виміри особистої і колективної безпеки в Україні (Дем'яненко Б. Л., Дем'яненко В. М.)	198
Дослідження свідомості з точки зору її соціокультурної детермінації (Дробот О.В.)	244
Психологічна безпека дитини в умовах цифровізації (Кабанцева А.В.)	260
Взаємозв'язок і взаємозумовленість психічних процесів, станів і властивостей у психолінгвістичному розвитку дітей дошкільного віку (Калмикова Л.О.)	279
Психолінгвістичні засади психотерапевтичного альянсу (Калмиков Г.В.)	306
Пандемія як виклик нашим знанням про вроджений потенціал людини – мікрокосму в макрокосмосі (Карп'юк М.Д.)	330
Оптимізація психологічного забезпечення тренувальної діяльності в олімпійському та професійному спорті (Кириченко Т.Г.) ...	379

Саморегуляція особистості в контексті зарубіжної та вітчизняної психології (Кириченко Т.В.).....	412
Розвиток логічного мислення дітей дошкільного віку в контексті їх психологічної безпеки (Клак В.О.).....	446
Концепція Карла Орфа в розвитку просодичного компоненту мовлення дітей дошкільного віку як психологічна проблема (Клак І.М.).....	462
Міждисциплінарний підхід до вивчення генезису розповідного усного мовлення дітей дошкільного віку (Кролівець Ю. В.)...	473
Клініко-психологічні дослідження предикторів суїцидальної поведінки (Крупельницька Л.Ф.).....	500
Імплицитні уявлення про особистість професіонала як одна із складових професійного самовизначення (Либко І.В.).....	521
Психологічне обґрунтування методу ігрового включення дошкільників у виховні моральні ситуації (Лохвицька Л.В.)..	531
Когнітивні деформації активних інтернет-користувачів: теоретико-емпіричні підстави для моделювання (Медведська О. І.).....	547
Психологічна безпека середовища і особистості в діяльності медичних сестер відділень анестезіології і реанімації (Москалюк В. Ю.).....	564
Інформаційна безпека турбулентного часу (Панченко О.А., Кабанцева А.В., Антонов В.Г.).....	586
Кризові, екстремальні і надзвичайні ситуації: концептуальні стратегії (теоретико-емпіричний зріз) (Поліщук В.М.).....	605
Емоційна і вольова саморегуляція літніх людей у критичних та надзвичайних ситуаціях (Поліщук С.А.).....	622
Психологічна безпека особистості в несприятливих обставинах: питання розуміння та особистісного вибору (Поуль В. С.).....	639
Базові положення створення технік розпізнавання рівнів грайливості (Саута С. Л., Гордиенко-Митрофанова І.В., Гоголь Д.М.).....	663
Особливості зорово-тактильного сприйняття предметів варіативної форми дівчатами і юнаками з різним домінуючим типом репрезентативних систем (Северин О.В.).....	689
Роль зору в сприйнятті предметів варіативної форми (Северин О.В, Лосик Г. В., Морозов В. Є.).....	705
Психологічна безпека студентів і викладачів як гарантія ефективності професійної підготовки: об'єктивний і суб'єктивний ракурси аналізу (Семиченко В.А.).....	724
Уявлення про конфлікти з батьками у підлітків з різним самовідношенням (Синюк Д. Е.).....	770
Методологічні і теоретичні проблеми вивчення копінг-поведінки (Ткачук Т.А.).....	788

Дослідження особливостей сприймання і розуміння дітьми старшого дошкільного віку значення фразеологізмів та їх уживання в мовленні (Харченко Н. В., Мисан І. В.).....	797
Методи арттерапії в діяльності психологічної служби інклюзивної освітньої установи (Ясенчук Ю.Ю., Волженцева І.В.).....	849
Особливості стратегії вибору захисних механізмів особистості (Ящук С. Л.).....	873

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	19
Жизнеспособность личности в жизненном и профессиональном пространстве работников опасных профессий (Балабанова Л.М., Перелигина Л.А., Балабанова К.В.)..	23
Имплицитная теория личности одаренного ученика у педагогов с разным стажем педагогической деятельности (Былинская Н.В.).....	39
Психологическая безопасность цифровой образовательной среды и особенности ее обеспечения в условиях COVID - 19 (Бондарчук Е.И.).....	53
Опережающая стратегия поведения личности как психологическая проблема (Бохонкова Ю.А.).....	68
Адекватная самооценка как фактор психологической безопасности детей младшего школьного возраста (Выдолоб Н. А.).....	79
Самоосознание студентами-психологами механизмов влияния арттерапии в контексте их академической успеваемости и психологической безопасности (Волженцева И.В.).....	97
Психогенные компоненты звуковой среды в экостранстве бытия человека (Вятоха И.Ю.).....	128
Экзистенциальная сила благодарности как психотехники ментального здоровья современного человека (Герасина С.В.).....	147
Конфликты в педагогической деятельности как научная проблема (Грейлих О. А.).....	164
Психологическое сопровождение профессионального развития креативности личности педагога (Гульбс О.А., Кобец А.В., Сергачова В.Э., Кузьмина В.Ю.).....	181
Антикризисная коммуникация власти и общества в условиях пандемии: измерения личной и коллективной безопасности в Украине (Демьяненко Б. Л., Демьяненко В.Н.).....	198
Исследование сознания с точки зрения ее социокультурной детерминации (Дробот О.В.).....	244
Психологическая безопасность ребенка в условиях цифровизации (Кабанцева А.В.).....	260
Взаимосвязь и взаимообусловленность психических процессов, состояний и свойств в психолингвистическом развитии детей дошкольного возраста (Калмикова Л.А.).....	279
Психолингвистические принципы психотерапевтического альянса (Калмыков Г.В.).....	306
Пандемия как вызов нашим знаниям о врожденном потенциале	

человека – микрокосма в макрокосмосе (Карпюк М. Д.).....	330
Оптимизация психологического обеспечения тренировочной деятельности в олимпийском и профессиональном спорте (Кириченко Т.Г.).....	379
Саморегуляция личности в контексте зарубежной и отечественной психологии (Кириченко Т.В.).....	412
Развитие логического мышления детей дошкольного возраста в контексте их психологической безопасности (Клак В.О.)...	446
Концепция Карла Орфа в развитии просодического компонента речи детей дошкольного возраста как психологическая проблема (Клак И.Н.).....	462
Междисциплинарный подход к изучению генезиса повествовательной устной речи детей дошкольного возраста (Кроливец Ю.В.).....	473
Клинико-психологические исследования предикторов суицидального поведения (Крупельницкая Л. Ф.).....	500
ИмPLICITные представления о личности профессионала как одна из составляющих профессионального самоопределения (Лыбко И. В.).....	521
Психологическое обоснование метода игрового включения дошкольников в воспитательные нравственные ситуации (Лохвицкая Л.В.).....	531
Когнитивные деформации активных интернет-пользователей: теоретико-эмпирические основания для моделирования (Медведская Е. И.).....	547
Психологическая безопасность среды и личности в деятельности медицинских сестер отделений анестезиологии и реанимации (Москалюк В. Ю.).....	564
Информационная безопасность турбулентного времени (Панченко О. А., Кабанцева А. В., Антонов В. Г.).....	583
Кризовые, экстремальные и чрезвычайные ситуации: концептуальные стратегии (теоретико-эмпирический срез) (Полищук В. Н.).....	605
Эмоциональная и волевая саморегуляция пожилых людей в критических и чрезвычайных ситуациях (Полищук С.А.).....	622
Психологическая безопасность личности в неблагоприятных обстоятельствах: вопрос понимания и личностного выбора (Поуль В.С.).....	639
Базовые положения создания техник распознавания уровней игривости (Саута С.Л., Гордиенко-Митрофанова И.В., Гоголь Д.М.).....	663
Особенности зрительно-тактильного восприятия предметов вариативной формы девушками и юношами с разным доминирующим типом репрезентативных систем	

(Северин А. В.)	689
Роль зрения в восприятии предметов вариативной формы (Северин А. В., Лосик Г.В., Морозов В. Е.)	705
Психологическая безопасность студентов и преподавателей как гарантия эффективности профессиональной подготовки: объективный и субъективный ракурсы анализа (Семиченко В.А.)	724
Представления о конфликтах с родителями у подростков с разным самоотношением (Синюк Д. Э.)	770
Методологические и теоретические проблемы изучения копинг- поведения (Ткачук Т.А.)	788
Исследование особенностей восприятия и понимания детьми старшего дошкольного возраста значения фразеологизмов и их употребления в речи (Харченко Н. В., Мысан И. В.)	797
Методы арттерапии в деятельности психологической службы инклюзивного образовательного учреждения (Ясенчук Ю.Ю., Волженцева И.В.)	849
Особенности стратегии выбора защитных механизмов личности (Ящук С. Л.)	873

CONTENTS

PREFACE	21
Resilience of personality in the living and professional space of workers of risky professions (Balabanov L., Perelygina L., Balabanova K.).....	23
Implicit personality theory of the gifted student among teachers with different pedagogical experience (Bylinskaya N.).....	39
Psychological safety of the digital educational environment and features of its ensuring in the conditions of COVID-19 (Bondarchuk O.).....	53
Advance strategy of personality behavior as a psychological issue (Bokhonkova Y.).....	68
Adequate self-assessment as a factor of psychological safety of young school age children (Vydolob N.).....	79
Self-awareness by psychology students of the mechanisms of influence of art therapy in the context of their academic performance and psychological safety (Volzhentseva I.).....	97
Psychogenic components of the sound environment in the ecospace of human existence (Viatokha I.).....	128
Existential power of gratitude as psychotechnics of modern human mental health (Herasina S.).....	147
Conflicts in pedagogical activity as a scientific problem	
(Hreylikh O.).....	164
Psychological support of professional development of creativity of the teacher's personality (Gulbs O., Kobets A., Sergacheva V., Kuzmina V.).....	181
Anti-crisis communication of government and society in a pandemic condition: dimensions of personal and collective security in Ukraine (Demianenko B., Demianenko V.).....	198
A study of consciousness from the viewpoint of its sociocultural determination (Drobot O.).....	244
Psychological safety of a child under conditions of digitalization (Kabantseva A.).....	260
Interrelation and interconditionality of mental processes, states and properties in the psycholinguistic development of preschool children age (Kalmykova L.).....	279
Psycholinguistic principles of the psychotherapeutic alliance (Kalmykov H.).....	306
Pandemic as a challenge to our knowledge about the natural potential of the man-microcosm in the universe (Karpiuk M.).....	330
Optimization of psychological support of training activities in Olympic and professional sports (Kyrychenko Taras).....	379
Self-regulation of personality in the context of foreign and domestic	

psychology (Kyrychenko Tetiana).....	412
Logical thinking development of preschool children in the context of their psychological safety (Klak V.).....	446
Karl Orff's concept in the development of the prosodic component of preschool children's speech as a psychological problem (Klak I.).....	462
Interdisciplinary approach to the study of the genesis of preschool children's narrative oral speech (Krolivets Yuliia).....	473
The studies of suicidal behavior predictors in clinical psychology (Krupelnytska L.).....	500
Implicit concepts of the personality of the professional as one of the components of professional self-determination (Lybko I.).....	521
Psychological Justification of the Method of Game Inclusion of Preschoolers into Educational Moral Situations (Lokhvytska L.)	531
Cognitive deformations of active Internet users: theoretical and empirical foundations for modeling (Medvedskaya E.).....	547
The Psychological Safety of the Environment and Personality in the Activities (Moskaliuk V.).....	564
Information security of turbulent time (Panchenko O., A. Kabantseva A., Antonov V.).....	586
Crisis, extreme and emergency situations: conceptual strategies (theoretical and empirical aspect) (Polishchuk V.).....	605
Emotional and Volitional Self-regulation of Elderly People in critical and emergency situations (Polishchuk S.).....	622
Psychological safety of the individual under unfavorable circumstances: issues of understanding and personal choice of behavioral strategies (Poul V.).....	639
The basics of creating techniques for determining levels of playfulness (Sauta S., Gordienko-Mitrofanova I., Hohol D.).....	663
Features of visual and tactile perception of objects of variable shape by girls and young men with different dominant types of representative systems (Severin A.).....	689
The role of vision in the perception of objects variable form (Severin A., Losik G., Morozov V.).....	705
Psychological safety of students and teachers as a guarantee of the effectiveness of professional education: objective and subjective perspectives of analysis (Semichenko V.).....	724
Ideas about conflicts with parents of adolescents with different self-attitudes (Siniuk D.).....	770
Methodological, and Theoretical Problems in Studying coping behavior (Tkachuk T.).....	788
Study of the Peculiarities of Perception and Understanding of the Meaning of Phraseological Expressions for Preschool Children and their Use in Speech (Kharchenko N., Mysan I.).....	797

Methods of art therapy in the activities of the psychological service of an inclusive educational institution (Yasenchuk J., (Volzhentseva I.)).....	849
Features of the strategy of choosing the protective mechanisms of the individual (Yashchuk S.).....	873

ПЕРЕДМОВА

На даному еволюційному етапі уявлення про *психологічну безпеку особистості* сформувалося приблизно однаково в світовому масштабі, де акцент робиться на переживаннях і почуттях людини, які пов'язані з її відчуттям *захищеності* перед викликом життєво важливих проблем.

Психологічна безпека особистості сьогодні розглядається як стан захищеності нашої психіки від впливу різноманітної негативної, руйнівної інформації, яка ускладнює функціонування адекватної соціально-професійної й морально-етичної поведінки людини, її конструктивної життєдіяльності, відношення до оточуючого світу й до самої себе. Саме *психологічна захищеність* сприяє розкриттю креативного потенціалу особистості, забезпечуючи конструктивне її просування і можливість адекватного сприйняття дійсності, що сформована нами на початок ХХІ століття. А вона не однозначна і не відокремлена від наших думок, почуттів, емоцій, суджень, оцінок, позицій, вчинків: вона реально трансформується під дією цих енергетичних впливів людини й людства.

Автори монографії, пам'ятаючи про реальний контекст сьогодення, надають великої уваги в конкретних дослідженнях багатоаспектному полю *психологічної безпеки особистості людини*, бо це одна з базових складових *комплексного аналізу* світових процесів, що відбуваються, охоплюючи різні сфери *психологічної безпеки*, зокрема: інформаційно-психологічну; безпеку освітнього середовища; безпеку праці; гендерну, підлітково-молодіжну, соціально-психологічну безпеку, тощо.

У колективній монографії надано належної уваги також «суб'єктному» напрямку, згідно якому людина є суб'єктом, що реально взаємодіє з оточуючим зовнішнім світом, будучи його потужною творчою складовою. Цей аспект дослідження дає можливість розглядати особистість в якості активного, самостійного діяча по забезпеченню власної *психологічної безпеки*, яка залежить від рівня його ментально-духовного розвитку, розкриття *внутрішнього вродженого потенціалу*, самосвідомості, спрямованості особистості на духовно-моральні цінності, що обумовлюють конструктивну самореалізацію, активну інтелектуально-вольову протидію деструктивним впливам зовнішнього світу. Саме тому особистість при дослідженні феномену *психологічної безпеки* постає центральною творчою величиною в цілісному континуумі «безпека – небезпека».

У міжнародній монографії більшість досліджень авторів зорієнтовані переважно на розгляд «суб'єктного» феномену з позиції творчо-дієвого, активного самоствердження, саморозкриття й самореалізації в контексті нової наукової світоглядної парадигми

захищеності від психологічних деформацій, що є важливою умовою повноцінного розвитку особистості людини, збереження життєпотенціалу та зміцнення *психоемоційного здоров'я – потужної складової соціального, духовного й фізичного здоров'я*, а також основи професійної й життєвої успішності та персонального благополуччя; мотивується необхідність на переломі тисячоліть, коли відбуваються кардинальні багатомірні трансформації свідомо набувати й поглиблювати *свої знання*, які сприяють якісному становленню соціально-професійної компетентності кваліфікованих фахівців.

Путь психології в ХХІ столітті, як і освіти в цілому, – це путь поглиблення основ самопізнання, путь розкриття потенціалу особистості, путь Спів-Творчості з Першоджерелом. Тільки цей шлях дає істинну безпеку особистості людини.

Монографію адресовано для викладачів вузів, психологів, аспірантів, магістрантів, студентів, вихователів, освітян, культурологів, соціологів, антропологів, дослідників психологічної безпеки особистості, а також для всіх тих, хто цікавиться трансформаційними проблемами сучасного суспільства.

І. В. Волженцева,
доктор психологічних наук, професор,
академік Української технологічної академії (УТА),
професор кафедри психології,
професор кафедри психології і педагогіки
дошкільної освіти Університету
Григорія Сковороди в Переяславі
м. Переяслав, Україна

ПРЕДИСЛОВИЕ

На данном эволюционном этапе представления о *психологической безопасности личности* сформировались приблизительно одинаково в мировом масштабе, где акцент делается на переживаниях и чувствах человека, которые связаны с его ощущением *защищенности* перед вызовом жизненно важных проблем.

Психологическая безопасность личности сегодня рассматривается как состояние защищенности нашей психики от влияния разнообразной негативной, разрушительной информации, которая усложняет функционирование адекватного социально-профессионального и морально-этического поведения человека, его конструктивной жизнедеятельности, отношения к окружающему миру и к самому себе. Именно *психологическая защищенность* способствует раскрытию креативного потенциала каждой личности, обеспечивая конструктивное ее продвижение и возможность адекватного восприятия действительности, которая сформирована нами на начало XXI века. А она не однозначна и не отделена от наших мыслей, чувств, эмоций, суждений, оценок, позиций, поступков: она реально трансформируется под действием этих энергетических влияний человека и человечества.

Авторы монографии, помня о реальном контексте нынешнего времени, предоставляют много внимания в конкретных исследованиях многоаспектному полю *психологической безопасности личности*, потому что это одна из *базовых* составляющих *комплексного анализа* мировых процессов, которые происходят, охватывая разные сферы *психологической безопасности*, в частности: информационно-психологическую, безопасность образовательной среды, безопасность труда, гендерную, подростково-молодежную, социально-психологическую безопасность и др.

В коллективной монографии предоставлено надлежащее внимания также «субъектному» направлению, согласно которому человек является субъектом, который реально взаимодействует с окружающим внешним миром, будучи его мощной творческой составляющей. Этот аспект исследования дает возможность рассматривать личность в качестве активного, самостоятельного деятеля по обеспечению собственной *психологической безопасности*, которая зависит от уровня его ментально-духовного развития, раскрытия *внутреннего врожденного потенциала*, самосознания, направленности личности на духовно-моральные ценности, которые обуславливают конструктивную самореализацию, активное интеллектуально-волевое противодействие деструктивным влияниям внешнего мира. Именно поэтому личность при

исследовании феномена *психологической безопасности* появляется центральной творческой величиной в целостном континууме «безопасность - опасность».

В международной монографии большинство исследований авторов сориентировано преимущественно на рассмотрение «*субъектного*» феномена с позиции творчески-действенного, активного самоутверждения, самораскрытия и самореализации в контексте новой научной мировоззренческой парадигмы защищенности от психологических деформаций, которые являются важным условием полноценного развития личности человека, сохранения жизненного потенциала и укрепления *психозмоционального здоровья*, - *мощной составляющей социального, духовного и физического здоровья*, а также основы профессиональной, жизненной успешности и персонального благополучия; мотивируется необходимостью на переломе тысячелетий, когда происходят кардинальные многомерные трансформации сознательно приобретать и углублять *свои знания*, которые способствуют качественному становлению социально-профессиональной компетентности квалифицированных специалистов.

Путь психологии в XXI веке, как и образования в целом, - это путь углубления основ самопознания, путь раскрытия потенциала личности, путь Сотворчества с Первоисточником. Только этот путь дает истинную безопасность личности человека.

Монография адресована для преподавателей вузов, психологов, аспирантов, магистрантов, студентов, воспитателей, педагогов, культурологов, социологов, антропологов, исследователей психологической безопасности личности, а также для всех тех, кто интересуется трансформационными проблемами современного общества.

И.В. Волженцева,
доктор психологических наук, профессор,
академик Украинской технологической академии (УТА),
профессор кафедры психологии,
профессор кафедры психологии и педагогики
дошкольного образования Университета
Григория Сковороды в Переяславе
г. Переяслав, Украина

PREFACE

At this evolutionary stage, ideas about the psychological security of the individual have been formed approximately equally on a global scale, where the emphasis is on the experiences and feelings of a person that are associated with his sense of protection before the challenge of vital problems.

Psychological safety of a person today is considered as a state of protection of our psyche from the influence of various negative, destructive information that complicates the functioning of adequate socio-professional and moral-ethical behavior of a person, his constructive life activity, attitude to the outside world and to himself. It is psychological safety that contributes to the disclosure of the creative potential of each individual, ensuring its constructive promotion and the possibility of an adequate perception of reality, which was formed by us at the beginning of the XXI century. And it is not unambiguous and is not separated from our thoughts, feelings, emotions, judgments, assessments, positions, actions: it is really transformed under the influence of these energetic influences of man and humanity.

The authors of the monograph, keeping in mind the real context of the present time, pay a lot of attention in concrete research to the multidimensional field of psychological safety of the individual, because it is one of the basic components of a comprehensive analysis of the world processes that occur, covering different areas of psychological safety, in particular: information and psychological, safety of the educational environment, occupational safety, gender, adolescent and youth, socio-psychological security, etc.

The collective monograph also gives due attention to the "subjective" direction, according to which a person is a subject who really interacts with the surrounding external world, being its powerful creative component. This aspect of the study makes it possible to consider a person as an active, independent figure to ensure his own psychological safety, which depends on the level of his mental and spiritual development, the disclosure of internal innate potential, self-awareness, the orientation of the individual to spiritual and moral values that determine constructive self-realization, active intellectual and volitional resistance to destructive influences of the outside world. That is why the personality in the study of the phenomenon of psychological safety appears as a central creative quantity in the integral continuum "security - danger".

In the international monograph, most of the authors' research is focused mainly on the consideration of the "subjective" phenomenon from the position of creatively effective, active self-affirmation, self-disclosure and self-realization in the context of a new scientific worldview paradigm of protection

from psychological deformations, which are an important condition for the full development of a person's personality, preservation of life potential and strengthening of psycho-emotional health, - a powerful component of social, spiritual and physical health, as well as the basis of professional, life success and personal well-being; motivated by the need at the turn of the millennium, when cardinal multidimensional transformations occur, to consciously acquire and deepen their knowledge, which contribute to the qualitative formation of socio-professional competence of qualified specialists.

The path of psychology in the XXI century, as well as education in general, is the way of deepening the foundations of self-knowledge, the way of revealing the potential of the individual, the way of Co-creation with the Primary Source. Only this way gives the true security of a person's personality.

The monograph is addressed to university teachers, psychologists, graduate students, undergraduates, students, educators, teachers, cultural scientists, sociologists, anthropologists, researchers of psychological safety of the individual, as well as to all those who are interested in the transformational problems of modern society.

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 of
Grigoriy Skovoroda University in Pereyaslav
(Ukraine)



Балабанова Любов Матвіївна

*доктор психологічних наук., професор
професор кафедри психології діяльності в
особливих умовах, соціально-психологічного
факультету*

**Національного університету цивільного
захисту України, м. Харків, Україна**

E-mail: balabanova05@gmail.com



Перелигіна Ліна Анатоліївна

*доктор біологічних наук., професор
начальник кафедри психології діяльності
в особливих умовах соціально-психологічного
факультету*

**Національного університету цивільного
захисту України, м. Харків, Україна**

E-mail: linaperelygina@gmail.com



Балабанова Ксенія Вікторівна

*кандидат психологічних наук
старший викладач кафедри психології*

**Національного аерокосмічного
університету**

ім. М.Є. Жуковського «ХАІ»

м. Харків, Україна

E-mail: myrary17@gmail.com

**ЖИТТЄЗДАТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ЖИТТЄВОМУ ТА
ПРОФЕСІЙНОМУ ПРОСТОРІ ПРАЦІВНИКІВ РИЗИКОНЕБЕЗПЕЧНИХ
ПРОФЕСІЙ**

*Стаття присвячена актуальній проблемі життєздатності
особистості в сучасних умовах соціально-політичної та економічної*

нестабільності. Вказується, що життєздатність відображає адаптивність людини, здатність її до саморегуляції, саморозвитку, подолання труднощів та кризових станів. Автори показують, що розмитість критеріїв визначення сутності психологічних особливостей професійної життєздатності залишають відкритими питання опису її рівня та специфіки на різних етапах професійного становлення фахівця. На основі отриманих у власних дослідженнях даних наводиться визначення феномену «професійної життєздатності» та прогностична модель визначення професійної життєздатності працівників ризиконебезпечних професій. Наголошується, що життєздатність людини є системним утворенням, котре постійно трансформується залежно від зовнішніх подій у житті особистості та її внутрішньому світі, тому не можливо говорити про стійку структуру цього феномену без урахування профілю професійної діяльності.

Ключові слова: життєздатність, професійна життєздатність, ризиконебезпечні професії, рятувальник, прогностична модель.

**Liubov Balabanov, Lina Perelygina, Kseniia Balabanova
Resilience of personality in the living and professional space of
workers of risky professions**

The article is devoted to the current problem of a person's resilience in modern conditions of socio-political and economic instability. It is indicated that resilience reflects a person's adaptability, ability to self-regulation, self-development, overcoming difficulties and crises. The authors show that the criteria are not clear for determining the essence of the psychological features of professional resilience. That's why it leaves open the question of describing its level and specificity at different stages of professional development. Based on the data obtained in our own research, the definition of the phenomenon of "professional resilience" and the prognostic model for determining the professional resilience of workers of risky professions are given. It is indicated that human viability is a systemic formation, which is constantly transformed depending on external events in the life of the individual and his inner world, therefore, it is impossible to talk about a stable structure of this phenomenon without taking into account the profile of professional activity.

Key words: resilience, professional resilience, risky professions, workers of risky professions, rescuer, prognostic model.

Постановка проблеми. Сьогодні ми спостерігаємо зростання заклопотаності суспільства збільшенням природних катастроф, терористичних актів і інших трагедій, від яких страждають люди по всьому світу. У цьому контексті зрозумілий науковий інтерес до усіх аспектів такого складного явища, як життєздатність: як життєздатність розвивається і міняється з часом; як адаптивні системи людини

приспосовуються під зовнішнє середовище; яка кількість стресу може стати плідною для розвитку життєздатності; як адаптаційні процеси визначають розвиток людини; що можуть зробити спеціалісти і організації для того, щоб сприяти розвитку життєздатності людини до і після переживання несприятливого і травматичного досвіду.

В зв'язку з наведеним вище, інтерес науковців до вивчення такого феномену як «життєздатність особистості» є своєчасним і, безумовно, актуальним. Життєздатність відображає адаптивність людини, здатність до саморегуляції, саморозвитку, подолання труднощів та кризових станів.

Зміст понять «життєздатність», «працездатність», «здатність до навчання» і «здатність до інновацій» сприйнято з робіт академіка Б. Ананьєва і професора В. Ганзена. Системний підхід в описі психології людини, що розвивається в цих роботах та в дослідженнях їх послідовників, передбачає вивчення людини в різних аспектах: як індивіда, суб'єкта, індивідуальності та особистості. В основі цих уявлень лежать положення про самоздійснення людини і формування психологічних якостей, які є основою накопичення людського капіталу. Подальший розвиток цих положень в роботах С. Максименко (Максименко, 2009) дозволив визначити певні аспекти життєздатності через самоздійснення особистості, який сприймається як процес розгортання потреби. В якості потреби особистості виступає особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і фактором соціальної життєвої сили людини.

Життєздатність людини проявляється в здатності її до самовизначення, самостійного вибору свого життєвого шляху, організації власної життєдіяльності. Такий підхід вимагає проведення досліджень з точки зору ефективності професійної діяльності, професійної та життєвої самореалізації особистості. Наукове розв'язання цих проблем відображає прагнення науковців визначити чинники життєвої та професійної активності людини, її намагання бути активним творцем власного життя, самовизначатися у світі та професії на основі усвідомлення себе та потенціалу своєї життєздатності. Незважаючи на наявність окремих досліджень, в яких розглядаються різні аспекти зазначеної вище проблеми, необхідно підкреслити, що недостатньо висвітленим на сьогоднішній день є поняття професійної життєздатності. Розмитість критеріїв визначення сутності психологічних особливостей професійної життєздатності залишають відкритими питання опису її рівня та специфіки на різних етапах професійного становлення фахівця.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В гуманістичній і позитивній психології накопичено великий досвід з проблеми життєздатності і на сьогоднішній день дослідження в цій області є одними з пріоритетних.

В зарубіжних наукових джерелах широко використовується термін «resilience», який буквально перекладається як гнучкість, пружність, еластичність, стійкість (до зовнішніх впливів) і як здатність швидко відновлювати здоровий фізичний і душевний стан. Це слово походить від латинського «resili», що означає «повернутися», «прийти в початковий стан». Одне з відомих визначень цього поняття сформулював М. Ungar, згідно якому життєздатність визначається здатністю людини керувати ресурсами власного здоров'я та соціально прийнятним способом використовувати для цього сім'ю, суспільство, культуру.

У російськомовній науковій літературі цей термін перекладається по-різному; ряд дослідників (Рильська, 2009) вважає, що англійський термін «resilience» найбільш повно відображає поняття «життєздатність». В дослідженнях вітчизняних вчених феномен життєздатності розкривається з позиції включеної в її структуру життєстійкості, як сталої особистісної характеристики індивіда (Манапова, 2012), психологічної безпеки (Приходько, 2017) та психічного здоров'я особистості (Перелигіна, Приходько, Світлична, 2010).

Розглядаючи життєздатність як соціально-психологічний механізм становлення та розвитку особистості, більшість дослідників (Рильська 2019; Леонтьєв, 2002; Максименко, 2009 та ін.) доводять, що саме здатність до саморегуляції, адаптації та творчого розвитку людини чинять вирішальний вплив на успішність її самореалізації та задоволеність власним життям. В умовах стресових навантажень високий рівень життєздатності дозволяє людині не просто відновити стан психофізіологічної рівноваги, але і вийти на новий, більш високий її рівень.

Питанням розмежування понять життєстійкості і життєздатності теж приділяється велика увага. Поняття "життєстійкість" (hardiness) розглядалось як риса особистості і розроблялась на перетині екзистенціальної психології, психології стресу, психології опановуючої поведінки. Цей термін виділив і досліджував С. Мадді (Мадді, 2002), а в російськомовній науковій літературі Д. Леонтьєв (Леонтьєв, 2002), який і запропонував називати його «життєстійкість». Розмежовуючи ці поняття, І. Лактіонова (Лактіонова, 2010) розглядає життєздатність як індивідуальну психологічну характеристику, яка включає в себе і життєстійкість.

Прихильники компонентного підходу до дослідження життєздатності людини, який розвивається на сучасному етапі, в основу кладуть ідею виокремлення найважливіших властивостей і характеристик людини, що формують її життєздатність. Ряд дослідників (Махнач, 2007) вивчають життєздатність в руслі чотирьох-аспектної екологічної моделі. У цій моделі в першу чергу звертається увага на соціально-психологічні і особистісні характеристики в аспекті екології людини. Так, О. Махнач (Махнач, 2007) в структурі життєздатності виокремлює шість взаємопов'язаних компонентів (п'ять внутрішніх і один зовнішній) -

самоефективність, наполегливість, копінги і адаптацію, внутрішній локус контролю, соціальні відносини, духовність і культуру. Роль цих компонентів в структурі життєздатності людини вивчалась в цілому ряді досліджень. За даними О. Рильської, компонентний склад життєздатності визначається такими складовими як: здатність до осмисленості життя, здатність до саморегуляції, здатність до адаптації, здатність до саморозвитку.

Зазначимо, що науковці по різному розглядають форми та способи життєздатності особистості, у яких на нашу думку закладено його психологічний механізм. Так виокремлюють наступні критерії життєздатності: функціональний, феноменологічний, індивідуально-психологічний. Функціональний критерій виступає як факт вирішення або не вирішення основних життєвих завдань і є своєрідним об'єктивним індикатором життєздатності. Феноменологічний критерій - безпомічність виступає як змістовна ознака низької життєздатності. Індивідуально-психологічний критерій - задоволеність суб'єкта власним життям відбиває суб'єктивне сприйняття власного життя у відповідності до вимог соціального буття.

Однак, питання життєздатності особистості в аспекті її професійного розвитку залишаються поза полем дослідницького інтересу. В доробках деяких авторів вводиться поняття «професійна життєздатність» (professional resilience), дослідження якої вивчається на організаційному, міжособистісному (кар'єрному) і індивідуальному рівнях (Richardson, 2002). Аналіз індивідуальних стратегій життєздатності показав, що весь обсяг досліджень націлений: на пошук складових резистентності психіки до дії екстремальних чинників (Екстремальна психологія, 2007), на відновлення організм (Маклаков, 2001); на ранню діагностику деструктивного професіогенезу особистості (Кокун, 2004); на навчання копінг стратегіям в важких і екстремальних життєвих ситуаціях.

Виходячи з того, що життєздатність людини є системним утворенням, котре постійно трансформується залежно від зовнішніх подій у житті особистості та її внутрішньому світі, ми не можемо говорити про стійку структуру цього феномену без урахування профілю професійної діяльності. Особливий інтерес становлять дослідження специфіки життєздатності працівників ризиконебезпечних професій, як важливої складової їх професійної спрямованості, що і визначає подальші траєкторії особистісного та професійного розвитку фахівця.

Мета роботи полягає в узагальненні теоретичних підходів до визначення ролі життєздатності в системній організації особистості працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС України) та емпіричній розробці прогностичної моделі визначення професійної життєздатності працівників ризиконебезпечних професій.

Виклад основного матеріалу та результатів досліджень. У сучасних соціально-економічних умовах професійна успішність і

компетентність людини залежать від її здатності бути суб'єктом професійного розвитку. В наших дослідженнях розгляд проблеми професійної життєздатності став можливим лише у зв'язку з професійною діяльністю працівників ДСНС України. В роботі було здійснено аналіз особливостей професійної діяльності рятувальників з точки зору психологічних детермінант, що сприяють формуванню життєздатності цих фахівців на різних етапах їх професійного становлення.

Логіка побудови емпіричного дослідження відображала специфіку професійної діяльності та була реалізована шляхом диференційно-діагностичного дослідження. Було апробовано метод дослідження життєздатності курсантів та рятувальників шляхом застосування психодіагностичної методики «Життєздатність людини» О. Рильської (Рильська, 2009), проаналізовано їх ціннісно-сміслові орієнтації, виявлено адаптаційний потенціал респондентів, визначено особливості копінг стратегій.

Для більш широкого та глибокого розуміння зазначеної проблеми необхідно було визначити основні поняття, пов'язані за темою нашого дослідження: професійний розвиток особистості, професійна ідентичність, професійний маргіналізм, професійна роль.

Відомо, що професійний розвиток особистості відбувається упродовж тривалого періоду життя і супроводжується професійними кризами, переживання яких може кардинальним чином міняти траєкторію розвитку. Активна стратегія подолання криз забезпечує прогресивний професійний розвиток, вирішальне значення в процесі якого набуває активність суб'єкта і його вміння швидко адаптуватися до професійних умов. Саме життєздатність особи визначає чи перетворить вона сукупність несприятливих обставин без втрати здоров'я та життя. Для пасивної стратегії подолання негативних обставин характерні процеси самопристосування, підпорядкування особи інтересам і вимогам середовища. Такі індивіди не упевнені у своїй професійній компетентності, проявляють ригідність в засвоєнні нових способів самореалізації, не готові до зміни способу життя. Нерідко кризова ситуація, що виникла в професійній діяльності, викликає у них погіршення самопочуття, що провокує відхід від рішення проблем, відсутність яких-небудь активних дій, надії на допомогу з боку інших або переорієнтацію своєї активності на інші сфери (сім'ю, хобі і т. п.).

Нажаль, на сучасному етапі дослідження життєздатності, особливо у вітчизняній психології, мало робіт, в яких розглядаються питання професійної життєздатності. В той же час є розуміння того, що, в контексті професіоналізації, перспектива дослідження життєздатності як важливої частини життєвого шляху людини постає обнадійливою.

Аналіз наукових публікацій показав, що умовно можна виділити три рівні аналізу цього феномену: організаційний, міжособистісний (груповий, кар'єрний) і індивідуальний.

Організаційний рівень аналізу професійної життєздатності у зарубіжних дослідженнях, при вивченні життєздатності в контексті професійної діяльності, фокусує увагу на розгляді цього феномену з позиції організаційної перспективи (Neenan, 2009). Життєздатність організації визначається як функція управління процесом організаційного функціонування, в випадках його відхилення від норми, і як здатність до відновлення динамічно стійкого стану у випадку існування в складному середовищі, з метою досягнення організаційних цілей.

Вивчення індивідуальних стратегій життєздатності показав, що весь обсяг досліджень націлений: 1) на пошук складових резистентності психіки до дії екстремальних чинників; 2) на відновлення організму; 3) на ранню діагностику деструктивного професіогенезу особистості; 4) на навчання копінг стратегіям в важких і екстремальних життєвих ситуаціях; 5) на вивчення професійного психологічного стресу в аспекті синергетичної біопсихосоціальної моделі життєздатності представників важких професій та концепції інформаційного стресу у фахівців «суб'єкт-об'єктного» типу.

Розглядаючи професійне становлення особистості, багато дослідників виділяють стадії, рівні, етапи, які проходить фахівець у своєму професійному просуванні. К. Левітан виділяє три основні стадії: підготовча (довузівська) стадія, пов'язана з вибором професії; початкова (вузівська) стадія, під час якої формуються основи професійно важливих умінь і властивостей особистості професіонала; основна (післявузівська) стадія. Підготовча стадія є періодом розвитку всіх сутнісних сил особистості для її повної самореалізації в професійній діяльності. Саме на цьому етапі відбувається становлення особистості професіонала. Виділяють чотири стадії професійного становлення особистості професіонала:

1. Формування професійних намірів: усвідомлений вибір особою професії на основі врахування своїх індивідуально-психологічних особливостей. Важливу роль у виборі професії відіграє спрямованість людини на певний предмет праці, який виявляється в інтересах, захопленнях.

2. Професійна підготовка або навчання: освоєння системи професій-них знань, умінь і навичок, формування професійно важливих якостей особистості, схильність і інтереси до майбутньої професії. Друга стадія – це, перш за все, навчання у закладах вищої освіти. Основними психологічними новоутвореннями на цьому етапі є професійна спрямованість, професійно-етичні, ціннісні орієнтації, духовна зрілість, готовність до професійної діяльності.

3. Професіоналізація або професійна адаптація: входження й освоєння професії, професійне самовизначення, набуття професійного досвіду, розвиток властивостей і якостей особистості, необхідних для кваліфікованого виконання професійної діяльності.

4. Майстерність, як часткова або повна реалізація особистості в професійній діяльності: якісне, творче виконання професійної діяльності, інтеграція сформованих професійно важливих якостей в індивідуальний стиль діяльності. У міру опанування професійної майстерності значної привабливості набуває сама діяльність.

Зазначимо, що розуміння професійного становлення пояснюється авторами не просто як просування за посадами, а як процес реалізації особистістю себе, своїх можливостей в умовах професійної діяльності, що тісно пов'язано з проблемою професійного розвитку та професіоналізації.

Останнім часом теорія професійного становлення була суттєво доповнена концепцією поліваріантної кар'єри Д. Холла та Ф. Мірвіса. За цим підходом кожна людина є унікальною у своєму професійному розвитку; не існує ідеальної, узагальненої універсальної моделі для всіх. Новий погляд на специфіку професійного росту визначає його як динамічне проходження не одного, а сукупності циклів професійного становлення, кожен з яких, у свою чергу, складається з його міні-етапів розвитку (входження - освоєння - досягнення майстерності - вихід), які чергуються з короткочасними та інтенсивним періодами навчання.

Згідно з концепцією поліваріантної кар'єри особа повинна володіти не конкретними обмеженими навичками та вміннями, а перш за все здатністю швидко адаптуватися до соціально-професійних умов і ефективної самоосвіти.

В зарубіжних психологічних дослідженнях проблему професійного становлення визначають як життя людини, розбите на певні проміжки часу та пов'язане з її роботою, або як послідовність і комбінацію соціальних ролей, які людина виконує протягом свого життя.

На стадії професійної освіти багато молодих людей стикаються зі зміною соціально-економічних умов життя, переживають розчарування в вибраній професії, випробовують незадоволення професійною освітою і професійною підготовкою. Сама соціальна ситуація розвитку перевіряє молодих людей на міцність, на життєздатність. Включення в систему активних соціальних контактів, зайняття організаторською діяльністю, орієнтація на сьогодні, чіткі уявлення про майбутнє характеризують людей з високим рівнем життєздатності. Як правило, криза вибору професії виразно проявляється в першій і останній роки професійного навчання. Ця криза долається зміною учбової мотивації на соціально-професійну, а професійна спрямованість навчальних дисциплін, що посилюється з року в рік, знижує незадоволення майбутньою професією. Таким чином, професійна криза на цій стадії не доходить до критичної фази, коли неминучий конфлікт.

Професійний розвиток, з погляду ролівої концепції, - це розвиток особистості в умовах її професійної ролі. Поняття соціальної ролі було введено в соціальну психологію американськими соціологами Р. Лінтоном и Дж. Мідом у 1930-х рр. Професійна роль - це нормативно

встановлена модель поведінки, межі якої чітко прописані в нормативних документах та затверджені певним статусом (позицією в соціально-економічних, державних відносинах). Труднощі, які виникають в процесі діяльності, обумовлюють перспективу їх вирішення особистістю власними ресурсами, адже життєві та професійні потреби особистості конкретизовані в її домаганнях, перетворюються в спрямованості, спонукання, стратегії, якими ці потреби реалізуються. На нашу думку саме феномен життєздатності особистості в життєвому та професійному просторі охоплює процеси, які відбуваються з людиною в процесі життєдіяльності, взаємодії зі світом людьми та собою.

Справжнє життєве самоздійснення для людини, за І. Логіною (Логінова, 2010) «полягає в ситуації, коли можливості трансформуються в дійсність таким чином, що воно виступає для людини як реалізація відповідальної можливості. Саме ступінь відповідальності щодо себе, власного життєвого світу, власного становлення обумовлює гетеростатичний розвиток системи. В цьому випадку, можливість трансформацій переходить в необхідність, в результаті чого формується нова реальність, що виводить систему на рівень такої активності, яка проявляється незалежно від ситуації в процесі життєвого самоздійснення людини».

Цінною є позиція про залежність життєздатності від здатності людини ставити найбільш адекватні її внутрішній сутності цілі. Тому усвідомлення людиною свого покликання, її професійне й особистісне самовизначення, диференційований образ Я, особистісні диспозиції обумовлюють й успішність самоздійснення.

Кожна професія характеризується цілим рядом ознак, що відрізняють її від інших. Серед таких є головні, які визначають характер і специфіку професійної діяльності та прогнозують шлях її розвитку. Увесь перелік необхідних професійних якостей, умінь та знань фахівця, зазвичай, представлено у професіограмі. Професія рятувальника належить до екстремальних видів діяльності. У наукових працях у галузі екстремальної та кризової психології вказується на те, що рятувальники виконують відповідальні завдання в складній обстановці постійного впливу психогенних факторів: інтелектуальних і фізичних перевантажень, постійної концентрації уваги, необхідності ретельного аналізу швидкоплинних ситуацій, що вимагає від них мобілізації психічних функцій.

Посилена увага екстремальної психології до цієї професії обумовлена тим, що результат діяльності рятувальника та підвищення її ефективності неможливі без урахування його індивідуально-психологічних особливостей (Перелигіна, Балабанова, 2019).

Особливо це важливо у відношенні осіб, професійна активність яких пов'язана з ризиком і екстремальними видами діяльності. Зокрема, це стосується осіб, які працюють в різних підрозділах ДСНС України,

службова діяльність яких висуває високі і специфічні вимоги до їх психіки. Характеризуючи професійну діяльність пожежно-рятувальної та аварійно-рятувальної служб ДСНС України, слід зазначити існування чотирьох основних типів стресових ситуацій. Перший тип ситуацій характеризується звичними умовами діяльності і вимагає від працівника рятувальних служб наявності комплексу звичних способів поведінки в ситуаціях, що не несуть загрози життю і здоров'ю.

Ситуації другого типу характеризуються порушенням параметрів звичаєвості і стандартних способів реагування, але, також, не подаються рятувальникам як небезпечні.

Ситуації третього типу містять в собі елементи небезпеки і ризику, але разом з тим діяльність в цих умовах здійснюється відповідно до заздалегідь відпрацьованим алгоритмом дій.

І, нарешті, ситуації четвертого типу виникають в умовах небезпеки і ризику, коли звичні алгоритми діяльності не завжди можливо застосувати через непередбачувані сценарії розвитку подій в надзвичайних ситуаціях. Тому фахівці, які направляються в зону надзвичайних ситуацій для виконання аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт, знаходяться в зоні не тільки фізичної загрози життю і здоров'ю, але наражаються на ризик виникнення у них нервово-психічних розладів і стресових станів.

Розвиток різних дезадаптивних порушень залежить від загального складу індивідуальності фахівців, оскільки вони розрізняються за типами сприйняття та спостереження, пам'яті, уваги та інших психічних процесів, які заломлюючись через особистість, перетворюються у людини на свідомо регульовані дії, які опановує особистість і які вона спрямовує на дозвіл постають перед нею завдань. Неадекватне сприйняття працівниками ситуації як ризиконебезпечної може призводити до помилок в діяльності і її зриву, що висуває підвищені вимоги до когнітивної та емоційно-вольової сфер особистості цих фахівців.

Вітчизняні науковці наголошують на специфічності професійної діяльності працівників ризиконебезпечних професій.

Так, зокрема за Л. Перелигіною та К. Балабановою (Перелигіна, Балабанова, 2019) професійна діяльність працівників ДСНС України здійснюється в специфічних типових (зовнішніх і внутрішніх) умовах. Зовнішні умови виражені в екстремальності ситуації, часових обмеженнях, службовій дисципліні, постійній інформаційній невизначеності, високій відповідальності, частому емоційному напруженні та ін. Внутрішні умови виражені високим включенням в діяльність, суперечливістю або відсутністю нормативних приписів, відсутністю критеріїв ефективності діяльності, недоліками в укомплектуванні штатів та ін..

Погоджуючись з позицією О. Кудерміної, яка наголошує на важливій ролі закладів вищої освіти в підготовці та формуванні професіонала будь-якої спеціальності, зазначимо, що під час цілеспрямованого

засвоєння системи професійних знань, практичних умінь та навичок відбувається розвиток суб'єкта професійної діяльності з розвиненими професійно важливими якостями та професійно орієнтованими психологічними структурами особистості. У процесі підготовки майбутнього рятувальника у закладах вищої освіти ДСНС України формуються цілісні уявлення про специфічне професійне середовище та його компоненти, змінюються та набувають змістового наповнення мотиви та цілі майбутньої професійної діяльності, розвивається професійна ідентичність та узгодження професійного "Я образу" курсанта. В контексті досліджень професійного становлення суб'єкта, проведених В. Осьодло, для майбутніх рятувальників цей етап повинен забезпечити цілеспрямоване освоєння системи знань, практичних навичок і умінь, формування цілісних уявлень про професійне середовище, наповнення предметним змістом мотивів і цілей майбутньої професійної діяльності, розвиток її операційної основи (цит. за Осьодло, 2012).

Важливою, на нашу думку, є позиція про активне відтворення службових і професійних відносин під час професійного розвитку майбутнього рятувальника, включеного в систему професійної підготовки. В подальшому така активна позиція майбутнього рятувальника сприятиме розвитку його професійного потенціалу, досягненню нових професійних цілей і завдань, якими детермінована професійна творчість, що сприятиме в подальшому виходу на нові рівні професійної ідентифікації.

Основною метою навчального процесу у вищих навчальних закладах ДСНС України є підготовка фахівців для потреб системи аварійно-рятувальних підрозділів, формування у майбутніх рятувальників в процесі навчання системи професійних, світоглядних і громадянських якостей. На наш погляд, це сприяє формуванню професійної ідентичності, причетності до організації, прийняття її цінностей та норм.

Таким чином зазначимо, що в основі процесу життєвого та професійного розвитку особистості, який спрямований на визначення загальної стратегії життя людини, лежить її життєздатність як своєрідний базисний механізм.

За даними О. Рильської (Рильська, 2009), життєздатність важливо розмежовувати в контексті дослідження у вузькому змісті (коли враховується лише один з можливих змістів мотиваційно-сміслової регуляції діяльності та професія є лише ресурсом для самоздійснення) та у широкому змісті – як проекцію системи життєвих домагань у професійне життя (коли професія є самостійним виміром особистісного самоздійснення в контексті життєтворчості) – суб'єктного ставлення до власного майбутнього.

Саме суб'єктний характер взаємодії особистості з професійною реальністю в контексті творчого реконструювання суб'єктивної перспективи професійного та особистісного зростання, за К. Черемних, детермінує конституювання людиною себе як професіонала. Автор зазначає, що професійне самоздійснення – не тільки атрибут суб'єктного ставлення особистості до власного професійного життя, а й модель професійної самореалізації особистості, за якої професія є джерелом збагачення особистісного потенціалу простором життєтворчості.

Нам здається, що питанням оптимізації та розвитку життєздатності особистості необхідно приділяти увагу в процесі фахової підготовки спеціалістів у навчальних закладах ДСНС України. Це забезпечить системність підготовки фахівців, коли всі компоненти будуть розглядатись як структури, що об'єднуються в єдине ціле для досягнення кінцевої мети.

Проведене нами емпіричне дослідження змістовного наповнення таких складових життєздатності, як здатність до осмисленості життя, здатність до саморегуляції, здатність до адаптації, здатність до саморозвитку у працівників ДСНС України на різних етапах їх професійного становлення показало, що найбільш вразливими є такі, що відносяться до процесів саморегуляції та адаптації (Балабанова, 2018). Вивчення індивідуально-психологічних особливостей у курсантів з різним рівнем фахової підготовки у закладі вищої освіти зі специфічними умовами навчання показало, що курсанти випускного курсу мають більш стійку особистісну організацію, більш впевнені та рішучі, ніж курсанти першого курсу. В групі практичних працівників спостерігаються збільшення відсотка осіб віднесених до групи з низьким рівнем життєздатності, відмічаються прояви наростання у них дезадаптаційних явищ та зниження здатності до саморегуляції.

Вивчення психологічних особливостей працівників ДСНС України з різним рівнем життєздатності показало, що у респондентів з високим рівнем життєздатності порівняльно з респондентами із низьким її рівнем були наявні такі значущі відмінності: *щодо мотивації та цінностей* - усвідомленість життя, мотивація до успіху, цілей життя, збереження індивідуальності, результативність життя; *щодо операційно-діяльнісних показників* - інтернальність в сфері досягнень, інтернальність в сфері виробничих відносин, психічна напруга, емоційний стрес, активність, задоволеність від навчання чи роботи; *щодо адаптаційно-регуляційних показників* – здатність до адаптації, комунікативні здібності, особистісний адаптаційний потенціал, моделювання, планування, гнучкість, прийняття рішень, системна рефлексія, здатність до саморегуляції.

Рівень життєздатності значно зумовлює системні ефекти інтеграції її складових. Аналіз отриманих даних дав змогу встановити, що у осіб з низьким рівнем життєздатності відмічається більша кількість значимих кореляційних взаємозв'язків порівняльно з респондентами групи з високим рівнем життєздатності, що може свідчити про більш ригідну

міжкомпонентну структуру. Отримані кореляційні плеяди показників у осіб з високим та низьким рівнем життєздатності значуще відмінні за загальним рівнем їх організованості. Цей результат вказує на достатньо важливий механізм взаємозв'язку рівня життєздатності з організацію її структурних компонентів. В основі цього взаємозв'язку лежить якісне переструктурування сукупності складових життєздатності, з чого слідує, що зміна рівня життєздатності рятувальників призводить саме до структурно-системних ефектів інтеграції її складових.

Для визначення прогностичної моделі життєздатності у професійній групі майбутніх рятувальників, нами був проведений регресійний аналіз. Математична модель для розрахунку та прогнозування рівня життєздатності працівників ДСНС України набула такого вигляду:

$$Y = 7,94 + 1,43(\text{ЦЖ}) + 1,12(\text{ФА}) + 0,98(\text{ПР}) + 0,91(\text{КР}) + 0,79(\text{СР}) + 0,78(\text{СМ}) + 0,71(\text{КЗ}) + 0,47(\text{ОАП}),$$

де Y – рівень життєздатності; ЦЖ – цілі в житті; ФА – фізична активність; ПР – прийняття рішень; КР – креативність; СР – системна рефлексія; СМ – саморегуляція; КЗ – комунікативні здібності; ОАП – особистісний адаптивний потенціал.

Таким чином найбільш суттєвими детермінантами життєздатності працівників ДСНС України, які здебільшого обумовлюють прогностичну цінність визначення її рівня є такі її складові, як: цілі в житті; фізична активність; прийняття рішень; креативність; системна рефлексія; саморегуляція; комунікативні здібності; особистісний адаптивний потенціал.

Запропонований системний підхід відкриває можливості дослідження в системі взаємодії «людина - життєве середовище», яке відбувається в конкретних ситуаціях і є своєрідним пусковим механізмом для актуалізації певних особистісних ресурсів. Усвідомлення фахівцями важливості збереження та збагачення власних ресурсів переведе їх в позицію активних учасників освітнього процесу, сформує наміри і волю до перманентного розвитку як в процесі фахової підготовки, так і в подальшій професійній діяльності.

Узагальнення теоретичних та емпіричних даних дозволило нам розробити структурно-функціональну модель-схему професійної життєздатності

Деталізація елементів схеми призводить до розуміння, що особи з низьким рівнем життєздатності сприймають ситуацію як дистрес, що, через механізми невизначеності, конфронтації з ситуацією, ригідності, стереотипності реагування, може призвести до виснаження. В свою чергу це буде спонукати фахівця до неконструктивних стратегій опанування ситуацією, таких як уникнення, що поступово буде призводити до виникнення у них психосоматичних розладів. У індивідів з високим рівнем життєздатності розвинена здатність до збереження

психічного здоров'я в складних професійних ситуаціях і на рівні аперцепції, усвідомленості вони не сприймають ситуацію як негативну, що не веде до розвитку дистресу. За допомогою усвідомлених дій та адекватних ситуації способів опанування вони вибудовують активну взаємодію, комунікацію з ситуацією з метою адаптації до неї (якщо вона не піддається контролю), або її трансформації для здійснення контролю.

Таким чином, сутність психологічного компоненту в підготовці майбутніх працівників системи ДСНС України полягає в пошуку резервів особистості, розвитку таких якостей, які дозволяють фахівцю активно функціонувати в умовах високого рівня професійного стресу. Усвідомлення необхідності підтримки психофізичного здоров'я, вміння керувати власним станом, знаходити вихід із стресових ситуацій стає пріоритетним, оскільки впливає в подальшому на ефективність професійної діяльності.

Висновки. Резюмуючи вище наведене відмітимо, що виокремлення різних феноменологічних ознак і структурних елементів життєздатності людини, привело до того, що цей феномен сьогодні розглядається в рамках різних концепцій таких як: моделі здоров'я; концепції індивідуально-типологічних аспектів життєздатності; концепції життєвого самоздійснення; концепції ресурсу або потенціалу людини. Однак більшість науковців визначають життєздатність як системний феномен, який функціонує на індивідному, суб'єктному та особистісному рівнях та реалізується функціональними, операційними і мотиваційними механізмами психіки. Життєздатність людини як система має структурно-рівневу організацію і відображає не тільки природні властивості людини, але і суб'єктні, мотиваційно-особистісні, адаптаційно-регулятивні властивості особистості, що розвиваються.

Специфічність діяльності працівників ризиконебезпечних професій вимагає від них постійного розвитку для досягнення нових професійних цілей без втрати здоров'я і працездатності і життєздатність постає в цьому процесі як своєрідний базисний механізм. Системні процеси, що лежать в основі життєздатності особистості, визначають загальну стратегію життя спеціаліста, з урахуванням його минулого досвіду, і які, через механізми реалізації ціннісно-смислових, адаптивно-регулятивних компонентів та усвідомленого ставлення до життя, ведуть до збереження і підтримки психофізичного здоров'я та ефективності професійної діяльності.

Проведений нами аналітичний огляд наукової літератури та результати власних досліджень дають можливість зробити висновок, що професійна життєздатність - це системна якість особистості, яка характеризується багатоконпонентною детермінацією, критеріями якої можуть виступати здатність індивіда творчо взаємодіяти з ситуацією екстремальності через механізми усвідомленості цілей, адаптації, психічної саморегуляції, прийняття відповідальних рішень та

конструктивних копінг-стратегій долати, всупереч всьому, кризові обставини, не втрачаючи здоров'я та збагачуючи власний професійний досвід.

Перспективи подальшого дослідження. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є розробка алгоритму професійного відбору працівників ДСНС України з урахуванням рівня їх професійної життєздатності для виконання професійних завдань в надзвичайних умовах діяльності, що дозволить мінімізувати розвиток дезадаптивних розладів серед рятувальників.

Список використаної літератури

- Балабанова К.В. Психологічні особливості життєздатності працівників ДСНС України: автореф. дис. ... к. психол. н.; 19.00.09. Харків: НУЦЗУ, 2020. 18 с.
- Екстремальна психологія [підручник]. К.: ТОВ «Август Трейд», 2007. 502 с.
- Кокур О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини у психофізіологічному забезпеченні діяльності: автореф. дис... д-ра психол. наук; 19.00.02. Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2004. 31 с.
- Лактионова А.И. Взаимосвязь жизнеспособности и социальной адаптации подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2010. 22 с.
- Леонтьев Д.О. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова*. 2002. Вип. 1. С. 56–65.
- Логінова І. О. Жизненное самоосуществление человека как проявление самоорганизации психологической системы. *Вестник Томского государственного университета*. 2010. № 336. С. 169–173.
- Мадді С. Теории личности. Сравнительный анализ: [монография]. СПб.: Изд. С.-П. ун-та, 2002., С. 148-159.
- Маклаков А.Г. Адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.
- Максименко С. Д. Теоретичні проблеми самоздійснення особистості. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2009. Вип. 5. С. 3-13.
- Мананова К.Р. Життєстійкість в системі поняття життєздатності. *Вісник Національного педагогічного ун-ту ім. Г.С. Сковороди*. 2012. Вип. 5. С. 45-49.
- Махнач А.В., Лактионова А.И. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция. *Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы*. 2007. 624 с.

- Осьодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера: [монографія]. К.: ПП “Золоті ворота”, 2012. 463 с.
- Перелигіна Л.А., Балабанова К.В. Професійна життєздатність як психологічний предиктор становлення й розвитку фахівця. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 5. Т. 2. С. 204-2009.
- Перелигіна Л.А., Приходько Ю.О., Світлична Н.О. Концепція збереження психічного здоров'я працівників МНС. *Проблем екстремальної та кризової психології*. 2010. Вип. 8. С. 82 – 85.
- Приходько І.І. Методологія психологічної безпеки в сучасній вітчизняній екстремальній та кризовій психології особистості фахівців екстремальних видів діяльності. *Актуальні дослідження в сучасній вітчизняній екстремальній та кризовій психології*. 2017. С. 152.
- Рильська О. О. Жизнеспособность человека: понятие и концептуальные основы исследования. *Сибирский психологический журнал*. 2009. № 31. С. 6-12.
- Richardson G. The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*. 2002. № 58 (3). P. 307–321.
- Neenan M. Developing resilience: a cognitive behavioral approach. Kent, 2009. 224 p.



Былинская Наталья Викторовна
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии
**УО «Брестский государственный
университет им. А.С. Пушкина»,**
г. Брест, Республика Беларусь
E-mail: soloves_@mail.ru

ИМПЛИЦИТНАЯ ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ ОДАРЕННОГО УЧЕНИКА У ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты реконструкции имплицитной теории личности одаренного ученика, существующей у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. Реконструкция имплицитной теории личности осуществлялась методом личностного семантического дифференциала. Полученные данные демонстрируют недостаточную дифференциацию знаний о личности одаренного ученика в педагогическом сознании и тенденцию учителей идентифицировать одаренного ребенка как ребенка активного, с высоким уровнем интеллекта, способного к высокому уровню академической успеваемости.

Ключевые слова: педагогическое сознание, имплицитная теория личности, семантический дифференциал, факторный анализ, категория, личностный конструкт.

Natallia Bylinskaya Implicit personality theory of the gifted student among teachers with different pedagogical experience

Abstract. The article presents results of the reconstruction of the implicit personality theory of a gifted student, which exists among teachers with different experience of professional activity. Reconstruction of the implicit personality theory was carried out by the method of personal semantic differential. The data obtained demonstrate insufficient differentiation of knowledge about the personality of a gifted student in the pedagogical consciousness and the tendency of teachers to identify a gifted child as an

active child with a high level of intelligence, capable of a high level of academic performance.

Keywords: *pedagogical consciousness, implicit personality theory personality, semantic differential, the factorial analysis, a category, personal construct.*

В настоящее время многие страны мира, в том числе и Республика Беларусь, в качестве основной стратегической линии в области образовательной политики признают выявление, воспитание, развитие творческой личности и педагогическое сопровождение одаренных детей. К одаренным относят детей с ярко выраженными творческими проявлениями и высокой восприимчивостью к учению, что, несомненно, отличает их от сверстников. Традиционно одаренность классифицируют по видам деятельности (музыкальной, спортивной, художественной, лидерской и т.п.), интеллектуальным возможностям, обучаемости либо творческим способностям. Одаренность имеет как положительные черты – благополучная одаренность, так и отрицательные черты – одаренность как проблема ребенка или взрослых. В первом случае она органично вписывается в жизнедеятельность ребенка и его социума, во втором – порождает сложные внутриличностные и межличностные противоречия. С одной стороны, одаренный ребенок знает о своих особенностях, принимает их, он заслуживает уважения, восхищения окружающих, он – индивидуальность, яркая не по годам личность, особенности которой обсуждают и сверстники, и взрослые. С другой стороны, такие дети (особенно при ранней одаренности) начинают чувствовать свою «особенность», отличающую их от других детей, уже с первых месяцев обучения в школе. Часто их относят к проблемным, дезадаптивным детям с асоциальным или девиантным поведением.

Необходимо отметить, что проблемная одаренность преимущественно связана с тем, что традиционная система образования рассчитана на передачу определенного объема учебного материала, который необходимо усвоить учащимся, а знания, умения и навыки школьников однозначно контролируются согласно имеющимся критериям оценивания. Таким образом, общеобразовательная школа тормозит познавательную активность ребенка и его потребность в саморазвитии, самореализации. Кроме того, педагоги испытывают неоднозначное отношение к одаренным детям. Одни учителя просто не знают, что с детской одаренностью делать и как построить учебную деятельность, другие не способны удовлетворить познавательную активность, любознательность ребенка и, следовательно, испытывают чувство страха перед высокой детской умственной активностью, третьи вообще не реагируют, считая школьное обучение единым для всех в равной степени. Поскольку эффективность педагогического общения во многом зависит от того, насколько полно и адекватно учитель воспринимает, отражает и понимает личность учащегося, познание

педагогом індивідуального своєобразия ребенка необходимо для оптимизации образовательного процесса. В последнее десятилетие в психолого-педагогической литературе для учителей различных звеньев школы достаточно активно предлагается разнообразный инструментарий, предназначенный для диагностики и сопровождения одаренных учащихся. Однако опыт работы с педагогами показывает, что реальная образовательная практика чаще базируется на субъективных, имплицитных теориях и представлениях педагогов о личности одаренного ученика и детской одаренности (Былинская, 2012). Сложившаяся в профессиональном сознании учителя имплицитная теория личности одаренного ученика, позволяет получить оптимальную информацию о ребенке, определяет выбор стратегий и характер дальнейшего педагогического взаимодействия с ним, опосредует практическое решение задачи сопровождения педагогом такого школьника.

Имплицитная теория личности (ИТЛ) одаренного школьника – это совокупность субъективных представлений, знаний о личностных и поведенческих особенностях ребенка, существующих в профессиональном сознании педагогов и являющихся регулятором взаимодействия в системе учитель-ученик. Феномен имплицитной теории личности одаренного ученика стал изучаться в последние десятилетия. Это обусловлено осознанием специалистами того, что представление об одаренности человека опирается на обыденные знания, которые, закрепившись в языковой культуре, выражаются в обыденной речи. Однако ни одно из исследований не было посвящено обыденному представлению об одаренности личности. В большей степени внимание ученых было приковано к имплицитным представлениям об интеллекте и способностях человека (Dweck, 2000; Дружинин, 2006; Корнилова, 2008; Sternberg, 1985). Необходимо отметить, что основные результаты исследований имплицитных представлений об интеллекте и способностях были получены при изучении половозрастных особенностей взрослых людей, принадлежащих к разным языковым культурам, а также в области психологии образования.

В педагогической психологии в последние десятилетия появилось новое направление в области исследований имплицитных теорий личности. Цель этих исследований заключается в изучении субъективных представлений педагогов различных учебных заведений о личности одаренных учащихся. Интерес ученых мира (Carided & Co, 2009; Sternberg, 1985; Zhang, 1998) к данной проблеме обусловлен пониманием значимости роли ИТЛ в продуктивном, эффективном педагогическом взаимодействии с одаренными учащимися; осознанием необходимости поиска механизмов регулирования и коррекции педагогической деятельности, задача которой состоит в выявлении и поддержке талантливых и перспективных представителей молодого поколения. Существующие в зарубежной психологии научные работы по

данной проблематике преимущественно посвящены реконструкции педагогических имплицитных теорий личности одаренных студентов колледжей и университетов.

В настоящее время в области обыденных представлений об одаренности наиболее известной является пентагональная имплицитная теория интеллектуальной одаренности Р. Стернберга. По мнению автора, судить об одаренности личности возможно при условии выполнения ею интеллектуальной деятельности на максимально высоком уровне. Интеллектуальная деятельность человека оценивается по пяти критериям в процессе выполнения специальных тестовых заданий (Sternberg, 1985). Несмотря на то, что в пентагональной модели Р. Стернберга все критерии интеллектуальной одаренности личности (превосходства, редкости, продуктивности, демонстративности, ценности) связаны друг с другом и базируются на обязательности успешного выполнения всех тестов, эта имплицитная теория, будучи основанной на обыденных представлениях людей, позволяет рассмотреть феномен одаренности в широком контексте.

Изучая имплицитные представления об интеллектуальной одаренности в кросскультурном исследовании (США и Гонконг) Р. Стернберг и Ли-фан Чжан зафиксировали у респондентов наличие всех пяти критериев, описанных в пентагональной модели. По мнению авторов, каждый из этих критериев пятиугольной модели может быть обнаружен в других неявных теориях одаренности, например, сложившихся в иной социокультурной среде (Sternberg, 1985; Zhang, 1998).

В дальнейшем пентагональная теория интеллектуальной одаренности Р. Стернберга стала теоретической основой для других исследований данного феномена в зарубежной психологии. Так, главной целью исследования Ли-фан Чжан и С. Кинг-фай Хуэй была проверка наличия пятиугольной имплицитной теории у преподавателей из Китая. Учитывая то, что определение одаренности может изменяться во времени, культуре и зависеть от прочих факторов, ожидалось, что результаты, полученные при обследовании респондентов из Китая, будут отличаться от тех, что были получены ранее в США и Гонконге. Предыдущие работы, связанные с пятиугольной теорией, не контролировали такие переменные, как пол, возраст, самооценка способностей и социально-экономический статус. Л. Чжан и С. Кинг-фай Хуэй выявили, что эти переменные влияют на представления преподавателей об одаренности студентов. Кроме этого, результаты исследования показали, что у преподавателей присутствует треугольная, а не пятиугольная неявная теория одаренности. В содержание существующих у преподавателей имплицитных представлений об одаренности студентов не вошли критерии «редкость» и «демонстративность». Таким образом, данные, собранные в трех культурах (США, Гонконг, Китай) показали, что группа

педагогов из Китая – это единственная группа участников, которые не используют критерии «редкость» и «демонстративность» для идентификации личности как одаренной. Однако по мнению ученых, тот факт, что в процессе определения одаренности студентов педагоги используют только три критерия пятиугольной модели, с одной стороны, объясняется спецификой китайской культуры и популярностью конфуцианской философии на территории этой страны, с другой стороны, предполагает наличие межкультурной общности поколений. Изучая представления преподавателей об одаренности студентов было установлено, что респонденты воспринимают данный феномен как ряд следующих категорий: качество, потенциал, редкость, врожденные способности, мотивация и асинхронность (Zhang & Hui, 2001).

Целью исследования Гарсии-Цепейро Марии Каридед являлось изучение взаимосвязи структуры интеллекта с имплицитными представлениями об одаренных студентах профессорско-педагогического состава учебных заведений. Результаты исследования показали, что в структуру интеллекта входят три фактора: аналитические способности, креативность, практические способности. Содержание имплицитных представлений преподавателей включает следующие наиболее субъективно значимые утверждения:

- все студенты с высоким уровнем интеллекта являются одаренными;
- все одаренные студенты имеют высокий уровень интеллекта;
- определение одаренности основывается на показателях теста интеллекта и теста достижений;
- к критериям одаренности относятся творчество и лидерство;
- одаренные студенты проявляют себя во многих видах деятельности (Carided & Co, 2009).

В ходе исследования Гарсия-Цепейро Мария Каридед обнаружила, что связь между структурой интеллекта и имплицитными представлениями преподавателей об одаренности студентов довольно слабая. Кроме этого, автором были зафиксированы высказывания респондентов о том, что для идентификации одаренности необходимы знания и подробная информация о личности студентов вообще. Для этого, по мнению Гарсии-Цепейро Марии Каридед, необходимы более глубокие исследования в области имплицитных теорий личности одаренных учащихся (Carided & Co, 2009). Подобные результаты при изучении имплицитных теорий интеллектуальной одаренности учащихся были получены в исследованиях ученых других стран.

Изучению образов реальных и абстрактных «математически одаренных / бездарных» учащихся школ, существующих в сознании педагогов, посвящено диссертационное исследование С.И. Гусевой. По мнению исследователя, структура и содержание образа одаренного

ребенка отражает структуру и содержание имплицитной теории личности школьника, существующую в сознании педагогов (Гусева, 2000). Основные результаты эмпирического исследования С.И. Гусевой показали, что главными составляющими структуры образа «математически одаренного / бездарного» учеников в сознании педагогов являются интеллектуальные, социальные и мотивационно-волевые характеристики. Небольшое отличие, касающееся количества общеинтеллектуальных и креативных характеристик, обнаружено в интеллектуальном компоненте образа реального «математически одаренного» школьника. Кроме этого, в структуре образа реального «математически одаренного» ученика зафиксированы преимущественно отрицательные составляющие, а в образе «математически бездарного» – положительные (Гусева, 2000).

Принципиальных различий в структуре существующих в сознании педагогов образов «математически одаренных» и «математически бездарных» школьников автором диссертационного исследования выявлено не было. Это говорит о стереотипности и простоте существующих в профессиональном сознании педагогов представлений о личности учащихся с разным уровнем академической успеваемости.

Таким образом, существующие в педагогической психологии исследования ИТЛ одаренных учащихся малочисленны и посвящены в основном изучению представлений об интеллектуальной и математической одаренности учеников у педагогов (Гусева, 2000; Carided & Co, 2009; Sternberg, 1985). Авторы исследований считают, что для идентификации одаренности ребенка педагогу необходимы не только научные знания о данном феномене, но и подробная информация о личностных особенностях ученика в целом, что требует исследований содержания уже имеющихся у педагогов знаний и представлений о личности одаренного школьника.

Полнота содержания знаний и представлений педагога об одаренном ученике определяет изучение способностей ребенка и дает возможность более глубокого познания внутреннего содержания его личности. Существующая в педагогической психологии проблема полноты и точности знаний учителями личности одаренного ученика с позиций когнитивизма может быть сформулирована как проблема содержания факторов, опосредующих понимание педагогом личности школьника. В настоящем исследовании имплицитная теория личности одаренного школьника у педагогов представлена совокупностью иерархически расположенных по субъективной значимости факторов, образующих ее структуру и содержание. Количество категорий, образующих структуру имплицитной теории личности, отражает объем представлений и знаний педагогов об одаренности, содержание категорий свидетельствует об адекватности / неадекватности субъективных представлений и знаний педагогов научным знаниям об одаренности.

Цель настоящего исследования заключалась в реконструкции имплицитной теории личности одаренных учеников, опосредующей понимание данного типа школьников учителями, имеющими стаж педагогической деятельности до 10 лет и с 10 до 20 лет.

В качестве инструмента изучения имплицитной теории личности одаренного школьника у педагогов был использован метод семантического дифференциала (СД). В использованном в настоящем исследовании варианте семантического дифференциала эмпирическим материалом выступали 40 шкал, обозначающих различные личностные характеристики.

При отборе шкал-дескрипторов было учтено несколько аспектов.

1. По результатам контент-анализа свободного описания учителями личности одаренного ученика были выделены те личностные характеристики, которые используются большинством педагогов для описания школьников (Былинская, 2012).

2. Предлагаемые качества были сгруппированы по факторам, выделенным А.Г. Шмелевым в имплицитной теории личности, существующей в обыденном сознании носителя русского языка. Автор предложил следующий перечень суперфакторов: 1. *Морально-нравственный облик личности*; 2. *Интеллектуальное развитие и духовная сфера*; 3. *Эмоционально-волевая регуляция*; 4. *Нервно-психическое здоровье и комфорт*; 5. *Социальное поведение*; 6. *Самоотношение и самоподача* (Шмелев, 1991).

Сравнительный анализ данных свободного описания педагогами одаренного учащегося с указанными выше факторами-категориями показал, что содержание некоторых факторов оказалось практически отсутствующим в актуальном педагогическом словаре (фактор интеллектуального развития и духовной сферы, фактор эмоционально-волевой регуляции). Поэтому он был дополнен наиболее весомыми характеристиками из тезауруса А.Г. Шмелева. Таким образом, семантический дифференциал включал в себя все шесть суперфакторов, обозначающих ведущие личностные категории в русскоязычной культуре.

3. Составленный указанным образом список качеств сопоставлялся с эксплицитными характеристиками одаренного ребенка, представленными в моделях одаренности различных ученых.

4. Были заданы униполярные шкалы, поскольку их использование «... дает дополнительную „степень свободы“ в проекции когнитивных структур испытуемых на экспериментальный материал, так как позволяет выделить субъективную синонимию и антонимию описываемых признаков, не обязательно совпадающую с нормативно-языковой» (Петренко, 2005).

В исследовании респондентами выступали (добровольно и анонимно) 200 педагогов школ различных специализаций, имеющих стаж профессиональной деятельности до 20 лет.

В семантическом дифференциале была использована 7-балльная шкала (от 1 – «качество выражено минимально» до 7 – «качество выражено максимально»), по которой педагогам предлагалось оценить одаренных школьников. Полученные индивидуальные протоколы обобщались в матрицы данных, обработка которых осуществлялась с помощью факторного анализа.

Факторный анализ является математической процедурой, позволяющей выявить скрытые от непосредственного анализа взаимосвязи между отдельными личностными качествами. Итогом факторного анализа выступают «пучки» или «связки» характеристик, образующих фактор. То содержание, которое с точки зрения математики, образует фактор, на психологическом уровне означает категорию (или объединение качеств), образующих структуру представлений. Разные качества вносят разный вклад в образование категории. Цифры, стоящие возле каждого качества, означают его нагрузку: чем больше их значение, тем более вес определенного качества в образовании фактора. Кроме иерархии качеств, образующих категорию, факторный анализ позволяет определить также ее субъективную значимость, выраженную в процентах общей дисперсии (Бююль&Цефель, 2011).

Необходимо отметить, что одним из самых уязвимых для критики моментов в интерпретации результатов факторного анализа является обозначение категорий, выделенных посредством объективных математических методов. Чтобы максимально снизить степень субъективизма автора в обозначении и интерпретации конструкторов, представленных в таблице, дальнейший их анализ проводится на основе имплицитной концепции личности носителя русского языка, реконструированной А.Г. Шмелевым (Шмелев, 1991).

1. *Рациональный самоконтроль.* Данный фактор свидетельствует о наличии волевой регуляции поведения и самоконтроля у учащегося, его организованности / неорганизованности, ответственности / безответственности и самообладания. По мнению А.Г. Шмелева, содержание этой категории является показателем эффективности в делах, способности индивида достигать намеченной цели, умения контролировать собственные желания и внезапно возникающие импульсы. Собственно говоря, проявления составляющих данного фактора у школьников и фиксируют педагоги, выставляя детям отметки за прилежание.

2. *Психопатизация личности.* Содержание выявленной категории образуют негативные личностные характеристики. Факторы с подобным содержанием, по мнению А.Г. Шмелева, отражают дезадаптацию личности в виде неадекватного сдвига в сторону агрессивного стиля

поведения (Шмелев, 1991). Таким образом, присутствие фактора «Психопатизация личности» в ИТЛ одаренных учеников указывает на ожидание учителями недоброжелательного, враждебного поведения со стороны школьников.

3. *Интеллектуальное развитие.* Содержание данного конструкта определяет умственный потенциал школьника, развитие операций мышления и интеллектуальной сферы его личности. Присутствие фактора «Интеллектуальное развитие» в ИТЛ одаренных учащихся указывает на то, что педагоги имплицитно делят их на условные группы по принципу «умный – глупый». Выделение данной категории вполне ожидаемо, поскольку интеллектуальные способности являются основой обучаемости ребенка, а в формальном выражении – успеваемости ученика, по уровню которой часто оценивается эффективность педагогической деятельности. Это соответствует традиционному пониманию одаренности как проявления высокого интеллекта.

4. *Новаторство.* В содержание этого конструкта включены характеристики, указывающие на неординарность и неконформность личности школьника, на способность к творчеству и инновациям. Наличие фактора «Новаторство» в ИТЛ одаренных учеников у педагогов фиксирует отношение их к одаренному ребенку как к потенциально творческой и радикальной личности.

5. *Эмоциональное благополучие.* В содержание этого фактора включены личностные характеристики школьников, свидетельствующие об их эмоциональной адаптированности, психологическом здоровье и ощущении комфорта в окружающем мире. Значимость для учителей данного фактора с психологической точки зрения можно рассматривать как фиксацию готовности ребенка к взаимодействию со взрослым, или, в терминологии Л.С. Выготского, как возможность организации зоны ближайшего развития.

6. *Высокое самомнение.* Согласно интерпретации А.Г. Шмелева, данный фактор отражает стремление индивида к социальным достижениям и высокому социальному статусу, что позволяет человеку самоутвердиться и получить удовлетворение от осознания собственных достижений и принятия их другими людьми.

7. *Морально-нравственный облик личности.* По мнению А.Г. Шмелева, содержание факторов морально-нравственного облика личности определяет поведение личности по отношению к интересам других людей (Шмелев, 1991). Конструкт включает как наличие нравственных качеств личности, так и умений хорошо себя вести в обществе. Наличие этого фактора в имплицитной теории личности одаренных учащихся свидетельствует о категоризации учителями учеников как нравственно-положительных личностей. Ведущие дескрипторы данной категории отражают возможность внешнего контроля над ребенком со стороны взрослого (*вежливый, послушный*).

Для удобства анализа выявленные факторы-категории представлены в следующей таблице, где они расположены в порядке убывания их субъективной значимости для учителей (с указанием вклада фактора в общую дисперсию и с нагрузкой образующих фактор шкал).

Таблица

ИмPLICITная теория личности одаренного школьника у педагогов с разным стажем педагогической деятельности

<i>ИТЛ у педагогов со стажем педагогической деятельности до 10 лет</i>		<i>ИТЛ у педагогов со стажем педагогической деятельности от 10 до 20 лет</i>	
1 «Рациональный самоконтроль» 30,4%		1 «Рациональный самоконтроль» 28,6%	
спокойный	0,840	прилежный	0,913
организованный	0,822	организованный	0,847
прилежный	0,765	старательный	0,769
дисциплинированный	0,747	дисциплинированный	0,737
работоспособный	0,687	работоспособный	0,643
ответственный	0,683	настойчивый	0,612
целеустремленный	0,627	ответственный	0,541
2 «Психопатизация личности» 13,2%		2 «Психопатизация личности» 16,6%	
грубый	0,882	язвительный	0,832
агрессивный	0,867	высокомерный	0,816
язвительный	0,736	раздражительный	0,810
наглый	0,644	лицемерный	0,734
раздражительный	0,478	агрессивный	0,651
скромный	-0,449	наглый	0,617
		проблемный	0,573
3 «Интеллектуальное развитие» 8,4 %		3 «Новаторство» 7,5 %	
умный	0,824	любопытный	0,778
любопытный	0,760	творческий	0,752
увлеченный	0,716	фантазер	0,748
настойчивый	0,691	инициативный	0,677
старательный	0,653	умный	0,674
послушный	0,644		
4 «Новаторство» 7,4 %		4 «Эмоциональное благополучие» 6,8 %	
лидер	0,815	лидер	0,823
творческий	0,785	общительный	0,753
активный	0,707	активный	0,738
фантазер	0,640	жизнерадостный	0,690
яркий	0,595	веселый	0,677
инициативный	0,569		
самостоятельный	0,454		
5 «Эмоциональное благополучие» 6,4 %		5 «Воспитанность» 5,7%	
жизнерадостный	0,823	вежливый	0,831

веселый общительный	0,765 0,662	послушный	0,820
6 «Высокое самомнение» 5,2 %		–	
амбициозный раздражительный высокомерный	0,787 0,684 0,670	–	

Данные, представленные в таблице, демонстрируют, что среди выделенных посредством факторного анализа конструкторов наиболее субъективно значимыми для респондентов обеих групп являются категории «Рациональный самоконтроль» и «Психопатизация личности». Содержание этих ведущих конструкторов свидетельствует о противоречивом понимании педагогами личности одаренного школьника. С одной стороны, эти учащиеся организованные, ответственные, дисциплинированные, прилежные, способные к самоуправлению и управлению. С другой стороны, это агрессивные, грубые, раздражительные, проблемные дети, психопатизированные личности, имеющие проблемы поведения.

У педагогов с разным стажем педагогической деятельности содержание наименее значимых по валентности категорий («Новаторство», «Эмоциональное благополучие», «Воспитанность») в представлениях педагогов об одаренном школьнике частично соответствует научным характеристикам одаренного ребенка, представленным в моделях Д.Б. Богоявленской (2003), Н.С. Лейтеса (1996), J. Renzulli (1997), R. Sternberg (1985), J. Feldhusen (1980), М.А. Холодной (2003) и др.. Так, в моделях одаренности В.Н. Дружинин (2006), J. Renzulli (1997), J. Feldhusen (1980) и др. среди прочих характеристик называли креативность, а Д.Б. Богоявленская (2003), М.А. Холодная (2003) и др. – инициативу, саморегуляцию, оригинальность, изобретательность. Различные авторы существующих в науке моделей одаренности акцентируют внимание на исключительных способностях, интеллекте, мотивации познания нового, субъективно богатой картине мира одаренного человека, уникальности его личности. Однако обнаруженные в результате исследования факторы-категории, включающие только некоторые из указанных характеристик, являются слабыми по субъективной значимости. Это говорит о том, что эти конструкторы не являются превалирующими в процессе идентификации педагогами одаренности школьника.

Необходимо отметить, что наличие в имплицитной теории личности одаренного ученика, существующей в сознании педагогов, ведущего конструктора «Рациональный самоконтроль», образованного характеристиками *спокойный, организованный, ответственный, работоспособный, дисциплинированный, целеустремленный* и пр., само по себе не является признаком одаренности или неодаренности

личности. По мнению Д.Б. Богоявленской (2003), Н.С. Лейтеса (1996), J. Renzulli (1997), J. Feldhusen (1980), М.А. Холодной (2003) и др., характеристики личности, обозначающие рациональный самоконтроль, являются необходимым условием для развития одаренности при наличии других признаков и личностных черт: высоком интеллектуальном развитии, наличии специальных способностей, гибкости мышления, креативности, богатой фантазии, любознательности, инициативности, неординарности и т.д. В настоящем исследовании данные характеристики были обнаружены в конструктах, имеющих небольшую субъективную значимость для педагогов и расположенных на периферии в общей структуре имплицитной теории личности одаренного ученика.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие основные выводы.

Иерархическое положение ведущих конструктов («Рациональный самоконтроль», «Психопатизация») и их содержание свидетельствуют о том, что для педагогов взаимодействие с одаренными учениками видится проблемным, затруднительным, поскольку зафиксированные субъективно значимые факторы довольно противоречивы.

Среди категорий, присутствующих в структуре имплицитной теории личности одаренных учеников у педагогов, только содержание некоторых соответствует существующим в научных концепциях характеристикам одаренности. Так, адекватными эксплицитным представлениям об одаренности личности являются категории «Интеллектуальное развитие» и «Новаторство», имеющие небольшую субъективную значимость для респондентов. Содержание этих категорий говорит о тенденции учителей идентифицировать одаренного ребенка как ребенка активного, с высоким уровнем интеллекта, способного к высокому уровню академической успеваемости. При этом у учителей фактически полностью отсутствуют представления о временных границах проявления одаренности (ранняя и поздняя), о степени ее сформированности (актуальная и потенциальная), о форме ее проявления (явная и скрытая) и т.д.

Противоречивость выделенных в ИТЛ категорий и незначительное соответствие их содержания научным знаниям о детской одаренности делает необходимым поиск тех критериев одаренной личности, которыми пользуется педагог, практически решая одну из своих профессиональных задач – задачу выявления и сопровождения одаренных школьников. Для выявления этих критериев необходимо осуществить реконструкцию имплицитных теорий личности одаренного ученика у молодых специалистов и педагогов с опытом работы с разными типами школьников и выявить специфику ИТЛ одаренного ученика, существующей в профессиональном сознании учителей и являющихся средовым фактором актуализации и развития одаренности. Это позволит спланировать и организовать психолого-просветительские

мероприяття, направленные на уточнение знаний и изменение субъективных представлений об одаренных школьниках, а также позволит оптимизировать научно-методическое обеспечение государственной политики по поддержке талантливых детей, обучающихся в разных звеньях школы.

Список использованной литературы

- Богоявленская, Д.Б. (2003) Рабочая концепция одаренности. Москва: ИЧП «Издательство Магистр».
- Былинская, Н.В. (2012) Имплицированные теории личности одаренного ученика у педагогов: проблемы, концепции, методы Gamburg : LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.
- Бююль А. & Цефель П. (2011) SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. Санкт-Петербург: ДиаСофтЮП.
- Гусева, С.И. (2000) Образ математически одаренного ученика в сознании педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина.
- Дружинин, В.Н. (2006) Психология общих способностей. Санкт-Петербург: Питер.
- Корнилова, Т.В. (2008) Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов. Психологический журнал. 3, 86–100.
- Петренко, В.Ф. (2005) Основы психосемантики. Санкт-Петербург: Питер.
- Лейтес, Н.С. (1996) Психология одаренности детей и подростков. Москва: Издательский центр «Академия».
- Холодная, М.А. (1993) Психологические механизмы интеллектуальной одаренности. Вопросы психологии. 1, 32–39.
- Шмелев, А.Г. & Похилько В.И. & Козловская-Тельнова А.Ю. (1991) Репрезентативность личностных черт в сознании носителя русского языка. Психологический журнал. 2, 27–44.
- Carided, G.M. & Coach, M. & Betsy, D. (2009) Educators Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. Universitas Psychologica, Pontificia Universided Javeriana Colombia. 8, 295–310.
- Dweck, C.S. (2000) Self-theories: Their Role in Motivation, Personality and Development. Philadelphia : Psychology Press.
- Feldhusen, J. (1980) Creative thinking and problem solving in gifted education. Kendall / Hunt Pub.Co (Dubuque, Iowa).
- Li-fang Zhang & Sammy King-fai Hui, (2001) From pentagon to triangle: a cross-cultural investigation of an implicit theory of giftedness. A Journal on Gifted Education Roeper Reviev. 1, 78–82.

- Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (1997) The Schoolwide Enrichment Model. Creative Learning Press. 7, 5–14.
- Sternberg, R.J. (1985) Implicit theories of intelligence. Journal of Personality and Social Psychology. 49, 607–627.
- Zhang, L.F. & Sternberg, R.J. (1998) The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: a cross validation in Hong Kong. A Journal on Gifted Education Roeper Review. 2, 149–153.



Бондарчук Олена Іванівна

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології управління,*

ДЗВО «Університет менеджменту

освіти»,

Київ, Україна

e-mail: bei.07@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В УМОВАХ COVID-19

Анотація. У статті подано результати теоретичного аналізу проблем забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища у складних умовах сьогодення, зумовлених COVID-19. Наведено результати емпіричного дослідження рівнів психологічної безпеки цифрового освітнього середовища (на прикладі закладів вищої освіти України). Висвітлено особливості та умови забезпечення психологічної безпеки цифрового освітнього середовища.

Ключові слова: психологічна безпека, освітнє середовище, цифрове освітнє середовище, COVID-19

Olena Bondarchuk Psychological safety of the digital educational environment and features of its ensuring in the conditions of COVID-19

Abstract. The article presents the results of a theoretical analysis of the problems of ensuring the psychological safety of the educational environment in today's difficult conditions caused by COVID-19. The results of an empirical study of the levels of psychological security of the digital educational environment (on the example of higher education institutions of Ukraine) are presented. Features and conditions of psychological security of digital educational environment are covered.

Key words: psychological safety, educational environment, digital educational environment, COVID-19

Постановка проблеми. Забезпечення психологічної безпеки всіх учасників освітнього процесу в складних умовах сьогодення набуває особливої гостроти. Адже переживання психологічної безпеки і, відповідно, благополуччя є однією з провідних умов становлення, повноцінного функціонування й розвитку особистості в суспільстві,

умовою і наслідком як самоактуалізації, так і адаптації до довкілля. Безпека розглядається в якості ключової психологічної характеристики освітнього середовища (Баєва, Слободчиков, 2018 та ін.), а психологічно безпечне освітнє середовище – як умова особистісного зростання суб'єктів освітнього процесу через їх взаємодію, вільну від проявів психологічного насилля; референтну значущість і причетність кожного суб'єкта до конструювання й підтримки психологічної комфортності освітнього середовища; людиноцентризм, гуманістичну спрямованість тощо.

Водночас, освітня практика свідчить про суттєві проблеми у контексті створення психологічно безпечного освітнього середовища. Так, зокрема, за результатами дослідження Центру практичної психології Кременчуцького науково-методичного центру, лише кожен третій учень почуває себе у школі затишно і комфортно, майже третина опитаних школярів (30,8%) на уроках часто переживають розчарування, серед причин якого учні називають такі: часте приниження з боку вчителя, упереджене ставлення педагога до дітей, небажання вчителя зрозуміти школяра, допомогти йому, байдужість педагогів до внутрішнього світу учнів, їх проблем тощо. У той же час результати проведеного працівниками Центру опитування учителів засвідчили, що основна проблема, на думку вчителів, полягає в тому, що діти не хочуть вчитися, є недисциплінованими, не поважають учителя, інколи й знущаються. З ними важко справитися, тому й «допомагає» суворий, інколи і жорсткий тон спілкування, поводження. Труднощі у багатьох учителів виникають і при взаємодії з батьками, які вбачають у діяльності школи, вчителя, класного керівника причину всіх негараздів у навчальних досягненнях учня, рівні його вихованості та його особистих проблемах. Деякі з батьків негативно ставляться до школи, до її цінностей. Усе відзначене вище має відношення до поняття «психологічне насилля в школі», що є антиподом психологічної безпеки (Зюман, 2012: 4–5). Гострота проблеми забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища значно посилилася в останній час у зв'язку з переходом на дистанційне навчання в умовах пандемії COVID-19 через специфічні особливості цифрового освітнього середовища, що, з одного боку, забезпечує можливість кожному здобувачеві освіти мати доступ до навчання у будь-який час та будувати індивідуальну траєкторію навчання, а з іншого – складає сприятливе підґрунтя для проявів психологічного насилля, кібербулінгу, кібермобінгу, масових маніпулятивних впливів тощо.

Це актуалізує дослідження проблеми психологічна безпека цифрового освітнього середовища загалом та особливостей її забезпечення в умовах COVID-19 зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що окремі аспекти психологічної безпеки освітнього середовища вже були предметом уваги дослідників (Баєва, Якіманська, 2013; Бондарчук, 2017;

2021, Єлісеєва, 2011, Панченко, 2014, Щербакова, 2014 та ін.). Визначено концептуальні положення щодо змісту психологічної безпеки окремих людей, команд та організацій (Edmondson, Lei, 2014; Edmondson, 2019 та ін.), здійснено мета-аналіз великого обсягу досліджень ролі й особливостей психологічної безпеки на робочому місці на особистісному та груповому рівнях у складних умовах сьогодення (Fraizer, Fainshmidt, Klinger, Pezeshkan, Vracheva, 2017). Проаналізовано специфіку психологічної безпеки як одного з найбільш важливих чинників роботи у віртуальному середовищі загалом (Breuer, Hüffmeier, Hertel, 2016; Goller & Laufer, 2018; Smith, Tan, 2018 та ін.) і освітньому зокрема (Баєва, Лактионова, Гаязова, Кондакова, 2019 та ін.). Досліджено взаємозв'язок психологічної безпеки освітнього середовища і суб'єктивного благополуччя учасників освітнього процесу, а також їх організаційної поведінки (Heinitz, Lorenz, Schulze, Schorlemmer, 2018 та ін.).

З іншого боку проаналізовано потенційний вплив COVID-19 на функціонування закладів освіти, академічні досягнення та психологічне здоров'я студентів (Kuhfeld, Soland, Tarasawa, Johnson¹, Ruzek, Liu, 2020, Lisher, Safi, Dickson, 2021 та ін.), а також психолого-педагогічні засоби протидії пандемії COVID-19 (Кремень, Рибалка та ін., 2020, Oliveira; Andrade; Souza; Micheli; Fonseca; Andrade; Silva; Santos, 2021).

Крім того, проаналізовано цифрові освітні ресурси, які широко застосовуються в практиці сучасної зарубіжної освіти, їх орієнтація на принципи відкритої освіти і потреби створення гнучкого персонального освітнього середовищем (Воронова, 2019). І в Україні, як свідчать аналітичні матеріали результатів онлайн-опитування вчителів щодо їхніх потреб у підвищенні фахового рівня з питань використання цифрових засобів, в умовах карантину через COVID-19 педагоги почали широко використовувати різноманітні цифрові засоби: Viber – 88,2%; сайт закладу освіти – 62,7%; Google Classroom – 45,5%; Skype – 37,7%; Zoom – 28,5%; Telegram – 20,9% та ін. (Іванюк, Овчарук, 2020).

При цьому дослідники виявляють занепокоєння загрозою деперсоналізації навчання, і, як наслідок, зниження психологічної безпеки особистості в умовах цифрового освітнього середовища. Підставами для цього є, по-перше, певна обмеженість моделей цифрового освітнього середовища, які пропонують уже готові, визначені програмою траєкторії, системи знань, цифрових інструментів, по-друге, відсутністю «живого» людського спілкування, заміною людини її цифровими двійниками, віртуальним образом, і, відповідно, не повною присутністю в комунікації (Андрюхіна, 2020).

Водночас проблема забезпечення психологічної безпеки цифрового освітнього середовища в умовах COVID-19 попри всю її актуальність вивчена недостатньо.

Саме тому **мета даної роботи** полягала в з'ясуванні особливостей психологічної безпеки цифрового освітнього середовища в цілому та в умовах COVID-19 зокрема.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Процес цифровізації освітнього середовища в умовах пандемії став викликом для системи освіти України. Пандемія вплинула на звичні режими життя учнів / студентів, їх родин, викладачів, посилила економічні труднощі для їх батьків, які не змогли працювати та/або втратили роботу / бізнес, загострила низку соціально-економічних питань, серед яких: рівність доступу до навчання через різний рівень забезпеченості родин засобами цифрових технологій та неоднаковий доступ до якісного Інтернету; додаткові потреби домашнього догляду за дітьми та ін.

Про це, зокрема, свідчать результати опитування батьків «Навчання дітей під час карантину» Службою освітнього омбудсмена ще *на початку карантину* у квітні 2020 р., за якими 85,1% дітей продовжили навчання рід час карантину, проте карантин та вимушене застосування дистанційного навчання загострили ряд проблем:

- *технічні проблеми:* відсутність чи застарілість комп'ютерного обладнання та програмного забезпечення, при цьому у третини сімей респондентів (32,5%) виявлено часткову або повну відсутність технічного обладнання для дистанційної взаємодії, показник значно зростає у сільській місцевості, часто низька якість Інтернету та мобільного підключення;

- *організаційно-навчальні проблеми:* незбалансований обсяг завдань і онлайн уроків, неузгодженість розкладу, застарілі підручники, неадаптовані під онлайн навчання, відсутність контролю за виконанням завдань, не завжди якісна організація дистанційного навчання без комунікації з учителем, коли завдання надсилаються чи розміщуються на сайті, використання нестандартизованого, неуніфікованого освітнього контенту ускладнює доступ до інформації та сприйняття навчального матеріалу;

- *психологічні:* відсутність у дітей достатньої мотивації, здатності вчитися самостійно, нестача спілкування з учителями та однолітками, зростання рівня агресії та нетерпимості в суспільстві. Результати опитування батьків “Навчання дітей під час карантину” | Освітній омбудсмен України (eo.gov.ua)

Для подолання зазначених проблем Уряд України і, зокрема, МОН України вжили ряд заходів. Так, МОН України врахувало фактор відсутності домашніх комп'ютерів із доступом до мережі Інтернет у частини учнів, особливо в малозабезпечених родинах та сільській місцевості. Було прийнято рішення про запровадження трансляції уроків для всіх класів з використанням можливостей телебачення. Зокрема, низка телеканалів забезпечила трансляцію уроків із дисциплін, з яких учні мали складати ЗНО: українська мова та література, біологія, математика, історія. Унаслідок перемовин МОН України з керівництвом

провідних освітніх онлайн-платформ, забезпечено доступність освітнього контенту для широкого освітянського загалу та школярів. Серед сайтів-партнерів, які надали відеоконтент для трансляцій, платформа BeSmart (<https://besmart.study>); студія онлайн-освіти EdEra (<https://www.ed-era.com>); платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus (<https://prometheus.org.ua>); платформа безкоштовних вебінарів з підготовки до ЗНО iLearn (<https://ilearn.org.ua>) тощо.

Починаючи з 11.12.2020 р. Міністерством освіти і науки спільно з Українським інститутом розвитку освіти та Міністерством цифрової трансформації України запущено платформу для дистанційного та змішаного навчання «Всеукраїнська школа онлайн» E-SCHOOL.net.ua <https://lms.e-school.net.ua/> Головною перевагою платформи є уроки з 18 основних предметів для 5-11 класів. Увесь контент пройшов експертизу, відповідає державним стандартам та календарному плану. Навчатися можна безкоштовно, потрібний лише доступ до мережі Інтернет, що знов ставить дітей, які не є його постійними користувачами, в ситуацію недоступності до даного виду послуг.

Щодо методичного забезпечення дистанційного навчання в умовах пандемії – членами робочої групи МОН України за участю Науково-методичної підкомісії «Дистанційне навчання» сектора вищої освіти Науково-методичної ради МОН України восени 2020 р. розроблені Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodo-vprovadzhennya-zmishanogo-navchannya-u-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti>, в яких в умовах карантинних обмежень кількості аудиторних занять через карантин ставиться завдання дотримання таких вимог до вищої освіти, як:

- доступність та інклюзивність;
- гнучкість для окремих категорій здобувачів, які працюють, мають дітей тощо;
- індивідуальна траєкторія навчання здобувача;
- впровадження дуальної освіти.

Подібні рекомендації за сприяння фонду «Відродження» та МОН України розроблено й для закладів загальної середньої освіти https://rada.info/upload/users_files/41919831/4c6d4edbb7e057a3ecea236cc72d989d.pdf

Слід зазначити, що загалом державними органами приділяється значна увага інформуванню учасників освітнього процесу – педагогічних працівників і батьків – стосовно актуальних питань організації безпечного освітнього процесу в умовах пандемії.

Так, на офіційному інформаційному порталі КМУ <https://covid19.com.ua/> розміщено інформацію щодо особливостей функціонування різних сферах суспільного життя в умовах пандемії і,

зокрема, інститутів освіти та сім'ї: «Освіта і батьківство»
<https://covid19.gov.ua/osvita-ta-batkivstvo>

Поради батькам стосуються створення для родини комфортного простору в умовах самоізоляції через введення спеціальних правил спілкування, висвітлюються питання безпеки та загрози Інтернет-середовища для дітей, які посилюються в умовах дистанційного навчання. Щодо останнього – на сайті Міністерства освіти і науки можна знайти розділ «БЕЗПЕКА ДІТЕЙ В ІНТЕРНЕТІ» <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/vihovna-robotata-zahist-prav-ditini/bezpeka-ditej-v-interneti> для підвищення рівня обізнаності батьків і вчителів.

Чат-бот «КІБЕРПЕС» у Telegram <https://gmail.us17.list-manage.com/track/click?u=cf7161388322f86bb23e61838&id=c9e0d458fe&e=36e974f3d9> і Viber допоможе дізнатися про те, як діяти дітям, батькам і вчителям у разі кібербулінгу та анонімно отримати допомогу.

Національна дитяча гаряча лінія: 0-800-500-225 (безкоштовно зі стаціонарних) 116111 (безкоштовно з мобільних) онлайн-консультація для підлітків у Teenergizer <https://gmail.us17.list-manage.com/track/click?u=cf7161388322f86bb23e61838&id=da6640f863&e=36e974f3d9>

На платформі цифрової освіти ДІЯ також можна знайти освітній серіал для батьків «Безпека дітей в інтернеті» <https://osvita.dia.gov.ua/courses/serial-dlya-batkiv-onlayn-bezpeka-ditey> про те, як уберегти дітей онлайн від шкідливих матеріалів, кібербулінгу, суїцидальних інтернет-спілок, сексуального насильства.

На сайті Міністерства цифрової трансформації оприлюднено онлайн-посібник «COVID-19. Поради з безпеки онлайн для батьків та опікунів». <https://thedigital.gov.ua/news/zakhist-ditey-onlayn-pidchas-karantinu-mintsifra-prezentovala-instruktsiyu-z-poradami-dlya-batkiv>

У ньому розміщена інформація про найбільш актуальні проблеми віртуального життя дітей, способи розв'язання проблем та захист дітей онлайн під час карантину.

Рекомендації МОН «Щодо необхідності проведення додаткових профілактичних заходів у середовищі дітей та підвищення обізнаності батьків <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-neobhidnosti-provedennya-dodatkovih-profilaktichnih-zahodiv-v-seredovishi-ditej-ta-pidvishennya-obiznanosti-batkiv>

Як наслідок, результати повторного анонімного онлайн опитування 273 564 учасників освітнього процесу (із них близько 68 тис. учнів 9–11-х класів, 158 тис. батьків, 43 тис. учителів та 4,5 тис. керівників закладів освіти) щодо динаміки якості освіти під час дистанційного навчання протягом карантину, проведеного Державною службою якості освіти України з 2 по 9 лютого 2021 р. свідчать, що в порівнянні з минулим роком ситуація щодо використання та розміщення навчальних матеріалів покращилася <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/37776.pdf>.

Так, минулого року лише 8,9% директорів зазначали про ефективне використання сайтів закладів освіти для комунікація з батьками. Більшість керівників шкіл (69%) для цього використовували соціальні мережі та групові чати (17%), а 4% зазначали, що спілкування з батьками відбувається через класних керівників, у тому числі шляхом надсилання батькам електронних листів із розкладом уроків (1,42%). 52% опитаних вчителів вказували, що спілкуються з батьками персонально. 63,5% вчителів міських ЗЗСО регулярно оприлюднювали на власних блогах повідомлення та новини. Цього року керівники закладів освіти засвідчили, що більшість шкіл (53%) регулярно публікують на вебсайтах матеріали та завдання для дистанційного навчання, педагоги проводять індивідуальні консультації з учнями (90%) та батьками (72%), надають учням матеріали для самостійного опрацювання та здійснюють перевірку засвоєного матеріалу (76%); 81% учителів проводять онлайн-уроки з використанням відео- або аудіо- засобів, 62% – створюють власні електронні освітні ресурси та презентаційні матеріали для уроків. Навчальні матеріали (у тому числі відео-, аудіоматеріали, презентації) та завдання були постійно доступні для опрацювання (69% учнів, 68,5% батьків, 55% педагогів та 52 % керівників). Також здобувачі освіти мають можливість, у разі потреби, повторно їх переглядати (77% учнів) <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pd>

Водночас, більшість проблем ще не вирішені остаточно. За результатами опитування, проведеного цього року, 34 % вчителів зазначили, що у них недостатньо досвіду щодо використання спеціальних навчальних програм, електронних платформ; 16 % скаржаться на брак досвіду щодо ефективного використання комп'ютерної техніки. На недостатню цифрову інфраструктуру в закладі освіти поскаржились 42% керівників і вчителів повідомили про ненадійне/повільне підключення до мережі Інтернет у школі, 35% вказали, що в закладах обмежена/відсутня технічна підтримка організації дистанційного навчання. Значна частина керівників (40%) і вчителів (44%) серед факторів, що впливають на недостатню якість дистанційного навчання називають низьку мотивацію учнів. 12% керівників убачають труднощі в організації дистанційного навчання через низьку цифрову компетентність учителів <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/37776.pdf>

Відповідно ДСЯО України надано рекомендації щодо організації освітнього процесу (єдина Інтернет-платформа, що забезпечує доступність доступу, можливість ідентифікації учасників, зворотного зв'язку, наявність онлайн-журналу), так і змістових аспектів педагогам (адаптувати навчальні ресурси відповідно до особливостей класу, можливостей учнів, запис і збереження онлайн-уроків, урізноманітнення форм роботи – групова робота, проектна діяльність та ін., орієнтуватися

на результат, оприлюднювати критерії оцінювання до кожного завдання, давати зворотний зв'язок, не обмежувати в часі та ін.) і директорам (продемонструвати підтримку роботи педагогів в умовах дистанційного навчання, сприяти безпеці освітнього середовища).

Також оприлюднені результати п'яти моніторингових досліджень, якими Державна служба якості освіти охопила понад пів мільйона респондентів у сфері вищої освіти, про які повідомив О. Якименко, перший заступник голови Державної служби якості освіти України, під час відкриття 15 червня 2021 р. круглого столу на тему «Трансформація освітніх підходів у закладах вищої освіти в умовах пандемії COVID-19» <http://www.sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/> Відповідно до них дві третини респондентів (понад 70% опитаних) вважають рівень організації освітнього процесу у 2021 році значно кращим від рівня, який було забезпечено у 2020 році. Водночас ДСЯО України задля підвищення якості освітніх послуг з використанням цифрових технологій запропоновано:

- формувати інформаційно-цифрові компетентності у студентів педагогічних спеціальностей та вдосконалювати їх серед науково-педагогічних працівників;
- підтримувати на державному рівні розроблення і впровадження електронних засобів навчання;
- розширювати використання цифрових технологій під час занять;
- включати до цільових показників ефективності керівників закладів вищої освіти індикатори з питань розвитку ІТ-інфраструктури та впровадження електронних засобів навчання <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf>

У цілому слід констатувати, що за час пандемії коронавірусу цифрові технології дистанційного та змішаного навчання стали звичними для закладів освіти різного рівня. Водночас осмислення та аналіз викликів, які постали перед Україною та системою її освіти в умовах пандемії сприяв виокремленню актуальних напрямів цифровізації освіти (*Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник. МОН України, Інститут освітньої аналітики України. К., 2020 с. 249* <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf>): подолання нерівності доступу закладів освіти, педагогів, здобувачів освіти до цифрових технологій, необхідність створення єдиної інформаційної платформи передусім для повної загальної середньої освіти, а також інших сегментів освіти, забезпечення безпечної та швидкої взаємодії багатьох освітніх баз даних освіти, створення на національному рівні баз індивідуальних деперсоналізованих даних про здобувачів освіти та педагогічних працівників, відповідних державних освітніх реєстрів тощо.

Попри таку позитивну динаміку цифровізації освіти питання психологічної безпеки цифрового освітнього середовища не втрачає своєї актуальності.

Наразі відомо декілька підходів до визначення сутності освітнього середовища, узагальнення яких дозволяє трактувати його як підсистему соціокультурного середовища, що визначається сукупністю факторів, обставин, ситуацій, які склались історично як цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості суб'єктів освітнього процесу (Панов, Патраков, 2020, Роджерс, Фрейберг, 2002, Слободчиков, 1997, Ясвін, 2001 та ін.)

Серед складових освітнього середовища, за Є. Клімовим, можна відзначити: 1) соціально-контактну (особливості внутрішньої та зовнішньої взаємодії, структура колективів (наявність угруповань, зірок, ізольованих та ін.), рівень захищеності від різного роду домагань); 2) інформаційну (прийняті норми й правила взаємодії учасників освітнього процесу, традиції, засоби наочного подання інформації); 3) предметну (матеріальні та гігієнічні умови); 4) соматичну (здоров'я, самопочуття) тощо (Клімов, 2000).

Виходячи з підходу І. Баєвої та І. Якиманської, аналіз психологічної безпеки освітнього середовища варто здійснювати за такими векторами:

- свобода – залежність (чиї інтереси є пріоритетними в даному освітньому середовищі – особистості чи групи; яка форма виховання переважає в даному середовищі – індивідуальна чи групова та ін.);
- активність – пасивність (чи стимулюються й заохочуються прояви ініціативи учасників освітнього процесу; чи знаходять вони позитивний відгук в освітньому середовищі ті чи інші їх творчі прояви та ін.) (Баєва, Якиманская, 2013).

Відповідно до основних ознак психологічно безпечного освітнього середовища слід віднести:

- людиноцентризм, гуманістичну спрямованість;
- взаємодію, вільну від проявів психологічного насилля;
- референтну значущість і причетність кожного до конструювання й підтримки психологічної комфортності освітнього середовища тощо.

Саме в такому середовищі і можливе особистісне зростання кожного суб'єкта освітнього процесу в повному обсязі.

Цифрове освітнє середовище є фактично складовою освітнього середовища як такого, в якому освітні завдання вирішуються за допомогою різноманітних інструментів цифрових технологій. Фактично йдеться про сучасне освітнє середовище, яке набуває специфічних ознак в умовах цифровізації суспільства (Махотин, 2020, Сорокова, 2020).

До переваг цифрового освітнього середовища, як відомо, відносять можливість індивідуалізації навчання у зручний для здобувача освіти спосіб і час, широкий доступ великої кількості осіб незалежно від місця їх перебування та ін.

Водночас, йдеться й про проблеми цифрового освітнього середовища, серед яких, як уже зазначалося вище, можна виокремити знеособлення процесу комунікації, а ті можливості, що надає Інтернет («лайки», «перепости» та ін.), аж ніяк не дублюють усе багатство живого людського спілкування. Це дає підстави для припущення про те, що такий «безособистісний» простір освітніх онлайн курсів може призвести до зниження мотивації учіння і, відповідно, до неможливості тривалого перебування й активної діяльності в такий цифровому середовищі (Андрухина, 2020).

Саме тому на часі змішане навчання, в якому цифрові технології та засоби навчання поєднуються з «живими» формами спілкування і спільною участю учасників освітнього процесу в реальній освітній практиці. Саме така форма навчання, на думку дослідників (С. Семеріков та ін., 2020), може стати провідною у майбутньому для більшості закладів вищої освіти.

Такі висновки підтверджують результати емпіричного дослідження особливостей психологічної безпеки освітнього середовища в умовах вимушеного дистанційного навчання через пандемію.

У дослідженні використано опитувальник «Особливості психологічної безпеки освітнього середовища для учасників освітнього процесу в дистанційному режимі» (О. Бондарчук, В. Балахтар, О. Горова, М. Москальов, Н. Пінчук, 2021). Дослідження було реалізовано в режимі онлайн за допомогою інструмента Google Form. У ньому взяли участь 174 особи – студенти (75,9%) і викладачі (24,1%) ДЗВО «Університет менеджменту освіти» та Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, представники соціономічних професій, які навчалися онлайн в умовах карантину через пандемію. Статистичне опрацювання даних і графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 23.0).

Результати емпіричного дослідження дозволили констатувати недостатній рівень психологічної безпеки для третини досліджуваних учасників освітнього процесу загалом і в умовах дистанційного навчання зокрема. Щодо останнього зазначимо, що дуже високий рівень психологічної безпеки виявлено лише у 10,1% досліджуваних учасників освітнього процесу, високий – у 36,0%, середній – у 44,6,8% , низький – у 9,3% респондентів.

При цьому за результатами дисперсійного аналізу особливостей психологічної безпеки освітнього середовища учасників освітнього процесу залежно від їхньої статі й професійного статусу встановлено, що викладачі оцінюють психологічну безпеку освітнього середовища нижче порівняно із студентами, особливо жінки ($p < 0,01$). Опосередковано цей факт може свідчити на користь підтвердження реалізації студентоцентрованого підходу у закладах вищої освіти України і, водночас, про доцільність актуалізації людиноцентристського підходу для всіх учасників освітнього процесу.

Привертає увагу й той факт, що викладачі визначають більше аспектів психологічної безпеки освітнього середовища як незадовільні порівняно зі студентами. Так, якщо студенти указують на свою незахищеність від публічного приниження іншими студентами (31,0%), викладачами (28,5%), адміністрацією (29,7%) або ж на негативний настрій у роботі, якою вони займаються (29,7%), то викладачі відзначають свою психологічну незахищеність від: публічного приниження боку колег (32,5%), адміністрації (24,2%); від погроз з боку студентів (31,5%), колег (40,3%), адміністрації (25,0%); вони переймаються через неможливість проявити ініціативу, активність (30,6%), висловити власну точку зору (23,4%), обмежене врахування їхніх проблем, труднощів у професійній діяльності (23,4%) тощо.

Інтерес являють також відповіді респондентів стосовно сприяння закладу освіти їхній психологічній безпеці в умовах COVID-19. Так, 25,8% досліджуваних стверджують, що, навпаки, в умовах пандемії постійне нагадування про її наслідки зумовлює додаткове навантаження й стрес, 45,2% респондентів зазначають, що таке сприяння є частковим, а 29,0% – повним.

До того ж лише близько половини (50,8% досліджуваних) учасників освітнього процесу визнали переважне перебування у цифровому просторі через пандемію COVID-19 комфортним для себе. Інші респонденти вказували на те, що їм не вистачає живого спілкування (F2F), а оптимальною вважали переважно змішану, очно-дистанційну форму навчання. При цьому учасники освітнього процесу, які орієнтовані на очно-дистанційну форму навчання, вище оцінюють психологічну безпеку освітнього середовища ніж ті, хто орієнтований на суто дистанційне навчання ($p < 0,01$).

Такі результати свідчать про доцільність створення спеціальних умов у контексті забезпечення психологічно безпечного освітнього середовища загалом і цифрового освітнього середовища зокрема. Йдеться про:

- моніторинг психологічної безпеки освітнього середовища та учасників освітнього процесу;
- психолого-управлінське консультування керівників закладів освіти щодо управління освітнім середовищем у контексті психологічної безпеки;
- організацію спеціального соціально-психологічного навчання учасників освітнього процесу, спрямованого на розвиток недискримінаційних цінностей, комунікативну компетентність та ін.;
- підготовку практичних психологів системи освіти до психологічного супроводу взаємодії суб'єктів освітнього процесу та створення ними безпечного освітнього середовища.

Висновки. Попри позитивну динаміку технологічного аспекту становлення цифрового освітнього середовища, використання цифрових

технологій дистанційного та змішаного навчання протягом пандемії для закладів освіти України різного рівня, проблема психологічної безпеки учасників освітнього процесу в умовах цифровізації освіти набуває особливої гостроти. Це підтверджують, зокрема, результати емпіричного дослідження, за якими виявлено недостатній рівень психологічної безпеки цифрового освітнього середовища для значної кількості учасників освітнього процесу, а також особливості психологічної безпеки залежно від: 1) статі (жінки меш захищені ніж чоловіки) і 2) статусу респондентів (викладачі почуваються менш психологічно захищеними ніж студенти).

Констатоване доволі негативне ставлення близько половини учасників освітнього процесу до вимушеного дистанційного навчання в умовах пандемії, насамперед, через відсутність безпосереднього, «живого» спілкування. Оптимальним, психологічно безпечним для них є змішане, очно-дистанційне навчання.

Перспективи подальшого дослідження. У цьому контексті актуалізується проблема розробки та апробації програми психологічного супроводу учасників освітнього процесу у цифровому освітньому середовищі.

Список використаної літератури

- Андрюхина Л.М. Цифровая образовательная среда: персонализация или деперсонализация обучения? // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. Материалы 25-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2020. С. 193-198.
- Баева И. А., Лактионова Е. Б., Гаязова Л. А., Кондакова И. В. Модель психологической безопасности подростка в образовательной среде. Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2019. №194. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-psiologicheskoy-bezopasnosti-podrostka-v-obrazovatelnoy-srede>
- Баева, И. А., Якиманская, И. С. Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации. *Психолого-педагогические исследования*. 2013. № 1. ISSN-online: 2587-6139. Disponibil: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n1/59067.shtml
- Бондарчук О. І. Психологічна безпека освітнього середовища закладів загальної середньої освіти та її вплив на мотивацію інноваційної діяльності вчителів / О. І. Бондарчук // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; голов. ред. В. В. Олійник ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.] К. : АТОПОЛ ГРУП, 2017. Вип. 4/5(33/34). 132 с. С. 17–28. (Серія «Соціальні та поведінкові науки»).
- Воронова, Н. (2019). Цифрові освітні ресурси в теорії і практиці сучасної

зарубіжної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, (9), 37–47. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.9.2019.174534>

Елисеєва О. А. Суб'єктивное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды. *Электронный журнал «Психологическая наука и образование»* 2011. № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.psyedu.ru

Іванюк, І.В., & Овчарук, О.В. (2020). Результати онлайн опитування «Потреби учителів у підвищенні фахового рівня з питань використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину». *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2 (1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-1>

Климов Е. А. Психология: воспитание, обучение: учеб. пособие для вузов. М. : Юнити - ДАНА, 2000. 367 с.

Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19: Інтернет-посібник / за наук. ред. В.Г. Кременя ; [координатор інтернет-посібника В.В. Рибалка ; колектив авторів]. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 243 с.

Лотоцька А., Пасічник О.. Організація дистанційного навчання в школі. *Методичні рекомендації*. К., 2020. 71 с. URL: https://rada.info/upload/users_files/41919831/4c6d4edbb7e057a3ecea236cc72d989d.pdf

Махотин Д. А. Цифровая среда и образовательная среда: взаимосвязь понятий. что важнее для педагогической науки? *Интерактивное образование*. 25.07.2020 URL: [https://interactiv.su/2020/07/25/цифровая-среда-и-образовательная-сре /](https://interactiv.su/2020/07/25/цифровая-среда-и-образовательная-сре/)

Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник. МОН України, Інститут освітньої аналітики України. К., 2020 с. 249 URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf>

Панов В.И., Патраков Э.В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография/ Панов В.И., Патраков Э.В. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: «Университетская книга», 2020. – 199 с ISBN: 978-5-907356-49-8

Панченко Т. Л. Психологічна безпека інклюзивного освітнього середовища. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Сер. 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 327–332.

Психологічні аспекти створення безпечного освітнього середовища: матеріали семінару практичних психологів ЗНЗ / Упор. :

- Л. В. Зюман. Кременчук, 2012. 64 с
- Результати опитування батьків “Навчання дітей під час карантину”.
Освітній омбудсмен України (eo.gov.ua)
- Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. МОН України, 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodo-vprovadzhennya-zmishanogo-navchannya-u-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti>,
- Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М. : Смысл, 2002. 527 с.
- Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. Новые ценности образования: культурные модели школ. 1997. №7. С. 177–184.
- Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 44–58. doi:10.17759/pse.2020250204
- Щербакова Т. Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений. Молодой ученый. 2012. №5. С. 545–548.
- Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.
- Edmondson A. C. *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth* (Wiley, 2019).
- Edmondson, A.C. and Lei, Z. (2014) Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Inter-Personal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Olena Bondarchuk, Valentyna Balakhtar, Olena Gorova, Maksym Moskalov, Nataliia Pinchuk. Peculiarities of psychological safety of the educational environment of higher education institutions for students studying online in a pandemic. Професійний розвиток фахівців в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди : наук.-практ. конф. з міжнар. участю : Матеріали конф. / наук. ред. О. М. Спірін, О. А. Остряньська. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2021. С. 154-160.
- Breuer, C., Hüffmeier, J., & Hertel, G. (2016). Does trust matter more in virtual teams? A meta-analysis of trust and team effectiveness considering virtuality and documentation as moderators. *Journal of Applied Psychology*, 101(8), 1151–1177. <https://doi.org/10.1037/apl0000113>
- International Handbook of Research on Environmental Education / Eds. : Robert B. Stevenson, Michael Brody, Justin Dillon, Arjen E. J. Wals. London - New York : Routledge, 2014. 592 p.
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vranceva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70(1), 113-165. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/peps.12183>
- Heinitz K, Lorenz T, Schulze D, Schorlemmer J (2018) Positive organizational

- behavior: Longitudinal effects on subjective well-being. PLoS ONE 13(6): e0198588. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198588>
- Hopkins D. School Improvement for Real London - New York : Routledge, 2003. 256 p.
- Goller, I. & Laufer, T. Psychological security in companies: How high-performance teams really work, Wiesbaden: Springer. 2018.
- Lischer, S., Safi, N. & Dickson, C. Remote learning and students' mental health during the Covid-19 pandemic: A mixed-method enquiry. *Prospects* (2021). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09530-w>
- M. Kuhfeld , J. Soland, B. Tarasawa, A. Johnson¹, E. Ruzek, J. Liu Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement Educational Researcher Volume: 49 issue: 8, page(s): 549-565.
- Serhiy Semerikov, Serhii Chukharev, Serhiy Sakhno, Andrii Striuk, Viacheslav Osadchyi, Victoria Solovieva, Tetiana Vakaliuk, Pavlo Nechypurenko, Olga Bondarenko, Hanna Danylchuk, S. Semerikov, S. Chukharev, S. Sakhno, A. Striuk, V. Osadchyi, V. Solovieva, T. Vakaliuk, P. Nechypurenko, O. Bondarenko and H. Danylchuk E3S Web of Conferences 166 00001 (2020) DOI: 10.1051/e3sconf/202016600001
- Smith, R, Tan, V. The making of successful teams: A study on psychological safety and great workplaces in Asia Pacific: 2018 Asia insights. (2018). 1-20. Research Collection Lee Kong Chian School Of Business. URL: https://ink.library.smu.edu.sg/lkcsb_research/5931
- Wanderlei A. de Oliveira; André Luiz M. Andrade; Vera Lucia T. de Souza; Denise De Micheli; Luciana Mara M. Fonseca; Luciane S. de Andrade; Marta Angélica I. Silva; Manoel Antônio dos Santos Covid-19 pandemic implications for education and reflections for school psychology. *Psicologia: teoria e prática* versão impressa ISSN 1516-3687 Psicol. teor. prat. vol.23 no.1 São Paulo jan./abr. 2021 <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPC1913554>.



Бохонкова Юлія Олександрівна

доктор психологічних наук, професор,
завідувачка кафедри психології та соціології,

**Східноукраїнський національний
університет**

імені Володимира Даля,

м. Сєвєродонецьк, Україна

e-mail: lev0507303039@gmail.com

ВИПЕРЕДЖАЛЬНА СТРАТЕГІЯ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. В роботі описано випереджальну стратегію поведінки особистості з точки зору її психологічних засад. Дано визначення понять «випереджальна поведінка», «випереджальне відображення». Охарактеризовано особистість з точки зору розвитку в неї прогностичних здібностей. Проведено розподіл випереджальних стратегій поведінки особистості за критеріями адаптації до навколишнього середовища. Зроблено акцент на тому, що усвідомлення особистістю власного буття, передбачення та прогнозування майбутнього створює у суб'єкта стан готовності діяти певним чином, адекватним цьому усвідомленню.

Ключеві слова: особистість, випереджальна поведінка особистості, випереджальне відображення, компетентність, життєвий досвід, прогностична здібність, стратегії поведінки, прогнозування.

Yuliia Bokhonkova Advance strategy of personality behavior as a psychological issue The paper describes the advanced strategy of personality behavior in terms of its psychological foundations. The definitions of "advanced behavior", "advanced reflection" are given. The personality is characterized from the point of view of development of prognostic abilities in it. The distribution of advanced strategies of personality behavior according to the criteria of adaptation to the environment is carried out. Emphasis is placed on the fact that the individual's awareness of his own existence, prediction

and prediction of the future creates in the subject a state of readiness to act in a certain way, adequate to this awareness.

Key words: *personality, advanced personality behavior, advanced reflection, competence, life experience, prognostic ability, behavioral strategies, forecasting.*

Постановка проблеми. Усвідомлення та прогнозування стратегії поведінки особистості, проактивний копінг створюють можливість оптимізації наступного життєвого руху особистості, сприяють її розвитку, адже досягнення життєвого успіху базується насамперед на формуванні власної соціально-психологічної компетентності, на поєднанні життєвого досвіду із «роботою на випередження». Отже, усвідомлення особистістю власного буття, передбачення та прогнозування майбутнього створює у суб'єкта стан готовності діяти, адекватно цьому усвідомленню – саме це становить механізм випереджальної стратегії поведінки особистості.

Мета роботи: теоретично обґрунтувати та обосновати випереджальну стратегію поведінки особистості.

Опис основних результатів дослідження. Передбачення та прогнозування поведінки особистості – досить складне питання, адже особистість – це багатовимірне явище. Проте знання про деякі закономірності поведінки особистості у найбільш типових ситуаціях є дуже важливим та дозволяє у певній мірі бути готовим до неї. Прогностична здібність – це здібність випереджати відображення майбутнього. Вона є складовою пізнавальної діяльності живої істоти, спрямована на визначення тенденцій динаміки об'єкта чи події на основі аналізу його минулого та теперішнього (Бохонкова, 2012).

Очікувана ймовірність – це суб'єктивна ймовірність того, що поведінка приведе до певного результату. Висока ймовірність означає, що поведінка приведе до певного результату, низька – навпаки. Якщо результати у однаково бажані, то людина обирає ту стратегію поведінки, яка більш імовірна. Очікування особистості формуються на основі її минулого досвіду. Чим частіше певна стратегія поведінки давала бажаний результат, тим імовірнішим буде вибір цієї стратегії. Значущість – це бажаність, цінність чогось в залежності від життєвого досвіду. Навіть тривіальна подія може бути значущою для певної людини (Горностаї, 2004; Семиченко, 1998).

Прогнозування є вищим рівнем антиципації та має в своїй основі цілепокладання, тобто узгоджує потреби, мотиви, інтереси й інше в «єдину пізнавальну та перетворюючу діяльність» (Лепський, 2010). Прогноз є результатом діяльності особистості, являє собою результати знань, навичок та умінь, що відображають специфіку майбутнього крізь призму знань минулого (досвіду) особистості та має ймовірнісний характер.

Визначено, що випереджальне відображення при соціальній взаємодії має своєрідні характеристики. Процес соціально-

перцептивного передбачення найчастіше має несвідомий характер, в результаті якого формується перцептивний образ, який включає нові просторово-часові характеристики та елементи експресії (міміки, жестів, пози, експресивних боків мови), що сприймаються людиною.

Загалом, у людини здійснюється цілісне випереджальне відображення, що поєднує особистісне (первинні та загальні перцепції) та соціальне на всіх рівнях. Випереджальна активність на рівні уявлень є основою діяльнісного випереджального відображення. Так, в рамках біхевіористського підходу К. Халл (Лепський, 2010) розглядав живий організм як саморегулюючу систему зі специфічними механізмами поведінкової регуляції. Цілеспрямований характер активності, яка породжує наuczіння, К. Халл відобразив у понятті часткової випереджальної реакції, вважаючи головним складовим елементом цієї реакції колишній досвід людини.

Психологія випереджальної стратегії поведінки лежить на перетині психології психологічного відображення та психології прогнозування. Як зазначав М. Лепський: «В різних ситуаціях може бути домінування того або іншого рівня антиципації, бо людська здатність до різних видів антиципації є, як правило, індивідуальною...» (Лепський, 2010: 17).

Розглянувши проблему випереджальних стратегій поведінки особистості з різних точок зору, ми можемо зробити висновок, що ця проблема розглядається переважно на феноменологічному рівні, при цьому залишаються маловивченими питання, пов'язані з особливостями функціонування їхніх механізмів, характером взаємозв'язків на свідомому та неусвідомлюваному рівнях регуляції поведінки в напружених, стресових, фруструючих ситуаціях. Наявні розбіжності в думках різноманітних дослідників торкаються питань щодо критеріїв випереджальних стратегій поведінки, їхньої класифікації, зв'язку з різноманітними ситуативними та особистісними чинниками. Так чи інакше, визначення ролі випереджального відображення та прогнозування в індивідуальному розвитку, процесі соціально-психологічної адаптації та професійного розвитку не викликає ніяких сумнівів.

В психології немає чіткого визначення феномена випереджальних стратегій поведінки особистості. Випереджальні стратегії поведінки особистості – це заплановані стратегії поведінки, спрямовані на адаптацію до ситуацій життєвих змін на основі взаємодії когнітивних та особистісних властивостей особистості, що проявляється в стереотипних паттернах поведінки з актуалізацією адаптивних механізмів психічної саморегуляції особистості. При цьому, запланована стратегія поведінки часто значно відрізняється від реалізованої стратегії, тобто реалізується комбінація свідомої та виникаючої стратегії. Усвідомлення особистістю власного буття, передбачення та прогнозування майбутнього створює у суб'єкта стан готовності діяти певним чином, адекватним цьому

усвідомленню – саме це лежить в основі випереджальної стратегії поведінки особистості (Бохонкова, 2012).

Загальним показником оптимальної випереджальної стратегії виступає гармонійна взаємодія особистості та її соціального середовища, що забезпечує високий рівень інтеграції інтересів та потреб в системі «особистість – соціальне середовище». Така особистість характеризується вмінням знайти оптимальну межу між конкретністю та узагальненістю, між жорсткістю та гнучкістю (Бохонкова, 2012).

За критеріями адаптації до навколишнього середовища випереджальні стратегії поведінки особистості можна поділити на:

- адаптивний тип випереджальної стратегії поведінки, що характеризується ефективним функціонуванням особистості, задоволеними потребами, безконфліктним існуванням. Вони мають включати такі компоненти:

1) постійно оновлюванні адекватні уявлення про майбутні зміни в життєвих ситуаціях, тобто передбачення життєвих подій з урахуванням досвіду адаптації до включення в нові групи, до змін умов праці, навчання й інших змін життєдіяльності;

2) розуміння сенсу майбутніх подій;

3) адекватна оцінка власних актуальних і потенційних можливостей;

4) виконати внутрішні і (або) зовнішні дії для вибору успішної стратегії поведінки задля адаптації до змін;

5) переживання індивідуальних змін і стресових ситуацій як тимчасових або необхідних для досягнення мети;

6) ставлення до адаптації як до діяльності, необхідної для отримання певних результатів;

7) відповідальність за свої можливі дії;

8) відкритість, гнучкість і терпимість до нового;

9) соціально-психологічна та комунікативна компетентність;

10) проактивність, самоефективність (Бохонкова, 2012);

- межовий тип випереджальної стратегії поведінки характеризується труднощами адаптації до ситуацій життєвих змін, використанням максимальних особистісних ресурсів для подолання кризових ситуацій (Бохонкова, 2012);

- кризовий тип випереджальної стратегії поведінки вирізняється низьким рівнем адаптованості особистості, труднощами в комунікаціях, незадоволеними потребами, реактивністю поведінки (Бохонкова, 2012).

За рівнем активності особистості випереджальні стратегії поведінки особистості можна поділити на проактивні випереджальні стратегії та реактивні випереджальні стратегії поведінки.

Проактивна випереджальна стратегія поведінки особистості – це ініціативна, активна стратегія поведінки з орієнтацією на цілі та з прийняттям відповідальності за власні вчинки на себе. Вона включає комплекс процесів, коли люди передбачають потенційні стресори та діють заздалегідь із метою попередження їхнього впливу. Цій стратегії властива певна мета. Реакція на обставини завжди ціннісно орієнтована. В свою чергу, проактивну випереджальну стратегію поведінки можна поділити на два типи: екстернальну проактивну випереджальну стратегію поведінки (з орієнтацією на зовнішні зміни) та інтернальну проактивну випереджальну стратегію поведінки (з орієнтацією на внутрішні зміни).

Реактивна випереджальна стратегія поведінки особистості характеризується тим, що людина приділяє вирішальне значення не власним можливостям та якостям, а обставинам, ситуації. Такі люди імпульсивні, емоційні. Реактивні люди, в переважній своїй більшості, посилаються на причини неможливості чого-небудь. Проактивна стратегія поведінки особистості характерна для еліментарної поведінки, суть якої полягає в уникненні необхідності вибору, прийняття рішення, в бажанні уникнути відповідальності та віддати все на волю долі. До таких стратегій поведінки можна віднести невинуватене затягування прийняття рішення та пасивне очікування, «самовирішення» ситуації тощо.

Встановлено, що адаптивна випереджальна стратегія поведінки має базуватися на врахуванні та передбаченні певної ситуації, власних дій та їхніх наслідків. Ефективність випереджальних стратегій поведінки визначається їхньою гнучкістю, врахуванням ймовірного виникнення змін ситуації або виникнення тих чи інших подій. Типологія соціально-психологічних явищ вирішує завдання упорядкованого опису і пояснення різноманітного за складом й змістом множини об'єктів психологічного знання. Тому для розуміння суті випереджальної стратегії поведінки особистості в ситуації життєвих змін одним із завдань є розробка типології ситуацій життєвих змін. Цьому буде присвячено наступний (другий) розділ нашого дослідження.

Випереджальні стратегії поведінки особистості – це свідомий вибір певних дій, опосередкований особистим досвідом та особистісними характеристиками, спрямований передусім на адаптацію до змін зовнішніх умов середовища. Випереджальні стратегії поведінки ґрунтуються на враженнях пам'яті та почуттів, на особистому досвіді, на ідеях, на ймовірності подій. На їхнє формування впливає тип особистості, склад розуму людини, тип темпераменту, сенсорної організації і тощо.



Рис. 1. Модель соціально-психологічних чинників випереджальної стратегії поведінки

Цінність, значущість різних складових середовища визначається особистісним поглядом у майбутнє, індивідуальними життєвими перспективами. Перспективи є загальною спрямованістю вперед, яка не завжди усвідомлюється, деталізується. Серед форм прогнозування власного майбутнього найтиповішими є життєві цілі, які у концентрованому виді відображають потреби особистості, її найважливіші інтереси. Цілі можуть бути розумними і не дуже, масштабними та ситуативними, гнучкими і жорсткими. Виходячи з цих трьох критеріїв можна вичленити певні типи життєвих програм (Ахмеров, 1989). Довготривалі цілі допомагають людині усвідомити смисл свого існування, конкретизувати його.

До особистісних ресурсів належать адекватна «Я-концепція», позитивна самооцінка, низький рівень нейротизму, висока нервово-психічна стійкість, інтернальний локус контролю, оптимістичний світогляд (Гудинг, 2004), емпатійний потенціал, афіліативна тенденція й інші психологічні конструкти. Я-концепція впливає на всі аспекти поведінки особистості, у тому числі й на міжособистісні відносини, на постановку та досягнення цілей, на вибір способів сприймання та пов'язання складних ситуацій тощо (Sniehotta, 2009).

Ресурси випереджальної стратегії поведінки становлять динамічну єдність когнітивних та особистісних можливостей людини у виборі нею спрямованості та способів дій. Важлива закономірність

випереджальної стратегії поведінки полягає в тому, що всі особистісні якості реально взаємопов'язані та тісно взаємодіють один з одним, становлячи цілісні комплекси, що впливають на стильові характеристики стратегій. При цьому, взаємодія з іншими людьми, спілкування; характер взаємин з групами, членом яких людина є; групові норми, ціннісні орієнтації, моральні норми та традиції (або їхня відсутність), рольові приписи; міжгрупові взаємодії; вплив референтних груп – всі ці соціальні феномени є однією з головних соціальних детермінант людської поведінки.

Особистість – це індивідуально-активна людина, яка будує умови життя та власне ставлення до нього. Спосіб вирішення життєвих протиріч характеризує соціально-психологічну та особистісну зрілість людини. К. Абульханова-Славська (Абульханова, 2001) визначала життєву стратегію як здатність поєднувати власні індивідуальні особливості, статусні та вікові можливості з вимогами суспільства.

Такі базові характеристики, як особистісна спрямованість, компетентність, гнучкість є психологічним фундаментом розвитку особистості майбутнього або професіонала в будь-якій галузі людської діяльності (Семиченко, 1998). Особистісне зростання є активним процесом становлення, у якому людина бере на себе відповідальність за своє життя, за свій життєвий шлях. На особистісному рівні у людини відбувається усвідомлення того, що без ґрунтовних соціально-психологічних знань та вмінь неможливо сприймати й оцінювати інших людей, продуктивно будувати міжособистісні та соціальні стосунки, здійснювати обмін думками, інформацією, регулювати власну поведінку, впливати одне на одного, на власне майбутнє.

Поняття «компетентність» охоплює знання, вміння, навички, а також способи та прийоми їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Психологічною умовою розвитку компетентності є усвідомлення особистістю необхідності підвищення своєї загальнолюдської та спеціальної культури і ретельної організації спілкування як основи розвитку конкурентоспроможної особистості.

Виділяють різні типи компетентності:

- спеціальна компетентність – володіння спеціальними навичками в певній сфері діяльності (професійна компетентність), здатність прогнозувати свій подальший розвиток у певній сфері;
- соціальна компетентність – включає співпрацю, взаємодію з оточуючими, а також володіння прийнятими прийомами спілкування, нормами, соціальна відповідальність за свої дії (чи бездіяльність);
- особистісна компетентність – володіння навичками особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння деформаціям особистості;
- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації та саморозвитку, готовність до особистісного зростання,

здатність до індивідуального самозбереження, вміння раціонально організувати свою життєдіяльність.

Існують різні підходи до визначення поняття «соціально-психологічна компетентність». У ряді досліджень соціально-психологічна компетентність розглядається, з одного боку, як рівень психологічної культури (Дубровіна, 1997; Рубінштейн, 1973; Семикін, 2003), з іншого – як самостійний вид компетентності, стрижнева складова частина професійної компетентності (Деркач, 2003; Зазикін, 2003; Маркова, 1996). Це поняття перетинається з психологічними, соціологічними, педагогічними категоріями, що позначають можливості людини, яка займається діяльністю в системі «людина - людина».

Соціально-психологічна компетентність розуміється як особливий мотиваційний стан - готовність проявляти цілеспрямовану активність на основі отриманих психологічних знань. Вона ґрунтується на психологічних знаннях і життєвому досвіді їхнього застосування. Далі: система вмінь, що дозволяють успішно справлятися з проблемними ситуаціями діяльності і, нарешті, особистісні якості, що забезпечують правильний вибір спрямованості активності, способів поведінки. Загалом компетентність є показником особистісної зрілості індивіда.

Соціально-психологічна компетентність розглядається як складне системне утворення, що виявляється в успішному вирішенні життєвих завдань. Розвиток базового компонента соціально-психологічної компетентності - аутопсихологічна компетентність дозволяє актуалізувати й заповнювати, розширювати індивідуальні ресурсні людини, використовувати психологічні ресурси.

Залежно від виду завдань розглядаються різні види компетентності. Життєва компетентність - це здатність людини розв'язувати життєві проблеми. Близьким до нього є поняття "соціальний інтелект". Рольова компетентність - здатність розв'язувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою або її засобами.

Процес розвитку компетенцій відбувається протягом усього життя людини та тісно пов'язаний з особистим розвитком. Компетенція вимагає від людини постійного розширення знань, самоорганізації та підвищення власних можливостей.

Компетентна людина мусить правильно інтерпретувати ситуацію та мати репертуар можливих дій в певних ситуаціях. D. Stuart і D. Hubert введено номенклатури рівня компетенції в компетенції розвитку:

1. Новачок: сильно обмежений і негнучкий.
2. Досвідчений початківець: включає в себе аспекти ситуації.
3. Практик: той, хто виконує обов'язки свідомо, проте далекий від довгострокових цілей і планів.
4. Досвідчений практик: бачить ситуацію в цілому і діє з особистих переконань.

5. Експерт: з інтуїтивним розумінням ситуації, фокусується на центральних аспектах (Ajzen, 1991).

Концепція соціально-психологічної компетенції визначає соціальну поведінку особистості загалом та, в широкому сенсі, включає адаптивні здатності особистості та ефективність функціонування в певних соціальних ситуаціях. Атрибутами соціально-психологічної компетентності вважаються соціальні навички, цілеспрямовані можливості та міжособистісні відносини особистості, кожен з яких впливає на особисте життя індивіда та його психічне здоров'я. Це здатність бути толерантним до критики та до невизначеності, здатність змінювати себе, деструктивну поведінку, здатність висловити свою незгоду, вміння вибачатися, здатність виражати й приймати компліменти, починати та підтримувати розмови належним чином, вміння організувати свій час, відкрито виражати почуття і багато інших. Важливі компоненти соціально-психологічної компетенції – це насамперед вербальні та невербальні комунікаційні здатності, емпатія.

На думку Л. Петровської, в основі комунікативної компетентності лежить не просте володіння мовою та іншими кодами спілкування, а особливості індивіда в цілому, в єдності його почуттів, думок і дій, які розгортаються в конкретному соціальному контексті. Комунікативна компетенція посідає особливе місце у формуванні рівня самоповаги індивіда, адже результат будь-якої взаємодії з оточуючими будь-яка людина свідомо чи несвідомо розглядає з точки зору оцінки своєї комунікативної компетентності. Отже, комунікативна компетентність має розглядатися як ідейно-моральна категорія, що регулює всю систему ставлення до природного і соціального світу, а також до самої себе.

В. Хутмахер наводить прийняте Радою Європи визначення п'яти ключових компетенцій, якими «повинні бути оснащені молоді європейці». Це такі компетенції:

– Політичні і соціальні компетенції, такі як здатність брати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти без насильства, брати участь у підтримці і поліпшенні демократичних інститутів;

– компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві. Для того щоб контролювати прояв (відродження - resurgence) расизму та ксенофобії, а також розвитку клімату нетолерантності, освіта має «оснастити» молодих людей міжкультурними компетенціями, такими як прийняття відмінностей, повага до інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій;

– компетенції, що належать до володіння (mastery) усною і письмовою комунікацією, особливо важливі для роботи і соціального життя, з акцентом на те, що тим людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція. У цьому ж контексті комунікації все більшої важливості набуває володіння більш, ніж однією мовою;

– компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства. Володіння цими технологіями, розуміння їхнього застосування, слабких і сильних сторін і способів критичного судження стосовно інформації, поширюваної мас-медійними засобами та рекламою;

– здатність вчитися протягом життя – це основа безперервного навчання в контексті як особистої професійного, так і соціального життя (Хутмакер, 2002).

Наразі компетентність найчастіше визначають як поєднання психічних якостей, психічний стан, що допомагає діяти самостійно та відповідально (дійова компетентність), як здатність людини виконувати певну діяльність. В нашому випадку це вміння ефективно функціонувати в суспільстві, бути гнучким та адаптивним. Проявність компетентності свідчить особистісна зрілість людини, узгодженість із самою собою та зі світом.

В якості ключових компетенцій у вітчизняній психологічній школі розглядаються такі:

– компетентності, які відносяться до самої людини як до особистості, як до суб'єкту життєдіяльності;

– компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми; компетентності, що відносяться до діяльності людини, які проявляються в усіх її типах і формах.

Отже, розвиток компетентної особистості - це розвиток рефлексивної особистості з позитивним психологічним потенціалом, здатної організувати, планувати свою діяльність і поведінку в динамічних ситуаціях, особистості, яка володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до розв'язання проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях.

Висновки. Випереджальні стратегії поведінки – це спрямованість та особливості індивідуальних вподобань людини щодо певної моделі поведінки, реакції або дії в перспективі розвитку майбутніх подій. Вони є інтегральною моделлю майбутніх планованих дій, що співвідноситься з усвідомлюваним очікуваним розвитком ситуації. Також вони ґрунтуються на враженнях пам'яті та почуттів, на ідеях, ймовірності подій. На них впливає тип особистості, склад розуму людини, тип темпераменту, процеси збудження та гальмування, сенсорної організації тощо. Важливою складовою випереджального відображення є інтуїція. Загальним показником оптимальної випереджальної стратегії виступає гармонійна взаємодія особистості та її соціального середовища, що забезпечує високий рівень інтеграції інтересів та потреб в системі «особистість – соціальне середовище».

Перспективи подальших досліджень полягають у вирішенні проблем формування випереджальної стратегії поведінки як одного з чинників збереження й розвитку психологічного здоров'я, впровадженні

формувальних, профілактичних, корекційних програм оптимізації випереджальних стратегій та здатності до прогнозування, створенні методичних комплексів навчання формувальним процедурам для психологів, практичних психологів та соціальних працівників. Важливим напрямком може також стати вивчення цієї проблематики у системі освіти на усіх її ланках, що дозволить надалі використовувати компетентнісний підхід.

Список використаної літератури

- Абульханова К. А. Время личности и время жизни. СПб. : Алетейя, 2001. 304 с.
- Бохонкова Ю. О. Методологічні основи формування проактивної поведінки як складової психологічної компетентності особистості // Психологічні перспективи. Спецвип. «Проблеми кіберагресії». К. : Вид-во Ін-ту соц. та політ. психології НАПН України, 2012. С. 104-112.
- Бохонкова Ю. О. Соціально-психологічне дослідження випереджальних стратегій поведінки особистості: особливості комунікативної взаємодії // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць. Луганськ : Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2012. № 3 (29). С. 45–52.
- Горностаї П. П. Жизненные притязания личности: драматургическая модель // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. 2004. Вип. 8 (11). С. 31–40.
- Гудинг Д. Мировоззрение: Для чего мы живем и каково наше место в мире; пер. с англ. Т. В. Барчуновой. Мн. : Принткорп, 2004. 448 с.
- Лепський М. А. Прогнозування як діяльність та соціальна технологія // Соціальна перспектива і регіональний розвиток: філософія, політика, соціологія. 2010. Вип. 4. С. 5–21.
- Семиченко В. А. Мистецтво взаєморозуміння. К. : Веселка, 1998. 210 с.
- Ajzen I. The theory of planned behavior // Organ Behav Hum Decis Process. 1991. № 50. P. 179–211.
- Björkman Mats Predictive behavior: Some aspects based on an ecological orientation // Scandinavian Journal of Psychology. 2008. Vol. 7. P 43–57.
- Sniehotta F. F. An experimental test of the Theory of Planned Behavior // Applied Psychology: Health and Well-Being. 2009. P. 257–270.



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

АДЕКВАТНАЯ САМООЦЕНКА КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Рассматривается самооценка как один с ключевых факторов психологической безопасности личности в младшем школьном возрасте. Определено, что адекватная самооценка детей младшего школьного относительно бытия социальных взаимоотношений есть важным фактором психической безопасности и наоборот комфортная социальная среда без угроз психологической безопасности дает возможность адекватной самооценке ребенка. Показано, что самопознание и принятия себя наиболее важны для формирования адекватности самооценки и психического здоровья личности.

Ключевые слова: личность, самооценка, адекватная самооценка, завышенная самооценка, заниженная самооценка, угрозы психологической безопасности.

Natalia Vydylob Adequate self-assessment as a factor of psychological safety of young school age children

For a primary school-aged individual, self-esteem is considered as one of the key factors of psychological safety. It has been determined that an adequate self-assessment of primary school children regarding the existence of social relationships is an important factor in mental safety. And also a comfortable social environment without threats to psychological safety enables the child to have adequate self-esteem. It is shown that self-knowledge and self-acceptance are the most important factors for adequate self-esteem and mental health formation.

Keywords: *personality, self-esteem, adequate self-esteem, overestimated self-esteem, underestimated self-esteem, threats to psychological safety.*

Постановка проблемы. Самооценкой в психологической науке принято считать соотношение социальных норм и ценностей, которые существуют и действуют в обществе в конкретный период времени с внутренними представлениями о желаемой личной и общественной жизни. Также все исследования, которые посвящены самооценке, уделяют внимание вопросам завышенной и заниженной самооценке. Поскольку окружение формирует личность, а оно изменчиво, то следует помнить, что самооценка не есть статической и может колебаться. Поэтому следует обратить особое внимание на состояние адекватности (нормальности) самооценки личности, на вопросах практического характера типа: как научиться оценивать себя адекватно еще с раннего возраста. Ответ на этот вопрос даст возможность максимально комфортного существования человека в разных социальных группах в частности и социуме вообще. Это поможет индивиду приспособиться к изменчивому миру, понять, что он не стоит на месте, что в нем постоянно происходят качественные и количественные скачки развития так же, как и в физиологии и ментальности человека.

Ранние мы не единожды обращали внимание на понятие адекватной самооценки, как важного аспекта в контексте психического здоровья, особенно в изменчивом современном мире и предлагали несколько решений. Например, 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, не играть в «эго-игры», а решать 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 с контрольной работы не говорит о человеке как неудачнике. Это только опыт, из которого надо сделать правильный вывод. 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.

Но в этих исследованиях решения были предложены для взрослых людей. Можно ли их адресовать детям младшего школьного возраста, возможно ли их научить не играть в «эго игры» и возможно ли их вообще научить адекватно оценивать себя, если детская психология утверждает, что им присуща некая повышенность самооценки. И если взрослый человек самостоятельно отвечает за свою жизнь, то ребенок зависит от родителей, воспитателей и учителей, которые формируют психоэмоциональный климат вокруг него. От взрослых в первую очередь и зависит как физическая, так и психологическая безопасность детей. Но поскольку школьник с раннего учебного периода начинает учиться жить самостоятельно и искать себя в большом окружающем мире, который с каждым новым шагом познания открывает свои горизонты все шире и шире, то проблема формирования самооценки личности этого возраста в контексте осмысления действительности как безопасной среды есть актуальной в данный момент. Потому, что это только начальная ступенька познания своего предназначение в мире, своих пределов возможностей и мира самого. И этот процесс продлится в целую жизнь индивида. Он не заканчивается с переходами с одного жизненного этапа к другому, с одной социальной роли к другой. Он имеет особенность сопровождать человека постоянно, ни взирая на возрастные или другие критерии. А поскольку современный мир информатизирован и виртуализирован, а современный ребенок входит в него с рождения, а не приспособляется к нему, как большинство взрослых, то важно, во-первых, найти компромисс между поколениями и, во-вторых, основываясь на существующих знаниях помочь детям научиться оценивать себя и окружения для адаптации и социализации, что бы обеспечить их психологическую безопасность.

Анализ последних исследований и публикаций. Об актуальности проблематики соответствия самооценки и психологической безопасности личности свидетельствует ряд научных работ последних лет в области психологи. К примеру, И. Степанов рассматривает «личность безопасного типа поведения» По его мнению: «Личность безопасного типа поведения должна отличаться определённым уровнем психологической устойчивости и готовности к действиям в различных жизненных ситуациях. Социальная характеристика личности безопасного типа поведения выражается в активности человека в обществе, в применении опасных и безопасных способов самореализации в различных условиях. Основными чертами личности безопасного типа поведения являются: общественно-коллективистские мотивы поведения; бережное отношение к окружающему миру; грамотность во всех областях обеспечения безопасной жизнедеятельности; наличие навыков защиты от угроз природы, людей,

самого себя, исходящих от внешних источников и самого себя» (Степанов, 2014: 182).

А. Александрова, Н. Билоусова, М. Замищак, Н. Левус, С. Максименко, И. Мелихова, К. Нечипоренко, С. Пащенко, М. Пирлик А. Хижняк посвятили свои труды анализу и изучению особенностей формирования самооценки в контексте профессионального становления. Важным элементом психологической безопасности является эмоциональное самочувствие. Это входит в поле научных исследований И. Волженцевой (Волженцева, 2019).

О. Бубнова и О. Куликова обобщили понятие «безопасность» в следующих пунктах:

- «1) состояние сохранности психики человека;
- 2) сохранение целостности личности, адаптивности функционирования человека, социальных групп, общества;
- 3) устойчивое развитие и нормальное функционирование человека во взаимодействии со средой (умение защититься от угроз и умение создавать психологически безопасные отношения);
- 4) возможности среды и личности по предотвращению и устранению угроз;
- 5) состояние среды, создающее защищенность или свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость/причастность к среде и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников (Бубнова, 2015).

Психологическую безопасность личности исследуют также И. Приходько, Р. Агузумцян, Е. Мурадян, И. Уваров, Н. Уханова, І. Ющенко и другие. Например, Р. Агузумцян, Е. Мурадян рассматривают психологическую безопасность на «макро, так и на микроуровне. В первом случае подразумевается взаимодействие личности со средой (в том числе и локальной), причем именно взаимодействие, взаимовлияние, взаимосвязь, а не противопоставление личности и среды. Во втором случае учитываются особенности личности, ее психические свойства, структурные элементы, а также «ресурсы личности» (Агузумцян, 2009: 43)

В контексте исследованной проблематики самооценки представляют интерес работы З. Гуриной, которая рассматривает уровень развития самооценки ребенка младшего школьного возраста (Гурина, 2016), а также А. Захарчук, Д. Чижмы. Очень перспективны взгляды Л. Смольской в контексте психологической безопасности в образовательной среде. Она анализирует современную ситуацию в украинских школах, рассматривает конкретные случаи и дает четкие рекомендации для повышения психологической безопасности образовательной среды. К последним относятся следующие:

«Нужно создавать доброжелательный, с миссией заботы, микроклимат в педагогически коллективе школы, применяя педагогику сердца. Как это делать, подскажут сами дети, родители, коллеги, которых любят ученики; подскажет опыт лучших зарубежных систем.

Нужно изучать и творчески применять методы позитивной психологии в обучении и воспитании – проводить школьные методические объединения и педсоветы, посвященные этим методам.

Следует привлекать к активности всех без исключения участников образовательного пространства в проектную деятельность, целью которой является улучшение мира.

Целесообразно институтам последипломного образования организовать постоянно действующий семинар по изучению и созданию педагогами оптимальных моделей творческой образовательной среды с приоритетом заботы, безопасности и процветания.

Стоит создать «Школу положительного отцовства» для всех родителей – при родильных домах, поликлиниках, детских садах, школах. (Смольська, 2016).

Очень актуальной является работа «Жизненный мир и психологическая безопасность человека в условиях общественных изменений», авторам которой присуждена Государственная премия Украины в области науки и техники. В ней рассматривается *«жизненный мир человека как высшая общественная ценность»*. Фундаментальный концепт жизненного мира призван не только усовершенствовать понимание источников психологической безопасности и благополучия человека, но и вести практику здоровьезберегательных общественных отношений, способствовать снижению стрессогенности ежедневного взаимодействия в общественных институтах, определить направления дальнейшего развития социального, образовательного, информационного и других аспектов политики государства, влияющие на правовую, экономическую и гуманитарную сферы общественной жизни». (Життєвий світ..., 2020: 8)

Важным аспектом изучения заявленной проблематики в современной психологической науке является методическое издание: «Формирование навыков безопасного поведения детей», которое осуществлено в рамках проекта «Предупреждение сексуального насилия и сексуальной эксплуатации детей в странах Центральной и Восточной Европы – комплексный подход», внедренного Украинским фондом «Благополучие детей» в партнерстве с Фондом «Даем детям силу» (Польша) при финансовой поддержке ОАК Foundation (Швейцария) (Формування навичок безпечної поведінки..., 2017). А также – «Кодекс безопасной образовательной среды» (Цюман, 2018).

Этот, далеко не полный, список научных исследований психологической безопасности не вызывает сомнений об актуальности проблемы. Однако хотелось бы отметить, что существует как внешние,

так и внутренние аспекты психологической безопасности. К ним стоит отнести самооценку, как один с немаловажных факторов. Мы видим, что научный интерес к этой проблеме в большинстве случаев нацелен на объективную реальность взрослого населения, или обобщенно. Поэтому считаем целесообразным ограничить рамки возрастными критериями. В данном случае объектом исследования является категория детей младшего школьного возраста.

Цель работы: рассмотреть самооценку в контексте психологической безопасности в раннем школьном возрасте.

Изложение основного материала и результатов исследования. Самооценка детей, так же как и взрослых, возможна путём сравнения себя с окружающими. Самооценка возникает в процессе созерцания себя, своих чувств, намерений и отношения одноклассников, друзей, родителей, учителей. Таким способом школьник младших классов оценивает себе в сравнении со сверстниками, при том в поле оценочного суждения входят не только внешность, умения и знания, но представления о семьях и также их семейные ценности, материальные возможности. Они видят отношения других родителей к своим детям и зачастую сравнивают с бытом в своей семье. Самооценка является мощным фактором, который распространяется и на интеллект умственный и эмоциональный, и на внешность, и на материальные возможности, и на условия жизни, и на успеваемость и т.п. От самооценки зависит самосознание и активность жизненной позиции, коммуникация со знакомыми и незнакомыми, скорость воплощения идей р жизнь, и какие-либо действия.

Стоит вспомнить, что первым, кто ввел понятие «самооценка», как «образ самого себя», в структуру личности, был В.Джеймс. Его идеи были подхвачены и развиты такими психологами, как А. Адлер, К. Роджерс, Э. Фромм, Э. Эриксон и др. С его учения следует, 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. Также, 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 обусловил всеобщее уважение и успех, чувствует недоверие к своим собственным сил. (James, 1893)

Самооценка, конечно же, является внутренним показателем личности, но она возможна только в социальных отношениях. Поэтому, можем утверждать, что она есть социальным фактором индивида. С начала своего существования человек погружается в социальный мир. А так, как социальными мы считаем любые отношения, если в них участвует более одного человека, то, как только, индивид попал в общество хотя бы еще одного человека, происходят социальные отношения. Самооценка начинает формироваться с того момента, когда человек впервые оценит окружение и свои возможности. С этого момента он может чувствовать комфортность/некомфортность социальной среды. Сбалансированный уровень социальных взаимодействий, на котором ребенок сможет использовать свои знания и умения для своей защиты, обеспечивает относительно безопасную психологическую среду.

Психологическую безопасность сложно свести под один канон или утверждение. Современная наука все чаще ее рассматривает в контексте краудинга. «Все теоретические концепции, объясняющие краудинг, можно свести в пять больших групп.

1. Теории, объясняющие феномен перегрузкой – избытком информации или необходимостью за короткий период времени принять множество решений. Восприятие стресса зависит от индивидуального уровня адаптации, чем больше отклонений от адаптационного уровня, тем больше стресс.

2. Стресс связывают с уменьшением свободы выбора и свободы действий. Во многом эти переживания определяется культурными нормами, физической и психологической дистанцией, принятой в данном сообществе.

3. Экологический подход, развивается Р. Баркером, предлагает понятие недонаселенности и перенаселенности. В случае перенаселенности, когда ролей меньше, чем людей, возникает напряжение и присутствие других людей воспринимается негативно.

4. Теории атрибуции предполагают, что большое значение имеет, как человек объясняет свое раздражение, приписывает он причину окружающим людям или другим обстоятельствам.

5. В исследованиях используется понятие локуса контроля (индивидуальная стратегия), введенное Дж. Роттером. Причина стресса – в потере контроля над средой. У человека возникает ощущение, что он не может изменить ситуацию, локус контроля определяет отношение к ситуации стресса.

6. Человеческое поведение территориальное, то есть, как любое биологическое существо, человек реагирует на нарушение границ своей территории и экологических норм его жизни (Ю. Г. Абрамова, С. Д. Дерябо, Г. А. Ковалев, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. А. Явсин)» (Психологічна безпека особистості, 2016:11).

Если мы говорим о психологической безопасности детей младшего школьного возраста, то здесь имеет место два важных окружения ребенка: школа и дом. В первом случае наиболее важными агентами социализации есть учитель (имеется в виду классный руководитель) и одноклассники, а потом остальные работники школы и учащиеся, во втором – родители, родные братья и сестры, а в меньшей степени – остальные родственники. От этих людей зависит и безопасное психологическое состояние и самооценка личности школьника.

Мы можем выделить несколько доминирующих аспектов, которые влияют на психологическую безопасность детей младшего школьного возраста. Они могут быть как внутренними, так и внешними.

К первым относится неадекватная самооценка. Она может быть завышенной либо заниженной. Это приводит к тому, что ребенок не может понять, что ошибки – это нормально. Очень важно, что бы с раннего возраста родители, а потом и воспитатели с учителями не делали строгих оценочных суждений за результаты деятельности или поведения ребенка. Повторяющиеся фразы типа «Ты бездельник!», «Ты никогда ничего не делаешь правильно», «Ты недотепа», «Ты все равно не сможешь» и т.п. приводит к заниженной самооценке и неуверенности в себе. Попадая в среду сверстников, такой ребенок будет бояться проявить инициативу, потому, что он запрограммирован на неудачу. Завышенная самооценка у ребенка есть результат гиперопеки родителями своего чада. Он верит, что лучше других во всех аспектах и проявлениях, он не проявляет милосердия и сострадания, 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.

Независимо от того завышенная или заниженная самооценка у такого ребенка будут проблемы с общением. Заниженная самооценка точно так же, как и завышенная самооценка очень влияют на психическую составную личности. Если же с ребенком говорить и объяснять, что ошибки делают все, что с первого раза действия не будут автоматическими, что все учатся и делают ошибки, что, для того, чтобы делать любую работу хорошо, нужно время и обучение, что не надо стремиться быть идеальным, что все люди разные и т.п. В таком случае дети будут хотеть достичь лучших результатов, но не стремиться стать непревзойденными. В этом случае постепенно будет формироваться объективная самооценка личности. И в дальнейшем он поймет, что самопознание и принятия себя наиболее важны для психического здоровья личности в этом большем многогранном мире с множеством вариаций жизненных сценариев.

В этом аспекте стоит обратить внимание на взгляды А. Элиса, который акцентировал на важности не столько познания себя, а сколько 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». (Эллис, 2002)

Так же к внутренней причине психологической безопасности ребенка можно отнести сформированные в семье привычки негативного поведения. Возьмём, например, решение всех проблем дракой, угрозами, постоянное употребление оскорбительных фраз, или же очень неопрятный внешний вид и т.п. В этом случае такого ребенка сознательно отталкивают дети и подсознательно – взрослые.

Следующим фактором является осознание ребенком своего отставания от сверстников в физическом или интеллектуальном развитии. Например, когда ребенок приходит в класс, где все дети хорошо читают, а с ним никто не занимается. Или когда родители осуществляют свои несбыточные мечты и отдают ребенка на секции, где он в силу своих способностей не может конкурировать с другими, или когда попадает в среду, несоответствующую его психическому и физическому развитию. Это приводит к формированию комплекса неполноценности и, в частности, к зарождению такого негативного чувства, как зависть, формируется заниженная самооценка и отсутствует психологическая безопасность.

Отрицательным фактором формирования адекватности самооценки и чувства комфортности в окружающей среде являются интеллектуально-физические и психоэмоциональные перегрузки вследствие нерационального режима жизнедеятельности детей и однообразии повседневной жизни.

Нужно помнить, что авторитарное общение в семье со стороны родителей или старших детей, не толерантные высказывания в адрес детей представителями школьного учреждения, межличностные конфликты в классной среде или неприятие сверстниками одноклассника приводит к угрозам психологической безопасности и заниженной самооценки. Также причиной угрозы психологической безопасности ребенка есть ложные представления об окружающем мире, которые не дают возможности ребенку хорошо ориентироваться в нем.

Для формирования нормальной самооценки и психологической безопасности детей младшего школьного возраста необходимо обеспечить адекватные условия в домашней и школьной среде. Т. Цюман и Н. Бойчук к психотравмирующим ситуациям в учебном процессе образовательного учреждения относят конфликты в отношениях учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – родители; проблему адаптации в образовательной среде; атмосферу конкуренции

между сверстниками; чрезмерная требовательность педагогов и тому подобное (Цюман, 2018: 9-10).

Они пытаются ответить на вопрос: что влияет на безопасную образовательную среду. Было определено четыре таких аспекта:

«1. Качество межличностных отношений определяется положительными факторами (доверие, доброжелательность, одобрение, толерантность) и негативными факторами (агрессивность, конфликтность, враждебность, манипулятивность).

2. Защищенность в образовательной среде – оценка отсутствия насилия во всех его видах, формах для всех участников образовательного пространства.

3. Комфортность в образовательной среде – оценка эмоций, чувств и доминирующих переживаний в процессе взаимодействия взрослых и детей в образовательной среде учреждения. Незрелость системы психологической помощи в образовательном учреждении может привести к неэффективному психологическому сопровождению ребенка, а у педагогов – эмоциональному выгоранию и, как следствие, вызвать профессиональную деформацию, что и в первом и во втором случае создаст серьезную угрозу психическому здоровью личности.

4. Удовлетворенность образовательной средой – удовлетворение базовых потребностей ребенка:

- в помощи и поддержке;
- в сохранении и повышении его самооценки;
- в познании и деятельности;
- развития способностей и возможностей» (Цюман, 2018: 10-11).

Но мы должны помнить, что дети младшего школьного возраста часто находятся в состоянии психоэмоционального напряжения, что приводит к возникновению у них психосоматических расстройств, которые могут негативно сказаться на самочувствии и поведении ребенка. В школе они проводят большинство своего времени. За один день у них меняются неоднократно виды деятельности, им приходится находить общий язык со сверстниками. Не всегда все их дела успешны. К этому добавляются эмоциональный заряд, который возник еще в домашних условиях. Поэтому показателем психологической безопасности в младшем школьном возрасте является защищенность от психологического насилия. В качестве последнего выступают угрозы, унижения, оскорбления, чрезмерные требования со стороны родителей и старших родственников, внезапные наказания, не сопровождающиеся объяснениями, лишение чего-то долгожданного и обещанного, непредсказуемое поведение родных людей, учителя, друзей, а также тревожность, депрессия, агрессивность.

Л. Дзюбко, В. Бучма называют необходимые условия, которые должен создать учитель в классе для обеспечения психологической безопасности. «При взаимодействии с ребенком учитель должен учитывать его возрастные и индивидуальные особенности; опираться на

достижения предыдущего (дошкольного) периода в развитии ребенка; осознавать преемственность между дошкольным и школьным звеньями образования; учитывать здоровье, обеспечивать его сохранность; обеспечивать создание адекватных комфортных отношений в системах «ребенок – значимые взрослые» (безусловное принятие ребенка, стиль воспитания, понимание потребностей ребенка и адекватные средства их насыщения и т.п.). Также «для оптимизации взаимодействия в системе «учитель-ученик» учителям необходимо увеличить число положительных оценок; ярче выражать свою привязанность; индивидуализировать общение; аргументировать требования, снизить их запугивающую функцию; не вешать «ярлыков»; поощрять как успехи в познании, так и доброжелательное отношение детей друг к другу. С целью формирования ученического коллектива, учитель должен учить детей выражать свои эмоции в приемлемой форме (предупреждение социально неприемлемого выявления агрессивности, образ в детском коллективе); направлять чувства и эмоции детей на одноклассников в конкретных действиях, а не только на знания хорошего поведения; формировать чувство общности и не ставить детей, без потребности, в ситуацию соревнования». (Дзюбко, 2019)

Психологическая безопасность характеризуется через понятие сохранения психического здоровья и отсутствие психологической угрозы. Причем психологическая безопасность рассматривается как состояние ребенка, когда происходит его оптимальное психическое и физическое развитие и устраняются внутренние и внешние угрозы психическому здоровью.

Какие принципы безопасной образовательной среды? Специалисты определяют следующие:

«- принцип доминирования жизни человека как главной ценности, определяет модель минимальной (необходимой) безопасности, максимально устраняет риски, угрожающие жизни, как детей, так и взрослых;

- принцип региональной специфики предусматривает при организации системы безопасности образовательной среды школы учет опасностей и возможных чрезвычайных ситуаций конкретного региона (города, области, района);

- принцип комплексности оценки опасностей (рисков), что задает методику оценки различных педагогических (образовательных) рисков (внешних и внутренних) на основе комплексного, системно-синергетического подходов;

- принцип мини-макса, что определяет достижения максимального эффекта безопасности при наличии минимума ресурсного обеспечения;

- принцип максимальной эффективности управления системой мер и созданных педагогических условий, направленных на обеспечение

максимальной безопасности образовательной среды и школы, как социального института в целом». (Цюман, 2018: 12).

А С.Чиркина и ее коллеги, исследуя проектирование психологически безопасной образовательной среды, утверждают: «Психологически безопасная образовательная среда, имеющая референтную значимость, удовлетворяющая основные потребности в личностно-доверительном общении, обеспечивающая психологическую защищенность включенных в нее субъектов, создается через психологопедагогические технологии, построенные на основаниях диалога, на обучении сотрудничеству и отказу от психологического насилия во взаимодействии и направленные на развитие и формирование психологически здоровой личности». (Основы формирования психологически..., 2015: 17)

Психологическая безопасность характеризуется через понятие сохранения психического здоровья и отсутствие психологической угрозы. Причем психологическая безопасность рассматривается как состояние ребенка, когда происходит ее оптимальное психическое и физическое развитие и устраняются внутренние и внешние угрозы психическому здоровью.

Предвидеть возникновение опасности достаточно трудно. Сегодня нет обоснованной и подробной общей классификации угроз психологической безопасности детей и возможных причин их возникновения.

Социально-психологическая безопасность детей младшего школьного возраста это их социально-психологическое благополучие в той среде, где они находятся. Для этого возраста существуют две фундаментальные части жизни. Это школьная среда и дом. Поэтому, как уже ранее отмечалось, есть и две ключевые фигуры взрослых, учитель и родители. Только от них зависят условия социальной среды и умения ребенка в них существовать.

Говоря о безопасности 6-10-летних школьников, следует помнить, что взрослые обязаны создать для них такие условия повседневной жизни, чтобы детям ничего не мешало для развития их личности в эмоциональном и физическом аспектах. Чувство стабильности, эмоциональный комфорт, уверенность в благополучии, отсутствие угроз, репрессий, социальных конфликтов – все это делает возможным психологической безопасности и, естественно отображается на формировании адекватной самооценки.

Ранее упомянутый В. Джеймс, отмечал, что на самочувствие человека влияет благоприятное или неблагоприятное его положение в окружающем 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 складывающиеся обстоятельства, вовсе не превосходят ее возможностей. Однако она не верит в свои силы, из-за низкой самооценки (James, 1893).

Поэтому так важно создать для детей младшего школьного возраста благоприятную атмосферу без угроз психологической безопасности, что и способствует формированию адекватной самооценки. В таком случае ребенок в дальнейшем поможет ему ориентироваться в круговороте жизненных ситуаций и находить оптимальные решения.

Есть еще один немаловажный факт, который влияет на умение ориентации в социальном пространстве и адаптации к нему в контексте взаимосвязи самооценки личности и психологической безопасности. Это, как можно раньше, научить ребенка, что существуют границы общения и, что очень важно, личные границы и личное пространство.

Личные границы – это психологическая черта человека, которая составляет основу его психического здоровья и выполняет функцию защиты личности от нежелательного вторжения в пределы его личного пространства. Личное пространство – это предметно-психологическое окружение человека, которое она рассматривает как свое собственное.

В первую очередь, нужно знать, что расстояние между участниками общения 0-45 см является интимной зоной. В нее можно пустить только по своему собственному желанию и только родных. Зона 45 см–1,2 м – индивидуальная. Это то пространство, которое существует для возможности ведения разговора между родными и друзьями. Для всеобщего общения подходит пространство 1,2 м–3,6 м. Ну а дальше это уже публичное пространство, которое подходит для общения лектора и аудитории, артиста и зрителей и т. п.

Но личное пространство не всегда измеряется единицами длины. Не менее важным для ребенка является его пространство внутреннее. У каждого человека есть лимит на допуск к нему. Если не давать ребенку возможности подумать наедине, поразмыслить, а постоянно пытаться контролировать даже его внутренний мир, то он будет ощущать напряжение и дискомфорт. Потому что это вторжение посторонних, даже если это близкие люди, в личное пространство.

Для чего нужно личное пространство? Ответ очевиден: для комфортного психологического состояния. Поэтому для каждого ребенка, когда он идет в школу, так важны его вещи и такой предмет, как стол, где они будут находиться. Он может быть маленьким, но отдельным. Должно быть место, где ребенок может самостоятельно что-то делать, и где на свои вещи он может сказать: «мое». Это крайне важно для того,

чтобы у ребенка сформировалось понятие личных границ, чтобы он мог эти личные границы осознавать. Если родители с уважением относятся к границам ребенка, ребенок учится уважать чужие и свои границы, растет ответственной. Ведь научиться личной ответственности можно только в том случае, если лично тебе что-нибудь надо. Только, когда он имеет свое место, свои вещи, тогда он понимает и то, что существует и его пространство. А здесь есть место и самооценке.

Очень важно вовремя определить какие личные границы у ребенка. О слабых границах свидетельствуют следующие признаки:

- с трудом говорит «нет» друзьям, знакомым и даже посторонним людям;
- не предлагает самостоятельных решений, всегда зависим от мнения окружающих;
- легко поддается влиянию других детей;
- его часто оскорбляют;
- всем хочет угодить, особенно одноклассникам;
- очень редко вербализирует свое мнение;
- терпит унижения и оскорбления со стороны сверстников.

Специалистами разработана схема под названием «Круг общения», которая направлена на то, чтобы ребенок разобрался в правилах личного пространства. Использование ее в процессе школьного или домашнего воспитания поможет ребенку обеспечить себе психологическую безопасность и поднимет шансы на формирование адекватности самооценки.

Это цветная схема, на которой изображено шесть кругов, которые расположены в позициях соподчинения. Центральный круг – фиолетовый, обозначает личное пространство. Здесь важно пояснить ребенку, что это и есть его личное пространство. «Никто не должен касаться нас без разрешения. Если кто-то из другого окружения создает нам дискомфорт (не важно, это дедушка посадил вас к себе на колени или мамина подруга требует «поцеловать тетю в щечку»), вы не должны стесняться сказать им об этом и упорно заявить «Стоп!» «НЕТ означает НЕТ». Следующий круг, который расположен над личным пространством, окрашен синим и определяет место семьи. «Этот круг нашего близкого окружения, нашей семьи и тех, кого мы любим. Уважение, доверие и любовь – вот признаки, по которым мы определяем, кто принадлежит к этому кругу, кто более всего близок к нам. Однако стоит помнить, что мы не должны пренебрегать уважением к собственному личному пространству даже ради тех, кого любим. Это же касается и их личного пространства». Третье очертание показывает зону друзей. Ее окрасили в зеленый цвет. «Этот круг удаленного окружения. В него могут входить наши друзья и те, с кем нам нравится общаться. Дружба является важной составляющей нашей жизни и состоит она из многих вещей. Например, совместные игры, разговоры, веселье, иногда дружеские объятия. Дружба всегда основывается на

доверии и уважении. И такие проявления, как объятия, должны базироваться на взаимном согласии. Важно понимать, что не все дети в классе должны вести себя, как твои друзья». Четвертый желтый круг отведен для знакомых. «Этот круг дистанционного окружения. Знакомые нам люди, которым мы машем рукой при встрече. С ними мы знакомы поверхностно и не очень близки». Это друзья друзей, родителей, ученики школы, знакомые с момента соревнований, олимпиад и т.п. Следующее пространство отведено еще для более дальних людей, и мы его красим оранжевым. Сюда мы отнесем «представителей разных профессий. Это круг людей, от которых мы можем получить помощь, когда будем в ней нуждаться, но они не наши друзья. К ним относятся учителя, полицейские, пожарные, врачи и др.... Однако в ситуации, когда вы убегаете от опасных людей или других угроз, вам, прежде всего, нужно просить помощи у людей в форме или тех, что находятся непосредственно на рабочем месте. Они всегда имеют определенные отличительные признаки, например: униформа, жетон, удостоверение, рабочий инвентарь, нашивка с эмблемой и т.д.». И самый дальний круг – красный – это зона для незнакомых. «Этот круг дальнего, чужого нам окружения. Мы не знаем этих людей (даже если они говорят, что знают нас, это неважно). Не все чужие нам люди плохие, просто так мы не знакомы, то и не знаем, плохой человек перед нами или хороший. Поэтому мы не доверяем незнакомцам. Мы не разговариваем с ними, не рассказываем ничего о себе и своих близких. Не отвечаем на вопросы. не откликаемся на просьбы о помощи «найти собачку», «провести на известную вам улицу», «наклониться и поискать ключи под машиной» потому, что взрослые никогда не должны просить о помощи у тех, кто меньше и слабее их». (Формування навичок безпечної..., 2017: 30-32)

Это только один пример, как учитель или родители могут донести информацию к ребенку так, что бы он запомнил ее. Конечно же, существует множество способов проинформировать детей младшего школьного возраста о важности следовать правилам, которые помогут чувствовать себя комфортно в обществе. Очень важно это делать как можно раньше, пока взрослые имеют доминирующий авторитет.

На начале статьи мы задались вопросом: возможно ли рассматривать самооценку и психологическую безопасность вместе, есть ли взаимодействие между ними. Проанализировав теоретические аспекты психологической безопасности и проблему самооценки в младшем школьном возрасте, следует сделать следующие **выводы**. Адекватная самооценка является мощным фактором развития личности, но она может сформироваться только в безопасной психологической среде. Совокупность внешних мнений и оценок других людей о ребенке, возможности реализации собственных идей, успешности результатов деятельности и т.д. в сравнении с требованиями, которые школьник младших классов предъявляет к себе и дает самооценку. И если у

взрослого человека имеется относительно постоянная средняя граница самочувствия, которая совершенно не зависит от его объективных условий состояния удовлетворения или неудовлетворения, то у ребенка она очень шаткая. Она зависит от многих внешних факторов. Его эмоциональный ряд еще очень далеко от рационального разъяснения сущности вещей. Заметим, что и во взрослом возрасте не всегда под силу разуму взять верх над эмоциями. 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. Адекватная самооценка детей младшего школьного относительно бытия социальных взаимоотношений есть важным фактором психической безопасности и наоборот комфортная социальная среда без угроз психологической безопасности дает возможность адекватной самооценке ребенка.

Перспективы исследования данной проблемы заключаются в проведении эмпирических исследований взаимоотношения самооценки личности в младшем школьном возрасте и психологической безопасности.

Список использованной литературы

- Recognizing Child Abuse and Neglect: Signs and Symptoms. URL: <http://www.childwelfare.gov/pubs/factsheets/signs.cfm>
- Агузумцян Р.В., Мурадян Е.Б. Психологические аспекты безопасности личности. Вестник практической психологии образования №1(18) январь–март 2009. С.43-47
- Бубнова О.В., Куликова О.В. Психологическая безопасность личности как условие социальной адаптации молодых специалистов. Современные проблемы науки и образования. № 1 (часть 1). 2015. <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17777>
- Волженцева И. В. Структурно-психологический переход от регуляции к саморегуляции психических состояний личности эмоциогенными способами Innovative Solutions In Modern Science № 7(34), 2019 <https://core.ac.uk/download/pdf/270073323.pdf>
- Волженцева И. В. Генезис полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами: дисс. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.01. Одесса, 2013. 535с
- Гаврищак Л. І., Мащак С. О. Інтернет-залежність як чинник девіантної оведінки // Проблеми загальної та педагогічної психології . 2011 рік. Т. XIII, ч. 5. С. 56-63.
- Гуріна З. В., Кошинська Л.О. Особливості розвитку самооцінки молодшого школяра. Молодий вчений. № 12.1 (40). С.226-230.
- Дзюбка Л.В., Бучма В.В. Психологічна безпека взаємодії в системі «вчитель-учень» в умовах Нової української школи. Психологічні

виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: матеріали II всеукраїнської конференції з міжнародною участю (Київ, 21 березня 2019 р.). Міжнародна видавнича платформа "Fundamental And Applied Researches In Practice Of Leading Scientific Schools" С.55-64. <https://fdotadotr.files.wordpress.com/2019/06/d09cd0b0d182d0b5d180d196d0b0d0bbd0b8-wp.pdf>

- Життєвий світ і психологічна безпека людини в умовах суспільних змін. Реферативний опис роботи / М. М. Слюсаревський, Л. А. Найдьонова, Т. М. Титаренко, В. О. Татенко, П. П. Горностаї, О. М. Кочубейник, Б. П. Лазоренко. – Київ : Талком, 2020. 318 с.
- Захарчук А. В., Чижма Д. М. Емпіричне дослідження самооцінки як емоційно-оцінного компоненту «Я-концепції» у професійному становленню майбутнього психолога Перспективи розвитку сучасної психології : зб. наук. Праць. Вип. 5. 2019. С. 48-52.
- Основы формирования психологически безопасной образовательной среды: учебно-методическое пособие / С.Е. Чиркина, Р.А. Ахмеров, К.С. Бажин, Е.В. Царева. Казань: Издательство «Бриг», 2015. 136 с.
- Приходько И.И. Психологическая безопасность личности специалистов экстремальных видов деятельности: концепция, трансформационная модель, механизмы медико-психологической коррекции. Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2013(4). С. 88-95. <https://doi.org/10.25016/2541-7487-2013-0-4-88-95>
- Психологічна безпека особистості: комплекс навчально-методичного забезпечення для підготовки аспірантів за спеціальністю 053 «Психологія» Укл.: Ложкін Г.В., Чукавіна Т.Е. К.: НТУУ «КПІ імені Ігоря Сікорського», 2016. 47 с.
- Смольська Л. Психологічна безпека освітнього середовища: ефекти та перфекти. <http://education-ua.org/ru/articles/855-psikhologichna-bezpeka-osvitnogo-seredovishcha-efekti-ta-perfekti>
- Степанов И.О. Оценка уровня сформированности качеств личности безопасного типа поведения при изучении предмета «безопасность жизнедеятельности» <http://psylib.org.ua/books/hjelz01/index.htm>
https://arch.pskgu.ru/projects/pgu/storage/wg6110/wgpgpu07/wgpgpu_07_31.pdf
- Уханова Н. С. Інформаційно-психологічна безпека, особистості суспільства та держави. Правова інформатика, № 3(39), 2013. С. 91-95
- Формування навичок безпечної поведінки дітей. Частина 1. Вчимо дитину захищатися : метод. посібник / автори-упоряд.: Цюман Т. П., Нагула О. Л. ; за заг. ред. Цюман Т. П. – К. : Видавництво: ФОРМ Буря О.Д., 2017. – 52 с.

- Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. Київ, 2018. 56 с.
- Ющенко І. М. Психологічна безпека як умова формування суб'єктності дитини. Науковий вісник ХДУ Серія Психологічні науки. Том. 1 №3. 2018. С. 153-158
- James W. Psychology: Briefer Course. N.Y.: H.Holt&Co, 1893.
- Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход/ Альберт Эллис. СПб.: Изд-во Сова; М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 272

Волженцева Ирина Викторовна

*доктор психологических наук,
профессор,
академик Украинской
технологической академии (УТА),
профессор кафедры психологии,
профессор кафедры психологии
и педагогики дошкольного
образования*

**Университет Григория
Сковороды в Переяславе
г. Переяслав, Украина**

E-mail: volzhentseva.iv@yandex.ru
iv.volzhentseva@gmail.com



**САМОСОЗНАНИЕ СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ МЕХАНИЗМОВ
ВЛИЯНИЯ АРТТЕРАПИИ В КОНТЕКСТЕ ИХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ
УСПЕВАЕМОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

В данной статье проведен теоретический анализ психических состояний студентов, наиболее часто проявляющихся в процессе учебной деятельности. Дана классификация психических состояний, показаны особенности проявления состояния тревоги, стресса как факторов, вызывающих нервно-психические перегрузки, переутомление, негативные эмоциональные реакции студентов.

Раскрыты механизмы влияния арттерапии на психику человека, рассмотрено воздействие музыки на потребностно-мотивационную сферу студентов-психологов, а также даны рекомендации, основные требования к использованию музыкальных произведений в учебной деятельности.

Представлены результаты экспериментального исследования влияния арттерапии на оптимизацию психических состояний студентов и их академическую успеваемость в контексте психологической безопасности.

Ключевые слова: *психические состояния, учебная деятельность, тревога, стресс, механизмы влияния музыки, катарсис, снятие утомления, продуктивность деятельности,*

повышение работоспособности, арттерапия, академическая успеваемость.

Iryna Volzhentseva Self-awareness by psychology students of the mechanisms of influence of art therapy in the context of their academic performance and psychological safety

In the given article the theoretical analysis of students' mental conditions most often appeared in the course of educational activity is carried out. Classification of mental conditions is given, features of appear anxiety, stress conditions is indicated as the factors giving rise psychological overloadings, overfatigue, negative emotional responses of students are given.

The mechanisms of the influence of art therapy on the human mental are revealed, the impact of music on the need-motivational sphere of psychology students is considered, and recommendations and basic requirements for the use of musical works in educational activities are given.

The results of an experimental study of the effect of art therapy on the optimization of students' mental states and their academic performance in the context of psychological safety are presented.

Keywords: *mental conditions, educational activity, anxiety, stress. music influence mechanisms, catharsis, weariness elimination, activity production, efficiency increase, art therapy, academic performance.*

В сложных условиях настоящего жизненного периода обеспечение психологической безопасности участников образовательного процесса приобретает особенную остроту. Прежде всего, это касается студентов-психологов заочной формы обучения, которые находясь на дистанционной форме, оказывая психологическую помощь клиенту, выступая в роли консультанта, советчика, старшего товарища, зачастую и сами переживают эмоциональное напряжение, повышение напряжённости регуляторных механизмов центральной нервной системы и других анатомо-физиологических систем организма.

Самоосознание особенностей проявления состояний студентов даёт возможность своевременно поддержать и усилить положительное или же устранить отрицательное, вредное для жизнедеятельности студентов психическое состояние.

Исследования В.А.Семиченко, А.И.Киколова, Ю. Е.Сосновиковой, Г.Ш. Габдреевой, Н.М. Пейсахова, А.О. Прохорова, Т.С. Кириленко и других психологов показывают, что психические состояния занимают важное место в учебном процессе, в трудовой деятельности, определяя во многом их успешность.

Теоретический анализ, результаты экспериментального исследования дали возможность представить наиболее часто проявляющиеся психические состояния в процессе учебной

деятельности. Мы их представили в контексте различных критериев, что дало возможность обобщения и классификации (см. рис. 2.1).

Прежде всего, существует два способа дифференциации: по характеру переживаний и по продуктивности. Так, *по характеру переживаний* состояния можно поделить на *положительные и отрицательные*, а *по критерию продуктивности* - на *стенические и астенические*. *Положительные* связаны с подъёмом жизненного тонуса организма, удовлетворением физиологических, духовных, интеллектуальных потребностей человека, а *отрицательные* – снижают психическую активность человека, ведут к ухудшению деятельности, к падению трудоспособности.

Стенические (греч. «стенос» – сила) – повышают энергию, побуждают к деятельности, к активности, к поступкам, вызывают подъем возбуждения, бодрость, радость, гнев, ненависть, а *астенические* (греч. «астенос» – слабость, бессилие) – уменьшают активность, энергию человека, характеризуются пассивностью, созерцательностью. Так как есть два ракурса анализа: первый - влияние на деятельность и её качество, а второй ракурс – влияние на качество психической жизни человека, то апатия отрицательно влияет на деятельность человека, вдохновение – положительно, а положительные эмоциональные состояния связаны с удовлетворением потребностей и влечений, отрицательные - с их отсрочкой, появлением препятствий, невозможности достичь цели.

В свою очередь, стенические состояния повышают продуктивность и степень интеграции всех функций организма и, наоборот, астенические состояния приводят к дезадаптации поведения, к ухудшению результатов деятельности.

В.А. Семиченко подчёркивает, что астенические состояния проявляются в общей нервно–психической слабости: повышенной утомляемости, быстрой истощаемости нервных процессов, крайней неустойчивости настроения, нарушении сна, в студенческой жизни наступает после чрезмерных умственных перенапряжений (Семиченко, 1998 : 12-13).

По принципу временной характеристики психическое состояние в учебной деятельности может быть *кратковременным, затяжным, длительным*. Но оно относительно стабильно, устойчиво. Структура психического состояния остаётся в этот период относительно неизменной. Например, психическое состояние студента в период сдачи экзамена обычно имеет относительно постоянную структуру – сильное преобладание эмоционального компонента при наличии высокой напряжённости большинства психических функций.

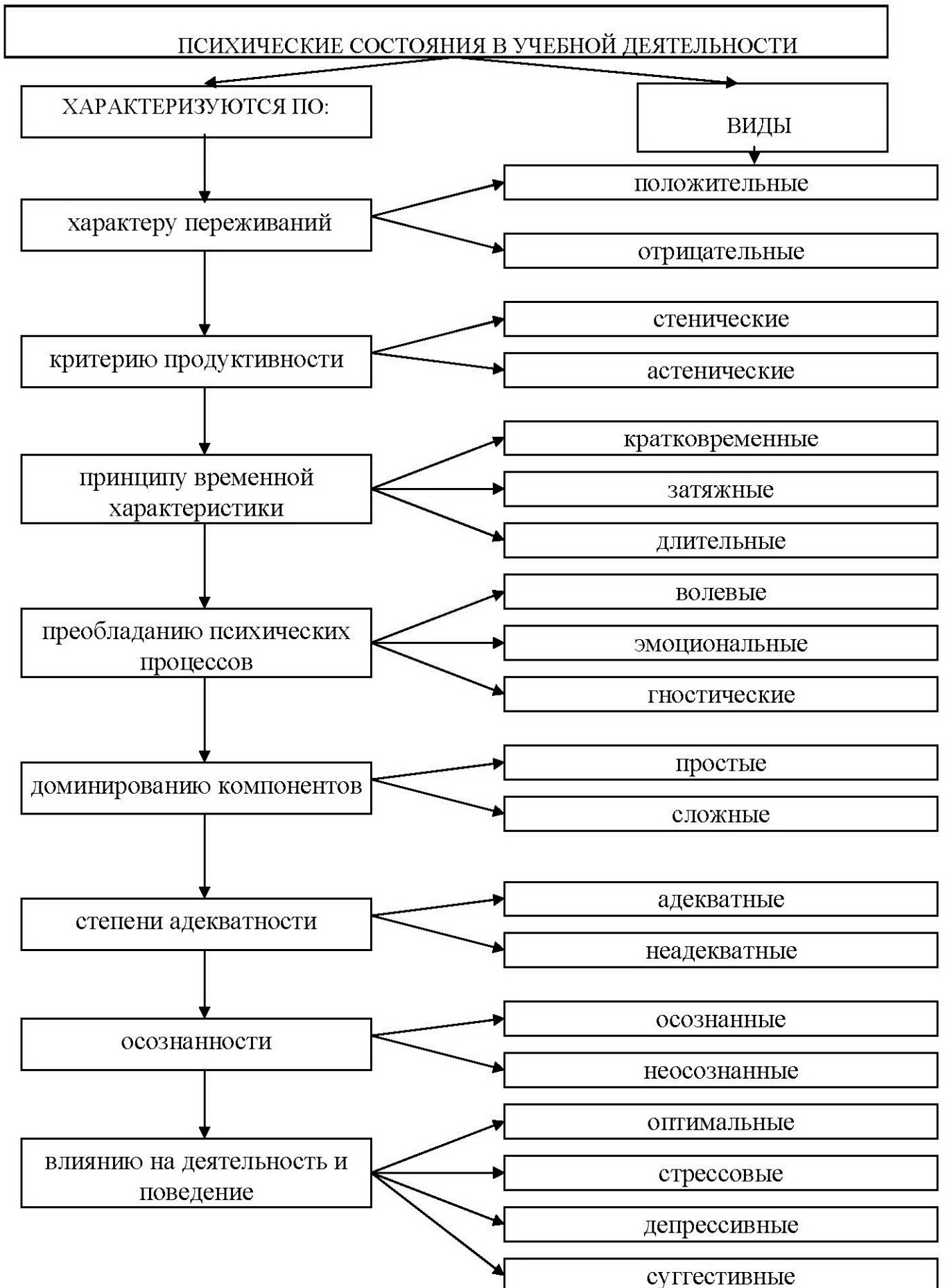


Рис. 1. Классификация психических состояний в учебной деятельности

Оно начинается с приближением экзамена и после него исчезает.

Однако эта устойчивость психического состояния относительна. Структура самого состояния динамична. Уровень напряжённости компонентов внутри состояния не остаётся всё время абсолютно одинаковым. Так, преобладающие эмоции студента, сдающего экзамен, постоянно индуцируют и повышают силу той или иной или даже нескольких функций, принципиально не меняя общей структуры данного состояния. Сила и напряжённость различных компонентов психики студента в конкретном взаимоотношении могут быть неодинаковы. Доминирование какого-либо компонента определяет вид состояния: *волевое* (активность, пассивность, решительность и нерешительность, уверенность и неуверенность, сдержанность и несдержанность, рассеянность, спокойствие), *эмоциональное* (радость, огорчение, грусть, возмущение, злость, обида, удовлетворенность и неудовлетворенность, бодрость, тоска, обреченность, угнетенность, подавленность, отчаяние, страх, робость, ужас, страсть, аффект), *гностическое* (любопытность, любопытство, удивление, изумление, недоумение, сомнение, озадаченность, мечтательность, заинтересованность, сосредоточенность) (Сосновилова, 1972: 141).

По доминированию компонентов, психические состояния студентов могут быть: относительно *простые*, где преобладает один из компонентов, *сложные*, где доминируют несколько компонентов, и состояния, где напряжение всех компонентов почти одинаково высоко или низко.

Психические состояния также можно различать *по степени адекватности* состояния конкретной ситуации, *по причинам*, вызвавшим данное состояние (Сосновилова, 1972 : 143), а также *по осознанности*. *Осознанные* – управляемые эмоциональные состояния, сознательно передаваемые окружающим, дают возможность осознавать взаимосвязанные эмоции, т. е. одновременное переживание противоположных эмоций. Так, оканчивая институт, студент испытывает и радость, и грусть, оттого что безвозвратно уходят студенческие годы, а *неосознанные* – происходят в нервной, эндокринной, пищеварительной и других системах организма. Так, решительность всегда сознательна, утомление может иметь разный уровень осознанности (Левитов, 1964 : 24).

Из-за большого количества и разнообразия психических состояний в учебном процессе их целесообразно классифицировать *по влиянию на деятельность и поведение*. При этом психические состояния делятся на *оптимальные, стрессовые, депрессивные и суггестивные*. *Оптимальные* - наилучшие, наиболее соответствующие конкретному виду деятельности, обеспечивающие наибольший успех обучения. Так, в учебной деятельности, важны любопытность, сосредоточенность,

усидчивость, максимальная внимательность, а повышенная подвижность, расторопность и высокая возбужденность - вредны. *Стрессовые* (перевозбужденные) психические состояния приводят к напряженности, скованности, ограниченности внимания, к плохой сообразительности в учебном процессе. *Депрессивные* психические состояния выражаются в вялости, ограниченной подвижности, плохой сообразительности, апатичности и пассивности. Студент в состоянии депрессии, по существу, недееспособен. Он может выполнять только легкие и малоподвижные виды деятельности, не требующие ни высокой сообразительности, ни расторопности, ни инициативы и находчивости.

Суггестивные (внушенные) психические состояния могут быть полезными или вредными в учебной деятельности в зависимости от внушаемой суггестором информации, служат средством, направляющим и регулирующим активность личности, побуждают к одним делам и поступкам и удерживают от других, способствуют или мешают использованию человеком его потенциальных физических и умственных сил. Аутосуггестия (самовнушение) свойственна психике человека, так же как и гетеросуггестия, в виде саморазъяснения, самоубеждения, самозапрета и других самовнушений, осуществляемых посредством мысленного проговаривания того, что он старается себе внушить.

Дидактогенные психические состояния возникают у студентов в результате нетактичных или тем более грубых слов педагога, ранящих его самолюбие и лишаящих его уверенности. В них далеко не всегда проявляется чувство обиды, но всегда угнетения, потери уверенности и часто растерянности. Иногда эти психические состояния — дидактогении — могут переходить в заболевания дидактогенным неврозом. В общении со студентом преподаватель не только наблюдает за их психическими состояниями, но и воздействует на них преднамеренно или непреднамеренно. Иногда одним лишь словом, взглядом, жестом или поступком он может вызвать оптимальное, перевозбужденное, депрессивное или внушенное психическое состояние отдельного студента и даже всей учебной группы.

Проблема психических состояний до конца ещё не разрешена, однако в литературе имеется значительное количество данных о влиянии отдельных состояний на учебную деятельность. Остановимся на отдельных этих видах более подробно и рассмотрим их влияние на учебную деятельность.

Среди различных психических состояний в процессе учебной деятельности, особое внимание уделяется состоянию, обозначаемому терминами «беспокойство», «тревога».

Чаще всего термин **«тревога»** используется для описания неприятного состояния, которое характеризуется субъективными ощущениями беспокойства, душевного волнения, встревоженности, озабоченности, нервозности.

Состояние тревоги возникает тогда, когда определённый раздражитель или ситуация воспринимаются как несущие в себе актуально или потенциально элементы опасности, угрозы, вреда. Неотъемлемой предпосылкой тревоги является и неопределённость. Различного рода отклонение от оптимального состояния ведёт к развитию состояния тревоги. Это состояние, принимая застойный характер, постепенно переходит в свойство личности.

Впервые это состояние выделил З. Фрейд в 1926 году в монографии «Торможения, симптомы, беспокойства». Он рассматривает тревожность как симптоматическое проявление эмоционального внутреннего конфликта, вызываемого бессознательным подавлением в себе ощущений, чувств или импульсов, которые являются для него угрожающими или раздражающими (Фрейд, 1989). З. Фрейд охарактеризовал беспокойство, тревогу как эмоциональное, комплексное переживание, включающее в себя элементы ожидания и неопределённости, чувство беспомощности. Такие характеристики указывают не столько на компоненты рассматриваемого состояния, сколько на его внутренние причины.

Н.А.Бердяев, Дж. Уотсон, рассматривали тревожность как неудачную реакцию на угрожающие события, имеющие место в реальной жизни.

Н.Д.Левитов рассматривал тревожность как внутреннее переживание и нарушение покоя, вызываемое ожидаемыми неприятностями или задержкой получения желаемого (Левитов, 1969 : 131-138).

В работах, Т.А.Немчина, Я. Рейковского (Рейковский, 1979) состояние беспокойства – тревоги определяется как психическое состояние, которое вызывается возможными или вероятными неприятностями, неожиданностями, изменениями в привычной для нас обстановке и выражается в специфических переживаниях: опасение, волнение, нарушение покоя, сна и пр.

В.А.Семиченко подчёркивает, что тревога может быть рассмотрена не только как состояние, окрашивающее психическую жизнь человека на протяжении длительного времени, но и как эмоция – возникновение соответствующего переживания в ответ на реальную угрозу (Семиченко, 1998: 3).

Сигнализирующая, оценочная функция эмоции тревоги состоит в том, что она говорит: «твоему организму или личности грозит опасность». Одновременно она выполняет мобилизующую, интегрирующую функцию, готовит организм к отражению опасности.

Иногда состояние тревоги вызывается антиципацией воображаемой неприятности или угрозы, а также может порождаться отсрочкой, задержкой в появлении ожидаемого объекта или действия [8].

И.П.Павлов считал, что при ломке динамического стереотипа возникают отрицательные эмоции, к которым, несомненно, мы можем отнести и беспокойство, тревогу.

Причины возникновения состояния тревоги можно вывести как из научных источников, так и из жизненных наблюдений. По мнению Н.Д. Левитова «важно учитывать особенности как ситуаций, провоцирующих это состояние, так и его внешних и внутренних проявлений, в том числе переживаний, которые могут существенным образом влиять на поведение» (Левитов, 1969 : 131-137). Этой точки зрения придерживаются также А.А. Крауклис и И.А. Казановская. Они подчёркивают, что основополагающей в возникновении тревоги является неопределённость ситуации, о чём объективно свидетельствует, в частности, повышение вегетативной активности, служащее неспецифическим индикатором тонуса центральной нервной системы. В работе П.В. Симонова неопределённость ситуации вообще рассматривается в качестве основного и даже эмоционального универсального фактора.

Предрасположенность личности к постоянному, устойчивому состоянию тревоги получило в психологии название тревожности как черты личности.

Происхождение тревожности можно понять исходя из анализа её функции как характеристики отношения человека к значимому для него объекту, каковым могут выступать: система отношений его с другими людьми, его поведение, деятельность и состояние.

В.А.Семиченко отмечает, что тревожность, как присущая человеку черта, входит в структуру его личностных свойств.

Этой точки зрения придерживается Е. А. Калинин (Калинин, 1975). Он рассматривает тревожность в качестве относительно устойчивой характеристики личности, как её свойство, отражающее предрасположенность к отрицательным эмоциям и склонность расценивать различные социально и физически опасные ситуации как содержащие в себе повышенную угрозу. В работе Н. М. Гордецовой также прослеживается выделение тревожности как свойства личности. В этом случае тревожность проявляется в ситуации общения, представляет собой избирательное отношение личности к типичной ситуации и заключается в ожидании угрозы в нейтральной ситуации общения, не содержащей реальной угрозы. В ряде последующих исследований уточняется происхождение и проявление тревожности. Так, В.С. Мерлин (Мерлин 1978: 15-40), В.В.Белоус (Белоус, 1978: 56-70). характеризуют тревожность как индивидуальную психодинамическую особенность или свойство темперамента; К. Броннер - как конституционную черту, порождающую высокую чувствительность к стрессу; С. Левандер и А. Русен – как общую тенденцию реагировать напряжённо и тревожно.

Ю.Л. Ханін виділяє тривожність як властивість особистості і як стан в певний момент в минулому, нинішньому і майбутньому. Подібне протиставлення тривожності як властивості особистості і як стану не має принципового значення, оскільки не існує особистісної тривожності без її ситуативних проявів, а характеристики ситуативної тривожності залежать від закріплення цього стану як властивості особистості, від значимості ситуації і інших умов.

Це загальне положення грає важливу роль для розгляду психологічних особливостей студентів і їх проявів в навчальній діяльності, так як неодноразово впливає стресових впливів в ситуації екзамену при недостатній стійкості нервової системи і підвищеній тривожності ускладнює цілеспрямовану умовельну роботу, знижує ефективність праці студентів, погіршує результативність їх діяльності.

Слід звернути увагу на те, що стан тривожності викликається також такими змінами в умовах життя, в звичайній діяльності, в руйнуванні стереотипу відносин з іншими людьми, які містять в собі страх можливих неприємностей.

Іншу точку зору має Г.Ш. Габдреева, яка розглядає безпечність, тривожність як інтегральну властивість, що дозволяє судити про вміння людини прогнозувати результати свого спілкування з іншими людьми, своєї діяльності і стану (Габдреева, 1981).

Закономірним наслідком існуючої у людини суб'єктивної моделі умов навчальної діяльності є підвищення психологічної напруженості і виникнення станів безпечності і тривоги. Зарубіжні психологи Б. Босселмен, Дон Байрн, зближують тривогу як емоційний стан з емоцією страху. Так, О.Н. Мауэр, Д. Льюїс визначили це стан як умовний страх, т. е. страх, викликаний не безумовним, а умовним лякаючим подразником. В навчальному процесі таким подразником може бути екзамен, перед яким має місце стан страху. С екзаменами студентів пов'язані сильне інтелектуальне напруження і виникнення ряду негативних емоцій: страху, безпечності, тривоги, причиною яких є неопределенність екзаменаційної ситуації, оцінка її в суб'єктивному, особистому плані як небезпечної, критичної. Також помітно знижується на початку сесії вираженість ряду позитивних емоцій (наприклад, радості).

Навчальна діяльність студентів характеризується високими емоційними навантаженнями, регулярними переупомленнями, періодично виникаючими стресовими ситуаціями.

Для виявлення причин дезорганізації навчальної діяльності, зниження рівня трудоспособності, погіршення результативності необхідно інтегрально охарактеризувати стрес як фактор,

вызывающий нервно-психические перегрузки, переутомление, негативные эмоциональные реакции студентов.

Стресс – неспецифические физиологические и психологические проявления адаптационной активности при сильных экстремальных для организма воздействиях.

Термин «стресс» (англ. – напряжение) предложен канадским патофизиологом Гансом Селье. Он характеризовал стресс как интегральное понятие и выявил трёхфазную природу общего адаптационного синдрома (ОАС) в ответ на любое неблагоприятное воздействие. Первая, начальная фаза «тревоги» - следует непосредственно за экстремальным воздействием и выражается в резком падении сопротивляемости организма. Вторая – фаза «сопротивления», характеризующаяся актуализацией адаптационных возможностей. Третья - фаза «истощения», которой соответствует стойкое снижение резервов организма (Селье, 1982).

Особое значение имеет характеристика стресса со стороны вызывающих его экстремальных факторов, или стрессоров. При этом экстремальными считаются не только явно вредные воздействия, но и предельные, крайние значения ситуации, которые служат оптимальным рабочим фоном.

Перечень стрессоров весьма разнообразен: от простых физико – химических стимулов (температура, шум, газовый состав атмосферы, токсические вещества и т. д.) до сложных психологических и социально – психологических факторов (риск, опасность, дефицит времени, новизна и неожиданность ситуации, повышенная значимость деятельности и др.).

Эти положения дают возможность утвердить, что экзаменационный период, являясь сильным стресс - фактором, вызывает тревогу, падение сопротивляемости, истощение организма и психики студентов.

В зависимости от вида стрессора и механизма его воздействия выделяются различные виды стресса. Наиболее общая классификация предложена Р. Лазарусом, выделившим физиологический и психологический виды стресса. Физиологический стресс представляет собой непосредственную реакцию организма на воздействие однозначно определённого стимула, как правило, физико–химической природы. Соответствующие этому типу состояния характеризуются главным образом выраженными физиологическими сдвигами и соответствующими им субъективными ощущениями физического дискомфорта.

Психологический стресс характеризуется включением сложной иерархии психических процессов, опосредующих влияние стрессора на организм человека. Наиболее типичными изменениями из спектра психологических и поведенческих проявлений являются изменения в протекании различных психических процессов, в эмоциональных реакциях, изменении мотивационной структуры деятельности,

нарушениях двигательного и речевого поведения вплоть до его полной дезорганизации.

В настоящее время существуют развёрнутые классификации производственных факторов, обуславливающих развитие профессионального стресса. Так, Н.В. Самоукина выделяет эмоциональный, коммуникативный, информационный стресс. Эмоциональный стресс может остро переживаться человеком, поскольку нарушаются глубинные установки и ценности личности, связанные с его деятельностью. Эмоциональный стресс возникает при реальной или предполагаемой опасности, переживаниях унижения, вины, гнева и обиды в случаях противоречий или разрыва деловых отношений.

Коммуникативный стресс связан с реальными проблемами делового общения, проявляется в повышенной раздражительности, неумении защититься от коммуникативной агрессии, неспособности сформулировать отказ там, где это необходимо.

Информационный стресс возникает в случаях необходимости переработки большого количества информации в жёсткие сроки. Именно информационный стресс является главным фактором, вызывающим нервно-психические перегрузки, переутомление студентов в процессе учебной деятельности.

В.А. Семиченко подчёркивает, что учебные стресс-факторы порождают негативные эмоциональные реакции, которые могут дезорганизовать учебную деятельность, особенно в период повышенной ответственности за результаты (экзаменационная сессия). Среди этих факторов можно выделить низкую успеваемость во время семестра, конфликты с преподавателями, непонимание или недостаточное знание предмета, страх перед вероятностью оказаться отчисленным из вуза из-за неуспеваемости, дефицит времени, большую интенсивность экзаменационного периода, высокие темпы и скорость сдачи отдельных экзаменов и зачётов, необходимость проработки огромных объёмов учебной информации. Причём во время сессии студенты практически без перерывов перерабатывают и усваивают качественно разные учебные предметы, требующие иных приёмов мышления, запоминания, каждый раз особой логики подготовки. Это сопровождается постоянными ночными бдениями, переживаниями из-за неопределённости результатов труда (экзаменационной оценки), ответственности перед родителями, нежелания утратить престиж в группе.

Поэтому стрессы, возникающие в период сессии, часто принимают хронический и к тому же комбинированный характер, так как вызываются одновременным действием нескольких факторов. Неоднократное и/или продолжительное влияние комплекса стрессовых воздействий при недостаточной устойчивости нервной системы и организма в целом затрудняет целенаправленную умственную работу, снижает эффективность труда студентов, ухудшает результативность их

деятельности. Поэтому некоторые студенты сдают экзамены хуже, чем учатся во время семестра.

Экзаменационный стресс оказывает значительное влияние на различные функциональные системы, чаще негативное, вплоть до нарушения механизмов саморегуляции на физиологическом уровне. Это сказывается как в форме видимых (изменения мимики, речи, жестов, двигательных актов), так и невидимых проявлений (вегетативно-эндокринные изменения, гормональные выбросы, «вегетативная буря»). Они затрагивают практически весь обмен веществ, нервную, гуморальную и гормональную системы.

Обнаружено, что при гневe у человека активируются некоторые парасимпатические реакции, при страхе – симпатические, а при отвращении активируются и симпатические, и парасимпатические реакции.

Полагают, что лицам с доминированием симпатических реакций – «симпатикотоникам» - при стрессе более свойственно стеническое, агрессивное поведение, тогда как личности с преобладанием парасимпатических реакций - «ваготоники» - при этом склонны к депрессии.

Вместе с тем высказывается и сомнение в правомочности ортодоксального разделения на «симпатоников» и «ваготоников», так как невозможно человека четко отнести к определенному типу, обычно проявляются комплексные реакции.

В.В.Суворова располагает данными, свидетельствующими о том, что преобладание симпатической регуляции обеспечивает улучшение адаптационных возможностей, т.к. способствует генерализации нервных процессов, повышает сенсорную чувствительность и придает организму силы действовать адекватно ситуации. Преобладание парасимпатической регуляции ухудшает адаптационные возможности.

Далее рассмотрим индивидуальные различия воздействия стресса в учебной деятельности, в зависимости от типологических особенностей центральной нервной системы.

Много работ посвящено проблеме индивидуальных различий в переживании и последствии стресса. В большинстве из них рассматривается разная подверженность людей стрессу. Обилие таких исследований обусловлено запросами практики в целом. Меньше изучены личностные особенности людей, манера поведения которых может вызывать дистресс у окружающих; почти нет научных сообщений, как можно влиять на окружающих в стрессовых условиях.

В.С. Мерлином было отмечено, что людям со «слабой нервной системой» свойственна большая перцептивная чувствительность, чем обладателям «сильной нервной системой». Это позволило ему показать, что индивидуальные различия воздействия стресса зависят от «силы» или «слабости» нервных процессов [9]. При стрессе одни предрасположены к активному, другие к пассивному поведению.

Существенное значение имеет вероятностное прогнозирование и индивидуальные особенности реагирования человека в экстремальных условиях. По мнению Г. Селье, это связано с индивидуальными различиями гормональной продукции при стрессе (Селье, 1982).

В.А.Файвишевским высказано предположение о том, что индивидуальные различия эмоционального восприятия сходных ситуаций создают различный баланс возбудимости систем положительной и отрицательной мотивации.

Следует также заострить внимание на том, что Г. Селье разделял «стресс» и «дистресс». Он отмечал, что стресс может быть приятным и неприятным, дистресс – только неприятным, вредоносным, ведёт к различным психосоматическим заболеваниям.

Лица, имеющие, согласно классификации Дж. Б. Роттера, внутренний «локус» контроля за своей деятельностью – «интерналы» (уверенные в себе, надеющиеся только на себя, не нуждающиеся во внешней поддержке), - менее подвержены дистрессу в экстремальных условиях при социальном давлении, чем «экстерналы» с внешним «локусом» контроля (неуверенные в себе, нуждающиеся в поощрениях, болезненно реагирующие на порицания, полагающиеся на случай, на судьбу). Отсутствие возможности контролировать стрессогенную ситуацию оказывает более дистрессовое действие на «интерналов», чем на «экстерналов». Малоэффективной при прогнозировании устойчивости к стрессорным состояниям оказалась классификация людей по их социальной интроверсии и экстраверсии. До сих пор широко распространено прогнозирование состояния стрессустойчивости людей по показателям их невротизма, интро - и экстраверсии, предложенное Г. Айзенком.

Так, показано, что студенты с тревожностью как чертой характера более подвержены стрессу, чем те, у кого тревожность возникает только в опасных ситуациях. Однако такое разделение не абсолютно и зависит от условий и опыта жизни.

С позиции В.А.Файвишевского, тревожность характера может рассматриваться как результат депривации систем отрицательной мотивации, т.е. как удовлетворение парадоксальной потребности в отрицательных эмоциях.

М.Фридман и Р.Розенман выделили у лиц умственного труда два основных типа: А – подверженных стрессу, В – устойчивых к стрессу. Лица типа А, отличающиеся склонностью к недооценке сложности стоящих перед ними задач и времени, необходимого для решения этих задач, всегда нетерпеливы, беспокойны, гиперактивны, более подвержены болезненным стрессам («стресс-коронарный тип», «Сизифов тип»), чем люди типа В, склонные к спокойствию и размеренной деятельности.

Попытки обнаружить различия эндокринной продукции у лиц типа А и Б были безуспешны. Причина, по мнению Лунберга и Фремана, в том, что условия эксперимента не создавали эмоциональной напряжённости, столь же значимой для людей типа А, как та, которая оказывается губительной для них в реальных, жизненных условиях.

М. Фридман и Р. Розенман настаивают, что по их критериям практически все люди могут быть подразделены на людей типа А и Б. Такой подход к различиям людей неправомерен потому, что он не учитывает адаптивности и лабильности психических процессов, лежащих в основе этого деления.

Выраженность проявлений стресса зависит от отношения субъекта к стресс-фактору, от его субъективной значимости, субъективной вероятности. Индивидуальная выраженность стресса, в частности, его неблагоприятных проявлений, в большей степени зависит от осознания человеком своей ответственности за себя, за окружающих, за всё происходящее в экстремальных условиях, от психологической установки на ту или иную свою роль. Л.А. Китаев-Смык выделяет следующие три типа отношений человека к самому себе при стрессе. Первый тип – отношение человека к себе как к «жертве» экстремальной ситуации, оно усиливает дистресс. Второй тип сочетает отношение человека к себе как к «жертве» с отношением к себе как к «ценности», доверенной себе же. Третий тип – сочетает два первых типа отношений к себе с сопоставлением проявлений о стрессе у себя и у других людей, также подвергающихся экстремальным воздействиям. Это отношение к себе как к одному из ряда людей.

Значительное количество работ посвящено зависимости психической напряжённости от свойств нервной системы и темперамента. Очень часто экспериментальные данные противоречивы, что связано как с недостаточной теоретической базой исследования, так и с трудностями определения уровня психической напряжённости, и особенно с сопоставлением её в разных экспериментах, проведенных по различным методикам. Подчёркивается, что влияние психической напряжённости на ход деятельности зависит от таких типологических свойств, как сила и слабость. В.Д. Небылицин подчёркивал, что «инертный», «слабый», «подвижный», «сильный» - это типы, которые характеризуют разные способы равновесия организма со средой, а не разные ступени совершенствования нервной системы, т.е. каждое свойство нервной системы является динамическим единством противоположных проявлений жизненных ценностей. С точки зрения В.Д. Небылицина, «в целом можно, видимо, принять, что высокий уровень «силы» нервной системы есть фактор, препятствующий развитию стрессовых состояний» (Небылицин, 1971 : 5).

В.И.Рожественская показала, что снижение трудоспособности при стрессе от утомления при длительной, монотонной деятельности возникает у людей со «слабой» нервной системой не раньше, чем у лиц

с «сильной». То есть в случае, когда стрессором выступает длительное влияние однотонных, монотонных сигналов, люди с «сильной» нервной системой больше склонны к стрессовым состояниям. Эти концепции важны для рассмотрения проявлений стрессовых ситуаций у студентов в учебной деятельности.

Такие переменные, как мотивация, волевая активность, отношение к себе, тренированность, психологическая подготовка к деятельности, также выделяют при рассмотрении факторов, которые могут влиять на протекание стресса. Ухудшение учебной деятельности в условиях психической напряжённости может быть следствием ослабления волевой активности, снижения чувствительности к внешним мотивам деятельности, «углублённости в себя», т.е. стрессовой интернализации личности.

Влияние силы мотивации на трудоспособность в условиях стресса изучал Я.Рейковский. Он утверждает, что психическая напряжённость будет приводить или не приводить к нарушению деятельности в зависимости от силы мотивации, т.е. от того, каким будет аккумулятивный эффект возбуждения, что вызвано актуализацией мотивации и стрессовыми факторами. Сила мотивации, по Я. Рейковскому, зависит как от ситуации, так и от личностных особенностей, которые определяют уровень постоянной мотивации. Оптимальный уровень мотивации обеспечивает наилучшую трудоспособность. Некоторые учёные также отмечают, что в экстремальных условиях расхождение векторов «мотив – цель» ведёт либо к снижению эффективности учебной деятельности за счёт стабилизации состояния, либо к полному отказу от неё. Мы считаем, что это положение совершенно справедливо для учебной деятельности.

Таким образом, психологическая специфика напряжённости зависит не только от характера внешних действий, хотя они могут быть сильными для человека, но и от личностного смысла цели деятельности, субъективной оценки ситуации, в которой он находится. Поскольку состояния человека оказывают существенное влияние на эффективность его деятельности, общение, физическое и психическое здоровье, встает вопрос об их регуляции. Как следствие из этого, отмечается необходимость исследования факторов, влияющих на психическое состояние и поиска методов их управления.

В настоящее время становится все более актуальным использование арттерапии (*терапия искусством*), которую можно использовать в качестве психотерапевтической работы.

Впервые термин «терапия искусством» применил Андриан Хилл в 1938 году. Он использовал терапию искусством при лечении больных туберкулезом. Эффективность применения искусства в лечении основывается на том, что этот метод позволяет экспериментировать с чувствами, исследовать и выражать их на символическом уровне.

Л. С. Выготский в своем труде «Психология искусства» отмечает, что искусство есть важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе, что оно есть способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни. Л. С. Выготский подчеркивает то, что область бессознательного - это область искусства.

Существуют различные подходы к психологии искусства. Например, концепция художественного чувства Б. Христиансена заключается в том, что каждому элементу творчества соответствует известный эмоциональный тон (например, голубой цвет успокаивает, а желтый возбуждает), и он пробуждает в нас определенную эмоциональную реакцию. Согласно другой концепции, концепции вчувствования, идущей от Гердера и развитой в работах Липпса, мы вносим в произведение искусства, «вчувствуем» в него те или иные чувства, которые поднимаются из самой глубины нашего существа. Для практических психологов особенно важно, что при восприятии искусства мучительные и неприятные аффекты подвергаются некоторой разрядке, уничтожению, превращению в противоположные и что эстетическая реакция как таковая, в сущности, сводится к катарсису, то есть к сложному превращению чувств (Л. С. Выготский).

На начальных этапах терапия искусством отражала представление психоаналитиков о том, что продукт творчества пациента расценивается как выражение неосознаваемых процессов, происходящих в его психике. Методики терапии искусством основываются на предположении о том, что внутреннее «Я» человека отражается в визуальных формах с того момента, когда он начинает спонтанно писать красками, рисовать или лепить.

Терапия искусством очень разнообразна: от восприятия произведений до их непосредственного создания. Для психолога-консультанта важно знать, что происходит с человеком, когда он сам создает нечто и когда воспринимает готовые образцы. В практике психотерапии гораздо больше внимания уделяется первой стороне, то есть когда клиент сам производит что-то, однако не следует забывать, что и восприятие чужих произведений может быть терапевтическим. Кто из нас не испытывал разнообразных переживаний при чтении книг или не плакал на спектакле, при просмотре кинофильма, когда чувства переполняли нас и заставляли погружаться в мир образов?! В моменты восприятия чужих произведений мы открываем в себе целую гамму сильнейших чувств и зачастую это может иметь психотерапевтический эффект.

Терапия искусством преследует множество целей и обладает преимуществами перед другими формами психотерапевтической работы:

➤ Терапия искусством дает возможность выразить агрессивные чувства в социально приемлемой манере. Искусство является

безопасным способом разрядки напряжения. Например, для детей рисование может стать единственным способом выражения злости на родителей, учителей, обидчиков. Взрослые, годами скрывающие в себе обиду и злость, подавляя и не признавая эти чувства, могут позволить себе излить их на бумаге.

➤ Терапия искусством ускоряет прогресс психотерапии. Подсознательные конфликты и внутренние переживания легче выражаются с помощью зрительных образов, чем в процессе вербального общения. Невербальные формы коммуникации могут с большей вероятностью избежать сознательной цензуры.

➤ Терапия искусством дает основания для интерпретаций и диагностики. Здесь важно подчеркнуть, что любая интерпретация должна исходить не от консультанта, а от автора, то есть клиента. В этом виде терапии мы не отходим от гуманистических позиций и полагаем, что даже самая точная интерпретация, если к ней не готов клиент, будет отвергнута. Задача психолога - не продемонстрировать свою психологическую грамотность, а помочь клиенту понять и пережить свой опыт. Гуманистически ориентированный консультант в качестве обратной связи может дополнить восприятие клиентами их работ собственным восприятием, но никогда не должен подвергать произведение аналитическому разбору с целью выяснения его «значения».

➤ Терапия искусством позволяет работать с мыслями и чувствами, которые кажутся непреодолимыми. Иногда невербальное средство оказывается единственным инструментом, вскрывающим и проясняющим интенсивные чувства. Например, арттерапия менее травматична при установлении диалога с человеком, пережившим насилие. Терапия искусством, в зависимости от используемого вида, позволяет отреагировать чувства, связанные с перенесенной травмой, восстановить контроль над ситуацией.

➤ Терапия искусством помогает укрепить терапевтические взаимоотношения. Например, на прием к консультанту детей часто приводят родители, тогда как самому ребенку не всегда понятно, зачем его привели. Иногда посещение психотерапевта вызывает у ребенка протест. В этом случае искусство помогает установить контакт с ребенком: его не вынуждают рассказывать неприятные для него вещи, не «допрашивают» и т. д. Причем возможен вариант совместной деятельности. Искусство помогает развить эмпатию и положительные чувства в групповом взаимодействии. Совместное рисование в группе позволяет достичь сплоченности, целостности и близости ее членов.

➤ Арттерапия способствует возникновению чувства внутреннего контроля и порядка. Для того чтобы вновь обрести контроль над чувствами или ситуацией, иногда важно объективировать эти чувства, например изобразить их на бумаге. Тогда не чувства продолжают

управлять человеком, а человек начинает контролировать чувства. Изображая собственные страхи, иногда неопределенные, мы получаем контроль над ними. Эта методика используется как самопомощь. Можно вести и дневник рисунков или поделок, аналогично тому, как многие люди ведут личные дневники.

➤ *Терапия искусством развивает и усиливает внимание к чувствам. Искусство возникает в результате творческого акта, который дает возможность прояснить зрительные и кинестетические ощущения и позволяет экспериментировать с ними. Мы получаем доступ к собственной энергии и можем ее использовать. Искусство позволяет обратиться к внутренним силам человека, делает их более заметными и реальными.*

➤ Артерапия усиливает ощущение собственной личностной ценности и целостности. Стоит посмотреть на детей, закончивших свои произведения, и мы увидим, как они преобразуются, становятся гордыми и «великими». Искусство как часть культуры определяет своеобразие чувства «Я» и считается одним из факторов формирования психической целостности. Одной из составляющих положительного представления человека о самом себе является его культурная идентичность.

➤ Практически каждый человек может участвовать в арт-терапевтической деятельности (независимо от возраста, культурного опыта, социального положения, уровня интеллекта), поэтому ее можно использовать с различным контингентом людей. Например, арттерапия широко применяется в работе с аутичными детьми, с умственно отсталыми людьми, с людьми, имеющими психические заболевания.

➤ Терапия искусством - средство преимущественно невербального общения. Это делает ее особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний, либо, напротив, чрезмерно общителен. Арттерапия полезна в работе с людьми, привыкшими интеллектуализировать и рационализировать, а также с теми, кто считает выражение чувств слабостью.

➤ Терапия искусством основана на мобилизации творческого потенциала человека. Она помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию, а также отвечает фундаментальной потребности в само-актуализации - раскрытии широкого спектра возможностей человека и утверждения им своего индивидуально-неповторимого способа бытия-в-мире.

При организации работы можно выбрать один из двух вариантов: занятия, посвященные определенной теме, или неструктурированные занятия. Выбор будет зависеть от направленности консультанта, занимающегося арттерапией, и от целей, которых хочет достичь клиент.

Выделяют несколько видов терапии искусством:

- Использование уже существующих произведений путем их анализа и интерпретации клиентами - проективный рисунок, проективная лепка и т. д.
- Побуждение клиентов к самостоятельному творчеству, при этом созидательный творческий акт рассматривается как основной лечебный фактор.
- Одновременное использование арттерапии в первом и втором планах.
- Основная роль при арттерапии отводится самому психотерапевту, его взаимоотношениям с клиентом в процессе обучения его творчеству.

Итак, терапия искусством может служить способом освобождения от конфликтов и сильных переживаний, ускорителем терапевтического процесса, вспомогательным средством для интерпретаций и диагностической работы, дисциплинирующей и контролирующей «силой», средством развития внимания к чувствам, усиления ощущения собственной личностной ценности и повышения художественной компетентности.

Рассматривая теорию арттерапии, нам кажется важным и интересным остановиться на некоторых практических моментах, например на инструкции по технике обсуждения рисунков клиента Я. Боверс и В. Окландер):

Позвольте клиенту рассказать о своей работе так, как он этого хочет.

Попросите клиента прокомментировать те или иные части рисунка, прояснить их значение, описать определенные формы, предметы или персонажи.

Попросите клиента описать работу от первого лица и, возможно, сделать это для каждого из элементов изображения. Клиент может построить диалоги между отдельными частями работы независимо от того, являются ли эти части персонажами, геометрическими формами или объектами.

Если клиент затрудняется пояснить, что означает та или иная часть изображения, арттерапевт может дать свое объяснение, однако следует спросить клиента, насколько это объяснение представляется ему верным.

Побуждайте клиента фокусировать внимание на цвете. Попробуйте выяснить, что означает для него тот или иной цвет. Сосредоточившись на цвете, клиент может что-то осознать.

Старайтесь фиксировать особенности интонации, положение тела, выражение лица, ритм дыхания клиента. Используйте эти наблюдения для дальнейшей работы с клиентом; если вы заметили, что клиент испытывает сильное напряжение, переключайтесь на другую тему.

Помогайте клиенту осознать связь между его высказываниями о работе или ее частях и его жизненной ситуацией, осторожно

расспрашивая его о том, что в его жизни и как может отражать его работа.

Обратите особое внимание на отсутствующие части изображения и пустые пространства на рисунке.

Иногда следует принять изображение буквально, иногда следует искать нечто противоположное изображенному.

Попросите клиента рассказать о том, что он чувствовал в процессе создания работы, до ее начала, а также после ее завершения.

Предоставьте клиенту возможность работать в удобном для него темпе и с сознанием того, что он будет изображать нечто, что может изобразить, и отражать те состояния, к исследованию которых готов.

Стремитесь выделять в работах клиента наиболее устойчивые темы и образы.

Нам близко представление о терапии искусством как о процессе, который позволяет экспериментировать с чувствами, исследовать и выражать их на символическом уровне. Для арттерапии важен сам процесс и те особенности, которые конечный продукт творчества помогает обнаружить в психической жизни творца. Причем нам кажется важным использование этого вида психотерапии и как вспомогательного, и как самостоятельного методов.

В процессе арттерапии клиент может сам проявить активность, что является значимым шагом как в психотерапевтической работе, так и вообще в жизни. Обращаясь к арттерапии, мы неизменно обращаемся к ребенку внутри нас, так как каждый в детстве рисовал, лепил, творил. Во взрослой жизни предложение порисовать или выразить что-нибудь на бумаге, слепить часто вызывает недоумение и отказ со ссылкой на неумение это делать профессионально. Для консультанта-психолога совершенно не важна профессиональная компетентность в рисовании или лепке, наоборот, профессионализм может ограничить выражение чувств (рисование по правилам). Практика показывает, что многим клиентам самостоятельное «рисование» между встречами с консультантом помогает не только одновременно выразить свои чувства, но и понять их. Клиенты часто приносят на сессии продукты своей деятельности, что свидетельствует о доверии к консультанту и о собственной исследовательской активности клиента.

Наиболее распространенным видом арттерапии все еще остается *рисунки*, видимо, из-за удобства применения и простоты оснащения. Следует заметить, что использование красок прибавляет рисунку выразительности. Желательно пользоваться такими красками, которые могут перекрывать друг друга, изменяя рисунок, позволяют усиливать цвета (например, гуашь). Применение красок дает больше возможности для экспериментирования. Однако работа с красками не исключает использования цветных мелков, карандашей и т. д. Немаловажное значение имеет выбор инструмента, с помощью которого клиент будет рисовать, например, очень интересна техника рисования руками,

которая дает больше свободы и возможностей для исследования. Заслуживает внимания такая форма рисования, как раскрашивание лица. В этом случае необходимо предложить клиентам соответствующие краски. Используя арттерапию, консультант должен сам проявлять креативность и не бояться экспериментировать. Смелость и увлеченность консультанта позволяют клиенту быть более спонтанным и открытым собственному опыту.

Рассмотрев некоторые практические моменты по технике рисунков клиента, хотелось бы остановиться на **механизмах влияния музыки на человека**.

Музыка снимает психологическое напряжение, успокаивает и расслабляет. Вызывая положительные эмоции, она активизирует скрытые возможности подсознания, мобилизуя резервы организма.

Многочисленные исследования применения функциональной музыки в прикладных, психокоррекционных целях показывают, что она, выступая источником положительных эмоций, оказывает благотворное воздействие на психику, физиологию, продуктивность основной деятельности. На функциональную музыку как на фактор, повышающий работоспособность человека, указывает В.В. Розенблат: «Механизм благотворного воздействия музыки характеризуется ... выраженным участием эмоционального фактора и влиянием ритма как органического компонента музыкальных воздействий на лабильность нервных процессов» Розенблат, (1975 : 31).

Имеющиеся данные приводят к проблеме теоретического осмысления феномена музыки, изучения механизмов влияния музыки на определенные виды деятельности и в частности, на учебную.

Музыка – это опосредствующее звено в процессе межличностного взаимодействия, которое осуществляется исполнителем и слушателем.

В процессе восприятия существуют следующие аспекты, характеризующие **психологические особенности взаимодействия человека с музыкой** (Волженцева, 2011):

1. Восприятие музыки одновременно является удовлетворением определенных потребностей, главной из которых является потребность в эстетическом наслаждении (гедонистическая функция искусства).

Эстетические переживания необходимы человеку, это одна из основ его существования, помогающая справиться с монотонностью жизни, нереализованностью многих чувств.

Музыка помогает выразить свои эмоции, приспособиться к окружающему миру и реализовать себя в нем, она озвучивает голоса души, совести и воли.

Как сказал Л. Н. Толстой: "Музыка сразу переносит меня в то душевное состояние, в котором находился тот, кто писал музыку. Я сливаюсь с ним душой и вместе с ним переносюсь из одного состояния в другое".

Если человек выразит свои чувства, слушая музыку, или реализует их с помощью инструмента или голоса, этим он снимет внутреннее напряжение, и измененные вибрации организма помогут ему разрешить все его проблемы.

2. Музыка является стимулом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу человека, вызывая специфические переживания, чувства.

Если прослушанная музыка напоминает человеку определённую ситуацию, то она будет ассоциироваться у него с эмоциями - положительными или отрицательными, - которые он испытывал к ней в данной ситуации. Необходимо учитывать, что у музыкально неподготовленного слушателя восприятие подчиняется его логике, происходит проецирование собственного внутреннего мира, прошлого опыта на содержание музыкального произведения. Незначительные изменения в психическом состоянии могут привести к деформации музыкального образа. У музыкально подготовленного слушателя (музыканта) восприятие больше отражает логику художественного предмета и менее связано с индивидуальностью слушателя. Чем выше уровень музыкального развития личности, тем в большей степени человек способен к адекватному сопереживанию.

3. Характер этих переживаний определяется прошлым опытом восприятия музыки, арсеналом художественных и жизненных впечатлений, хранимых памятью, направлением одаренности, которые сочетаются с определенными эмоциональными состояниями. Возникшие музыкальные образы «наполняются» эмоциональным содержанием, что способствует чувственному ответу на конкретные музыкальные образы. Полученные образы проявляются в связи с типом представлений, которым оперирует каждый человек (зрительный, двигательный, слуховой, цветовой и т. д.).

В механизме художественной рецепции важным вспомогательным моментом является *синестезия* — взаимодействие зрения, слуха и других органов чувств в процессе восприятия музыкального искусства. Музыкальные слуховые образы, например, имеют и зрительный аспект художественного воздействия. На этом основана проблема окрашенности поэтического звука, проявившая себя в творчестве и эстетике символистов. Этот же эффект лежит в основе цветового видения музыки, которым обладали некоторые композиторы и живописцы, что вызвало к жизни светомузыку, пионером которой был русский композитор и пианист А. Н. Скрябин, который видел звуки. Для осознания же музыкального начала в живописи особенно много сделал литовский художник М. К. Чюрленис, который видел звуки и слышал цвета. Данного рода творческие личности способны скрещивать сенсорные каналы и получать единый интегрированный образ. Предполагают, что А.С. Пушкин обладал голографическим зрением: он видел целостные картины явлений, их причины и следствия, и объяснял

это с помощью Музы: «В те дни в таинственных долинах, весной при кликах журавлиных, близ вод, сиявших в тишине, являться Муза стала мне».

Цветовой аспект восприятия звука есть лишь один из вспомогательных психофизических механизмов художественной рецепции. Второй такой механизм - *литературно-сюжетные и зрительно-фигурные ассоциации*. Этот механизм работает при музыкальном восприятии не только оперы, песни или оратории, которые имеют литературно-сюжетную основу, но и симфонической музыки. Так, знаменитая французская пианистка М. Лонг рассказывает, что К. Дебюсси (1862-1918) – французский композитор, пианист, дирижер, критик воспринимал музыку в зрительно-литературных образах.

Г. Гейне говорит о музыкальном зрении - способности при каждом тоне видеть адекватную зрительную фигуру. Он описывает впечатления от концерта великого скрипача: «... с каждым новым взмахом его смычка предо мною вырастали зримые фигуры и картины; языком звучащих иероглифов Паганини рассказывал мне множество ярких происшествий...» Воображение Гейне трансформировало музыкальные образы в зрительные и литературные. И в этом нет нарушения норм музыкального восприятия. Французский психолог Т. Рибо заметил, что музыка особенно часто вызывает картины зрительные и образные у людей, занимающихся живописью.

4. Потребности человека имеют аффективное содержание, представляющее собой антиципацию тех переживаний, которые возникают в процессе удовлетворения/релаксации потребностей. Психолог должен обладать определенными знаниями, умениями, навыками, развитой интуицией в использовании музыки для достижения совпадения психического состояния человека и искусства, в результате чего возникает состояние гармонического резонанса человека и музыки, то есть состояние художественного потрясения – катарсиса. Интуиция позволяет осознать некоторые истины как самоочевидные, в том числе и картины будущего. Художник способен ясно и достоверно предугадывать грядущее. На этом основаны фантастические, социально прогнозирующие произведения искусства. Так, творчество Л. Бетховена (1770-1827), немецкого композитора, имеет революционную направленность (речь идет о французской буржуазной революции 1789 года), где средствами музыки он передал миру сжигавшее его самого пламя любви к людям, свободе. Л. Бетховен страстно верил в осуществление своих идеалов, и мысли о настоящем, представления о грядущем зазвучали в его музыке как призыв к действию, полный героической устремленности и несокрушимого оптимизма, насытили тематику пафосом борьбы и победы. Л. Бетховен, по словам Луначарского, «знает все препятствия, стоящие на пути, но и

в то же время не упускает случая призвать к борьбе и обещает мощным словом пророка конечную победу».

5. Музыка будет усиливать и возбуждать определенную потребность лишь при следующих условиях:

а) необходимо, чтобы у реципиента существовала сильно выраженная потребность и способность испытывать аффективные состояния;

б) переживания, возникающие в процессе восприятия музыкального произведения, должны иметь сходство с аффективными антиципациями, свойственными данной потребности. При отсутствии данного сходства музыка не в состоянии актуализировать потребность, оказать на нее влияние;

в) вызывая специфические переживания, музыка оказывает влияние на мотивационную сферу и тем самым способствует возбуждению соответствующей потребностной активности, поскольку потребности связаны с мотивами.

Влияние музыки на потребность имеет следующую последовательность: музыка – эмоции – мотивы – потребности.

Таким образом, музыка, выступающая в качестве сложного стимула, опосредствующего межличностные взаимодействия, может оказывать определенное влияние на потребностно-мотивационную сферу личности, проявляется в усилении или ослаблении определенных потребностей личности в ситуации слушания музыки.

Механизмы воздействия музыки проявляются на различных уровнях: *на уровне сознания* – в виде образов, эмоционального отклика; *на уровне органов* (физиологическая реакция) – изменения в центральной нервной системе, в железах внутренней секреции; *на клеточном уровне* – нормализация мозгового кровообращения, возникновение синхронизации ритмической активности мозга; *на уровне социальных и личностных свойств* человека – воздействие на черты личности на протяжении более длительного времени (месяцы, годы); *на уровне психических процессов* – воздействие на память, внимание, мышление.

Известно, что различные процессы имеют различный темп колебания. В частности, психические свойства личности изменяются быстрее социальных свойств, но медленнее, чем психические процессы, изменение которых происходит, в свою очередь, медленнее изменений психических состояний. Между этими свойствами существует как прямая, так и обратная зависимость: воздействуя на быстротекущие свойства, можем постепенно перейти к изменению инерционных свойств, и наоборот, но обратный путь – более медленный. Взаимосвязь между инерционными и быстрыми свойствами позволяет провести логическую цепочку воздействий через состояния на свойства.

Эти особенности говорят о возможности, о логической целесообразности исследования эффективности функционально-

музыкального воздействия на психофизиологическом и психическом уровнях.

Результаты экспериментального исследования показали также положительные результаты **особенностей влияния музыки и других видов арттерапии на академическую успеваемость студентов в период пандемии коронавируса**, как фактора эффективной саморегуляции психических состояний (Волженцева, 2012)

Для оценки того, как особенности саморегуляции влияют на академическую успеваемость, нами применялся регрессионный анализ, где в качестве предикторов рассматривались разности между значениями показателей методик Л.А.Рабинович Ч.Д.Спилбергера, А.Басса-А.Дарки и показателей, характеризующих деятельность вегетативной нервной системы. В качестве критериальной переменной рассматривался средний балл за весь период обучения. Изучались не только линейные, но также квадратичные и кубические регрессионные модели. При этом описывались только статистически значимые из них ($p < 0,05$), а соответствие модели описываемым данным оценивалось с помощью коэффициента детерминации, скорректированного по методу Р.Дж.Уэрри (Wherry, 1931). Обычный коэффициент детерминации R^2 указывает на долю дисперсии зависимой переменной, объясняемой уравнением в регрессионной модели для выборки, на которой производилось исследование. В свою очередь скорректированный коэффициент детерминации (обозначенный нами как R^2_w) показывает, какую часть дисперсии зависимой переменной можно объяснить соответствующим уравнением в том случае, если бы модель была бы рассчитана для всей популяции, из которой взята выборка (Field, 2000).

Статистически значимые модели были получены при изучении влияния изменения реактивной тревожности на средний балл, характеризующий успеваемость (табл. 1). Показано, что наиболее прогностически точной является кубическая модель.

Таблица 1

Сводки для моделей и оценки параметров, описывающие зависимость успеваемости от саморегуляции реактивной тревожности

Уравнение	Сводки для моделей			Оценки параметров			
	R^2	R^2_w	p	Константа	b_1	b_2	b_3
Линейное	0,074	0,069	0,000	8,427	0,032		
Квадратичное	0,084	0,075	0,000	8,440	0,046	-0,001	
Кубическое	0,098	0,085	0,000	8,339	0,048	0,000	0,000

Рисунок 1. наглядно показывает, что оптимальных значений успеваемости достигают те студенты, чья реактивная тревожность повышается на 20-25 баллов по сравнению с фоновыми значениями. Более высокое повышение тревожности способствует резкому снижению результатов в учебе. Очевидно, в данном случае проявляет себя оптимальный тревожный фон, сопровождающий учебную деятельность в период экзаменационной сессии.

Отсутствие тревожной реакции на эмоционально-окрашенный период, период тестового контроля, наиболее характерно для тех студентов, чья средняя оценка за учебу составляет 8-9 баллов. Не исключено, что студенты, успешно снижающие свою реактивную тревожность в эмоционально-насыщенный период (на 20-40 баллов) также склонны к сравнительно более высокой успеваемости (наличие такой тенденции требует дополнительной эмпирической верификации).

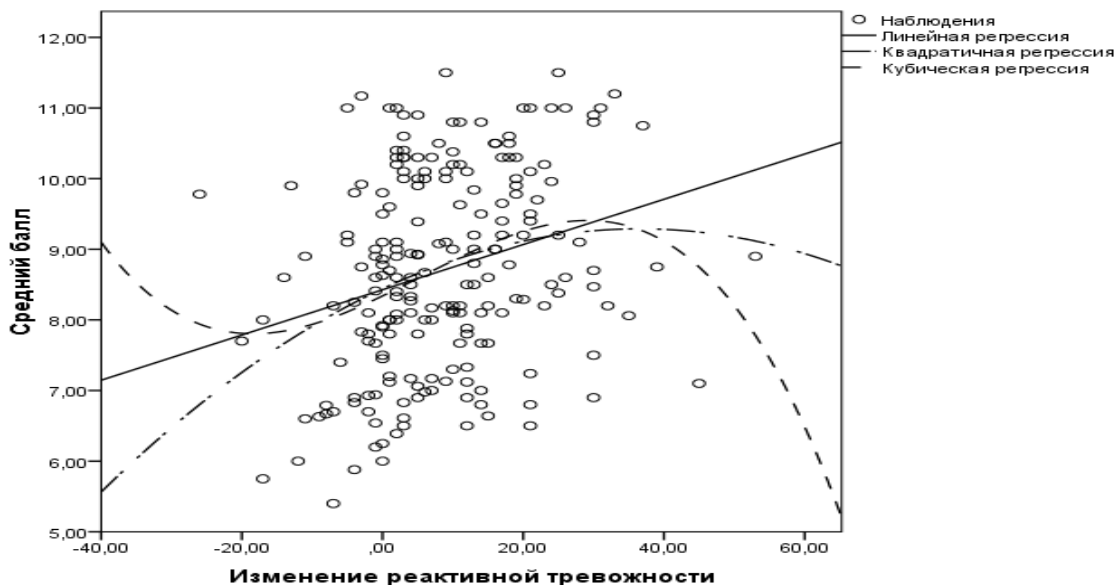


Рис. 1. Модели, описывающие зависимость успеваемости от саморегуляции реактивной тревожности

Также получены данные о статистически значимой зависимости показателя успеваемости от особенностей саморегуляции личностной тревожности со стороны студентов (см. табл. 2). Наилучшим образом дисперсия зависимой переменной описывалась с помощью кубической регрессионной модели, на что указывал максимальный скорректированный коэффициент детерминации, равный 0,064.

Итак, наилучших значений успеваемости достигают те студенты, чья личностная тревожность повышается на 10-15 баллов сравнительно со значениями этого показателя, зарегистрированными в нейтральный период (см. рис. 2). По аналогии с реактивной тревожностью более высокое повышение личностной тревожности способствует резкому снижению среднего балла.

Сводки для моделей и оценки параметров, описывающие зависимость успеваемости от саморегуляции личностной тревожности

Уравнение	Сводки для моделей			Оценки параметров			
	R^2	R^2_w	p	Константа	b_1	b_2	b_3
Линейное	0,059	0,055	0,000	8,684	0,051		
Квадратичное	0,073	0,063	0,000	8,745	0,051	-0,001	
Кубическое	0,078	0,064	0,001	8,733	0,065	-0,001	0,000

Соответственно, в период экзаменационной сессии для учебной деятельности необходим несколько более выраженный фон личностной тревожности. Такое повышение обеспечивает в среднем уровень успеваемости в 9 баллов. В эмоционально-окрашенный период снижение личностной тревожности по сравнению с начальным уровнем не обеспечивало повышения академической успеваемости.

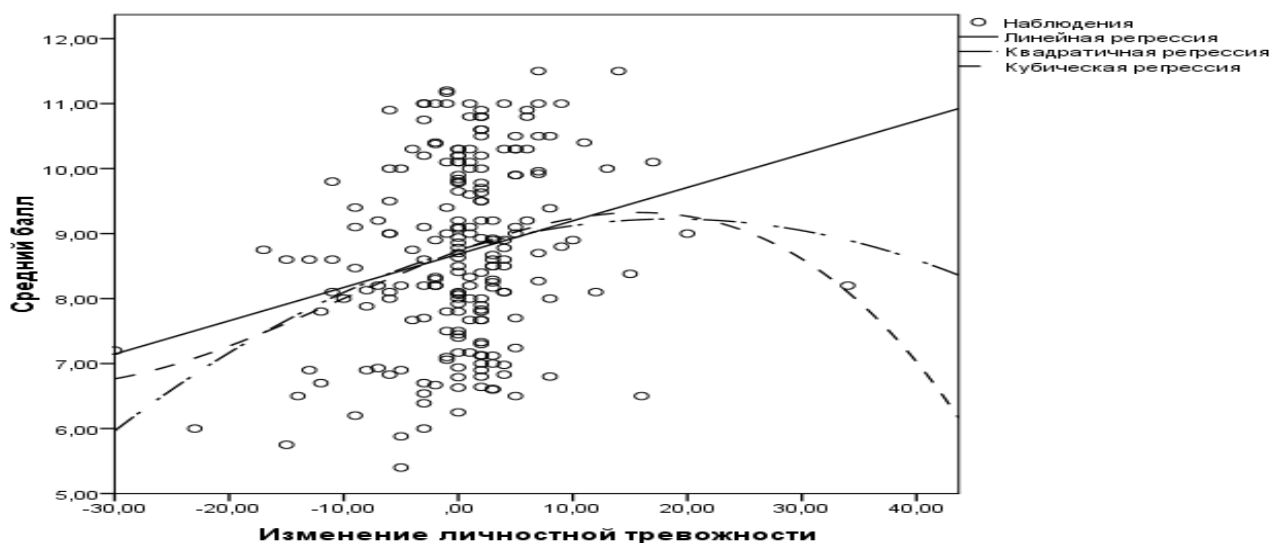


Рис. 2. Модели, описывающие зависимость успеваемости от саморегуляции личностной тревожности

Также один из параметров регуляции вегетативных состояний показал свою статистически значимую роль в обеспечении успешности овладения учебной программой на протяжении обучения в вузе. Этим параметром является изменение частоты сердечных сокращений. Нами была выбрана в качестве наиболее прогностичной квадратичная регрессионная модель (см. табл. 3).

Таблица 3

Сводки для моделей и оценки параметров, описывающие зависимость успеваемости от саморегуляции частоты сердечных сокращений

Уравнение	Сводки для моделей			Оценки параметров			
	R^2	R^2_w	ρ	Константа	b_1	b_2	b_3
Линейное	0,008	0,001	0,270	8,692	0,009		
Квадратичное	0,045	0,032	0,034	8,766	0,023	-0,001	
Кубическое	0,049	0,029	0,060	8,802	0,017	-0,001	0,000

Она дает возможность установить оптимальный уровень саморегуляции, который бы обеспечивал наибольшую эффективность учебной деятельности студента.

Оценку уровня оптимальной саморегуляции визуальным образом можно произвести благодаря кривым, представленным на рисунке 3. Так, повышение частоты пульса на 15-20 единиц в эмоционально-окрашенный период по сравнению с эмоционально-нейтральным будет способствовать в среднем уровню академической успеваемости в диапазоне 8-9 баллов.

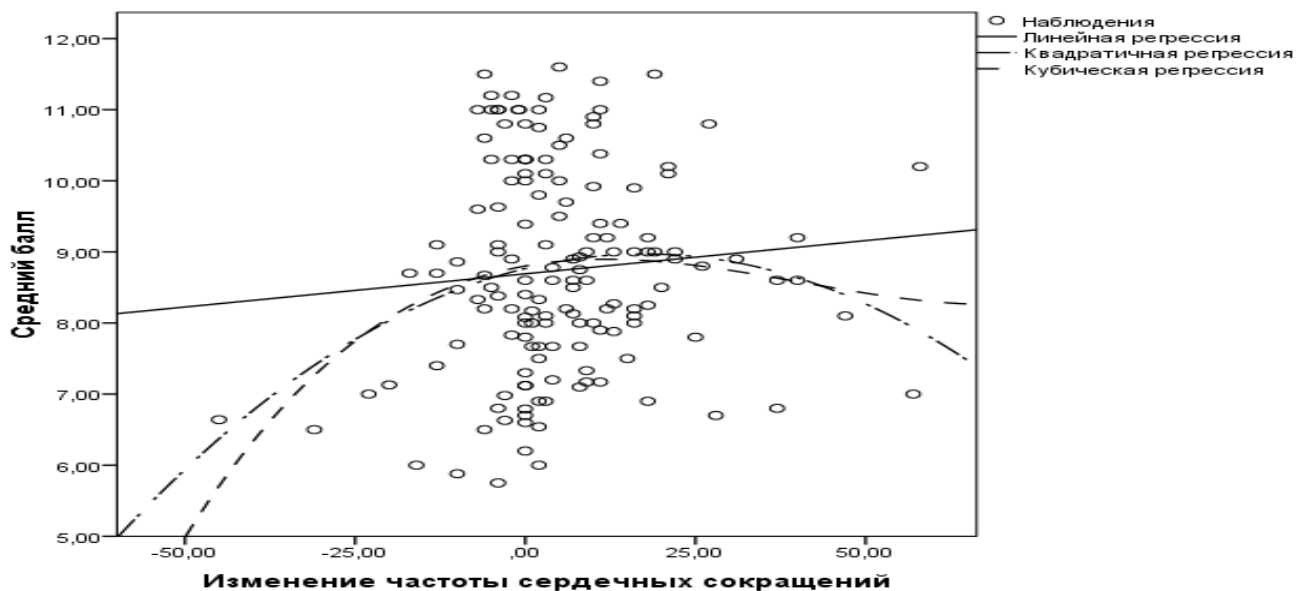


Рис. 4.3. Модели, описывающие зависимость успеваемости от саморегуляции частоты сердечных сокращений

Более интенсивное изменение данного вегетативного показателя в сторону повышения способствует снижению среднего балла. Аналогично и снижение частоты сердечных сокращений по сравнению с фоновым уровнем коррелирует со снижением академической успеваемости

студентов. Таким образом, именно относительно небольшое повышение частоты сердечных сокращений позволяют студенту в период экзаменационного стресса достигать наилучших результатов в учебной деятельности.

Как указывает А.Ю.Герасимова (Герасимова, 2008) оптимальный уровень тревожности необходим для эффективного приспособления к действительности (адаптивная тревожность). Чрезмерно высокий уровень, как и чрезмерно низкий – дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизованности поведения и деятельности. Автор также указывает, что постоянный рост ситуативной тревожности неизбежно приводит к росту личностной тревожности, и в конечном итоге становится чертой личности. Учитывая, что установив взаимосвязь между изменениями реактивной и личностной тревожности, мы также обращаем внимание на связанные с ними изменения вегетативного показателя – частоты сердечных сокращений, параметра, который оказался наиболее чувствительным к динамике тревожности исследованных студентов.

Итак, было установлено, что для достижения наилучших результатов в учебной деятельности студентов-психологов необходимо определенное изменение ряда психофизиологических показателей в эмоционально-окрашенный период по сравнению с фоновыми значениями. Так, повышение реактивной тревожности на 20-25 баллов, личностной на 10-15 баллов и частоты пульса на 15-20 единиц будет способствовать наиболее высокому среднему уровню академической успеваемости.

Таким образом, теоретический анализ полученных фактов, касающихся влияния музыки на психическое состояние и вегетативные функции, позволяет утверждать, что музыкотерапия является одним из способов арттерапии, с помощью которого при её правильном использовании можно корректировать в необходимом направлении функционирование основных психофизиологических систем организма, а следовательно - и психических состояний.

Проведение музыкотерапии на основе предварительного подбора музыкальных произведений в соответствии с личностными, психическими, эмоциональными проблемами человека и свойствами музыкальных произведений даёт возможность регуляции психоэмоциональных состояний. Любое психоэмоциональное напряжение требует от организма человека ответных энергетических затрат, величина которых при выполнении одной и той же работы может колебаться в достаточно широких пределах. Эти колебания, определяя психологическую и физиологическую цену работы, в значительной мере зависят от психоэмоционального и функционального состояния человека. Именно его оптимизация определяет успешное выполнение того или другого задания с наименьшими потерями. В первую очередь

такая оптимизация психофизиологического состояния определяется уровнем соматовегетативной интеграции организма. Любые источники внутренней или внешней среды, которые изменяют эту интеграцию, меняют как психоэмоциональное, так и функциональное состояние, а соответственно и успешность выполнения работы.

Самоосознание студентами-психологами механизмов влияния различных видов арттерапии, как в учебной, так и профессиональной деятельности способствует оптимизации психических состояний, оказывает благотворное влияние на психофизиологическом уровне в контексте их психологической безопасности.

Список использованной литературы

- Белоус В.В. Концепция иерархических моделей темперамента // Проблемы интегрального исследования индивидуальности: Респ. Сб. науч. трудов/ Науч. ред. В.К. Мерлин; Пермск. Гос. Пед. Инст-т. Пермь, 1978. С. 56 – 70.
- Броннер К. Индустриальные действия стресса // Эмоциональный стресс: Физиолог. и психол. реакции. Мед., индустр. и военные последствия стресса. Л.: Медицина, 1970. С. 261-269.
- Волженцева И. В. Методологические и теоретико-эмпирические исследования полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами : монографія. Макеевский экономико-гуманитарный институт. Макеевка : МЭГИ, Донецк: Донбасс, 2012. 536 с.
- Волженцева И. В. Психология музыкального воздействия : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений спец. «Психология» Макеевка : МЭГИ, Донецк: Норд-Пресс, 2011. 348 с.
- Габдреева Г.Ш. Управление психическим состоянием и его роль в совершенствовании учебного процесса // Психологическая служба в ВУЗе. Казань: Казанский университет, 1981. С. 105-174.
- Герасимова А. Ю. Снижение тревожности студентов в процессе обучения [Электронный ресурс]. Экономика и экологический менеджмент : науч. журнал СПбГУНиПТ. 2008. Вып. № 2. Режим доступа : <http://economics.open-mechanics.com/articles/86.pdf>.
- Калинин Е. А. Исследование стрессовых реакций студентов спортсменов в связи с некоторыми особенностями личности. Автореф. дис.. канд. психол. наук: 19.00.01 / НИИ общей и пнд. Психологии. М., 1975. 26 с.
- Киколов А.И. Физиология и гигиена умственного труда и эмоционального напряжения в условиях высшей школы // Обзорная информация. 1976. Вып. 4. С. 7-12.
- Кириленко Т.С. Теоретические аспекты проблемы психических состояний человека // Проблемы философии. К.: КГУ. 1989. №79. С. 30 – 35.

- Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 344 с.
- Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Вопросы психологии. 1969, № 1. С. 131-138.
- Мерлин В.С. Деятельность как опосредующее звено в связи разноуровневых свойств индивидуальности. Пермь, 1978, С. 15-40.
- Натаров В.И., Немчин Т.А. Нервно-психическое напряжение и психопрофилактика состояний здоровья студентов // Психологический журнал. 1988. Том 9, №3. С. 87 - 92.
- Небылицин В.Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии // Вопросы психологии. 1971. №6. С. 13-26.
- Пейсахов Н. М. Теория, методика и практика психофизиологического исследования в высшей школе // Теоретические и прикладные исследования по психологии / Науч. ред. Н.М. Пейсахов; Казанский гос. ун-т им. В.И. Ленина. Казань, 1977. С. 4 - 40.
- Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1991. 167 с.
- Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций: Пер. с польск. В.К. Вилюнаса. М.: Прогресс, 1979. 392 с.
- Розенблат В.В. Проблема утомления. М.: Медицина, 1975.
- Селье Г. Стресс без дистресса / Общ. ред. Е.М. Крепса. М.: Прогресс, 1982. 124 с.
- Семиченко В. А. Психические состояния. К.: «Магистр – S», 1998. 207 с.
- Сосновикова Ю. Е. К сравнительной характеристике психических состояний индивида и масс // Вопросы психологии. 1972. №2. С. 141-144.
- Фрейд З. Психология бессознательного М.: Просвещение. 1989. 447 с.
- Ханин Ю. Л. Трещенков А. В. К объективизации эффективности терапевтических воздействий // Психология и медицина: Материалы симпозиума / Отв. ред. В.М. Банщиков, Б.Ф. Ломов. М, 1978, С. 236-239.
- Wherry R. J. A New Formula for Predicting the Shrinkage of the Coefficient of Multiple Correlation // The Annals of Mathematical Statistics. 1931. № 2(4). P. 440-457.
- Field A. P. Discovering Statistics Using SPSS For Windows Sage Publications, Thousand Oaks CA. 2000. 512 p.



Вятоха Ирина Юрьевна

кандидат психологических наук,

старший преподаватель,

доцент кафедры педагогики и психологии

ПНВЗ «Український Гуманітарний

Інститут»

г. Буча, Киевская обл., Украина

E-mail: i.dubovskira@gmail.com

ПСИХОГЕННЫЕ КОМПОНЕНТЫ ЗВУКОВОЙ СРЕДЫ В ЭКОПРОСТРАНСТВЕ БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА

В статье представлено сознание человека как источник антропогенных звуков окружающей среды. Рассмотрены инвайроментальные звуковые «продукты» разных уровней сознания. Даны их объективные характеристики, субъективное значение и его переживание, сонорно-средовой индекс, особенности воздействия на человека.

Ключевые слова: *звуковая среда, сознание, голос, музыка, фоносфера, шумовое загрязнение среды, акустическая экология, звуковая экологичность.*

Iryna Viatokha. Psychogenic components of the sound environment in the ecospace of human existence.

The article presents human consciousness as a source of anthropogenic sounds of the environment. The environmental sound "products" of different levels of consciousness are considered. Given their objective characteristics, the subjective meaning and its experience, sonor-environmental index, the peculiarities of the impact on a person.

Key words: *sound environment, consciousness, voice, music, phonosphere, noise pollution, acoustic ecology, sound ecological purity.*

Постановка проблемы. Человек в своем существовании, развитии и достижениях является в определенном смысле отражением ресурсных возможностей окружающей среды, их личностно представленной функцией. Звуковая среда, указывающая на один из каналов связи ейкоса и псухе, является важной информантой о происходящем вокруг,

второй по концентрированности после визуальной, а также ключевым каналом духовной связи человека и среды (ввиду эфемерности, «летучей» материальности ее субстанции – звука), адресованной всей системе его потребностей, в том числе высшим душевным (эстетическим, коммуникативным, творческим), а также экзистенциальным (этическим, смысловым) таковым. Из факта того, что человек уникальным образом является как частью, так и творцом среды, должно бы вытекать следствие: в окружающей среде искусственных звуков в абсолютном значении не существует. Однако в человеческом видении – специалиста или нет – вся звуковая среда распространяется между полюсами естественности и искусственности. При этом в современной среде, по мере ее диджитализации, постоянно увеличивается сегмент звуковых «неологизмов». Из всех направлений их научного исследования только одно позиционирует их в положительном ключе – учение о фоносфере в музыковедении. Тематика акустической экологии и экопсихологии, поднимающая вопросы шумового загрязнения, аудиального краудинга и звуковой какосферы современных урбосистем, позиционирует эти звучания как опасность для здоровья и жизни. Налицо два момента: «рукотворные» звучания не гомогенны – даже по критерию экологичности существуют разные их области; человек в большей степени воспринимает и осмысливает эту созданную собою акустику как проблему. Сказанное наталкивает на мысль о разной звуковой активности человека, имеющей такие разные рецептивные, перцептивные, аффективно-когнитивные и физиологические результаты. А также на предположение о существовании закономерной связи между типом таких «человеческих» звучаний среды и определенным характером его воздействия на человека, в свете экологичности. При этом следует отметить сопутствующее обстоятельство, которое, возможно, имеет силу объяснения: факт кажущейся, во многом, произвольности и непланомерности генерации человеком соответствующей части звуковой среды, «неожиданности» существования таковой для него самого, и наличие негативности ее восприятия.

Анализ публикаций. Осмыслением существования звуковой среды как экостранства жизни человека, наличия ее разных видов и компонентов в их воздействии на внутренний мир человека, особого места в этом антропогенных звучаний, и характера восприятия внешних звуков в зависимости от их происхождения занимался ряд ученых.

Так, звуковой аспект среды как особую реальность бытия человека впервые выделили канадский и шведский исследователи Р.М. Шейфер и Н.Л. Валин в учении о Soundscape, звуковом (аудиальном) ландшафте местности (1967, 1986). Они поднимали вопрос о гармоничной его организации, заложив основы акустической экологии и экопсихологии. Существование разных видов звуко среды, вычленяемых в соответствии

с определенными критериями, также отмечено в научной литературе. По критерию происхождения среды, участия в этом человека А.М. Левочкина выделяет естественную и искусственную среды, динамически взаимодействующие в «микстовых» зонах естественно-искусственного и искусственно-естественного. По критерию локации К. Левин в своей теории поля делит мир на «эйкос» и «псюхе», внешнюю и внутреннюю, физическую (в том числе акустическую) и психическую среды, представляя человека и как создателя, и как носителя среды. Антропогенные компоненты внешней среды показаны в систематизации геосфер, где выделены «мыслящая оболочка» – ноосфера (В.И. Вернадский, Е. Леруа, П. де Шарден), техническая рукотворная – техносфера (Л.Г. Бондарев, Н.Г. Самородов); они имеют «звуковой ряд». Самая оптимальная антропогенная акустика среды, представленная как совокупность осмысленных музыкальных звучаний планеты, взята в фокус рассмотрения М.Е. Таракановым, создателем концепции фоносферы. Но неорганичность, интервентивность, мультисенсорная эклектичность стрессогенность, и даже патогенность многих прочих звукокластеров окружения, рожденных благодаря человеку, существующих и наращивающих угрожающие объёмы, высветлена в исследованиях ученых-медиков В.М. Пальгова, Дж. Келхоуна, гигиенистов В.И. Акименко, А.И. Издбельского, инженеров-градостроителей К.С. Майоровой, В.О. Кунцевича, Я.А. Зелика, музыковедов В.М. Лензона, В.Н. Назайкинського, Г. Орджоникидзе, акустических экологов И. Дитяшовой, Ю.Б. Канарского, В.И. Токарева. Налицо, что проблема междисциплинарная, имеет масштабное звучание. Но ее корень определенно имеет отношение к экопсихологии, рассматривающей внутренний мир «автора» и одновременно «потерпевшего» от таких звукоартефатов. Важный момент – ментальноцентричную основу всех экопроцессов среды, действующих как природные, так и ноуменально неприродные образования, показала Л.О. Николаева, сформулировав кредо развития природы – тотальный психогенез. О причинах негативного воздействия искусственных элементов среды сказано у О.Л. Стерлиговой; это – обман органов чувств, подмена естественного акт-реактивного метаболизма человека со средой на его суррогат.

Но вопросы о том, что именно в человеке заставляет его населять окружающий мир звуками, и почему они, несмотря на свое очевидное происхождение от «меры всех вещей» могут восприниматься по-разному, и почему самая «чуждая» и агрессивная часть из них продолжает генерироваться человечеством, фатально видящим себя «проигравшим это звуковое поле битвы» (К.С. Майорова), и есть ли между их происхождением, ориентирующим в определенную часть аудиальной человеческой природы, и модальностью их восприятия некая закрепленная связь, закономерность – в отечественной экопсихологии высветлен не достаточно.

Поэтому **предметом** исследования является сознание человека, как звукотворящее начало определенной части акустики окружающей среды.

Целью статьи является рассмотрение антропогенных компонентов звуковой среды как «продуктов» разных уровней сознания человека, в свете их экологичности и благоприятности для жизни.

Изложение основных результатов исследования. Звук – природное явление, рожденное взаимодействием упругих тел в результате движения энергии, свидетельствующее о состоянии их как объектов физических, биологических, психических – носителях разумного начала. Существовая независимо от человека, звуки планеты Земля антропны: подавляющее большинство их по акустическим показателям не превышают верхний порог слуховой чувствительности. Как часть натурального окружения человека, звук является необходимым ресурсом его существования: он является средовым фактором, информирующем его об окружающей обстановке для возможно более лучшей ориентации и адаптации в ней. Своеобразие этой информативности заключается в ее охранительности и содержательности: она носит охранительный характер, потому что звук – бесконтактный, «летучий» фактор среды; содержательный – так как звук может информировать о событиях за пределами ареала видимости, порой – за дальними таковыми (строка из известной песни: «а за горизонтом – ураган...»). Предположительно, природные звуки являются также важным фактором физической стимуляции человека, хотя этот вопрос еще мало изучен в науке. Косвенным тому подтверждением является иллюзорность и ненатуральность (П. Егоров) тишины для человеческого восприятия, ее отождествление со смертью (К.С. Майорова). Абсолютная тишина депривирует, и воображение начинает колорировать ее в звукоокраски субсенсорного порядка, художественный эффект чего используется в музыкальном искусстве, например, в генеральных туттийных паузах («звенящая» тишина), или в музыке экстремальных звуко состояний («4'33"» Дж. Кейджа, «Die Stille» С. Лаутлосса). Но примечательно, что человек является не только природным существом, дифференцированное других реагирующим на звук, способным наделять его беспрецедентными – культурными – значениями, но и тем, кто порождает звуки, генерирует особую область звучаний своего окружения, делает это с таким знаменательным постоянством, словно давая выход некоей потребности. Принимая звуки, он отдает их, делая звуко среду более очеловеченной; весь звуковой поток мира проходит через человека, образуя своеобразный круговорот звуков в природе. При этом действуют два противостоящих звукофильтра. Действие первого, природно-средового – в том, что поток природных, не связанных с человеком звуков, неиссякаем, хотя его вроде бы должна «подвигать» все возрастающая доля «человеческих»

звучаний, непостижимым пока образом тут стабилизируемых (с ростом населения и с ходом научно-технического прогресса). Активность помещенного в человеке звукофильтра проявляется в факте «умственной» стабилизации и дифференциации природных звучаний, и в следующем: каковы бы ни были результаты генерации им звуков в его окружение – природными или противоестественными, в них он «вписал» себя в мир существующих звуков, и в этой записи воссоздается его портрет – историко-географический, общесоциальный и уникально-личностный. Следовательно, человек нуждается в природных звуках (в этом – предназначение «природного» звукофильтра), но с их принятием неуклонно отдает и свои (задействуя «человеческий» таковой), с силой природной необходимости. Так, звук – универсалия природы, и универсалия человеческого естества. Возможно, их «тела» нуждаются в неаутентичной себе звукоимуляции. И звуковой процесс мира движется, обновляется, модифицируется, объемля все живое, возвращаясь к человеку, узловому самоосознающему пункту, наиболее качественно отражаясь на этой детерминанте своего движения.

Итак, согласно такой биполярной звуковой картине мира, человек – самое «шумное» существо на Земле, осознающее звуки и свою «звуковость». Звуки, создаваемые им, многообразны, но самую специфичную часть из них трудно согласно какому-нибудь критерию связать с природными, ни по признаку схожести, ни по моменту производности. Порой мир звуков человека представляется некоей «параллельной реальностью» по отношению к природной, общим моментом имеющий лишь акустическую, вибро-механическую природу. Среди них и шумы, беспрецедентные в своей спектральной хаотичности и разверстости сплошного частотного ряда, и апертурные «потусторонние» звучания виртуальности, утерявшие свою сущностную атрибуцию – связь с звучащим телом, и периодические красоты музыкальной одухотворенности. Рожденные в человеке, исполненные им – то есть объективированные, они определенным образом вписаны в звуковую среду и дают на человека «обратную связь» в виде специфики их восприятия, особенностей воздействия. Человек определенным образом встречается в них с собой; и эти встречи порой удивляют, а подчас – обескураживают. Их такое особое значение привлекает внимание.

Чтобы исследовать происхождение «человеческих» звуков и их воздействие на человека, следует обозначить два методологических момента.

Во-первых, надо признать неслучайность всех звуков, производимых человеком. Звук человека – это в определенной мере продукт его жизнедеятельности, появлению которого предшествует процесс его создания и формирования. При этом неслучайность связана с причинностью. О причинах можно говорить в случае осознанного хода звукотворения. Безусловно, общей причиной всех звуков, издаваемых

человеком, служит то, что человек – физическое тело, подверженное процессу движения энергии. Однако причина, уводящая в качество конкретного акта звукотворения, очерчивается в случае его произвольности; в других случаях она труднодоступна, если доступна вообще. Неслучайность – свидетельство того, что звукотворение есть свойство естества человека.

Во-вторых, «человеческая», неприродная часть звуко среды рождена в человеке, и никакой другой источник началом не имеет. Следовательно, нужно признать, что любые искусственные звуки окружения, даже самый brutальный технический грохот и скрежет, сначала вызревает во внутреннем человека, в пространстве его материальных границ, а затем, объективируясь, становится антропогенным сегментом звуко среды. Как известно, в физических рамках человека заключены Дух, душа и тело; среди этих частей человеческой природы есть звукопорождающие, а есть звукоисполнительные, акустические. При этом звукопорождение первично, оно концептирует то, что потом обретет звуковую плоть и станет физической реалией среды. Рассмотрим каждый из представленных сторон человеческой природы в их возможных звукофункциях (за исключением Духа, что является отдельной темой для исследования) в аспекте формирования и воздействия звуков среды.

Тело. На первый взгляд, оно относится к звукоисполнителям. Действительно, объективно в человеке звучит тело, и все звуки даны через него. Но при ближайшем рассмотрении очевидно, что оно тоже режиссирует звуки среды, являясь проводником собственной автономной звукоактивности. Доказано, что в теле звучит все: и микроструктуры («клеточный хор», описанный К. Яцевич), и органические системы. Через движения тело человека может взаимодействовать с другими телами, делая их звучащими. К характеристике звуков тела можно сказать (за одним исключением, о чем ниже), что они более-менее постоянны или периодичны, образуют шумы – глухой «витальный гул», и негромки, редко бывая слышны далее интимного проксемического пространства. Они есть природные звуки, и специфичны лишь тем, что в своем звукоисточнике рассредоточены между звуками, которые собственно-природными уже не назовешь.

Душа. Несубстанциональная часть природы человека, поэтому выступает только в качестве «звукородителя». Зато в такой ее роли нет сомнения: «психическая среда» (К. Левин), в звуковом отношении параллельная и противостоящая акустико-физической, она есть местопребывание сознания, являющегося детерминантой всех человеческих «вкладов» в докля. Строго говоря, ни один звук, исходящий от человека, даже самые периферийно-вегетативные, описанные выше как телесные, не избегают его участия. И возможности

звукотворящего сознания необозримы и виртуозны, простираясь от «коренных» природных звуков тела – в самые необозримые звуковиртуальные выси. Звуки сознание творит неспроста: в них есть нечто ментальное, что можно назвать задумом, идеей, произволением (в широком понимании последнего – от произвола – до произвольности). Чем яснее просматривается в звуках, вышедших от человека, активность сознания, тем искусственнее этот агломерат. Тем хуже они поглощаются природным звукоокружением, создавая в слуховой идентификации две отчетливые оппозиционирующие страты – природная акустика и искусственные звуко-новообразования. И в звукоисполнительском потенциале человека его тело – лишь один пункт из множества; тут – и создания рук человеческих и множество природных объектов. Среди них следует упомянуть уникальное звуковое приспособление, занимающее «тронное» место – голосовой аппарат человека. Это самый прямой звукопроводник сознания, самый непосредственный, чуткий, самый совершенный. Но в целом, список таковых еще не был сформирован; и эта неотрефлексированность неслучайна.

Так, душа является щедрым таинственным неиссякаемым источником звукорождения, генерации оппозитивной части звуко среды человека, заставляющий звучать способные к вызвучанию струны мироздания. А душа человека эквивалентна сознанию, и все человеческие звуки среды рождены сознанием, проистекают из него, осознаны, то есть определенным образом задуманы, планомерно воплощены, и неслучайны в среде в смысле предназначенности играть там определенную роль, в которой особое место занимает человек, их действие на него. При этом человек сам себе не враг, и их действие и восприятие должно вписываться в определенную перспективу его развития, благоприятствия его жизнедеятельности.

Но налицо, что постулат о сознательности средового звукотворения человека и реальность звукоокружения представляют две противоположные картины. Если рассматривать сегментацию антропогенной звуковой среды, то в ней расположена самая «болевая» для человека точка. Звукотворя, человек создал себе одну из самых серьезных экологических проблем – шумовое загрязнение среды (ШЗС). По данным ВОЗ, для жителей современных городов оно является вторым по вредоносности фактором, после загазованности воздуха [8]. Акустическими экологами описаны эффекты ШЗС: телесные заболевания, отраженные психологические эффекты, задержка развития, социальная напряженность [11]. ШЗС – фактор, от которого, в результате долгой исторической звукоактивности человека, избавиться ныне нельзя, но и адаптация к нему, по данным И. Дитяшовой [3], также физиологически невозможна. Человек творит вредное для себя, что трудно назвать сознательным подходом. Это же показывают конативные прецеденты, связанные с состоянием акустической среды, ряд которых

описан экопсихологами. Например, «правило синусоиды» или экологический императив, в «звуковом» их преломлении. Согласно правилу синусоиды, изложенному Ф. Зимбардо, М. Ляйппе, человек начинает предпринимать защитные меры к средовому окружению только в периоды шумового экокрисиса, опять «успокаиваясь» после его острой фазы. Так, сознание человека не моделирует, а как бы «догоняет» события, только от него зависящие, становясь на паузу по достижении «зоны комфорта», как-бы теряя свой активный предвидящий целесоответственный характер. Выдвижение экологического императива («повышать аудиальную сознательность людей!»), как специальный волевой акт коллективного экоразума, наталкивает на вывод об экологическом беспамятстве обычного поведения людей в среде, обуславливающего необходимость особого учреждения – формулирования и популяризации – такой охранительной установки их действий. Действительно, если оценивать панорамно средовую звукоактивность человека, то в ее результатах просматривается депсихический принцип «я материально существую – значит звучу», без моментов «зачем?» и «что за последствия?», никак не характеризующий человека как живое существо, тем паче как носителя звукотворящего сознания. И все ж таки, исходя от человека, они нигде, кроме как в его сознании, и притом неслучайно, рождены быть не могут.

Рассогласованность деструктивного характера многих результатов средового звукотворения человека и бесспорно разумных истоков этого процесса снимается, если вспомнить о том, что сознание – неоднородное образование, которое имеет свои уровни. Не погружаясь в учения о моделях сознания, существующих в психологии и философии, представляющих разные варианты его структурности, можно взять самый очевидный и общепринятый критерий его стратификации – наличие осознаваемости. В результате получается не вызывающая возражений картина звукотворящего сознания, которое имеет область осознаваемого (собственно сознания) и неосознаваемого (бессознательного), с граничной диффузной зоной их «соприкосновения». Она объясняет, почему исходящие от человека в среду звучания, имеющие печать его души (как маркер происхождения), являются такими разными по сонорному качеству, благоприятности, и вообще по видимому наличию цели та предназначенности, с точки зрения человеческого восприятия. Проанализируем поступательно звуки сознания, бессознательного и «граничные», сначала представив их объективно: очертив круг таковых, дав их предметные характеристики, указав специфику индексации (естественное / искусственное), раскрыв особенности объективации (попадания в среду) и пребывания в среде, степень управляемости.

Звуки сознания. Это звуки человеческого разума, который хочет коммуницировать, информировать и преобразовывать окружающий мир.

Они имеют уникальный звуковой источник, который можно назвать звуковым аппаратом сознания – человеческий голос, прежде всего в его лингво-артикуляционных возможностях. Ему, как маркеру освоенности Земли сознанием, место во всех ее уголках. Поэтому сюда же можно отнести все трансляторы голоса, используемые с теми же функциями (информативной и коммуникативной). Сюда же следует отнести звуки приспособлений, с помощью которых человек прогрессивно преобразует свое окружение, имея незвуковые цели (например, управляя с помощью звуков организмами, к ним чувствительными), или специально-звуковые. В первом случае звукодействия человека имеют сертификацию на безопасность. Что касается последнего, то группой звукодевайсов, что заслуживает воспоминания, являются такие «продукты» эоакустической мысли, как звуковые арт-объекты и звукодостопримечательности, призванные улучшить звуковую обстановку современных мегаполисов. В их ряду Paley Park в Нью-Йорке, Traffic Amphoras в Лондоне, Bluetooth Tree в м. Марль (Германия). Образно говоря, звуки сознания, хотя и имеют разные звукоисточники, должны быть таковыми, чтоб через них ясно слышался человеческий голос. Он есть их акустический эталон. Поэтому звуки сознания относительно тихи, как все природные звуки (максимум разговорной динамики - не более 80 дб.), высотно ограничены, имеют особую тембровую человеческую «нотку» или ее образ. Они есть звуки естественной среды по показателям качества; но они же – искусственные звуки по интенции к распространности, поскольку имеют выход на все георуровни не природным путем (громкость или всеприсутствие источника), а техногенным – в «свернутом» или декодированном виде. Особенности их объективации в том, что это – предформа предметного овеществления мысли, действительного воплощения идеи. То есть любой задум, отрефлексированный, проанализированный и расцененный как перспективный, сначала облекается в звуки речи. Он становится одним из средовых звуков, органично встраиваясь в ряд природных. Соответственно, звуки сознания, объективировавшись, становятся целиком управляемыми звуками окружающей среды.

Звуки сознаваемо-неосознаваемого («граничные»). Их можно назвать звуками целостного сознания; априори, как всякая целостность и единство, они слажены, соразмерны, подразумевают нечто особенное. Благодатная почва глубин души, обнаруженная и вскультивированная разумом, рождает благородное искусство музыки. О бессознательных истоках искусства писал еще и Л.С.Выготский: «самая существенная сторона искусства в том и заключается, что и процессы его создания, и процессы пользования им оказываются как будто непонятными, необъяснимыми и скрытыми от сознания тех, кому приходится иметь с ними дело», «ближайшие причины художественного эффекта скрыты в бессознательном, и только проникнув в эту область, мы сумеем подойти вплотную к вопросам искусства» [2, стр. 101]. А сознательный компонент

в том, что звуковая «праматерия» «недр» психики, где хранятся отзвуки всего ранее слышанного, эмоциоподобные отзвуки резонирующих на всякие воздействия структур души, экспонирует идею и находит внешнее выражение благодаря убеждениям, умениям, знаниям и навыкам, присущим разумению творца-музыканта. Эти звуки «поручены» телам, имеющим оптимальную, тон-центричную акустику. В числе таковых металлы и упругая органика (дерево, волос, жилы, мембраны, кожа). Как звуки окружения человека, они имеют две формы и их под-формы: слышимую (натуральное звучание, запись, синтезирование) и неслышимую (растворенные в радиочастотах в атмосфере, в кодированном виде). И если поэтизирующее восприятие творческих личностей всегда констатировало гармонию природы и мироздания на уровне звуковом («для Тебя поют сады весенние»), то в современном мире эта звуковая гармоничность буквально разлита в воздухе, окружает, и даже пронизывает человека насквозь. Стремительно нарастающая количественная представленность этих аэро-звукопотоков в конце 20 века подвигла М. Е. Тараканова к созданию концепции фоносферы – учения о новой геосфере Земли, включающей все музыкальные проявления населяющих ее существ [13]. «Пропитанность» земного местопребывания человека музыкой определенно имеет свои эффекты – на окружение и самого реципиента, которые еще предстоит исследовать и описать. Эти звуки нельзя однозначно индексировать: безусловно, такие звуки искусственны, но они же есть наиболее оптимальный, качественный звукоресурс природы. Поэтому сосуществование таких двух страт (природные звучания и музыка) звуковой среды дает органичный симбиоз – естественную искусственность для природы (тождественность параметров акустики) и для человека (экорамки целиком в границах рецептивного «зеленого коридора»). Объективируются эти звучания внешне как «продолжение» имеющей звуковую функцию органики человека: дыхательной (духовые инструменты), голосовой (струнные), связанной с биоритмами (ударные). Объективируя, делая звуки своего внутреннего мира достоянием среды, человек заявляет о себе как часть природы, но чувствительная к соразмерности и оптимальности, которая через данную единственно ей творческую функцию способна представлять это в чистом «фильтрованном» виде, продуцировать и умножать, увеличивая гармоничность и экологичность мироздания. Это процесс сложен и тонок, затратен для самого человека («муки творчества»), ревнивого и щепетильного к продуцируемому, но получающего внутренний бонус – радость та статус творца. И управляемость этим процессом – ограничена. Музыка (как искусство) «по хотению» не пишется: человек здесь скорее похож на лощмана на стриме, текущего из неких горних источников. Об этом говорил В.А. Моцарт, утверждая, что не он пишет музыку, а музыку пишут «через него».

Звуки бессознательного. Это те исходящие от человека в среду звуки, в которых он не может дать отчет: ни в самом факте своего «авторства», ни в причастности к работе по их режиссированию и воспроизведению. Они возникают, когда человек не признает, не замечает сам процесс звукообразования. Их особенность в том, что они звучат, когда человек вообще не имеет намерения издавать звуки. Он сталкивается с ними постфактум, с удивлением констатируя, что без него они бы не существовали. Никакие собственно звуковые цели в их создании не ставятся, что не может не отразиться на сонорных результатах. Они там, где человек творит свой быт, обустроивает свое жизнеустройство, вершит цивилизацию. В результате в среду попадают целые скопления звуков, новых, невиданных для нее. Их великое множество, которое можно охватить, пользуясь парным критерием: все то, что звучит благодаря человеку и не является результатом его сознательной звукоактивности. И полученная совокупность разделяется на две части: звуки нетехногенные и техногенные. *Нетехногенные* звуки бессознательного – это любые звуки человеческого автономного тела как организма, большей частью фрикционные, а также звуки его как упругого предмета. Эти звуки очерчивают человеческое тело без голоса (в его специальном предназначении). К таковым относится все то, что вызвучено человеком «автоматически», «нечаянно», «по инерции», «само собой»; особую группу составляют звуки измененных состояний сознания и собственно бессознательных (сон, обморок, коллапс, кома). Человек во сне восклицает, что-то рассказывает – так звучит бессознательное в его причудливых сознательнообразных формах. Нетехногенные звуки презентуют ограниченные звуковые возможности человека как физического мягко-упругого тела: они негромкие, большей частью глухие и фрикционные, быстро затухают, не образуя континуума. *Техногенные* звуки бессознательного, которых в среде, особенно городской, несравненно больше, представляют одну закономерность: бессознание тяготеет к тому, чтобы быть вызвученным техническими приборами, чем-то не- и вне-человеческим. Опираясь на систематизацию звуков урбосистем И. Дитяшовой [6], можно представить такую картину: промышленные шумы, транспортно-коммуникационные и собственно бытовые. Так звучит весь предметный мир, что находится в зоне доступа человека, создающего хозяйственные блага. Метафорически говоря, это голоса материально-бытовой и индустриальной предметности. Их лады бесчисленно разнообразны: на одном полюсе – внетоновый «белый» шум (скрипение, жужжание, скрежет, грохотание, звон тощо), на другом – «белый тон», чистый безобертонный сигнал технического репродуктора. Их громкость не имеет ограничительного критерия. Говоря о *соотношении нетехногенных и техногенных* звуков бессознательного, можно сказать, что вторые – масштабированный образ первых. «Карлик» вырос в «чудовище», бесконтрольно разверзнув диапазон всех акустических

параметров. Звуки бессознательного обнаруживают тенденцию к тотальности: хаотичной смешанности, непрерывности, накоплению и увеличению (отражая общую тенденцию общества потребления). На поверхности Земли есть «точки» особой их концентрации – большие города, где этот гул не смолкает даже ночью. Однозначна их принадлежность к искусственной звуковой среде, которая резко сегментируется в природной. Привлеченные ею натуральные звучания, звуки сознания и сознаваемо-неосознаваемого, подчиняясь указанной тенденции, немедленно меняют свой средовой индекс. Они – как бы все подминающая под себя звуковая стихия, вырвавшаяся наружу, «забывшая» своего творца (не признавшего свое «детище»). В этом контексте утверждение, что эти звуки «вызрели» в психической среде, во внутреннем пространстве души человека и имеют психическое содержание, выглядит парадоксально; тем не менее это так. Он не знает, когда и как эти звуки объективируются. Будучи объективированными как бы «сами по себе», они начинают быть заметны для человека, когда становятся мешающей ему частью быта, вступив в противоречие с стремлением, их породившим – сделать свое местопребывание более обустроенным, комфортным. Общеизвестно, что человек ищет от них спасение в уголках тишины, на лоне природы. Но и там, и в обычных оборудованных местах-жилищах эти звуки «преследуют» его, ищущего удобств, решающего эту проблему неизбежным техническим путем. Звуки бессознательного непосредственно не управляемы человеком, и даже находятся вне прямого доступа ему. Они в современном мире являются задачей, «крепким орешком» для экологической части сознания пребывающего в них человека. Это «чуждое» звуковое «дитя» требует присвоения, природнения. Вместе с тем, природнить его невозможно, как невозможно удалить бессознательное из живого существа сознания. Да и со всякой попыткой преобразования, что требует специальных больших, ныне – планетарных усилий, такие звуки теряют свою природу; «дитя умирает».

Такая картина звуков разных уровней сознания определено более широка. Здесь представлен лишь принцип и самые показательные иллюстрации. Человек их объективировал, они стали частью среды, и как внешний фактор имеют действие на человека, специфическим образом воспринимаясь, становясь для него «голосами», поющими в своих стилях и жанрах присущие им «темы». Рассмотрим их соответственно, придерживаясь взятой последовательности.

Воздействие звуков сознания. Большое внимание в научной литературе уделено его звуковому источнику – человеческому голосу (в актуальной здесь разговорной функции). Принципы его физиологического функционирования, согласно исследованиям физиологов Ф. Берара, М. Гарсиа, Г. Гельмгольца, И. Мендельмана, Р.

Юссон, до сих пор не вполне ясны; рассматриваются две альтернативные теории – миоэластическая и нейрохронаксическая. Ни одна из них ныне не считается вполне объясняющей и доказанной. Уже даже в материальной своей ипостаси человеческий голос скрывает тайну. Красной нитью музыковедческих трудов, в частности А.М. Киселева, Е.И. Петровой, О.Г. Стахевич, проходит мысль о том, что голос человека – самый совершенный музыкальный инструмент, поскольку имманентен творцу и исполнителю, очень тонко, особенно через тембр, передающего неповторимость его состояния в интегральном значении такового. Опираясь на данные психолингвистов, таких как А.В. Рудакова, С.В. Коваленко, следует констатировать, что только звуками человеческого голоса может быть передана объективная, денотативная информация о мире, открывая человеческие знания о нем, наряду с дополняющей ее субъективной, коннотативной. Как звук среды, человеческий голос в целом звучит как звук природы, но повествует особое – свои знания о ней, что оставляет печать неповторимости на его акустике для человека. И хотя ординарные сонорные характеристики разговорного голоса обычно остаются на втором плане для слушателя, сосредоточенного на неакустическом – информации, он чуток к голосу, имеющего свое действие и без акустических усилий. Благодаря такому «отодвиганию» на второй план, средово-сонорный индекс (показатели как звучания среды, в контексте всех таковых) звуков сознания можно обозначить как нейтральный. При своей полной осмысленности они становятся как бы «сонорной невидимкой», не замутняющей среду.

Воздействие звуков сознаваемо-неосознаваемого, музыки. Среди специалистов наблюдается редкое единодушие относительно ее благотворного характера. Имея в виду физический аспект, говоря о терапевтических возможностях музыки, И.В. Волженцева указывает, что «к ее применению нет абсолютных противопоказаний, за исключением острых психотических состояний» [2, стр. 26]. Касаясь психологического воздействия, А.Н. Лук обосновывает позитивную основу любых эмоций, несомых музыкой (в том числе негативных), говоря об их эстетической природе, об их охранительном игровом характере. О.М. Ворожцова, развивая эту мысль, говоря, что психологическая потребность в искусстве во многом определяется его способностью отрабатывать переживанием такие чувства, что остались не востребуемыми в повседневной жизни. И как звуки окружения, для человека они предстают звуковым выражением прекрасного, ценного, требующего серьезного отношения. Так звучит целостность человеческой природы, воспринимаемая как гармония и ода сотворившей это Силе. Пропуская через психический мир звуки мироздания, идентифицируя все наиболее оптимальное, эта целостность создала свой звуковой редуликат, неся в окружение бесчисленные лики музыкальной образности. Тут части (сознательное и бессознательное) контролируют и комплиментируют

друг друга. В случае наличия процессов физической и личностной дезинтеграции, это звуковое воплощение действует как эталон, «лекарственный» ресурс среды, имеющий психосинезирующее действие. Благоприятен для человеческого уха и качественный (тон-центричный) акустический природный материал, и высокоразвитые структуры его оформления, и ментальный характер продуцирующей тектоники, представляющей собой возвышенные гуманистические идеи. Но благоприятное действие имеет место при одном важном условии: осмысленном к таким звукам отношении. Постоянное выдвижение этого требования, исходящее от музыкантов (Д.Д. Шостакович), музыковедов (М.Е. Тараканов), а в последнее время – акустических экологов (В.И. Токарев), разгадкой имеет получение возможно максимального терапевтического эффекта от музыки (при полной фокусировке на ней), а также культивирование ценностного отношения к «своей звуковой цельности», утверждающего жизнь. Поэтому для человека музыка, естественно звучащая и разумно слушаемая – источник радости и вдохновения; при таких условиях ее средово-сонорный индекс несомненно позитивный. Но следует заметить, что такое равновесие условий – вещь очень хрупкая, специальная, в среде – явление скорее исключительное. И даже понятное стремление противодействовать ее «летучему» характеру (зафиксировать, записать, сохранить в кодированном виде) приводит к двум противоположным результатам. Первый – прогрессивный: создание фоносферы Земли, звуковой оболочки прекрасного, пространства действительно остановленных мгновений красоты. Это стало возможным благодаря созданию специальной области техники – звукозаписывающих, звукооператорских (а параллельно – и звукоинтегрирующих) устройств. И эстетический посыл импрессионистов «Остановись, мгновение!» действительно выглядит как иницирующее гасло для звукоинженерной мысли, ставшей набирать активность именно в то время. Так, музыка стала доступней, перешагнула ограничения, разделяющие ее с человеком. Но эта «отехниченность» дала путь мутации чистого существа музыки как явления среды, с чем связаны инвайроментальные последствия другого порядка; об этом – далее.

Воздействие звуков бессознательного. Этот техногенный сплошной или широкополосный шум – предмет урбанистов, акустических экологов и инженеров, а также медиков и экпсихологов, бьющих тревогу. Е.М. Тараканова называет его звуковыми последствиями стихийного, хищнического отношения к природе [13, стр. 30]. Р.М. Шейфер сказал о них, имея в виду звуки большого города, звуковым полем битвы, в котором человечество, их создавшее, проигрывает [приводится по: 11]. К.С. Майорова позиционирует гул мегаполисов как прямое следствие акустической безграмотности. Поскольку «звук несет смыслы», говорит автор, декомпозиция акустического состава среды современности есть

смысловой кризис человечества, потеря и вымывание значений [11]. Заметно, что образ человека, наполняющего среду такого рода звукопродукцией, в глазах самого человека неприглядный: хищник, лузер, безграмотный, без смыслов, пустой. К этому прибавляется особо темная грань – самоуничтожитель; медиками и психологами уже описаны патологические состояния, несомые шумовым загрязнением. Выключенность сознания отражается в деоптимальности и хаотичности произведенного звукоматериала, его токсичности для стайеров. «Сон разума рождает чудовищ». Эти темные глубины души, начиная с паралингвистики, бормотаний, суррогатов разговоробразности, проходят круги гула, криков, стонов, а потом воют, режут, скрипят, грохочут, скрежещут в среде тысячами голосов неживой материи, подвергаемой трению, давлению, деформации, сверхсильным нагрузкам. Это есть голоса бессознательного. Эта акустика не знает мер и ограничений, в которой звуковой хаос проглядывает тысячами лиц, где звук теряет антропность, сонорность не подразумевает слушателя, не признает его существования, неся ему жизнеотрицающую информацию. Ее экспрессия – за пределами человеческой эмоции, человеческой чувственности. И даже музыка, «законсервировавшись» в девайсы (о чем сказано выше), через «техно» спускается на произвол бессознательного (как его орудие), бесчисленностью динамиков и трансляторов современного города смешанная в один звуковой ком, сплавленная в звуковую лавину, из которого разуму сложно выделить нечто осмысленное. «Зов бездны»; звуковой идентификат бессознательного. Такая звуковая навала идет, накрывая живое на своем пути, оставляя после себя «выжженное пространство» человеческих тел и сердец. И даже в самых нединамичных своих вариантах (фоновый гул большого города), он воспринимается враждебно, словно бы таит угрозу. Художники разных времен тонко воссоздавали это: А.Белый в романе «Петербург» сравнивал город с глухо реющим раненым зверем; финальные сцены фильма А.Тарковского «Сталкер» показывают вид городских промышленных окраин, в шорохах которых – тон отчуждения, враждебности, опасности. Так, сонорно-средовой индекс звуков бессознательного – очерчено негативный. Они звучат внечеловечески, не для человека, образно говоря – из химерического мира чудовищ небытия; но это – звуковая часть его сознания, натуральная, «спящая» часть. Неэкологичность ее звукосредовых результатов, дающая своему «источнику» еще имена – *неразумия и несознательности*, наводит на мысль, что естественное состояние аудиального экосознания человека – *экобессознательное*. Пребывая первоначально в уровне неведения у человека, занятого хозяйственными нуждами и прогрессивными идеями цивилизации, оно творит подобное. Но когда человек замечает тотальность его пагубных звукопродуктов, то оно перерождается в иную фазу – экосознания, начиная выдвигать звукоэкологические лозунги, организуя

общественную, инженерную и правовую мысль в векторе защиты и очищения окружающего пространства от шумового загрязнения. Это требует специальных усилий и затрат, это тяжело, требует сопротивления посылам инертного эcobессознательного. Однако в этой конфронтации – будущность в звуковом окружающем мире человека, вносящего туда такие разные вклады.

Налицо наличие в указанной картине звучащего сознания ряда закономерностей. Они обнаруживаются систематизацией рассмотренных антропогенных звучаний среды по критерию экологичности. При этом звуки рассматриваются только сами по себе, вне особенностей проводимой ими информации; их сонорность, звуко-материальная качественность – то, что анализируется как аспект среды. Так, позитивный полюс восприятия человека составляют граничные звуки сознаваемо-неосознаваемого, как самые благотворные, благоприятные, гармонизирующие. Нейтрально воспринимаются звуки сознания, в средовом отношении не имеющие «вида» для него, буквально производящего такой эффект. И наиболее негативны в человеческом восприятии звуки бессознательного, автоматизмы человека, озвученные через него самого или через технику, которые деструктивны, болезнетворны, разрушающи, авитальны. При этом человечество, так воспринимающее звучания уровней своего сознания, без усилий продуцирует последние с прогрессирующей скоростью сорвавшегося вала; чем питается создающее их бессознательное? Какими источниками бездны? Но и граничный уровень сознания, взятый в коллективном, общеисторическом и общемировом масштабе, последовательно, слаженно, словно направляемый некоей всеобщей сверхцелью, творит искусство музыки, также без принуждения, подчиняясь озарениям и вдохновениям. И определенно есть «окна небесные», где эта цельность сознания черпает свой ресурс. При этом эти два уровня сознания, непосредственно соприкасающиеся, мирно сосуществуют и продуктивно функционируют, уживаясь как две органические части человеческой природы. Антагонизм осуществляется только на уровне восприятия их результатов. Но и при этом бессознательное продолжает наполнять мир звуками, от которых все больше страдает человечество, и ничто, даже самые пагубные последствия, зафиксированные и представленные наукой, не останавливает этой его продуктивности; оно не ведает никаких препятствий. С этой позиции можно прогнозировать дальнейшее ухудшение звуковой обстановки планеты Земля, и неизвестно, каких еще «монстров» способно запустить бессознательное в окружающий человека мир. Возникает также вопрос, что означает такая субординация уровней сознания по звукотворящему критерию, его экологичности, и о методах работы с произволящим бессознательным, которые очевидно необходимо предпринимать. Как видно, противостоять ему сознанием –

работа тяжелая, энергозатратная и малопродуктивная (как всякое противостояние). Но можно предположить, что с бессознательным и его звуками можно работать методами, включающим аутентичный ему бессознательный компонент. И созидательный граничный уровень сознания уже вызвучил подобную «нотку» в виде конкретной музыки, вовлекающей все звучания (тоновые, внетонные) окружающего мира в один гармонизирующий звукопоток.

Выводы. Итак, звуки окружающей среды «человеческого» происхождения, как природные (живые звучания голоса), так и искусственные (преимущественно техногенные), являются продуктом сознания человека, определенным образом задумавшего, срежиссировавшего их и придавшего им средовой вид. В инвайроментальном контексте это предстает как круговорот звуков, пропускаемых через «психический фильтр» природы, что совершается в рамках всеобщего ресурсного метаболизма в системе «человек-среда». «Психическому фильтру» отведена функции стабилизации и звукопорождения, симметрично подобной функции природы. Уникальность «человеческих» звуков индицирует уникальность природы человека, единственно имеющего душу, сознание, как звукотворящих начал. Впечатляющая несхожесть «человеческих» звуков между собой открывает их негомогенность, восхождение к разным пластам сознания – сознаваемому, бессознательному и смежной зоне «свідомо-безсвідомого».

Уникальным звуком сознания человека, дающего в нем ясный себе отчет, есть человеческий голос. Он – маркер осваивающего Землю разума, природен, акустически находясь в середине рецептивного «зеленого коридора», и как звук среды для человека нейтрален (имея эффект перцептивной «неслышимости»). Звуками сознаваемо-неосознаваемого, очерчивающими гармоничную цельность человеческой природы, является музыка. Рождаясь в бессознательном, она совершается контролирующей силой сознания (знаниями, умениями, навыками), овеществляя его идеи. Как естественно-искусственная часть звукосреды, при осмысленном восприятии она позитивна и целительна для человека, благодаря акустической качественности, ментальной охранительности и возможности психосинтеза, несомой столь эстетично звучащей резульатацией «микстовой» зоны сознания. Звуки бессознательного – те «человеческие» звуки среды, производит которые человек не имел намерения. Это нетехногенные звуки (звуки тела «без голоса» и звуки ИСС), но в большей части – техногенные (звуки бытовой и индустриальной предметности). Бессознательное тяготеет быть вызвученным через технику, поэтому это – искусственные поля деоптимальной и хаотичной акустики, в которой нет упорядочивающего критерия. Их производство не подразумевает слушателя, в них не явлено смысла. Человек замечает свое авторство, когда они становятся сигналами экологического неблагополучия, ШЗС.

Эти химерические голоса имеют внечеловеческую модальность, производят негативное, токсичное воздействие.

Налицо, что в соответствии с сонорно-средовым индексом, звуки цельности сознаваемо-неосознаваемого наиболее прекрасны и целительны, звуки сознания – нейтральны, звуки бессознательного – деструктурны, болезнетворны. В таком воздействии все они природны и только лишь специфичны. И актуальные **вопросы дальнейших исследований** заключаются в дополнении списка средовой акустики разного психогенного происхождения; раскрытии особенностей отношения к разным уровням своего сознания через специфику переживания «их» средовых звуков; а также в том, почему «человек бессознательный», явленный в соответствующих звуках среды, неэкологичен для себя, и есть ли в этом выходы к конструктивности.

Список использованной литературы

- Бассин Ф.М. Бессознательное и поведение. М. : Полиграфсервис, 2015. 359 с.
- Волженцева И.В. Психология музыкального воздействия: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений специальности «Психология». Донецк, «Донбасс», 2011. 348 с.
- Выготский Л.С. Психология искусства. СПб.: Азбука, 2000. 416 с.
- Глебов В.В. Экологическая психология: Учеб. пособие. М. : РУДН, 2008. 243 с.
- Грицик В., Канарський Ю., Бедрий Я. Екологія довкілля. Охорона природи. К. : Кондор, 2009. 292 с.
- Дітяшова І. Вплив шумового забруднення урбосистеми на стан здоров'я людей. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/694>
- Егоров П. Окружающая звуковая среда. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.sostav.ru/blogs/35513/3686/>
- Лензон В.М. Звуковая среда как инструмент художественного творчества. *Вестник МГУКИ*. М., 2017. № 2 (76) март-апрель. С. 89-97.
- Львовичкіна А.М. Основи екологічної психології: Навч. посіб. К., МАУП, 2004. 136 с.
- Майорова К.С. Академические исследования звука и аудиальный ренессанс в урбанистике / *Визуальная антропология – 2019. Город-университет: жизненное пространство и визуальная среда*. Материалы III Международной научной конференции. С. 316 – 324.
- Майорова К.С., Коровина А. Звуковой ландшафт города: какая акустическая среда нужна в мегаполисе и как спасти горожан от шума. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://knife.media/city-sounds/>
- Макарова Л.М. Экологическая психология и педагогика: Учебное

пособие. Самара : изд-во «Самарский государственный университет», 2014. 123 с.

Тараканов М.Е. Музыкальное пространство и звуковая среда обитания в СССР / *Звуковая среда современности. Сб. Статей памяти М.Е. Тараканова*. М. : МГИИ, 2012. С. 32 – 41.

Токарев В.І. Акустична екологія / *Енциклопедія сучасної України*. К. : ЕСМО, 2001. 258 с.

Schaefer R. M. *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Rochester, 1994. 235 p.



Герасина Светлана Викторовна
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологи,
Университет Григория Сковороды
в Переяславе
г. Переяслав, Украина
e-mail: sv.herasina@gmail.com

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ СИЛА БЛАГОДАРНОСТИ КАК ПСИХОТЕХНИКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

В статье актуализируется проблема психического здоровья современного человека в экзистенциальном измерении его бытия, реализации и усовершенствования как в личностном, так и деловом контексте. Обобщены результаты теоретико-эмпирических исследований зарубежных и отечественных ученых о благодарности, как чувственном состоянии человека, о влиянии его на эмоциональную сферу, психосоматику и ментальное здоровье. Рассмотрены жизненные приоритеты и смысловые ценности, которые создают или разрушают ментальное здоровья современных молодых людей. Обоснована роль самосознания собственного уровня психического развития, с целью постичь истоки личностного роста и укрепление ментального здоровья. Описаны особенности диспозиционно благодарных людей, ассертивных, целеустремленных, способных к использованию внутреннего потенциала, социальных ресурсов, что способствует достижению успеха, реализации и психоэмоциональному наполнению. Акцентировано внимание на способность современных людей благодарить, как мощную ресурсную психотехнику, поднимающая человека на высший уровень сознания. Проанализированы ортодоксальные, общедоступные психотехники сохранения и восстановления ментального здоровья личности. Исследована общая тенденция отношения студенческой молодежи к феномену «благодарность» и ее роли в их жизни с помощью

диагностического инструмента «Шкала чувства благодарности» (Gratitude Questionnaire (GQ-6) (Michael E. McCullough, Ph.D., Robert A. Emmons, Ph.D., Jo-Ann Tsang, Ph.D.).

Ключевые слова: экзистенциализм, благодарность, ментальное здоровья, психогигиена, психоэнергетический потенциал / ресурс современного человека, психологическая безопасность личности.

Svetlana Herasina Existential power of gratitude as psychotechnics of modern human mental health

The article actualizes the problem of mental health of a modern person in the existential dimension of his being, implementation and improvement both in a personal and business context. The results of theoretical and empirical studies of foreign and domestic scientists on gratitude, as a sensual state of a person, on its influence on the emotional sphere, psychosomatics and mental health are summarized. The life priorities and semantic values that create or destroy the mental health of modern young people are considered. The role of self-awareness of one's own level of mental development has been substantiated in order to comprehend the origins of personal growth and strengthening of mental health. The article describes the features of dispositionally grateful people, assertive, purposeful, capable of using internal potential, social resources, which contributes to the achievement of success, realization and psycho-emotional fulfillment. Attention is focused on the ability of modern people to thank, as a powerful resource psychotechnique that raises a person to the highest level of consciousness. Analyzed the orthodox, publicly available psychotechnics of preserving and restoring the mental health of a person. The general tendency of students' attitudes towards the phenomenon of "gratitude" and its role in their lives was investigated using the diagnostic tool "Gratitude Questionnaire (GQ-6)" (Michael E. McCullough, Ph.D., Robert A. Emmons, Ph.D., Jo-Ann Tsang, Ph.D.).

Keywords: existentialism, gratitude, mental health, psychohygiene, psychoenergetic potential / resource of a modern person, psychological safety of a person.

«Чтобы жить в этом безумном мире, вы должны иметь полный контроль над собой. С сильным разумом и в сильном теле вы можете сделать все... Вы можете наслаждаться высочайшим состоянием человека на земле – блаженством духа – миром ума, миром в теле, безмятежностью, радостью жизни» (Поль Брэг).

Постановка проблеми. Экзистенциальную силу благодарности невозможно познать с помощью классического понятийного анализа, ее можно испытать через субъективное ощущение и глубокое осознание «благодарственного состояния». Подобные состояние приходилось ощущать каждому человеку, но мало кому удаётся в них удержаться, испытывая удовлетворенность, бескорыстность и силу духа так жить.

Экзистенцию благодарности человеку свойственно постичь в моменты пограничных состояний: «благородства – подлости», «восхищения – зависти», «достижения – потери», «бодрости духа – упадка сил», «жизни – смерти»... Подобные полярные состояния продуцируют контрастные чувства и эмоции, которые могут подневольно надломить или преобразить человека, тогда говорим: «понимаем – когда теряем» и взываем о том, что вовремя не ценили, не любили, не благодарили...

Современный человек чрезмерно поглощен материальными проблемами. Жизненные приоритеты и смысловые ценности вращаются вокруг удовольствий и материального комфорта: «достигаторства» – приобретения, получения, достижения..., что и составляет уникальность бытия человека, определяет выбор, напитывает жизненную экзистенцию в целом.

Анализ исследований и публикаций.

Сегодня большое внимание уделяется вопросам ментального благополучия человека в разных антропологических отраслях человекознания. В условиях жизненного интенсификации, профессиональных требований и глобальной диджитализации человеческой жизни, особенно актуальны темы ментального здоровья, резильентности, эмоциональной грамотности, а также поиск психотехник сохранения и восстановления психического здоровья. Активация механизмов психологического ресурса – это ключевой момент саморегуляции человека как в повседневной и деловой жизни, так и в стрессовых ситуациях. Ментальное здоровья – это фундамент прочности и жизнестойкости личности, ресурс положительной адаптации к реалиям современного мира: конкурентного, противоречивого и быстроизменяющегося (Гадецкий, 2019; Озерная, 2020; Торсунов, 2020).

Цель работы состоит в анализе экзистенциальной силы благодарственного состояния человека, раскрытие благотворного его влияния на психическое здоровье личности; описании благодарственного настроения современной студенческой молодежи.

Изложение основного материала. Осознания собственного уровня психического развития дает возможность человеку постичь истоки личностного роста и укрепление ментального здоровья. В каждый момент времени поведения человека будут определять три фактора: генетика, влияние среды (родительское воспитание, влияние общества) и способность человека к самоусовершенствованию. В руке судьбы

человека три карты, и они определяют выбор жизненного пути и смысложизненные ценности.

Подавляющее большинство людей пассивно раскручивает свою генетическую программу, следуют родительским инструкциям, полным ошибок и недоработок, склоняют голову перед нормами и стандартами несовершенного человеческого общества. Лишь немногие люди стремятся осознать свою психологический сценарий, скорректировать его и обновленные ресурсы направить на улучшения собственной версии самого себя.

Выбор стратегий сохранения ментального здоровья детерминируется уровнем психологического и морального развития человека.

На первом уровне психологического развития находятся люди, которые все свои ресурсы направляют на биологическое выживание, стараясь при этом жизнь свою сделать более комфортной и мнимо беззаботной. В их жизни нет внутреннего экзистенциального конфликта, однако это может быть конфликт потребителя. Их не волнуют проблемы других людей, перипетии социальной и общественной жизни. Они начинают замечать окружающий мир, если он вносит помехи в их незамысловатую жизнь. К ним применимо выражение Одоевского «люди мышиноного горизонта». Понимание о ментальном здоровье вращается вокруг удовлетворения базовых потребностей и личностных нужд.

На втором уровне психологического развития оказываются люди, для которых жизнь – это весы, где на одну чашу положено то, что принадлежит им, в то время как на другой чаше находится то, что принадлежит другим. Это сравнения всегда мучительно, потому что вторая чаша всегда перевешивает, перетягивает и ощущение обделенности затмевает разум. Оно порождает зависть, зависть многогранную, съедающую человека, трансформирующею в сильнейшие энергетические удары, которые люди второго уровня производят по объектам своей зависти. Эти люди хотят взять от мира как можно больше, давая взамен как можно меньше. Ментальное здоровье колеблется в диапазоне «комфорт – дискомфорт», «удовлетворен – неудовлетворен», «достижение – поражение».

Всё же большинство людей стремятся построить с миром симметрические отношения. Они проявляют при этом чувство любви, нежности, потребность заботы о другом человеке. В то же время они страдают от несовершенства мира, обижаются, испытывают боль – это люди третьего уровня. У них существуют четкие идеалы о том, как нужно жизнь и не тужить, сохраняя чувство психологической безопасности и ментальное здоровья. Невозможность изменить свою жизнь и организовать ее в соответствии со своими новыми целями порождает мучительный конфликт. Его создает личность в надежде изменить свою жизнь, и эта ситуация приводит личность к неврозу, что есть частым явлением сегодня. Ведь одним из основных факторов, который мешает

человеку построить свою жизнь так, чтобы ему было комфортно и здорово, это невротизация личности.

Невротическая личность – это деформированная личность в процессе своего становления и развития. Невротический характер является сложным образованием, которое ограничивает возможности эффективного функционирования человека в социуме, понимания себя, способность совершать аутентичные действие: быть автономным, спонтанным и свободным. Человек лишает себя возможности быть счастливым, понимая то, что он имеет личностные проблемы, ограничивающие его жизнь. Также его существование деформирует тревога. Сегодня термин «невротик» применяется к относительно здоровым людям, которые имеют некоторые трудности, связанные с эмоциональными нарушениями.

Роло Мэй (Мей, 2005), один из основателей современной экзистенциальной психологии, писал о том, что в его психотерапевтической практике появляется все больше и больше доказательств того, что тревога появляется не столько из боязни нехватки либидозного удовлетворения или безопасности, сколько из боязни своих собственных потенций и конфликтов, возникающих из этого страха. Это может быть отличительной особенностью «невротической личности нашего времени» – невротический стереотип современного «управляемого извне» общественного человека.

Тревога, пишет Р. Мэй, как страх за самое бытие экзистенции, должна «растворить» все невротические фобии: осознанная тревога может быть более болезненной, но она может быть использована также для интеграции «Я». Без тревоги невозможно позитивное развитие личности, она является необходимым элементом в структуре человеческой психики. Невротична не сама тревога, а попытки ее избежать.

Новое возникает лишь через разрушение старого. Для сознания новой психологической программы необходимо пройти апгрейд: пересмотр, коррекция и обновления фрагментов старой программы. Невроз необходим и полезен для человека как для развивающейся личности: «То, что гусеница называет смертью, Творец называет бабочкой» (Ричард Бах).

Когда человек выходит на четвертый уровень психологического развития, происходит расширение сознания, избавления от невротического эгоцентризма, при котором ощущения собственной боли не перекрывает интересы других людей. Мышление становится позитивным, усиливается эмпатия и появляется выраженная тенденция помощи другим людям. Коммуникация, взаимодействие и партнерство – главная платформа жизнедеятельности и отработки тактических приемов ментального восстановления человека.

Вершиной психологического развития является пятый уровень, где все свои потенциалы человек направляет на служение другим людям. Творения добрых дел и благородных поступков стаёт уделом таких людей. На этом уровне находились такие личности, как Альберт Швейцер, Махатма Ганди, Мать Тереза, Ник Вуйчич, святые личности мировых вероисповеданий. Это высокий уровень развития, с доминированием благодарственного состояния. Подобное состояние воодушевляет человека на отдачу, милосердия и благородные поступки, которые восхищают и вдохновляют миллионы людей.

Поведенческие стратегии людей, направленные на сохранение ментального здоровья, отличаются, в силу уровней их морального и духовного роста. Человеческая сущность является удивительной системой, микрокосмосом, наделенным высшими способностями управлять собственным развитием: исчерпывать и наполнять себя, стагнировать и прогрессировать, разрушаться и восстанавливаться и т.д.; другой вопрос, – каким способом и с какой целью? Важной жизненной целью является активизация потенциала ментального развития. Понимание ментальных особенностей своего психотипа помогает определить вектор самосовершенствования. Коррекцию слабых личностных сторон и укрепления сильных, модификацию собственной психологической программы, лучше всего осуществлять на основе понимания природы ментального здоровья. Когда здоровья – приоритетная экзистенциальная ценность человека, что редко бывает смолоду, – это мощный стимул наращивания ментальной силы: физического и психологического ресурсу.

Каждый мыслящий человек должен в какой-то момент задать себе вопрос: «Что наиболее ценно для меня в жизни?». Процитируем комедийного актёра Эда Уинна, который весьма мудро заметил: «Богатство и слава – это ерунда, если нет здоровья!». Что такое больной человек, даже если он знатен и богат? Всем известная истина, что все настоящие – дружба, преданность, любовь, счастья и здоровья невозможно купить. Старейшины всегда учили, что честь и здоровья нужно беречь смолоду, но понимаем, когда теряем. Неправильно недооценивать богатство (материальные блага). Деньги и положения играют немалую роль в нашей цивилизации. Комфорт и удовольствие важны для многих людей. Заберите у человека все состояние и дайте ему здоровья, – его первым желанием будет вернуть утерянное богатство. Но когда и то, и другое имеется в наличии, остается то, о чем боимся говорить, размышлять, то, что приносит горе, боль и сожалению – это смерть. Даже когда жизнь кажется невыносимой ношей, как судорожно человек цепляется за нее. Какие душевные силы тратятся на борьбу со смертью. С какой страстью человек держится за жизнь. Величайшая человеческая мечта – это здоровья и долгая жизнь! Человек чувствует себя в этом мире как дома, и хотел бы жить здесь

вечно, если он здоров и полон молодых сил. Жизнь сама по себе является чудом. И это сокровище из сокровищ...

Со времен Адама и Евы, живущих в садах Эдема, продление человеческой жизни остается наиболее важной проблемой. Персидские и греческие мудрецы за много столетий до христианства пытались разрешить ее, но безуспешно. Столь же усердно занимались этим схоласты Средневековья, но результата, конечно, не добились. XX век ознаменовался переломным прогрессом в мировоззрении в результате изменений в экономике, геополитике, культуре, науке, технике и медицине. Сегодня, начало XXI века, все серьезные умы ищут, правда, часто вслепую, решение этой загадки. Однако, есть серьёзные попытки внедрить в нашу жизнь искусственный интеллект: роботов (нянь, жен и пр.), что непременно будет прогрессировать. Ни одному человеку с сотворения мира не удалось избежать смерти, но каждый человек, соблюдая законы земной жизни и правила психогигиены, может дожить до преклонного возраста, если, конечно, исключить несчастные случаи. Каждый обязан сделать это для себя, своих близких и своей отчизны. Добиться этого можно лишь заботясь о своем организме и психике, ибо их здоровое функционирование сделает человека полезным гражданином, продлив его жизнь до нормальных пределов. Я верю, что каждому человеку предназначено прожить не менее 120 лет, как об этом сказано в Библии. Продолжительность жизни должна соответствовать тому возрасту, которого может достичь здоровый человек при наиболее благоприятных условиях.

Ментальное здоровье имеет многогранную парадигму со сложными психическими и личностными параметрами. *Ментальное здоровье (психическое здоровье)* – согласно определению Всемирной организации здравоохранения, это состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества.

В этом позитивном смысле ментальное здоровье является основой благополучия и эффективного функционирования как человека, так и сообщества в целом. ВОЗ выделяет такие критерии ментального здоровья:

- осознание и чувство целостности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я» (самодостаточность «Я-концепции»);
- чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях (эмоциональная зрелость / грамотность);
- критичность к себе и своей собственной психической продукции (деятельности) и ее результатам (самоанализ / самоотчет);

- соответствие психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям (адекватность / конгруэнтность);
- способность самоуправления поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами (совесть);
- способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать эти планы (целеустремленность / самоактуализация);
- способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств (адаптация / гибкость).
- умение выстраивать близкие отношения (принимать, доверять, прощать и пр.), самосовершенствоваться у взаимодействия.

Ключевым ресурсом ментального здоровья есть феномен благодарности. Диспозиционально благодарные люди чаще способны практиковать позитивный взгляд на мир, осуществляя селекцию происходящих событий сквозь призму благодарности. В свою очередь, эта схема подкрепляет встречное отношение других людей – по принципу «мир соглашается». Благодарные люди склонны чаще использовать конструктивные копинг-стратегии – инструментальное поведение и поиск социальной поддержки. Это побуждает их раньше замечать и использовать социальные ресурсы, проявлять асертивность, целеустремленность, энергию в решении проблем, что способствует достижению успеха, психологического комфорта и укреплению ментального здоровья.

Способность благодарить – это мощная ресурсная психотехника, поднимающая человека на высший уровень сознания. Использовать ее надо постоянно, но, к сожалению, не каждый умеет и может это делать. Природа человека такова, что он быстро ко всему привыкает и формирует привязанности. Человек действует как «завоеватель» ситуации, обстоятельств, людей, он подчиняет себе все, во что вовлечен и воспринимает все как должное. Ощущает себя хозяином жизни, уверенный, что так будет всегда, что есть опасным заблуждением, иллюзией мировосприятия. На этом уровне «животной привязанности» прорастает лукавое чувство алчности и эгоизма.

Ученые И. Багмет (Багмет, 2004), С. Нартова-Бочавер (Нартова-Бочавер, 2016), К. Муздыбаев (Муздыбаев, 2016), в исследовании эгоизма, обосновали корреляцию с прагматизмом: отрицание необходимости познания объективных законов действительности и признание истиной то, что дает корыстные выгоды и практические дивиденды. Сугубо материальная платформа бытия формирует определенный уровень сознания. Такой уровень сознания энергетически слабый, зависит от внешних обстоятельств, не имеет достаточной автономии и спонтанности. Благодарственное сознание приобретает свободу, творческую реализацию, включает разум и духовное начало.

Человек начинает ощущать избыток Вселенной, множество возможностей и вдохновения, что есть залогом ментального здоровья, успеха и процветания человека.

Благодарность имеет особую экзистенциальную силу активации психических ресурсов личности. Важно помнить, что в этот мир каждый человек пришел со своими обязательствами, скорее долгом к каждому существу этой Вселенной и нам никто ничего не должен. Этот постулат освобождает нас от меркантильных ожиданий, что обесточивает, порождает претензии и обиды. Осознавая эту сакральную формулу, принимая ее как жизненное кредо, человек испытывает наполненность и смысл своей жизни. Бескорыстное исполнение своего долга по отношению к другим, порождает готовность и желания служить, но не прислуживаться. Это не прагматический обмен, а служение в одну сторону – отдавать и проявлять эмоциональную щедрость, именно благодарность – это форма экзистенциальной щедрости. Проявляя ее, глубинно осознаешь сакральные слова царя Соломона: «Да не оскудеет рука дающего...».

Святые старцы (Паисий, Иоанн Златоуст, Ефрем Сирийский и др.) пишут, что неблагодарный всегда печален. Печаль коренится в неудовлетворенности, требовательности и жадности. Человек, который знает, что такое благодарность, доволен тем, что имеет, радуется всем «подаркам жизни»: возможностям и испытаниям. Неблагодарный – всем недоволен, ропщет по всякому поводу и мучается, в итоге к нему приходят страдания.

Множество исследований (Ганичев, 2013; Джидарьян, 2013; Корчакова, 2013; Лэнгле, 2014, Максименко, 2012) подтверждают, что неблагодарные люди эгоцентричны, одинокие и психосоматически неустойчивы. Зашоренность сознания меркантильными убеждениями и материалистическими догмами возвращает низменные качества в человеке, прежде всего жадность (алчность, скупость).

Доктор О.Г. Торсунов (Торсунов, 2015) глубоко изучает влияние жадности на жизнь человека, опираясь на ведические знания психологии человека. Жадность отнимает благочестие, что приводит к нарушению преемственности: наставничества старших, заботы о младших, взаимоотношения с равными, что есть началом действия экзистенциального проклятия. Такой человек теряет благословения старших людей, уважения – младших и принятия – равных, в контексте межличностных и деловых взаимодействиях.

По мнению О.Г. Торсунова (Торсунов, 2020), у каждого человека есть определенное количество психической силы, которая должна распределяться на разные сферы жизнедеятельности: личную и деловую жизнь, общение, развитие, на все важное, что дает счастья и гармонию человеку. Но жадность обкрадывает человека и заставляет его все больше работать, в ущерб жизненно важным аспектам

бытия: близким отношениям, дружбе, общению, здоровью... Жить, по совести, делать добрые дела и наращивать благочестие становится «некогда»: откладывается на потом. Многолетний опыт доктора подтверждает, что такую жизненную гонку человек часто не выдерживает, силы исчерпываются и происходит надлом в здоровье. Человек находится в отчаяние, не осуществляется задуманное, срывается реализация желаемого. В результате, жадность рождает рабство, раздувает потребности, амбициозные намерение (утопические бизнес-планы, ипотеки пр.). Жадность порождает пять стадий уничтожения личности:

1 стадия – «чрезмерная занятость» работой, как жизненная доминанта.

2 стадия – «усталость» – человек еще хочет, но уже не может работать как раньше, силы иссекают, нарастает напряжение и недовольство.

3 стадия – «выгорание» психики человека, его энергии, эмоциональной близости в семье, командного духа на работе, что делает его расщепленным, пустым и обесчелоченным – не здоровым.

4 стадия – «отчаяние» – человек в состоянии фрустрации и депрессии.

5 стадия – «надлом» – человек превращается в безумца: появляются личные деструкции, поведенческие девиации (аддиктивные, делинквентные, суицидальные наклонности), психопатии, что ведет к деградации.

Вслед за неблагодарностью будет проявления и других низменных качеств: отчаяние, озлобленность, гневливость, раздражения и злорадство. Зависть, ненависть и неблагодарность – 3 пороки, которые идут рука об руку. Неблагодарность, теснейшим образом, связана с программами гордыни и зависти. Люди, которые не умеют и не хотят благодарить и вместо благодарности испытывают неприязнь, это люди, которые одержимы тщеславием и ложным самомнением. Они считают, что все хорошее, что приходит в их жизнь только их заслуга, а помощь других принимают как должное. Неблагодарность как порок, в крови у некоторых людей, которые в силу своего статуса, положения и самоуважения требуют удовлетворения своих потребностей и желаний.

Монах дзэн-буддизма Ошо учил избегать 3-х ловушек, которые отнимают счастья: сожаление о прошлом, тревога за будущее и неблагодарность за настоящие. Духовный наставник многих, учит жить более внимательно, интроспективно и собранно; с любовью и заботой осознавать происходящее вокруг и оставаться свободным и уравновешенным в каждой жизненной ситуации. Осознанность есть важным инструментом жизни человека, отдавая себе отчет в том, «что с тобой происходит», «почему», а, главное, – «зачем», какой жизненный урок человек проходит...

Каждый человек хочет быть здоровым и счастливым. Один из законов счастья, по мнению психолога О. Гадецкого (Гадецкий, 2019), это закон бескорыстия. Человек счастлив и радостный ровно на столько, на сколько он бескорыстен, на сколько он умеет бескорыстно принимать, не присваивать себе как должное то, что ему дают, а принимать с любовью и благодарностью. Так же важно бескорыстно и с любовью отдавать: заботиться, делать что-то, думать о благе для других людей. Благодарность – это энергия души, которую испытывает человек на тонком ментальном плане в качестве хорошего настроения и вдохновения. Благодарность проявляется и на грубом (физическом) плане в виде речи, слов благодарности, поступков и действий.

«Если у вас что-то получилось, Вам сопутствовала удача, – не возгордитесь собою, это будет ослабевать Вас и делать уязвимым, – советует О. Гадецкий. Лучше поблагодарите того, кто причастный к этим успехам. Когда мы благодарим людей, то энергия их лучших качеств, на тонком плане, переходит к нам. Когда мы критикуем, видим недостатки других людей, то через это настроение возникает тонкая связь с их недостатками, потому что мы сосредотачиваем свой ум на энергии их недостатков и это влияет на нас. Мы буквально начинаем впитывать эту отрицательную энергию».

Популярный канадский писатель, психолог, бизнесмен, мотивационный спикер Брайан Трейси, утверждал, что даже в период самых серьезных проблем, которые только могут произойти в жизни, человек всегда может найти то, чему по-настоящему может быть благодарным.

Если бы человек знал о том, как влияет чувство благодарности на наше ментальное здоровья, то делал бы это гораздо чаще. К сожалению, в нашем мире это стало естественным, особенно если человек вырос в окружении, где все постоянно жалуются, считать, что всем людям это свойственно. Удивительно как много разговоров превратилось в совместные причитания, когда люди рассказывают о событиях, которые они называют «просто ужас» и это мощно вкоренилось в повседневные беседы.

Брайан Трейси рекомендует людям развивать в себе привычку использования 4-х качеств – способностей как в личной, так и деловой жизни: признательность, одобрение, восхищение, внимание.

Чтобы научно доказать, правда ли, что благодарность способна влиять на наше ментальное здоровья, психолог Роберт Эммонс (Калифорнийский университет) провел эксперимент. Несколько сотен добровольцев разделили на 3 группы. Респонденты первой группы ежедневно в дневнике рефлексировали свои ощущения, эмоциональные переживания; вторая группа – фиксировали все неприятные моменты дня; третья – каждый вечер составляли список событий и имен людей, вызвавшие у них чувство благодарности. Через десять недель

выяснилось, что жизнь людей первых двух групп не изменилась, а вот люди из третьей группы, все без исключения, чаще смеялись, говорили, что занимались повседневными бытовыми делами с удовольствием, не тревожились о будущем, гораздо меньше волновались о своем здоровье, у многих в гору пошел бизнес. В чем же секрет, по мнению автора эксперимента, в том, что участники третьей группы были вынуждены сфокусироваться на том хорошем, что ежедневно происходит из каждым из нас, но остается незамеченным. Маленькие и большие радости так повлияли на их настроение и поведения, что расположило к ним окружающих.

Психологи констатируют, что именно слово «спасибо» чрезвычайно быстро исчезает из семейного обихода и служит причиной кризисов. Сегодня жить в семье: пройти все испытания, преодолеть кризисы, избежать развода... уберечь семью и воспитать детей – аскеза человечества XXI столетия, неподъемная ноша для многих супружеских пар. Ведь вступая в брак, партнер должен быть готов к служению и бескорыстию, исполняя свой долг. Современным молодым людям сложно осознавать, что семья – это тренинговый центр по избавлению от эгоизма. Семья, созданная на почве страсти, вожделения и чувственных наслаждений, неизбежно претерпит крушения, если партнеры не постигнут истинного смысла семейной жизни, супружеской и родительской миссии. Супружеская благодарность имеет причинно-следственную связь, что работает и в обратную сторону. Проведенные исследования показали, что произносимая вслух взаимная благодарность способна уберечь семью от развода, при чем, воздействует гораздо эффективней, чем страстный секс или походы к психологу.

В условиях повышения требований к профессиональным компетенциям специалистов, конкурентности на рынке труда, благодарность стала бизнес-инструментом. Эйчары, коучи, менеджеры по управлению кадрами рекомендуют управленцам непременно благодарить своих работников, имея ввиду вовсе не денежные поощрения. Оказывается, многим высококлассным специалистам не хватает простого человеческого «спасибо»: признание их качественного труда и личностной харизмы, – есть мощным стимулов самореализации специалиста. Отсутствие психологических поглаживаний, создает ситуацию обесценивание работника, что может спровоцировать его увольнения.

Переживание чувства благодарности содержит в себе терапевтический эффект, что может выражаться в позитивном ответном действии (поддержке, помощи), в чувствах признательности, любви, симпатии, в перестройке мыслей на позитивный лад, в мировоззрении в целом (развивается принятие жизни во всех ее аспектах). Масштаб изменений различен, но в любом случае ведет человека к целостности и гармонии а, следовательно, к исцелению.

Благодарственное состояние души порождает позитивный внутренний настрой, воскрешает психоэмоциональный ресурс человека, что есть основой ментального здоровья. Такие выводы в своих исследованиях сделали учёные в 90-х гг. XX века, что было отмечено Нобелевской премией. Жизнь каждой клетки в организме человека заканчивается зарождением новых клеток благодаря энергии, которая высвобождается при распаде ядра. Но если энергия отрицательных эмоций начинает доминировать в сознании человека, то по команде ДНК запускается процесс разложения клеток, и они становятся рассадником болезнетворных бактерий. Выбирая позитивно- или негативно настроенные мысли, эмоции и чувства, человек в буквальном смысле делает выбор между собственной жизнью и смертью.

Все чаще старшее поколение обвиняет современную молодежь в излишнем фокусировании на гедонистическом образе жизни. «Гедонизм приносит счастье и помогает достигать целей...» – доказали ученые из Цюрихского и Неймегенского университетов. Однако это работает только на коротких дистанциях и не подымает человека на высшей уровень духовного развития. Материальное мировоззрение наращивает потребительский менталитет: «раздутые» желания и требование, вожделения, неудовлетворения, претенциозность и прочие неблагочестия.

Общая тенденция отношения студенческой молодежи к феномену «благодарность» и ее роли в их жизни, нами была исследована с помощью диагностического инструмента «Шкала чувства благодарности» (в славянской адаптации), в оригинале – Gratitude Questionnaire (GQ-6) (Michael E. McCullough, Ph.D., Robert A. Emmons, Ph.D., Jo-Ann Tsang, Ph.D.). Роберт Эмоннс и Майкл МакКалоу – ученые Центру позитивной психологи, Пенсильванского университета (частное исследовательское учреждения в США). Шкала «GQ-6» – это краткий, самоотчетный показатель склонности человека испытывать благодарность. Участники отвечают на вопросы по шкале от 1 до 7 (1 – «категорически не согласен», 7 – «полностью согласен»). Два пункта оцениваются в обратном порядке, чтобы устранить системную ошибку ответа. Методика обладает хорошей внутренней надежностью, с альфа-показателями от 0,82 до 0,87. Имеются научные доказательства, что диагностика GQ-6 положительно связана с такими явлениями, как оптимизм, удовлетворенность жизнью, надежда, духовность и религиозность, прощение, сочувствие и просоциальное поведение. А также дает понимание об отношениях человека к таким деструктивным явлениям, как депрессия, тревога, зависть и материализм в целом.

Группа респондентов состояла из 47 студентов разных курсов (2, 3, 4) и специальностей: 053 «Психология», 012 «Дошкольное образование», 231 «Социальная работа», факультету исторического и социально-психологического образования (ФИСПО) Университету

Григорія Сковороди в Переяславе, Київської області; дослідження проводилося в онлайн-форматі в березні-квітні 2021 року.

Результати теоретико-емпіричного дослідження показали, що в цілому, сучасна молодь задоволена життям і вдячна рідним і близьким (78,4%). Однак, в цьому почутті немає глибини усвідомленості і зрілості розуміння, що очевидно, в силу їх юного віку і відсутності професійної ідентичності майбутніх психологів і педагогів.

Запитання молоді про те, як часто вони бувають вдячними своїм батькам, демонструє певний прихований егоїзм, прийняття всього як належного, потрібного для їх життя і розвитку – близько 65,3% опитуваних. Студенти чітко розуміють батьківську роль по відношенню до дітей: людський обов'язок, сімейна відповідальність, життєва місія батька і матері.

Іскренні почуття і слова вдячності вони відчувають в ситуаціях труднодосяжних цілей, коли доводиться чогось не мати, але сильно хотіти, страждати і переживати. перебування в стані психічної депривації, а потім відчувати задоволення дуже контрастно, що і викликає почуття вдячності у 74,1% респондентів. Молоді люди свідчать, що позитивні емоції (радість, одуховленість, везіння і т.д.) підживлюють почуття вдячності. Наслідком відсутності радісних емоцій виступає і зменшення почуття вдячності. Рефлексиують, що життєві труднощі рідко сприймаються як екзистенціальні уроки, які з вдячністю слід вивчати, стати краще і сильніше, бо життя спитатиме... В подібних ситуаціях проявляється зовнішній локус контролю дійсних оточуючих, що виключає саморефлексію і розуміння особистого внеску в події.

Більшість молодих людей (68%) вдячність пов'язує з обов'язком і соціальною ієрархією, рухаючись вгору від сина до батька, від жінки до чоловіка, від учня до вчителя. ¼ частину респондентів – сторонники симетричних відносин між людьми, при яких ніхто нічого нікому не повинен. Таке розуміння не ґрунтується на законах преемственности, міжпоколінної зв'язі, де немає прямої відповідальності за молодше покоління і безумовного шанування старших.

Молодь схильна вважати, що вдячність – це регулятор добровільних угоди між людьми, і якщо люди не будуть її отримувати, то зникне будь-яке підґрунтя для добрих почуттів або довіри, відповідно, зникне будь-яка взаємодопомога, не буде ніякого примирення між людьми між собою, вони будуть ворогувати і конкурувати на різних платформах (сім'я, праця, політика, бізнес тощо). Таким чином, вдячність виступає засобом підкріплення мирних відносин між людьми, предиктором соціального благополуччя і психічного здоров'я.

Часть молодых людей (48 %) благодарность рассматривает как моральный долг, который должен выражаться в деятельности, в конкретных поступках; 62 % считает, что в «сердечной» форме, в переживании ответных эмоций, чувств, памяти о событии, вызвавшие благодарность.

В целом, студенческая молодежь осознает несоответствие между тем, что «приходит» в их жизнь и тем, что они «отдают», ощущают дисбаланс самоотдачи, дефицит внутреннего благодарственного состояния.

Выводы. Осознанное эмоциональное выражение признательности существенно повышает качество жизни человека, а искреннее выражение благодарности вносит в отношения теплоту и доброжелательность. Благодарность создает доминанту на том хорошем, чем обладает человек, что у него удачно в жизни, тем самым позволяя перейти на более позитивное восприятие себя и мира в целом и «запуская» другие благоприятные изменения, причем не только в сфере взаимоотношений, но и в области здоровья. Исследователи отмечают чрезвычайно благоприятное влияние благодарности на все биологические системы организма, включая умственную деятельность.

Опыт моих взаимоотношений с людьми в трудных жизненных ситуациях говорит о том, что переживание благодарности помогает завершить травматичные жизненные гештальты, легче переживать вынужденные сепарации, открывать значительность и осмысленность на первый взгляд негативных жизненных событий. К тому же понятия «благодарность» и «благодарить» имеют общее происхождение.

Перспективы дальнейшего исследования экзистенциальной сущности человека, предполагают изучения влияния психосоматических процессов на ментальное здоровья личности. В условиях пандемии психоэмоциональное состояние человека играет ведущую роль в усилении саногенного мышления, резильентности и здоровьесберегающих технологий.

Список использованной литературы

- Багмет Инна.* Индивидуальные та гендерные отличия альтруизма-эгоизма личности. Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Одесский НУ им. И.И. Мечникова. Одеса, 2004. 18с.
- Великая сила благодарности.* [Электронный ресурс]. Сайт «Академия частной жизни» URL: <https://lifeacademy.ru/articles/velikaya-sila-blagodarnosti> (дата обращения: 12.10.2021).
- Гадецкий Олег.* Ценностно-ориентированная психология. Ростов на Дону, Изд-во ООО «Медия-Полис», 2019. 436 с.
- Герасина Светлана.* Благодарность как психоэнергетический ресурс безопасности человека. Психологическая безопасность человека:

монографія / ред. И.В. Волженцевой. Переяслав. 2020. С.170-185.

Ганичев Вячеслав. Ви-психология: ваша жизненная философия здоровья, счастья и успеха. Сам себе психолог. Серия книг «Энциклопедия психологической грамотности». Из-во «Грифон», 2013. 480 с.

Джидарьян Инна. Психология счастья и оптимизма. Институт психологии РАН, 2013. 268 с.

Искусство благодарности. 3 совета, чтобы открыть свое сердце [Электронный ресурс] URL: <https://ptt.life>. (дата обращения: 23.12.2019).

Кляйн Мелани. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников: учебное пособие. СПб.: Б.С.К., 1997. 95 с.

Корчакова Наталія. Стратегія вдячності як елемент просоціальної поведінки. *Психологія: реальність і перспективи.* 2013. Випуск 2. С. 90-95.

Лэнгле Альфред. Жизнь, наполненная смыслом. Логотерапия как средство оказания помощи в жизни. М.: Генезис, 2014. 144 с.

Максименко Леонид. Представления экзистенциальной психологии о невротической личности. Одеса, 2012. [Электронный ресурс] URL: <http://hpsy.ru/public/x5746.htm>

Мэй Роло. Экзистенциальная психология / перевод М. Занадворова и Ю. Овчинниковой. М.: Изд-во: Апрель Пресс & ЭКСМО-Пресс М., 2005. 243 с.

Муздыбаев Куанышбек. Психология ответственности. СПб. Изд-во «Астрель-СПб», 2016. 248 с. URL: <https://www.livelib.ru/author/603215/top-kuanyshbek-muzdybaev> 2016

Нартова-Бочавер Софья. Человек суверенный: психологические исследования субъекта в его бытие: монография. М.: ФЛИНТА, 2016. 449 с.

Нельсон Н.С., Калаба Д.Л. Сила благодарности: Ключ к полноценной жизни. М.: ООО Издательский дом «София», 2005. 304 с.

Немецкие ученые: Чаще говорите «спасибо» – проживете дольше. Культура и стиль жизни. [Электронный ресурс] <https://www.dw.com/ru> (дата обращения: 7.10.2021).

Носители Духа: сост. игумен Игнатия, А.И. Осипов. М.: Изд-во Стретенского монастыря, 2011. 528 с.

Озерная Дарка. Бути окей: що важливо знати про психічне здоров'я. Серія книг: Оптимістично про здоров'я. В-во: Yakaboo Publishing. 2020. 256 с.

Тайна жизни: Сборник трудов Р.А. Моуди, П.С. Брэгга, Порфирия Иванова. Харьков: Фортуна-пресс Неофит ЛТД, 1995. 606 с.

Торсунов Олег. Жизненная энергия человека: 2015. 74 с.

<https://avidreaders.ru/book/zhiznennaya-energiya-cheloveka.html>

Торсунов Олег. Источник здоровья. Полезные практики для души и тела. Изд-во ЭКСМО, 2020. 304 с.

Пять афонских старцев о благодарности. [Электронный ресурс] URL: <http://afonit.info/biblioteka/afonskie-nastavleniya> (дата обращения: 23.09.2021).

Хеллинггер Берт. И в середине тебе станет легко: книга для тех, кто хочет найти гармонию в отношениях, любви и стать счастливым. 2-е изд. / пер. с нем. И.Д. Беляковой. М.: Ин-т консультирования и системных решений, Ин-т психотерапии, 2006. 208 с.

Emmons R., McCullough M. The Psychology of Gratitude Jan, 2012 DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195150100.001.000. [Electronic resource]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/288645645>



Грейлих Ольга Алексеевна
кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры
психологии
Университет Григория
Сковороды в Переяславе
г. Переяслав, Украина
e-mail: grejluh2008@ukr.net

КОНФЛИКТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

В статье отражены результаты анализа зарубежных и отечественных исследований конфликтов в деятельности учителя и их причины. Указаны особенности конфликтов в системе образования. Определены стадии и формы возникновения педагогических конфликтов. Рассмотрены конфликтные ситуации и методы их урегулирования.

Ключевые слова: конфликт, педагогический конфликт, конфликтная ситуация, взаимодействие, коммуникация, компромисс, урегулирование конфликта.

Olha Hreilikh Conflicts in pedagogical activity as a scientific problem

The article highlights the results of the analysis of foreign and domestic studies of conflicts in the activities of teachers and their causes. Peculiarities of conflicts in the education system are indicated. Stages and forms of pedagogical conflicts are determined. Conflict situations and methods of their settlement are considered.

Keywords: conflict, pedagogical conflict, conflict situation, interaction, communication, compromise, conflict settlement.

Постановка проблемы. Проблема взаимодействия участников педагогического процесса приобретает все большую остроту для современной школы. За последние годы отношения в системе «учитель-учитель» и

«учитель-ученик» стали более сложными и важными. В многочисленных публикациях по проблемам современной школы часто отмечается, что главная ее проблема – это отсутствие у учителя интереса к личности ребенка, нежелание и неуминня познать ее внутренний мир, а отсюда – конфликты между педагогом и учениками, педагогом и педагогом, школой и семьей. В.А. Сухомлинский так пишет о конфликтах в школе: «Конфликт между педагогом и ребенком, между учителем и родителями, педагогом и коллективом – большая беда школы. Чаще всего конфликт возникает тогда, когда учитель думает о ребенке несправедливо. Думайте о ребенке справедливо – и конфликтов не будет. Умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости учителя. Предупреждая конфликт, педагог не только сохраняет, но ее создает воспитательную силу коллектива» (Сухомлинский, 1979).

Общественно-политические события последних лет значительно обострили значение данной проблемы. Важность решения этой проблемы очевидна и неотложная. Ведь стиль отношений учителя с учениками определяет характер взаимопонимания и между самими учащимися. От взаимопонимания между учителем и учеником зависит восприятие не только учебной информации, но и ценностей и норм, которые предлагает учитель.

В педагогических ситуациях перед учителем стоит задача управления деятельностью ученика. Решая эту задачу, учителю надо уметь поставить себя на место ученика, имитировать его рассуждения, понимать, как ученик воспринимает ситуацию, которая сложилась, почему он поступил так. Важным для учителя также организовать взаимодействие с учениками через решение педагогических ситуаций так, чтобы реакция на поведение ребенка была правильной, нельзя спешить с выводами и оценками поступков детей, то есть не позволять педагогической ситуации перейти в конфликт. Если же конфликт возник, то его необходимо правильно решить, чтобы избежать конфронтации. По мнению В.Л. Сухомлинского, конфликт между педагогом и ребенком, между учителем и родителями, педагогом и коллективом – большая беда школы. Чаще всего конфликт возникает тогда, когда учитель думает о ребенке несправедливо. Умение избегать конфликтов – одна из основных частей педагогической мудрости учителя (Сухомлинский, 1979).

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ отечественной и зарубежной литературы свидетельствует, что понятие конфликта трактуется достаточно широко, в результате чего оно оказывается эквивалентом философскому пониманию противоречия (Петровская, 1989).

Понятие «конфликт» используется почти во всех общественных науках и в каждой из них есть одна из основных категорий. Как отмечает М.И. Пирен – конфликт в психологии определяется как «столкновение противоположно направленных, несовместимых между собой тенденций, отдельно взятого эпизода в сознании, в межличностных взаимодействиях

или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями» (Пирен, 2010). Источниками конфликтов выступают самые разнообразные виды противоречий. При этом анализ показывает, что сами по себе противоречие целей, потребностей, интересов, взглядов не могут приводить к возникновению межличностного конфликта. Последний, чаще возникает в результате реального или выдуманного нарушения одной из взаимодействующих сторон каких-либо формальных или неформальных норм поведения и общения.

В трудах зарубежных психологов, в частности Н.В. Гришиной, определена сущность конфликтов и их функциональную роль в обществе, выдвинута идея о специальной подготовке специалистов-конфликтологов, которые навчатимуть людей решать проблемные ситуации в жизни (Гришина, 2004). Среди работ современных отечественных психологов заслуживают внимания исследования А.В. Киричук, В. Ложкина, М.И. Пирен, Н.И. Повьякель, которые рассматривают механизмы и динамику конфликтов в современном мире. Конфликтные ситуации в украинском обществе нужно рассматривать вместе с присущим ему спецификой и особенностью его исторического развития, украинской ментальностью (Киричук, 1991; Ложкина, 2002; Пирен, 2010; Повьякель, 1999).

В средней школе психолого-педагогические конфликты обусловлены противоречиями, которые возникают в учебно-воспитательном процессе при столкновении требований, интересов педагогов, учащихся, родителей, руководителей. Эти конфликты требуют гармонизации отношений в системах «учитель - ученик», «учитель - учитель», «учитель - родители», «учитель - руководитель». Их разделяют на простые и сложные. Простые учитель решает, не вызывая противодействия учеников, посредством организации их поведения в школе (прекращение драки, ссоры между учениками и т.д.). Сложные конфликты классифицируют по различным критериям, выделяя среди них конфликты деятельности, конфликты поведения, поступков, конфликты взаимоотношений, а также мотивационные конфликты, конфликты, обусловленные слабой организацией обучения в школе и конфликты взаимодействия между учениками и учителями, между учителями и администрацией школы.

Конфликты «учитель - ученик» могут быть мотивационными, личностно-этическими. Учителя не всегда придают значения этому во взаимоотношениях с детьми: могут не сдержать слово, раскрыть детские тайны. Конфликты между учителями могут быть порождены производственными и интимно-личностными факторами. Нередко возникают недоразумения, конфликты между учителями начальных и средних и старших классов.

А.Я. Анцупов в работе «Профилактика конфликтов в школьном коллективе» отмечает, что большинство конфликтов возникает из-за низкого профессионального уровня учителей. Каждая ошибка учителя травмирует

учащихся, внушает недоверие, нарушает систему взаимоотношений. У педагога возникают глубокое стрессовое состояние, неудовлетворенность своим трудом, нездоровое осознание зависимости профессионального самочувствия от поведения учащихся (Анцупов, 1999). Чаще всего конфликты случаются у учителей, которые интересуются только уровнем усвоения учащимися предмета, из-за чего они конфликтуют, как правило, с неуспевающими учениками. Значительно рациональнее было бы проявлять к таким ученикам особое внимание, своевременно помогать им.

Чаще всего конфликты в педагогическом коллективе возникают вследствие нарушений морально-этических, культурных и других норм общежития, статусно-ролевых позиций и прав педагогов и их руководителей, недостаточного знания и учета руководителями личностных, деловых качеств своих подчиненных.

Цель работы – раскрыть сущность педагогического конфликта деятельности учителя, причины его возникновения, а также определить их методы урегулирования.

Изложение основного материала и результатов исследования. Конфликты в педколлективах могут возникать из реальных противоречий или вследствие искаженных представлений отдельных лиц об определенных аспектах жизнедеятельности. В общем они являются следствием действия таких групп причин:

- материально-технические (противоречия между средствами и предметом труда, между средствами труда и трудовым процессом, из-за чего субъект деятельности вынужден работать на устаревшем оборудовании в непригодных условиях);

- ценностно-ориентационные (противоречия между целями общества, коллектива и личности);

- финансово-организационные (противоречия между результативностью, качеством труда и его оплатой);

- управленческо-личностные (неадекватное оценивание руководителем профессиональной пригодности и нравственных качеств сотрудника за обоснованных их притязаний на высшую должность или закрепление должности за сотрудником, который не имеет необходимых для этого качеств)

- социально-демографические (обусловленные возрастом, полом, социальным положением, национальностью разнонаправленные интересы, ценностные ориентации и т.д.);

- социально-психологические (психологическая и моральная несовместимость сотрудников).

Ощутимыми причинами конфликтов также недостаточная согласованность и противоречивость целей отдельных групп; несовершенная организационная структура, нечеткое распределение прав и обязанностей; чрезмерная загруженность работой, низкий уровень профессиональной подготовки, что сказывается на выполнении

профессиональных обязанностей; неопределенность перспектив служебной карьеры; неблагоприятные физические условия труда; недоброжелательность руководителя; необоснованность претензий работников; чувство обиды и зависимости и тому подобное.

Для урегулирования конфликта педагогического взаимодействия важно знать его причины, интересы его участников, особенности развития (на каком этапе он находится), выбрать эффективные способы его преодоления. Началом его, как известно, бывает инцидент, когда еще нет открытого противостояния, а имеются лишь недовольство, несдержанность учеников. Оставлять это без внимания нельзя, потому что нередко ученики трактуют такую ситуацию как конфликт. Если учитель не осознает этого и вовремя не скорректирует ситуацию, она может получить деструктивного характера. Должным продуманы, деликатные превентивные действия снимают напряжение, открывают пространство для положительных эмоций. Часто эффективными бывают компромисс сторон, взаимный анализ ситуации.

Урегулированию конфликта способствуют решению проблем (поиск положительного решения), убеждение (устранение разногласий, вызванных различными индивидуальными целями), переговоры. Налаживания нормальных отношений заключается в предотвращении конфликтных ситуаций благодаря правильной психологической тактике в общении с учениками, даже «заряженными» на противостояние.

Преодолению конфликтов способствует переключение внимания с проблем, которые спровоцировали его, деловые или другие вопросы, по которым нет различия во взглядах. Даже при напряженнейшей ситуации учитель должен, прежде чем хлопнуть дверью, подумать, как потом зайдет в класс.

Эффективными методами профилактики конфликтов зарекомендовали себя: коррекция установок учителей и учащихся на бесконфликтную педагогическое взаимодействие; овладение психологическими приемами бесконфликтного общения, навыками саморегуляции в сложных конфликтных ситуациях, понимание конфликтогенов общения и осознания собственных конфликтогенов; правильная (адекватная, конструктивная) поведение в сложных ситуациях педагогического взаимодействия (Курбатов, 2005).

Избежанию конфликтности во взаимодействии «учитель - учитель» способствуют:

- рациональная организация деятельности педагогов и всего персонала школы (высшего учебного заведения);
- создание благоприятного социально-психологического микроклимата в педагогическом коллективе;
- конструктивне решения межличностных и групповых конфликтов на основе сотрудничества сторон;
- инициативность руководства школы по компенсации последствий конфликтов.

Не менее важно при этом понимать, что в конфликте не бывает единоличных виновников, а его преодоление невозможно только за счет прав и интересов оппонента.

В конфликтной ситуации как отмечает В.П. Шейнов, учитель может направить свою активность на то, чтобы оптимизировать свое психологическое состояние, лучше понять собеседника, достичь взаимопонимания с оппонентом (Шейнов, 1997). В этом непростом деле он может воспользоваться арсеналом следующих методов:

а) метод интроспекции. Он предусматривает представление себя на месте оппонента, его мыслей, чувств и выработке благодаря этому обоснованных выводов о мотивах и внешние побуждения его поведения. По неумелого использования этого метода можно принять собственные мысли и чувства по мысли и чувства другого человека, неправильно воссоздать образ оппонента;

б) метод эмпатии. Основан он на технике проникновения в переживания другого человека. Этим методом пользуются эмоциональные, способные к интуитивному мышления лица, которые, доверяя своему интуитивному ощущению, своевременно останавливают интеллектуальные интерпретации;

в) метод логического анализа. Суть метода заключается в том, что человек с рациональным мышлением, чтобы понять собеседника, воспроизводит интеллектуальные представления о нем, моделирует ситуацию, в которой он находится.

Оптимизация учителем своего внутреннего состояния позволяет ему сохранять внутреннее спокойствие и стабильность и благодаря этому избежать конфликта, потому что если один из оппонентов сохраняет сдержанность, равновесие, другой теряет возможность вступить в конфликт или взаимодействовать в «конфликтном режиме».

Владение технологиями управления и разрешения конфликтов позволяет педагогу создавать направленный конфликт. Например, он может спровоцировать в классе конфликт по поводу успешности или дисциплины учащихся. Привлекая их к решению конфликтной ситуации, учитель активизирует их деятельность и достигает желаемых результатов.

Для снижения напряжения, предотвращения конфликтов во взаимоотношениях «учитель - ученик», а также для снятия стрессовых состояний и сохранения психического, нравственного здоровья учащихся (психозбережения) педагоги используют разнообразные средства и приемы:

а) приемы позитивного взаимодействия. Педагог сравнивает достижения ребенка только результатам деятельности в прошлом, а не с достижениями других детей, использует положительное подкрепление перед оценкой; обнаруживает и отмечает положительные мотивы детской деятельности. Заметив нежелательное поведение школьника, он не демонстрирует удивления, а откровенно выражает свое понимание мотивов, чувств, помогает понять последствия такого поведения, защищает его от

негативного отношения тех, кто был свидетелем этого поступка, а также от негативного самоотношения;

б) использование игровых методов обучения. Педагогика справедливо рассматривает игру как один из наиболее эффективных методов обучения и воспитания ребенка.

Не менее значимый психорелаксационный, компенсаторный влияние игры, поскольку она снимает психологическое напряжение, дает ребенку возможность увидеть себя в желаемой роли или на желаемом уровне самореализации, понять логику поведения других, свои ошибки и тому подобное;

в) проведение беседы с родителями. В таком общении учитель не может позволять себе обвинений, прямых требований. Рациональное его поведение будет заключаться в установлении с родителями эмоционально доброжелательных отношений, демонстрации своей заинтересованности в благополучии, успехах их ребенка.

При такой его настроенности родители будут чувствовать себя непринужденно, охотно делиться своими мыслями о ребенке, не скрывая сомнений, тревог. От педагога в таких ситуациях они ждут советов, поддержки, соучастия, и он не имеет права разочаровать их в этом. Если ученик испытывает определенные проблемы или является участником конфликта, необходимо выработать общую стратегию по их преодолению, быть заинтересованным и деятельным в достижении положительного результата. Главное при этом – сконцентрировать свое внимание и внимание собеседника на будущем, четко сформулировать цели, убедить в возможности их достижения;

г) демонстрация педагогами и учениками позитивного мышления. Это означает поиск во всем доброго, светлого, радостного, создание доброжелательной атмосферы и хорошего настроения другим, настрой на положительные оценки и выводы. Это будет приучать детей видеть лучшее в других людях.

Человек с позитивным мышлением не будет концентрировать внимание на проблемах, ошибках, мрачном настроении, болезнях, а искать светлое в жизни. Некоторые заводят с этой целью блокнот, в котором фиксирует самые приятные события своей жизни, навеянные ими впечатления и размышления и тому подобное.

С учениками педагог может провести соответствующие беседы о значимости позитивного настроения в жизни человека, методы, приемы, техники создания его себе и другим;

г) использование релаксационных упражнений в работе над собой и с детьми. Вернуть состояние равновесия, уверенность в себе могут изображение своего настроения в форме рисунка письменное изложение того, что волнует, и отвержение от себя листа бумаги с зафиксированными неприятностями; концентрация внимания на дыхании; отождествление себя с помощью воображения с любимым деревом; самомассаж рук, лица; приятные воспоминания детства; творческое использование формул влияния на себя

(«Я на все способен, я способен к огромным волевым усилиям», «Я - человек смелый и уверенный в себе», «Меня наполняют покой, любовь, радость», «Чистая, прозрачная вода смывает с меня все заботы и боль, волнение. Меня согревает солнце, наполняет теплом, светом, радостью и живой энергией» и др.)

д) самоанализ. Взгляд на себя глазами разных людей, с которыми приходится взаимодействовать, позволяет реально увидеть свою социальную значимость, личностные недостатки, коммуникативные ошибки и скорректировать свое поведение;

е) творческое использование известных средств психозбережения. Помочь в этом могут музыка (помогает избавиться от напряжения, печали, выплакаться, взбодриться), рисование (изображение грусти, страха, боли помогает избавиться от них, а радости, вдохновению – вселиться в души), импровизированный танец (помогает реализоваться негативным эмоциям, зарядиться положительной энергией), мысли (негативные необходимо оттолкнуть от себя, чтобы улучшить настроение; отдаться мыслям, способным внушить хорошее самочувствие, бодрое настроение), воображение (представление одних символов помогает избавиться от грусти, наполнить организм, психику силами, радостью)

е) использование психофизиологических упражнений (творчески подобранные индивидуальные способы самомассажа, расслабление мышц, физическая активность), направленных на психологическую саморегуляцию, улучшение настроения и самочувствия.

Учитель, владеющий методами саморегулирования, предотвращения, избежания стресса, выхода из стрессовой ситуации, является эффективным коммуникатором с коллегами, руководителями школы, учениками и их родителями. Его поведение в сложных ситуациях является наглядным рациональным поведением для учащихся. Не менее ценны его рекомендации, советы, оценки.

Любой конфликт, в частности педагогический, независимо от причин возникновения, форм развития, состав имеет определенную структуру, сферу и динамику. М.И. Пирен, изучая конфликт четко подает его структуру, где основными его элементами являются стороны (участники, субъекты), объект, условия протекания, образы конфликтной ситуации (предмет конфликта), мотивы, позиции сторон (Пирен, 2010).

Сторонами конфликта являются участники, и субъекты. Согласно теории конфликта, стороны (участники, субъекты) конфликта – участники конфликтного взаимодействия, конфликтующие или противоположные стороны, которыми могут быть отдельные индивиды, группа или социальная структура. Понятие «субъект» и «участник» конфликта не всегда тождественны. Субъектом конфликта является активная сторона, способная создать конфликтную ситуацию, влиять на ход конфликта в зависимости от своих интересов. Субъекты конфликта не являются неизменными. Участник конфликта может сознательно (или не вполне

сознавая цели и задачи противостояния) принять участие в конфликте, а может против своей воли, случайно быть вовлеченным в конфликт. В процессе развития конфликта статусы участников и субъектов могут меняться.

О зрелости конфликта судят по степени формирования субъектов. Чем он развит, тем выше зрелость субъектов. С ней непосредственно связана и динамика конфликта: если конфликт перерастает в иное качественное состояние, новое качество приобретают и его субъекты.

Часто настоящий субъект конфликта действует скрытно, стремится спрятаться за действиями других, недовольных поведением официального лидера. Поэтому для познания характера, направленности конфликта необходимо выявить общее и отличное во взглядах, позициях субъектов, внутренние противоречия каждого.

Поведение и действия субъектов конфликта оговариваются конфликтной сознанием – сознанием ними противоположности своих интересов, ценностей, целей и превращением их в мотивацию активности.

Важным элементом конфликтной ситуации является объект конфликта - конкретная его причина, мотивация, движущая сила. Одни объекты конфликта ни при каких условиях не могут быть разделены на части, а потому владеть ими совместно с кем невозможно, другие могут быть разделены в различных пропорциях между участниками конфликта, еще другими участниками конфликта могут владеть совместно (ситуация «мнимого конфликта»).

Объект конфликта часто очень трудно обнаружить, поскольку субъекты и участники конфликта, преследуя свои реальные или мнимые цели, могут скрывать, подменять мотивы, побудившие их к противоборству. Нередко стороны могут по-своему видеть объект конфликта: для учителя объектом его является дисциплина в классе, для ученика – попытка самовыразиться. Устранение конфликта может начаться с объединения объектов: чтобы поддержать дисциплину в классе, учитель поручает ученику интересное дело, выполняя которую он удовлетворяет потребность в самоутверждении.

Выявление объекта конфликта является непременным условием его успешного решения. В противном случае он либо не будет устранен (тупиковая ситуация), или будет урегулирован не целиком, и во взаимодействии субъектов останутся причины для новых столкновений.

Характер любого разногласия существенно зависит от внешней среды. На возникновение, развитие, преодоление конфликта всегда, хотя и по-разному влияют такие внешние условия: пространственные (сфера возникновения и проявления конфликта, условия и причины его возникновения, конкретные формы и результаты, средства и действия, предпринимаемые стороны в конфликте); временные (продолжительность, частота и повторяемость конфликта, продолжительность участия в конфликте каждой из сторон, особенности

этапов развития конфликта) социально-психологические (психологический климат в группе, тип и уровень взаимодействия (общения), степень конфронтации и психологическое состояние участников, диапазон и уровень привлечения к противоречию интересов различных социальных групп – семейных, профессиональных, половых, этнических, национальных).

Редко конфликт является спонтанным неосознанным столкновением сторон. Как правило, его субъекты (участники) руководствуются четко идентифицированными мотивам конфликта – внутренними побудительными силами, подталкивают субъектов социального взаимодействия к конфликту. Фигурируют они в форме потребностей, интересов, целей, идеалов, убеждений.

Конфликт становится реальным, содержательно очерченным, с четко выраженными его предметом и объектом в результате выражение позиции конфликтующих сторон – содержания своих претензий, требований, условий их решения, желаемых результатов.

Как отмечает известный автор Н.В. Гришина каждый конфликт имеет свою динамику развития – внезапную или постепенное изменение отношений между участниками, зависит от характерологических особенностей, значимости преследуемых ими целей, факторов, на них влияющих (Гришина, 2004).

Начинается конфликт из сознательных и активных действий одной стороны в ущерб другой. При этом другая сторона, осознавая смысл и направленность этих действий, прибегает к определенным мер, то есть начинает соответствующие действия против инициатора конфликта. Итак, конфликт всегда начинается как двустороннее или многостороннее действие, окончание может иметь различные формы и последствия, и обязательным его условием является прекращение противоположно направленных действий.

В зависимости от установок и поведения сторон конфликт приобретает определенную логику развития, нередко создавая дополнительные причины для его углубления и разрастания. На этой стадии его развитие охватывает следующие основные фазы:

1) переход из латентного состояния в открытое противостояние сторон. Конфликт еще является локальным: борьба ведется ограниченными ресурсами, существуют реальные возможности для его прекращения и решения проблемы другими методами;

2) дальнейшая эскалация противостояния. Для достижения своих целей и блокирования действий противника стороны используют новые ресурсы, упустив возможности найти компромисс. Конфликт становится неуправляемым и непредсказуемым;

3) апогей конфликта. Конфликтующие стороны словно забывают его истинные причины и цели, пытаются нанести максимальные потери противнику.

Продолжительность и интенсивность конфликта зависят от целей и установок сторон, ресурсов, средств и методов ведения борьбы, реакции на конфликт среды, поиска консенсуса и др.

На определенной стадии развития конфликта стороны могут существенно изменить представление о себе и противника, осознать невозможность достичь целей, увидеть непомерную их цену, в результате чего меняется тактика и стратегия конфликтного поведения, начинается поиск путей примирения, наступает процесс завершения конфликта, что не исключает новых обострений.

Решение конфликта. На этой стадии возможны различные варианты развития событий: очевидное преимущество одной стороны является предпосылкой навязыванием слабому оппоненту свои условия прекращения конфликта; продолжение борьбы в вполне-витой поражения одной из сторон; затягивания борьбы из-за дефицита ресурсов; взаимные уступки сторон вследствие исчерпания ресурсов для борьбы; прекращение конфликта под действием третьей силы.

Конфликт в коллективе будет продолжаться, пока не будут созданы условия для его прекращения. Ими могут быть: устранение объекта конфликта; замена одного объекта другим; устранение одной стороны конфликта; изменение позиций одной из сторон; изменение характеристик объекта и субъекта конфликта; получения новой информации от объекта; недопущение непосредственной или косвенной взаимодействия участников; выработка участниками согласованного решения.

Послеконфликтный период охватывает такие два этапа, как частичная нормализация отношений (происходит при наличии отрицательных эмоций, переживаний, обдумываний своей позиции, коррекции самооценок, притязаний, отношения к противоположной стороны; обостряется чувство вины за свои действия в конфликте, однако негативные установки мешают нормализовать отношения) и полная нормализация отношений (наступает после осознания сторонами важности дальнейшего конструктивного взаимодействия, чему способствуют преодолению негативных установок, продуктивная участие в совместной деятельности, установление доверия).

Одним из эффективных средств «блокирование» конфликта является перевод его из плоскости коммуникативного взаимодействия в предметно-действенную. Например, заметив нарастания напряженности между двумя учениками, желательно поручить им ответственное дело, которое поглотит «негативную энергию». Но если конфликт уже разгорелся, нужно, чтобы он реализовался, после чего наступит стадия угасания. Воспитательная коррекция эффективна после «выплескивание» участниками конфликта эмоций, появления в них чувство вины, сострадание, даже раскаяния. Тогда уместны воспитательные беседы, выяснения причины конфликтов. Каждая конфликтная ситуация в психике ее участников в соответствии

суб'єктивно отображається. Эта картина охватывает представления оппонентов о себе (свои цели, мотивы, ценности, возможности), противоположную сторону (ее цели, мотивы, ценности); представление участников о том, как воспринимает их другая сторона, а также о среде, в которой происходят конкретные отношения. Именно идеальные картины конфликта, а не его реальность, определяют поведение сторон. Потому что человек не просто реагирует на ситуацию, а субъективно толкует ее, себя в ней и тем самым «конструирует» конфликтную ситуацию, образ которой может по-разному отвечать реальности:

- конфликтная ситуация объективно существует, но не осознается, не воспринимается участниками. Конфликта как социально-психологического явления нет;

- объективной конфликтной ситуации нет, но отношения сторон ошибочно воспринимаются ими как конфликтные (лжеконфликт);

- конфликтная ситуация существует и адекватно воспринимается ее участниками.

В конфликтной ситуации значительно повышается уровень субъективности восприятия, в результате чего в сознании ее участников происходит искажение ситуации в целом, неправильное восприятие мотивов поведения в конфликте, восприятие действий, высказываний, поступков, личностных качеств представителей другой стороны.

Порождают и усиливают искаженное восприятие конфликтной ситуации стрессовое состояние (изменяет ход психических процессов, сужает и усложняет мышления, упрощает восприятие) высокий уровень негативных эмоций; недостаточная осведомленность участников, порождает домыслы; особенности перцептивных процессов (люди с низким когнитивным развитием поверхностно оценивают ситуацию, склонны к экстремальным мыслям) значимость мотивов и потребностей личности, которых касается конфликт; негативные установки по оппонента, сформированные в доконфликтный период и др.

На отношениях учителя и учеников при разных обстоятельствах сказываются разные по содержанию и направленности интересы, стремление достичь которых и конкретные действия не всегда соответствуют принятым нормам, ценностям, ожиданиям одной из сторон. В связи с этим нередко между ними возникают различные конфликты, которые, по наблюдениям ученых, в общем является порождением следующим причинам:

- консерватизм, недостаточный уровень (грубость, бестактность и др.) Преподавателей, «развращение властью» - привычка постоянно запрещать, наказывать, поправлять, заставлять, упрекать;

- различия в ценностных ориентациях учителей и учащихся;

- неспособность учителя прогнозировать на уроке поведение учеников, вследствие чего некоторые их поступки нарушают запланированный ход урока, вызывают у учителя раздражение,

стремление любыми средствами преодолеть конфликт. А ограниченность информации о причинах случившегося, затрудняет выбор оптимальных средств воздействия на класс;

- попытка учителя сохранить свой социальный статус за счет снижения статуса ученика. Частовживани при этом есть такие высказывания: «развесил уши», «открыл рот», «околачивается», «что ты говоришь?»;

- оценка учителем не отдельного поступка ученика, а его личности («простофиля», «дурак», «наглец»);

- субъективное восприятие учителем поступка ученика, недостаточная информированность о его мотивах;

- попытка строго наказать ученика, основанное на осознании того, что лишняя строгость не помешает;

- неспособность к самоконтролю (раздражительность, грубость, раздражительность, бестактность, грубость, мстительность, самодовольство, беспомощность и др.) негибкость мышления, стереотипность оценок, шаблонный подход к поведению и интересам учащихся, предвзятость, подозрительность, придирчивость;

- трактовка требовательности как посягательство на свой авторитет;

- бедный педагогический опыт, неразвитые педагогические способности;

- неудовлетворительная организация работы педагогического коллектива;

- бестактность в общении с учащимися;

- различия во взаимных ожиданиях, которые могут касаться ценностных ориентаций, знаний, эффективности их усвоения и тому подобное.

Большинство конфликтов возникает из-за низкого профессионального уровня учителей. Каждая ошибка учителя травмирует учащихся, внушает недоверие, нарушает систему взаимоотношений. У педагога возникают глубокое стрессовое состояние, неудовлетворенность своим трудом, нездоровое осознание зависимости профессионального самочувствия от поведения учащихся. Чаще всего конфликты случаются у учителей, которые интересуются только уровнем усвоения учащимися предмета, из-за чего они конфликтуют, как правило, с неуспевающими учениками. Значительно рациональнее было бы проявлять к таким ученикам особое внимание, своевременно помогать им.

Иногда конфликт возникает вследствие наказания за недисциплинированность на уроке плохими оценками по предмету, не только негативно сказывается на отношениях, но и снижает заинтересованность ученика предметом. Он может быть и следствием низкого уровня педагогического общения учителей, необоснованно прибегают к резким словам, негативных обобщений, преувеличений («От

тебя никогда не услышишь ничего умного», «Ты всегда врешь» и т.п.), угроз («Попробуйте мне только...»). Это оскорбляет учеников, которые теряют веру в способность педагога быть справедливым.

Конфликтогенными факторами являются: отклонение в психосоматике ученика, учителя, родителей; неудовлетворительное состояние нервной системы; грубость в жестах, мимике, действиях; неуважение к другим; неумение корректировать свое эмоциональное состояние; закомплексованность, рефлексивность; расхождения целевых установок; несоответствие интеллектуального и физического развития; дисгармония между эмоциональными состояниями; страх потерять лидерство, авторитет; попытки скрыть негативное поступок, недостатки в чем-то, определенные состояния; дефицит времени и др.

Недовольство учителями, конфликты учеников с ними возникают и из-за негативные стереотипы педагогической поведения: эмоциональные вспышки, немотивированный раздражительность безосновательны действия; использование неадекватных методов дисциплинирования, открытое распределение учеников по симпатиям; чрезмерную фиксацию внимания на недостатках учеников; публичные образы; вмешательство в личные отношения ребят; негативную оценку других учителей в присутствии учеников и тому подобное.

Чаще всего конфликты в педагогическом коллективе возникают вследствие нарушений морально-этических, культурных и других норм общежития, статусно-ролевых позиций и прав педагогов и их руководителей, недостаточного знания и учета руководителями личностных, деловых качеств своих подчиненных.

В зависимости от обусловленных общей деятельностью отношений, потребностей в общении различают типы межличностных конфликтов:

- конфликты, порожденные препятствиями в достижении целей совместной трудовой деятельности;
- конфликты, порожденные препятствиями в достижении личных целей (реализация личностного потенциала, стремление к профессиональному росту, признание);
- конфликты, вызванные противодействием отдельных людей социальным нормам;
- личностные конфликты, обусловленные несовместимостью индивидуальных психологических черт.

По направленности коммуникаций участников конфликты в коллективе делятся на горизонтальные и вертикальные.

Как отмечает М.И. Пирен по своей природе конфликты в педагогических коллективах является межличностными. Они связаны с нарушением коммуникации, взаимосвязей в процессе совместной педагогической деятельности, несоблюдением правил, норм профессиональной этики. Могут касаться они и личностной сферы

(Пирен, 2010). В зависимости от этих причин различают следующие три группы межличностных конфликтов в педагогическом коллективе:

1) профессиональные конфликты. Они возникают как реакция на нарушение деловых отношений, препятствия на пути к цели в профессионально-педагогической деятельности и в основном является следствием некомпетентности учителя, непонимание цели деятельности, безынициативности в работе и др.;

2) конфликты надежд (ожиданий). порождает несоответствие между поведением педагога и нормами отношений в педколлектива (бестактность по отношению к коллегам и ученикам, нарушения норм профессиональной этики, невыполнение требований коллектива), то есть они возникают из-за нарушения взаимосвязей «ролевого» характера;

3) конфликты личностной несовместимости. Такие конфликты являются порождением несдержанности, завышенной самооценки, заносчивости, эмоциональной неустойчивости, чрезмерной уязвимости педагогов.

Конфликты в педколлектива могут возникать из реальных противоречий или вследствие искаженных представлений отдельных лиц об определенных аспектах жизнедеятельности. В общем они являются следствием действия таких групп причин:

- материально-технические (противоречия между средствами и предметом труда, между средствами труда и трудовым процессом, из-за чего субъект деятельности вынужден работать на устаревшем оборудовании в непригодных условиях);

- ценностно-ориентационные (противоречия между целями общества, коллектива и личности);

- финансово-организационные (противоречия между результативностью, качеством труда и его оплатой);

- управленческо-личностные (неадекватное оценивание руководителем профессиональной пригодности и нравственных качеств сотрудника за обоснованных их притязаний на высшую должность или закрепление должности за сотрудником, который не имеет необходимых для этого качеств).

Иногда конфликты связанные с пребыванием в педколлектива профессионально непригодных людей, адаптацией молодых педагогов, которые не сразу воспринимают его традиции. Немало противоречий возникает из-за преувеличения заслуг одних учителей, недооценка других, неодинаковое отношение учащихся к учебным предметам и к учителям, их преподают.

Столкновение интересов учителей может произойти и в результате соблюдения ими различных моральных принципов, использование антагонистических средств в достижении цели. Так, некоторые учителя для получения авторитета создают иллюзию бурной деятельности, не может остаться незамеченным коллегами.

Конфликты, возникающие в педагогическом общении, является порождением разногласий во взглядах, установках на явления, объекты действительности, психофизиологической несовместимости, которая может осознаваться либо не осознаваться ее субъектами; разным видением собственного «Я» и «Я» оппонента; неправильно выбранной педагогической позицией по отношению к ученику; различиями в социальном статусе; низким уровнем владения учителем психолого-педагогическими знаниями.

Изменение конфликтной ситуации, трансформации сложившихся у участников конфликта ее образов являются предпосылками завершения конфликта. Инициатива в урегулировании его должна принадлежать учителю, который должен превратить противодействие сторон на взаимодействие, деструктивный конфликт - на конструктивный.

Для урегулирования конфликта педагогического взаимодействия важно знать его причины, интересы его участников, особенности развития (на каком этапе он находится), выбрать эффективные способы его преодоления. Началом его, как известно, бывает инцидент, когда еще нет открытого противостояния, а имеются лишь недовольство, несдержанность учеников. Оставлять это без внимания нельзя, потому что нередко ученики трактуют такую ситуацию как конфликт. Если учитель не осознает этого и вовремя не скорректирует ситуацию, она может получить деструктивного характера. Должным продуманы, деликатные превентивные действия снимают напряжение, открывают пространство для положительных эмоций. Часто эффективными бывают компромисс сторон, взаимный анализ ситуации.

Выводы. Изучение педагогических конфликтов в деятельности учителя является актуальной проблемой нашего времени. Знание причин возникновения конфликтов, их причин, форм развития, структуры и динамики является залогом успешного урегулирования их и бесконфликтной коммуникации.

Психологические знания о личностных предпосылки конфликтного поведения раскрывают перед учителем важность осознания собственных желаний, целей, поступков, умение слушать другого, необходимость гибкого использования различных тактик в конфликтах и прежде всего тех, которые психологически эффективны в сложных критических ситуациях, складывающихся в педагогической деятельности. Определенные психологические знания о правилах и особенностях бесконфликтного общения и поведения помогут педагогу построить продуктивные межличностные отношения в системах «учитель-учитель», «учитель-ученик», облегчат ориентацию на взаимную победу в реализации жизненных целей, в конструировании деловых отношений, а также повысят шансы сохранить психологическое и физическое здоровье личности, семьи и коллектива.

Перспективы дальнейших исследований видим в изучении причин внутриличностных конфликтов в современных педагогов и пути их предупреждения.

Список использованной литературы

- Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. Москва, 1999. 404 с.
- Гришина И.В. Психология конфликта. СПб., 2004. 368 с.
- Змевков В.Я., Лукомська С.О. Психологія спілкування педагога: інтегративний підхід. Навчальний посібник; 2 видання: розширене та доповнене. Київ, Ніжин, 2018. 353 с.
- Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. Психологія.1991. Вип. 37. С. 3-17.
- Курбатов В.И. Конфликтология. Ростов-на-Дону.: Феликс. 2005. 429с.
- Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта. Київ, 2002. 254 с.
- Пірен М.І. Конфліктологія. Київ, 2003. 276 с.
- Петровская А.А., Петровский А.В. Компетентность в общении. Москва: Просвещение, 1989. 216 с.
- Повякель Н.І. Експертиза психологічного змісту конфліктогенів як засіб регуляції конфліктів. Конфліктологічна експертиза: теорія і методика. Вип. 2. Київ, 1999. С. 52-60.
- Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Изб. произв. в 5 Т. Київ, 1979. Т.2. 670 с.
- Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. Минск,1997. 260 с.



Гульбс Ольга Анатоліївна
*доктор психологічних наук,
професор кафедри психології
ДВНЗ «Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини»,
м. Умань, Україна*
E-mail: _1960.09.05m@gmail.com



Кобец Олександр Володимирович
*доктор психологічних наук,
професор кафедри психології
ДВНЗ «Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини»,
м. Умань, Україна*
E-mail: _kobezalex59@ukr.net



Сергачова Вікторія Едуардівна
*кандидат психологічних наук, доцент
ДВНЗ «Самарський філіал Санкт-
Петербурзького університету профсоюзів»,
м. Самара, Росія*
E-mail: _tishakova.lt@ukr.net



Кузьміна Вікторія Юріївна
*старший викладач кафедри психології
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет, Горлівський
інститут іноземних мов»
м. Бахмут, Україна*
E-mail: _vkuzmina240art@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

У статті розглядається актуальна проблема психологічного супроводу розвитку креативності викладача вищої школи в групах активного соціально психологічного навчання (АСПН). Розкриваються професійні якості педагогів, що допоможуть їм досягати успіху у своїй роботі. Показано, що у професійній діяльності викладача креативність є найважливішим чинником професійної успішності. У дослідженні актуалізується важливість розвитку креативності педагога як професійно-особистісної якості, що визначає конкурентоспроможність, його готовність до освоєння інновацій, до змін у системі освіти та соціумі.

Ключові слова: педагог, викладач вищої школи, креативність, креативне мислення, психологічний супровід, тренінгові групи.

Olga Gulbs, Alexander Kobets, Victoria Sergacheva, Victoria Kuzmina Psychological support of professional development of creativity of the teacher's personality

The article deals with the actual problem of psychological support for the development of creativity of A Higher School teacher in groups of active socio-psychological training (ASPT). The professional qualities of teachers that will help them achieve success in their work are revealed. It is shown that in the professional activity of a teacher, creativity is the most important factor in professional success. The study highlights the importance of developing a teacher's creativity as a professional and personal quality that determines competitiveness, his readiness to master innovations, changes in the education system and society.

Key words: teacher, Higher School teacher, creativity, creative thinking, psychological support, training groups.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства зростають вимоги до системи освіти, а також підготовки педагогічних кадрів нового покоління, які повинні бути пронизані інноваціями та спрямованими на розвиток творчого потенціалу. В цих умовах підвищилися вимоги до таких якостей викладача, як відкритість новому досвіду, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, творче ставлення до навчального процесу та адаптації до сучасних змін в вищій освіті України. Для того щоб вирішити ці проблеми необхідно, щоб педагог володів характеристиками творчої особистості. Актуальність дослідження психологічного супроводу розвитку креативного мислення викладача зумовлена особливостями професійної діяльності, що має виняткову соціально-педагогічну цінність.

Процес педагогічної праці не терпить стандарту і шаблону, тому творчість - найбільш суттєва і необхідна характеристика педагогічної

діяльності. Професійна креативність викладача є якісною характеристикою його мислення, заснована на знаннях досягнень психолого-педагогічної науки, уміннях практичної реалізації власного інтелектуального потенціалу та професійної компетентності. Проблема підвищення професійної майстерності викладача викликана важливістю переорієнтації навчання студентів в умовах інноваційних процесів в освіті. Викладач повинен вміти адаптуватися до нових умов життя, успішно долати труднощі, знаходити ефективні шляхи вирішення педагогічних задач та активізувати свій творчий потенціал і розвивати власну креативність.

Психологічний супровід професійного розвитку креативності особистості викладачів потребує їх соціально-психологічного навчання з використанням розвиваючих програм.

Аналіз останніх досліджень.

Модернізація вищої освіти вимагає формування якісно нового типу професійної діяльності викладача. Це пов'язано із застосуванням нових педагогічних технологій, з розвитком творчої діяльності викладача і формуванням його креативного мислення. Педагогічна діяльність вимагає більш широкого впровадження нових форм і способів професійної діяльності.

Значимості дослідницької діяльності та її освоєння в навчальному процесі на різних етапах навчання наділів увагу А. С. Обухов і виділив наступні елементи:

- оволодіння здатністю приймати і зберігати цілі і завдання навчальної діяльності, пошуку засобів її здійснення;
- освоєння способів вирішення проблем творчого і пошукового характеру;
- формування вміння планувати, контролювати та оцінювати навчальні дії відповідно до поставленого завдання та умов її реалізації; визначати найбільш ефективні способи досягнення результату;
- використання різних способів пошуку, збору, обробки, аналізу, організації, передачі та інтерпретації інформації відповідно до комунікативних і пізнавальних завдань і технологій навчального предмета;
- готувати свій виступ і виступати з аудіо-, відео- і графічним супроводом; дотримуватися норм інформаційної вибірковості, етики та етикету;
- оволодіння навичками смислового читання текстів різних стилів і жанрів відповідно до цілей і завдань;
- оволодіння логічними діями порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, встановлення аналогій і причинно-наслідкових зв'язків, віднесення до відомих понять (Обухов, 2015).

На думку Н.В. Кузьміної професійна діяльність викладача містить ряд функцій та обов'язків, що вимагає від фахівців наявності відповідних

властивостей, які позначають як професійно важливі якості особистості. Під професійно-важливими якостями викладача вона розуміє індивідуальні властивості, що впливають на ефективність професійної діяльності й успішність її освоєння (Кузьміна, 1993).

Дослідник О.А. Гульбс звернула увагу на те, що є декілька підходів до виділення певних властивостей особистості, які характеризують її як професіонала, як суб'єкта професійної діяльності. У таблиці 1. вона показала професійно обумовлену структуру особистості викладача: професійна мотивація; професійна компетентність; професійно важливі психологічні якості особистості фахівця; соціально-психологічні компоненти діяльності; професійно обумовлені компоненти діяльності (Гульбс, 2013).

Таблиця 1

Професійно обумовлена структура діяльності особистості викладача

Структурні компоненти діяльності	Зміст структурних компонентів діяльності		
Особистісні компоненти в професійній діяльності	Професійна мотивація і спрямованість викладача, ідеали, переконання, професійна свідомість	Професійна компетентність	Професійно важливі психологічні якості особистості
Соціально-психологічні компоненти діяльності	Соціально-професійні інтереси: готовність до взаємодії, соціальна відповідальність стосунки, установки,	Психологічна культура, пізнавальні, комунікативні, емоційно-вольові якості	Типологічні, характерологічні, інтелектуальні, емоційно-вольові, соціально-професійний інтелект
Професійно обумовлені компоненти діяльності	Спрямованість на професійні успіхи, досягнення і професійне зростання, надійність, тощо	Наукова компетентність, персональна компетентність: знання, уміння, навички; кваліфікація, спеціальна практична компетентність	Професійна самостійність, креативність, аналітичність, спостережливність, професійна мобільність, самоконтроль, уміння і здатність планувати

Освоєння викладачем сутнісних характеристик кваліфікації в практичній професійній діяльності сприяє розвитку нової властивості його особистості – професіоналізм. О.А. Гульбс спираючись на аналіз досліджень, дає таке робоче визначення - професіоналізм являє собою

інтегративну властивість особистості викладача, яка відображає унікальний для кожного викладача взаємозв'язок і змістовне наповнення компонентів, що входять до складу властивостей, які розглядаються: професійна компетентність, моральність, ініціатива і майстерність, що дозволяють кількісно і якісно охарактеризувати неповторну індивідуальність викладача, спираючись на яку можна визначити шляхи підвищення конкурентноспроможності викладача на сучасному ринку освітніх послуг (мал. 1) (Гульбс, 2013).



Рис. 1. Функціональна структура професіоналізму викладача вищої школи

Специфічною особливістю професійної діяльності викладачів є те, що їхні рішення практично ніколи не лежать на поверхні. Вони часто вимагають напруженого мислення, аналізу різних чинників, умов і обставин. Крім того, те, на що спрямовано пошук, не представлене в чітких формулюваннях: воно виробляється на основі інтуїції, прогнозу, творчої та наукової роботи викладачів. Вирішення взаємопов'язаного ряду професійних завдань дуже важко піддається алгоритмізації. Підготовка викладачів вищої школи вимагає фахівців здатних до

вільного, творчого мислення, самостійного генерування і втілення нових ідей і технологій. Педагог, який творчо ставиться до своєї роботи може впевнено впоратися з практичними і теоретичними завданнями сучасних вимог до професійної діяльності. І це вимагає перепідготовку працюючих професіоналів, які можуть впроваджувати інноваційні технології навчання, повною мірою розкриваючи свій творчий потенціал (Гульбс, 2013).

Л.М. Мітіна звертає увагу на те, що інноваційне оновлення вищої освіти пов'язане зі змістом освіти, реалізацією стратегії і тактики нововведень, де головним суб'єктом є викладач і важливою складовою професійної діяльності викладача вищої школи є розвиток його творчої діяльності та формування його креативного мислення, що сприяє виконанню на якісно іншому рівні науково-методичного, навчального видів діяльності, а також діяльності саморозвитку та самовдосконалення (Мітіна, 1998).

З точки зору Т.В. Бугайчук і Т.Г. Доссэ у вищій школі саме креативна компетентність сприяє інтересу до складного і неясного; схильності задаватися питаннями; сприяє вираженню почуття відповідальності за розвиток науки; стимулює спонтанну допитливість; здатність тривалий час займатися вирішенням проблем. На їх думку не виникає сумнівів, що необхідність формування креативного мислення існує, але потрібне активне вивчення методів, технологій, умов професійної підготовки по його формуванню у педагогів (Бугайчук, Доссэ, 2016).

У сучасних дослідженнях активно розробляється кілька підходів до інтерпретації феномена креативності. В одних креативність має на увазі створення нового продукту або результат творчого мислення (Тіхомірова, 2016), в інших — творчий процес створення нового (Моляко, 2002). В організації освітнього процесу А.В. Хуторської вивчаючи проблему креативності педагогів виділяє методологічну, когнітивну і креативну діяльність, на основі яких відбувається формування у педагогів відповідних методологічних, когнітивних і креативних якостей їх особистості. Зокрема, до креативних якостей педагога він відносить: асоціативність, творчу уяву, розвинену інтуїцію, винахідливість, кмітливість, неординарність мислення. Він вважає, що креативні, орієнтовані на творчість і самоактуалізацію педагоги психологічно готові до інновацій у професійній діяльності, менш схильні до професійного «вигорання» (Хуторської, 2010).

Ряд дослідників розглядають креативність як «творчість», прояв творчого підходу і творчих здібностей (Д. Б. Богоявленська, Н. М. Гнатко). Вони роблять спроби розмежувати поняття творчість і креативність. В рамках такого диференційованого підходу на їх думку творчість являє собою процес і його результати, тоді як для визначення креативності посиляються на її суб'єктивно обумовлений характер; творчість - це процес, спрямований на створення нового продукту, а

креативність - внутрішній потенціал особистості, що передбачає вихід за рамки відомого, відмова від стереотипів в мисленні і діяльності, здатність до нестандартного, самобутнього мислення. З точки зору Д. Б. Богоявленської, творчість - це вища форма інтелектуальної активності, найбільш важливою якісною характеристикою якої служить інтелектуальна ініціатива (Богоявленська, 2002; Гнатко, 1994)

М. В. Богуславський і С. З. Занаєв особливо звернули увагу в роботах М. Н. Скаткіна на те, що у педагогічному досвіді кожен педагог переконується, як зі зміною життєвих обставин, мотивацій, характеру педагогічної взаємодії та інших умов підвищується або знижується рівень прояву творчості і педагогічний процес повинен перетворюватися так, щоб він забезпечував можливий розвиток творчих здібностей. Незважаючи на дану від природи здатність до творчої діяльності, тільки цілеспрямоване навчання дає можливість забезпечити високий рівень розвитку закладених творчих здібностей (Богуславський М. В., Занаєв С. З., 2018).

В дослідженнях А. М. Матюшкіна містяться передумови для вирішення педагогічної задачі розвитку особистості здатної створювати нове. (Матюшкін, 2009). М. М. Зіновкіна наділяє увагу свідомому управлінню творчими процесами інтелектуальної діяльності особистості. На її думку в якості методології творчості виступає теорія рішення творчих винахідницьких завдань (ТРІЗ), які ґрунтуються на положенні: всі системи розвиваються за певними законами, які можна пізнати і застосувати. Так система безперервного формування творчого мислення (БФТМ), дозволяє створювати нові технології креативної освіти, включає в якості педагогічних засобів інструменти і механізми ТРІЗ. М. М. Зіновкіна розробила методологічні основи креативної цілісної педагогічної системи безперервного формування творчого мислення (БФТМ) на всіх рівнях освіти. Зокрема, детально вона розробила концепцію, методи, засоби та педагогічні умови креативної педагогічної системи, орієнтованої на формування творчого системного мислення (Зіновкіна, 2006).

Л. С. Рубінштейн основним механізмом пошуку вирішення проблемної ситуації називає "аналіз через синтез", здійснюваний як шляхом строгих логічних операцій, так і евристичним шляхом (Рубінштейн, 2000). Згідно концепції Я.А. Пономарьова, існує принципова схожість між етапами становлення в онтогенезі вміння діяти у внутрішньому плані і етапами вирішення творчого завдання (Пономарьов, 1976). П.Я. Гальперінім запропоновано розмежування аналітичних і конструктивних процесів в ході вирішення завдань на міркування, що лежить в основі підходу до проблеми творчого мислення (Гальперін, 1958).

Зарубіжні дослідники (Дж. Гілфорд, П. Торренс) проявляють великий інтерес до формування креативності особистості. На їх думку

креативність (англ. creativity) - творчі можливості, здібності людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризують особистість в цілому або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення. Креативність вони розглядають як здатність до творчості, прийняття і створення нового, нестандартного мислення, генерування великого числа оригінальних і корисних ідей, а також креативність визначає готовність особистості змінюватися, відмовлятися від стереотипів і допомагає їй знаходити оригінальні рішення складних проблем в ситуації невизначеності (Гілфорд, 1965; Торренс, 1998). Важливим етапом у вивченні креативності послужили роботи Дж. Гілфорда, який виділив конвергентне логічне - односпрямоване і дивергентне, яке йде одночасно в різних напрямках, відступаюче від логіки мислення. Дж. Гілфорд визначає креативність як сукупність особистісних характеристик, що сприяють творчому мисленню. На його думку, креативність спирається на різні розумові операції, особливо на дивергентне мислення і виділяє наступні параметри креативності особистості: здатність до виявлення, постановки та генерування великої кількості проблем; семантичну спонтанну гнучкість-здатність до продукування різноманітних ідей; оригінальність-здатність продукувати віддалені асоціації, незвичайні відповіді, нестандартні рішення; вміння удосконалити об'єкт та вирішувати нестандартні проблеми, проявляючи семантичну гнучкість, бачити нові ознаки об'єкта і знайти їх нове використання (Гілфорд, 1965). Дослідник П.Торренс визначив креативність, як процес появи чутливості до проблем, до дефіциту або дисгармонії наявних знань, визначення цих проблем, пошуку їх рішень, висунення гіпотез, перевірок, змін і повторень гіпотез, а також формулювання і повідомлення результату рішення. Розгляд креативності як процесу на його думку дозволяє виявити структуру креативності особистості як здібності, умови, що стимулюють творчий процес і вміння оцінювати творчі досягнення. В тестах креативності, розроблених П.Торренсом, використані моделі творчих процесів, що відображають їх складність в різних сферах діяльності. Тести оцінюють креативність мислення особистості у показниках швидкості, гнучкості, оригінальності (Торренс, 1998).

Як показав аналіз досліджень, формування креативності та розвиток творчої індивідуальності педагога сприяють підвищенню його компетентності та професіоналізму. Соціальна значимість вивчення проблеми розвитку креативності педагога обумовлена тим, що є базою професійної творчості, розвитку творчого потенціалу та його самоактуалізації в соціальній сфері. Розвиток креативності дає можливість кожному його учаснику не тільки розвинути вихідний творчий потенціал, а й сформуванати потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, об'єктивній самооцінці. При всьому різноманітті підходів можна розділити їх на дві групи: розвиток креативності через створення спеціальних умов у різних видах діяльності; цілеспрямований

розвиток креативного мислення за допомогою активних методів навчання.

Мета роботи.

Розкрити теоретичні підходи до сутності і структури креативності. Конкретизувати наукове уявлення про стратегії професійної підготовки та розвиток креативності у викладачів. Визначити засоби діагностичної та розвиваючої роботи, розробити програму соціально-психологічного розвитку креативності викладачів та провести дослідження.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.

В дослідженні нами розроблена розвиваюча програма "Розвиток креативності педагога - чинник професійної успішності", яку ми використали в практичній роботі з педагогами методами активного соціально-психологічного навчання (АСПН), з метою корекції, оволодіння та вдосконалення творчої майстерності педагогів. Основні принципи розвиваючої програми є її корисність та інноваційність. В ході використання програми йде поетапний розвиток основних компонентів креативності педагогів.

Метою розвиваючої програми "Розвиток креативності педагога - чинник професійної успішності" є розвиток креативності та підвищення професіоналізму викладачів вищої школи. Програма спрямована на розвиток таких якостей як: здатність бачити різноманіття варіантів вирішення завдання; самостійність і спонтанність; творчий підхід до завдання; розвиток здібностей до ефективної та продуктивної взаємодії зі студентами.

Програма "Розвиток креативності педагога - чинник професійної успішності" мала наступні завдання:

- виявлення рівнів творчих здібностей педагогів та їх креативності;
- збагачення педагогів - учасників активного соціально-психологічного навчання (АСПН) знаннями про сутність творчої діяльності, розвиток креативності та її ефективності в педагогічній діяльності;
- розвиток у педагогів інтелектуальних якостей, що входять до складу креативності особистості: швидкості, гнучкості та оригінальності мислення, уяви, вміння знаходити оригінальні рішення;
- демонстрація можливостей використання креативних якостей особистості при вирішенні педагогічних проблем;
- формування навичок творчої роботи в групі активного соціально-психологічного навчання (АСПН);
- формування навичок адекватного самооцінювання, самоаналізу і саморефлексії;
- формування у педагогів навичок розвитку у студентів творчих здібностей та їх креативного мислення.

Для досягнення заявлених цілей необхідно використовувати різноманітні форми і методи проведення розвиваючих занять: дискусія,

інтерв'ювання, інноваційні лекції, круглі столи, тематичні дискусії, творча діяльність, ділові ігри, рольові та імітаційні ігри, відеоконференції, а також різноманітні технології навчання які спрямовані на розвиток креативного потенціалу педагогів. Ці форми стимулюють активну діяльність учасників програми. Для організації активної діяльності учасників передбачені колективні та індивідуальні види робіт: дискусії, обговорення та вирішення проблем, розробка проблемних ситуацій та навчальних завдань спрямованих на розвиток креативності (Морозов, 2004; Загашев, 2003; Оганесян, 2013).

Згідно з завданням розробленої програми, ми досягали мети перспективними і діяльнісними засобами впливу на педагогів, їх творчі здібності та креативне мислення. В дослідженні ми прагнули до розвитку у учасників навичок самопізнання, самореалізації, підвищення моральних принципів взаємодії в групі, позитивного ставлення до інших, що дозволило більш ефективно розвивати творчі здібності членів групи. Важливу роль в розвитку креативності мала участь педагогів у практичних заняттях, виконанні спеціальних вправ та психологічних ігор. Найбільший інтерес учасники програми проявили при виконанні таких вправ: «Моє ім'я» «Асоціації», «Творче осяяння», «Розвиток креативності», «Зав'яжи шнурок», «НЛО», Гра «На букву...», «Свій стиль», «Відвертість», «Приємні спогади», «Скульптура», «Я + Ти», «Візуалізація», «Подарунки», «Що намальовано?», «Скринька з казками» (за картками), «Застосування предметів», «Складаємо вірші», «Намалюй» (робота з картками, на яких намальовані кола), «Фантастичні гіпотези», «Клякса» (Кіпніс, 2008; Гіппіус, 2001; Семенова, 2002; Стішенок, 2008; Вагін, 2016).

Згідно з програмою "Розвиток креативності педагога - чинник професійної успішності" для них приводились такі тренінги: «Психологічний тренінг для вчителя» (Самоукіна, 2011); «Тренінг креативності» (Грецов, 2008); «Розвиток креативності. Гімнастика почуттів» (Гіппіус, 2001); «Тренінг особистісного зростання» (Рамендік, 2018); «Тренінг емоційної стійкості педагога» (Семенова, 2002); «Тренінг впевненості в собі» (Стішенок, 2008); «Управління стресом» (Вагін, 2016). На тренінгових заняттях використовувались такі психологічні ігри: «Корабельна аварія», «Твоє обличчя», «Пошук скарбів», «Хто я?», «Два королівства», «Перестановка ролей», «Покажи поняття», «Зоопарк», «Принцеса і селянин», Аутотренінг «чарівний ліс» (Кіпніс, 2008; Грецов, Бедарева, 2008; Гіппіус, 2001).

Застосування активного соціально-психологічного навчання дозволило педагогам, учасникам групи розвинути творчі здібності та креативність, навички спілкування і взаємодії в групі: сформувати ціннісно-орієнтаційну єдність групи; навчитися гнучкій зміні соціальних ролей в залежності від ситуації; прийняттю моральних норм і правил спільної діяльності; розвинути навички аналізу і самоаналізу в процесі групової рефлексії.

Специфіка розробленої програми в тому, що вона має спрямованість на зміну поведінки, на розвиток креативності, емоційно-вольових, когнітивних якостей особистості. В основі продуктивного, якісного проходження програми лежить співпраця, цілеспрямованість діяльності і щирість у вираженні своїх думок, а також, активність педагога і його творче, дослідницьке ставлення до занять. Застосовуваний комплекс методів формувався за зростанням рівня складності завдань. Ефективність застосованої програми проявлялась у підвищенні рівня креативності педагогів, що фіксується за допомогою застосування психодіагностичних методик, і об'єктивної реєстрації змін їх особистості.

Дослідження розвитку креативності педагогів проводилося нами на базі Горлівського інституту іноземних мов «Донбаський державний педагогічний університет» (11 педагогів) та «Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини» (15 педагогів). У дослідженні взяли участь 26 педагогів.

Дослідна робота складалася з трьох етапів:

- перший етап (діагностичний) - здійснювалося дослідження рівнів розвитку творчих здібностей та креативності педагогів;
- другий етап (основний) - реалізовувалася програма активного соціально-психологічного розвитку творчих здібностей та креативності педагогів з метою ефективного оволодіння педагогічною майстерністю;
- третій етапі (контрольний) - була проведена повторна діагностика рівня розвитку креативності педагогів для виявлення ефективності розробленої нами програми "Розвиток креативності педагога - чинник професійної успішності" в групі активного соціально-психологічного навчання (АСПН).

В якості основних завдань першого етапу були визначені:

- виявлення рівня сформованості творчих здібностей та креативності педагогів;
- визначення організаційно-педагогічних умов розвитку творчих здібностей та креативності педагогів;
- аналіз проведеної діагностики рівня розвитку творчих здібностей та креативності педагогів.

Відповідно до даних критеріїв і показників були використані методи дослідження: анкетування, бесіда, вирішення проблемних ситуацій, тестування.

В рамках дослідження першого етапу була проведена діагностика рівня креативності з використанням тесту креативності Е. Торренса (Тунік, 1998). Дослідник Є. Є. Тунік, звертає увагу на те, що тест Е. Торренса заслужено вважається класичним в області психодіагностики креативності і він є потужним психодіагностичним інструментом, що вимагає професіоналізму від його користувачів. "Потужність" тесту обумовлена його вимірювальними можливостями. Велика різноманітність ретельно підібраних завдань надає обстежуваному

широкі можливості для прояву креативних здібностей. За допомогою тесту можна не тільки оцінити рівні розвитку вербального, образного і звукового творчого мислення, а й отримати уявлення про якісну своєрідність цих окремих структур креативності у різних людей. Є. Є. Тунік відмічає, що у роботі над тестом Е. Торренс в основному спирався на теорію дивергентного (творчого) мислення Дж. Гілфорда, яким були виділені чотири класичних властивості дивергентного мислення:

1. "Швидкість" - здатність продукувати велику кількість ідей.
2. "Гнучкість" - здатність застосовувати різноманітні стратегії при вирішенні проблем.
3. "Оригінальність" - здатність продукувати нестандартні ідеї.
4. "Розробленість" - здатність детально розробляти виниклі ідеї.

Вона відмічає, що Е. Торренс додає до переліку Дж. Гілфорда ще дві характеристики: «опір замикання» і «назва» (Тунік, 1998).

Перший етап дослідження показав наступний рівень розвитку креативності педагогів: у 15,4 % було діагностовано високий рівень розвитку креативності, у 26,9 % середній, і у 57,7 - низький. Аналізуючи отримані результати діагностики ми бачимо, що з 26 досліджуваних тільки 4 педагога показали високий рівень творчого мислення, 7 - середній рівень і 15 - низький. Таким чином, в ході діагностики було виявлено, що у більшості педагогів спостерігається інтерес до виконання творчих завдань, прагнення проявити себе як творчу особистість, хоча не завжди це у них виходило на належному рівні. За результатами виконання завдань було виявлено, що у педагогів недостатньо розвинена творча уява, фантазія, гнучкість, оригінальність, швидкість мислення. Отримані дані обумовлюють необхідність проведення розвиваючої роботи з підвищення рівня розвитку креативності у педагогів.

Після проведення діагностики рівня розвитку креативності педагогів ми використали розроблену нами програму "Розвиток креативності педагога - чинник професійної успішності", згідно з якою використали комплекс завдань, вправ, психологічних ігор та тренінгів. На початку і в кінці кожного заняття проводилась рефлексія "тут і тепер", під час якої висловлювались бажання і почуття учасників занять, обговорювались питання ефективності виконання домашнього завдання та труднощів, з якими зіткнулися учасники.

На другому етапі дослідження (основний) ми проводили розвиваючі заняття з педагогами в групах активного соціально-психологічного навчання згідно з розробленою нами програмою "Розвиток креативності педагога - чинник професійної успішності". Робота проводилась нами в дві фази.

Перша фаза - Підготовча. На даному етапі підбиралися форми, засоби і методи роботи. Були підібрані заняття, дискусії, консультації, майстер класи, з урахуванням рівня розвитку креативності педагогів.

Друга фаза - Основна. На цьому етапі ставилися такі завдання:

- створити можливості для активного розвитку творчих здібностей педагогів і формуванню їх креативності шляхом виконання різних завдань;

- оволодіння і застосування отриманих знань, умінь усіма учасниками програми, в першу чергу, виходячи з індивідуальних потреб педагогів;

- навчити педагогів використовувати творчий потенціал інновацій у професійній діяльності;

- створити умови для критичного аналізу учасниками наявного досвіду саморозвитку та творчої діяльності.

На другому етапі нашого дослідження використовувались такі засоби, форми і методи роботи:

- мультимедійні технології (мета: спілкування, оповіщення, обмін інформацією, психологічна підтримка, мотивації);

- додатки ZOOM, Viber (мета: здійснення неформального спілкування, моментальний обмін даними);

- тренінгові заняття.

На другому етапі проходило впровадження програми розвитку, яка включала в себе розвиток творчих здібностей педагогів в трьох напрямках: розвиток мотиваційно-ціннісного компонента, когнітивного і практичного. Розвиток мотиваційно-ціннісного і когнітивного компонента здійснювалося на консультаціях і заняттях, дискусіях, мета яких розвиток творчого мислення педагогів. Розвиток творчого мислення здійснювалося на тренінгових заняттях та майстер-класах. Нами було проведено майстер-класи на наступні теми: «Вирішення педагогічних ситуацій», «Нестандартний підхід в педагогічній діяльності», «Нові методи і технології в роботі зі студентами». Практичний компонент включав виконання творчих робіт, які включали наступні напрями: осмислення творчого завдання; відбір необхідного матеріалу; створення в уяві "проекту", "плану" майбутньої роботи; словесне оформлення виниклого уявлення; виконання роботи; аналіз і оцінка якості кінцевого продукту.

Зміст основної фази розробленої нами програми "Розвиток креативності педагога - чинник професійної успішності" методами активного соціально-психологічного навчання (АСПН) включав наступні теми:

Тема 1. Що таке творче мислення і його особливості у педагога.

Тема 2. Педагогічна майстерність. Роль творчого мислення в професійній діяльності педагога.

Тема 3. Розвиток навичок генерації інноваційних ідей.

Тема 4. Роль педагога в розвитку творчих здібностей студентів.

Тема 5. Удосконалення навичок проблемного підходу у навчанні студентів. Розвиток навичок створювати проблемні ситуації та їх вирішення.

Педагогам по темам надавались завдання для групової роботи та індивідуальні завдання для самостійного опрацювання.

На третьому етапі з метою вивчення динаміки розвитку рівня креативності у педагогів, ми проводили повторну діагностику їх рівня креативності, з використанням методики, що застосовувалась на першому етапі дослідження. Після проведення програми розвитку креативності педагогів методами активного соціально-психологічного навчання (АСПН) були отримані наступні результати: високий рівень креативності показали – 38,5 % педагогів; середній рівень – 57,7 %; низький – 3,8 %. Аналізуючи отримані результати діагностики ми бачимо, що з 26 досліджуваних тільки 1 педагог показав низький рівень творчого мислення, 15 педагогів - середній рівень і 10 педагогів - високий.

В ході експериментальної частини дослідження було встановлено, що використовувана програма "Розвиток креативності педагога - чинник професійної успішності" справила позитивний вплив на розвиток творчого мислення педагогів. В цілому позитивна динаміка проявляє себе в помітному збільшенні числа педагогів, які показали високий рівень творчого мислення.

Таким чином, активне соціально психологічне навчання (АСПН) педагогів, з використанням розвиваючої програми "Розвиток креативності педагога - чинник професійної успішності" показало свою ефективність. Аналіз професійної діяльності педагогів показав, що для того, щоб успішно виконувати свою роботу, педагог повинен мати добрі спеціальні професійні здібності, до яких відносяться ті здібності, що впливають на його успішну професійну діяльність. Як показало дослідження розвиток творчих здібностей та креативності педагогів є важливим елементом цілісної системи успішної їх професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

1. Аналізуючи теоретичні підходи до розробки проблеми креативності слід відмітити, що професійне мислення педагога має складну структуру, компоненти якої взаємопов'язані між собою. Один з компонентів педагогічного мислення – креативність, яка передбачає здатність особистості до гнучкого, оригінального творчого мислення, творчої освітньої, дослідницької та професійної діяльності, схильність до інновацій, конструювання, оригінального виконання професійних завдань.

2. В дослідженні нами розроблена розвиваюча програма "Розвиток креативності педагога - чинник професійної успішності", яку ми використали в практичній роботі з педагогами методами активного соціально-психологічного навчання (АСПН), з метою корекції, оволодіння та вдосконалення творчої майстерності педагогів.

3. Для проведення експериментального дослідження розвитку креативності як якісної характеристики творчої діяльності педагогів, нами був підібраний діагностичний та розвиваючий інструментарій. При первинному дослідженні було встановлено, що серед педагогів більшість

мають середній рівень розвитку креативності, така складова педагогічної діяльності як креативний підхід до вирішення проблемних педагогічних ситуацій у ряду педагогів не достатньо розвинена. Після проведення діагностики рівня розвитку креативності педагогів ми використали комплекс завдань, вправ, психологічних ігор та тренінгів, які дозволили покращити творчі здібності та креативність педагогів.

4. Програма "Розвиток креативності педагога - чинник професійної успішності" в групах активного соціально-психологічного навчання (АСПН) показала свою ефективність. Учасники програми значно покращили показники творчих здібностей та креативного мислення.

5. Перспективами подальшого дослідження ми розуміємо розробку другої ступені більш складної програми, для педагогів з середнім рівнем розвитку креативності, що надасть їм можливість покращити свої показники.

Список використаної літератури

- Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
- Богуславский М. В., Занаев С. З. Педагогическая система Михаила Николаевича Скаткина: генезис и значение: Монография. — М., 2018. 258 с
- Бугайчук Т.В., Доссэ Т.Г. и др. Теория и методика профессионального образования в вопросах и ответах. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. 107 с.
- Вагин И. О. Управление стрессом / М.: Студия АРДИС, 2016. 376 с.
- Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. М., 1958. 133 с.
- Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Лекция, прочитанная в Стенфордском университете 13 апреля 1959 г. На русском языке опубликована в сборнике переводов «Психология мышления», под редакцией А.М. Матюшкина. — М.: Прогресс, 1965. 534 с.
- Гиппиус, С. В. Проблема развития креативности. Гимнастика чувств. СПб.: Речь, 2001. 346 с.
- Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2008. 208 с
- Грецов А., Бедарева Т. Психологические игры для старшеклассников и студентов / СПб.: Питер, 2008. 190 с
- Гнатко, Н.М. Проблема креативности и явление подражания. Рос. АН, Ин-т психологии. М. : ИПАН, 1994. 43 с.
- Гульбс О.А. Теоретико-методологічні основи категоріальної структури професійної свідомості викладачів вищої школи : автореферат дис. ... доктора психологічних наук. МОН України, Харківський нац. ун. ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2013. 463 с.

- Загашев, И. О. Критическое мышление: технология развития. Заир-Бек. СПб.: Альянс «Дельта», 2003. 284 с.
- Зиновкина М.М. Многоуровневое непрерывное креативное образование и школа. Пособие для учителей. - М.: Приоритет-МВ, 2006. 48 с.
- Кипнис М. Тренинг креативности. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Ось-89, 2008. 128 с.
- Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб.: 1993. 418 с.
- Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. М.: КДУ, 2009. 190 с.
- Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: МПСИ, 1998. 200 с.
- Морозов, А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 445 с.
- Моляко В.О. Психологічна теорія творчості. Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. члена кореспондента АПН України Н.В. Чепелевої. К.: Нора-Прінт, 2002. Випуск 22. 350 с.
- Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Национальный книжный центр, 2015. 280 с.
- Оганесян Н. Т. Технологии активного социально-педагогического взаимодействия (тренинги, игры, дискуссии) в обеспечении психологической безопасности образовательного процесса [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие. М.: ФЛИНТА, 2013. 134 с.
- Пономарев Я.А. Психология творчества. - М.: «НАУКА». 1976. 266 с.
- Рамендик Д. М. Тренинг личностного роста : учебник и практикум для СПО. 2-е изд., испр. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2018. 136 с.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб., 2000. 705 с.
- Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. Учебное пособие. М.: Изд-во Инс-та Психотер., 2002. 224 с.
- Стишенок И. В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей. СПб.: Речь, 2008. 230 с.
- Самоукина Н. Психологический тренинг для учителя. - М.: Институт психотерапии и клинической психологии (ИПиКП), 2014. 511 с.
- Тихомирова, Т. Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды. М.: Институт психологии РАН, 2016. 232 с.
- Торренс Э.П. Теоретические основы психологической диагностики креативности. М., 1998. 120 с.
- Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса: Метод. руководство. СПб., 1998. 160 с.

Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. Заведений. - 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. 256 с.



Дем'яненко Борис Леонідович,
доктор політичних наук, професор,
декан факультету історичної і
соціально-психологічної освіти
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі,
м. Переяслав, Київська обл., Україна
E-mail: dem-@ukr.net



Дем'яненко Віра Миколаївна,
кандидат політичних наук, доцент,
доцент кафедри політології
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі,
м. Переяслав, Київська обл., Україна
E-mail: dem-@ukr.net

АНТИКРИЗОВА КОМУНІКАЦІЯ ВЛАДИ І СУСПІЛЬСТВА В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ: ВИМІРИ ОСОБИСТОЇ І КОЛЕКТИВНОЇ БЕЗПЕКИ В УКРАЇНІ

Автори синтезували новітні бачення й підходи до антикризових комунікацій (у т.ч. в умовах коронавірусної пандемії) західних і вітчизняних науковців. У статті проаналізовано сучасні кризи (насамперед, коронавірусну кризу), планування комунікації для різних їх етапів, висловлені застереження, які слід враховувати під час подолання криз. Акцентовано увагу на принципах і законах якісних антикризових комунікацій, типових помилках комунікацій суб'єктів влади і громадян, знаннях про різні типи сприйняття людьми (існують п'ять класичних категорій громадян-слухачів) інформаційного меседжу. З'ясовано сутність заздалегідь розробленої стратегії як головної умови успішної антикризової комунікації, наголошено увагу на загальних помилках при антикризових комунікаціях.

Поєднання новітніх методик і знань про сутність коронавірусної кризи у сучасному світі бачиться корисним як суб'єктам влади різних рівнів, так і широкому читацькому загалу.

Ключові слова: комунікації, кризові комунікації, пандемія, стратегія, інтерпретація, комунікативні аспекти, колективна безпека.

Borys Demyanenko, Vira Demyanenko Anti-crisis communication of government and society in a pandemic condition: dimensions of personal and collective security in Ukraine

The authors synthesized the latest visions and approaches to anti-crisis communications (including in the context of a coronavirus pandemic) of Western and Ukrainian scientists. The article analyzes current crises (first of all, coronavirus crisis), communication planning for their various stages, expresses the warnings which should be taken into account when overcoming crises. Emphasis is placed on the principles and laws of high-quality anti-crisis communications, typical errors of communication between government and citizens, knowledge about different types of people's perception of the information message (there are five classic categories of citizens-listeners). The essence of the pre-developed strategy as the main condition for successful anti-crisis communication is clarified, attention is drawn to the general mistakes in anti-crisis communications.

The combination of the latest techniques and knowledge about the essence of the coronavirus crisis in the modern world is useful for both the authorities at different levels and the general public.

Keywords: *communications, crisis communications, pandemic, strategy, interpretation, communicative aspects, collective security.*

Постановка проблеми. 2020 рік став поворотним в історії світового розвитку. Це був рік коронавірусу, президентських виборів у США та Білорусі, місцевих виборів в Україні. 2020 став роком, коли багато людей у світі відчули себе безпомічними і безмежний Всесвіт раптом звузився до домашнього простору із закриттям багатьох підприємств і бізнесів, мільйонами звільнених працівників, дистанційною роботою та освітою, з постійними зумами, чатами й віртуальними нарадами. Пандемія COVID-19 спричинила неочікувано радикальні зміни у всіх сферах життя людства як на локальному/регіональному, так і на світовому рівнях. Поступове поширення вірусу SARS-CoV-2 стало поштовхом до масштабних змін не тільки у системах охорони здоров'я національних держав. За короткий час прийшло розуміння, а згодом і усвідомлення важливості особистої й колективної безпеки, причому на перший план починають виходити потреби у «безпечному робочому середовищі», дотримання протиепідеміологічних заходів, особиста гігієна, санітарія тощо. Якщо донедавна на перших шпальтах газет розміщували повідомлення про військові дії, порушення громадянського миру тощо, то від початку 2020 р. спостерігаємо змістовні зміни новинних стрічок, де

COVID-19 розглядається багатовимірно: у контексті охорони здоров'я, суспільно-політичних, соціально-економічних та інших процесів сучасності. Ми все більше пересвідчуємося, наскільки «інформація переважає над вірусом».

Широкомасштабна криза, що охопила світ від початку пандемії COVID-19, стала початком нової доби – доби активного впровадження інноваційних технологій у всі сфери життя, починаючи від індивідуального спілкування і до міждержавної комунікації. Нині маємо можливість не лише спостерігати за змінами, але й бути їхніми творцями з усіма наслідками цього неоднозначного процесу. Хоча з іншого боку, варто пам'ятати, що мало хто з пересічних громадян знає правила комунікацій, правила поширення інформації в новому кризовому діджитальному світі. Як справедливо стверджують фахівці, їх неможливо досягнути, не розуміючи психологію особистості, психологію мас, соціальну психологію, не опанувавши риторику, науку переконання (біхевіористику або поведінкову науку), поведінкову економіку, маркетинг і нейромаркетинг, правильний і поміркований формат критичного мислення. Це нині невід'ємна складова життя сучасного споживача, тобто нас усіх як споживачів інформації. Вважаємо, що особлива роль у гарантуванні безпеки громадянам, забезпеченні стабільного розвитку належить урядам національних держав, що в умовах пандемії значно ускладнилася.

Актуальність нашого дослідження також пов'язана з гуманізацією суспільно-моральних поглядів на національну безпеку й безпосередньо на безпеку людини, що відповідає головним вимогам європейської інтеграції України. Безпека людей за умов пандемії будь-якого характеру є безумовним пріоритетом державної безпеки і найважливішим компонентом у національній безпеці країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Натепер маємо ряд емпіричних досліджень, присвячених проблемам антикризової комунікації органів влади різних держав світу під час коронавірусної кризи. Серед вітчизняних науковців ця актуальна проблема потрапила в поле зору А. Баумейстера, І. Виговської, І. Ізотова, З. Казанжи, А. Лисенка, Л. Мудрак, О. Скорук, О. Тодорчука, Н. Чорної-Бохняк. Опубліковано матеріали другої науково-практичної студентської (Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського») конференції, присвяченої розгляду питань впливу пандемії коронавірусу COVID-19 на права, свободу й безпеку людини в інформаційній сфері через вісім місяців спроб її подолання. Проте, гостро постала проблема комплексного підходу до визначення особливостей і специфіки антикризової комунікації української влади усіх рівнів і вітчизняного громадянського суспільства.

Метою роботи є синтез теоретичних підходів зарубіжних і вітчизняних фахівців до визначення сутності антикризової комунікації влади і громадянського суспільства, дослідження організації

антикризової комунікації влади та української громади під час коронавірусної кризи 2020–2021 рр. Досягнення поставленої мети передбачає послідовне вирішення таких завдань:

- окреслення теоретичних підходів до визначення антикризової комунікації влади і громадянського суспільства;

- аналіз антикризової комунікації в Україні в умовах пандемії COVID-19.

Об'єктом дослідження є антикризова комунікація влади і громади в умовах пандемії. Предметом – особливості організації антикризової стратегії влади усіх рівнів і громадянського суспільства в умовах пандемії в Україні. Автори роботи активно послуговувалися загальнонауковими методами дослідження, насамперед, методами індукції та дедукції, аналізу та синтезу. Для дослідження емпіричного матеріалу, опублікованого в сучасних ЗМІ, використано метод контент-аналізу. Для з'ясування особливостей поведінки індивідів та окремих соціальних груп в умовах пандемії використано біхевіористський метод.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Під час пандемії COVID-19 уряди країн світу змушені працювати в умовах радикальної невизначеності, часто йти на складні компроміси, враховуючи проблеми з охороною здоров'я, економічними показниками і реакцію громадянського суспільства на карантинні обмеження. Упродовж перших трьох місяців 2020 р. коронавірус SARS-CoV-2 перетворився на глобальну пандемію. Окрім системи охорони здоров'я, найпершою відчула на собі всі її негативні наслідки система освіти – навесні 2020 р. школи та університети були зачинені для понад одного мільярда учнів різного віку і різних регіонів світу. До листопада 2020 р. COVID-19 поширився майже на всі країни світу, на початок липня 2021 р. зачепив майже 200 мільйонів людей, забрав життя понад 4,2 мільйони мешканців земної кулі. Більше половини населення планети зазнало вимушених обмежень через упровадження обмежувальних заходів.

За час пандемії спостерігаємо потужний вплив на всі сектори світової економіки порушених глобальних ланцюгів поставок, що, в свою чергу, призводить до падіння попиту на імпорتنі товари і послуги, посилення політики ізоляціонізму в окремих державах і занепаду міжнародного туризму, викликане як об'єктивними (перехід в онлайн формат ділової комунікації, зменшення кількості ділових поїздок), так і суб'єктивними (страх захворіти коронавірусом SARS-CoV-2) причинами. На локальному й регіональному рівнях урядами держав світу були вжиті заходи щодо стримування поширення вірусу, які особливо потужно вразили приватних підприємців.

Складність нинішньої ситуації полягає в тому, що пандемія COVID-19 є не першою й не останньою кризою сьогодення. Криза стає звичним явищем у сучасному світі. Науковці погоджуються, що це не остання

загроза громадському здоров'ю й безпеці, з якою ми зіткнемось у XXI ст. Наприклад, пожежі, засухи і повені стають дедалі частішим явищем у результаті глобальної зміни клімату. І хоча екологи усього світу б'ють на сполох, кардинальних змін у політиці окремих національних держав ми не спостерігаємо. Органи влади, у т.ч. органи місцевого самоврядування, мають змогу лише опосередковано впливати на ці глобальні явища. Тож у часи катастроф і природніх катаклізмів, як правило, окремі країни залишаються наодинці у боротьбі з їхніми деструктивними наслідками. Проте саме до керівників органів місцевої й національної влади звертають свої погляди громадяни у пошуках інформації щодо захисту від наслідків криз і катастроф.

Важливість і значущість інформування та інформації в суспільстві демонструють соціологічні дослідження. У 2020 р., згідно з дослідженнями, проведеними на замовлення ГО «Детектор Медіа» Фондом «Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва» спільно із соціологічною службою Центру Разумкова з 14 по 19 серпня в усіх регіонах України за винятком Криму й окупованих територій Донецької та Луганської областей, пересічний українець дізнавався інформацію через ТБ (75 %), із соціальних мереж (44,1 %), використовував Facebook (58,2 %), Instagram (24,8 %), Telegram (8,5 %), Twitter (7,8 %). Триваюча з 2014 р. російсько-українська війна різко скоротила активність громадян України у російських мережах Однокласники (5,9 %) і ВКонтакте (5,1 %) (Як змінились уподобання та інтереси українців, 2020). В анонсованому дослідженні дані наведені для України в цілому й окремо для 4-х макрорегіонів України: Західного макрорегіону – Волинської, Рівненської, Львівської, Івано-Франківської, Тернопільської, Закарпатської, Хмельницької, Чернівецької областей; Центрального макрорегіону – Вінницької, Житомирської, Сумської, Чернігівської, Полтавської, Кіровоградської, Черкаської, Київської областей, м. Київ; Південного макрорегіону – Миколаївської, Херсонської, Одеської областей; Східного макрорегіону – Дніпропетровської, Донецької, Луганської, Запорізької й Харківської областей. Для здійснення компаративного аналізу в дослідженні використано результати Всеукраїнських соціологічних опитувань, які проводилися Київським міжнародним інститутом соціології у лютому 2018 р. та лютому 2019 р. на замовлення ГО «Детектор Медіа».

Соціологічні дослідження дозволяють констатувати, що на тлі пандемії зростає попит на інформацію й розшарування вітчизняної аудиторії ЗМІ за віком громадян. Пандемія коронавірусу й карантинні заходи помітно вплинули на структуру споживання інформації громадянами України. У першу чергу, серед українців у цілому зріс попит на інформацію. Хоча центральні українські телеканали залишаються найпопулярнішим джерелом (їх дивляться 75 % респондентів), на друге місце вийшли соціальні мережі (їхня частка зросла з 24 % (за опитуванням КМІСу та «Детектора медіа») у 2019 р. до 44 % у 2020 р. Значно зросла частка співвітчизників, які отримують інформацію від

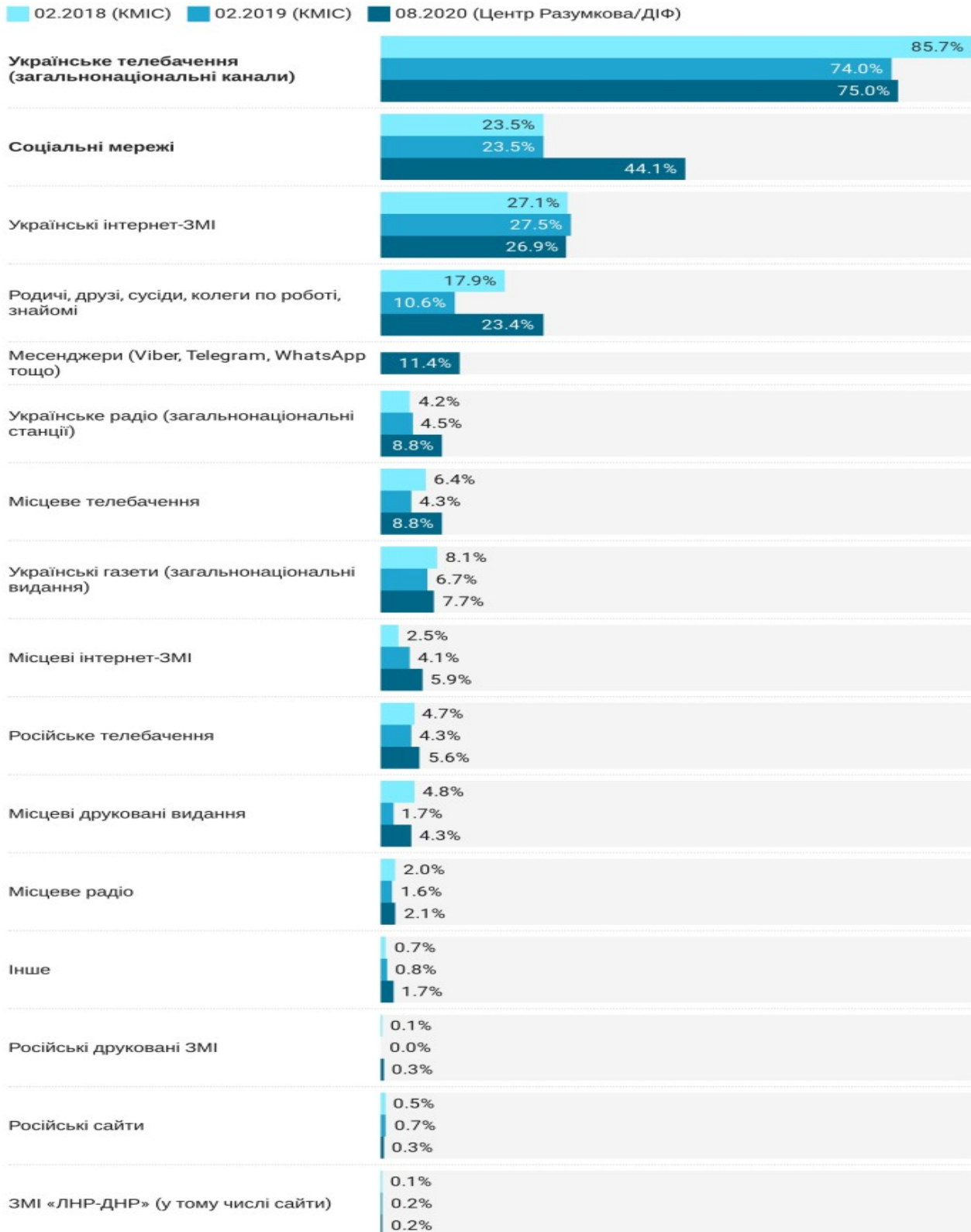
родичів і друзів – з 11 % до 23 % (за опитуванням КМІСу та «Детектора медіа»). Ця позиція конкурує за третє місце з українськими інтернет-ЗМІ, з яких інформацію про Україну та світ черпають не менше 27 % респондентів. Далі в списку джерел інформації розмістилися меседжери (Viber, Telegram, WhatsApp тощо) з часткою 11 %, українські загальнонаціональні радіостанції й місцеве телебачення, про які згадали майже по 9 % респондентів, українські загальнонаціональні друковані видання (8 %) і місцеві інтернет-ЗМІ (6 %) (Як змінились уподобання та інтереси українців, 2020). Російське телебачення залишається одним із основних джерел інформації для майже 6 % респондентів. Аналіз даних опитування показав, що російські телеканали найчастіше дивляться респонденти старше 50 років, які проживають у східних областях України (частка цих глядачів сягає 12 % серед опитаних респондентів). Пандемія COVID-19 призвела до більшого попиту на місцеві друковані видання. Якщо в 2019 р. їх згадали менше 2 % респондентів (за опитуванням КМІСу та «Детектора медіа»), то в 2020 р. їхня частка зросла до 4 %. Аналіз даних опитувань свідчить, що таке зростання відбулося за рахунок респондентів віком від 50 років і старше, які мешкають у сільській місцевості та малих містах України. До джерел, частка яких не перевищує похибку опитування (2,3 %), потрапили місцеві радіостанції, російські сайти і друковані видання, ЗМІ окупаційних адміністрацій т. зв. «ЛНР-ДНР».

Проведені дослідження продемонстрували, що на вибір певних джерел інформації впливає вік респондентів. Зокрема, соціальним мережам віддають перевагу респонденти двох наймолодших вікових груп: майже 70 % серед осіб віком 18–29 років, та 64 % серед осіб віком 30–39 років, тоді як серед респондентів віком 60 років і старше таких лише 14 %. Водночас українські загальнонаціональні телеканали перетворилися на першоджерело інформації переважно для громадян старшого віку: їх дивляться 90 % респондентів віком 60 років і старше, 85 % – віком 50–59 років, 78 % – віком 40–49 років, 65 % – віком 30–39 років і 54 % – віком 18–29 років.

Цікавим виглядає факт, що месенджери (Viber, Telegram, WhatsApp тощо) були джерелами інформації частіше для респондентів з великих міст (24 % у містах-мільйонниках, 14 % у містах з населенням від 100 тис. до 1 млн.) і людей, що належать до двох наймолодших вікових груп (21 % серед респондентів віком 18–29 років і 15 % віком 30–39 років) (Як змінились уподобання та інтереси українців, 2020).

З яких джерел ви найчастіше отримуєте інформацію про стан справ в Україні та світі?

Телебачення залишається основним джерелом інформації. Соціальні мережі нарощують популярність. Месенджери є джерелом інформації для кожного дев'ятого українця.



Дослідження проведене Фондом "Демократичні ініціативи" імені Ілька Кучеріва спільно із соціологічною службою Центру Разумкова з 14 по 19 серпня 2020 року в усіх регіонах України за винятком Криму та окупованих територій Донецької та Луганської областей. Опитано 2022 респондентів віком від 18 років методом інтерв'ю «обличчям до обличчя» за місцем проживання респондентів за вибіркою, що репрезентує доросле населення. Теоретична похибка вибірки не перевищує 2,3%

Chart: Andrii Sukharyna • Source: DIF • Created with Datawrapper

Соціальні мережі серед молоді є більш звичним джерелом інформації, ніж телевізор

З яких джерел ви найчастіше отримуєте інформацію про стан справ в Україні та світі? (не більше 3х відповідей)



Дослідження проведене Фондом "Демократичні ініціативи" імені Ілька Кучеріва спільно із соціологічною службою Центру Разумкова з 14 по 19 серпня 2020 року в усіх регіонах України за винятком Криму та окупованих територій Донецької та Луганської областей. Опитано 2022 респондентів віком від 18 років методом інтерв'ю «обличчям до обличчя» за місцем проживання респондентів за вибіркою, що репрезентує доросле населення. Теоретична похибка вибірки не перевищує 2,3%

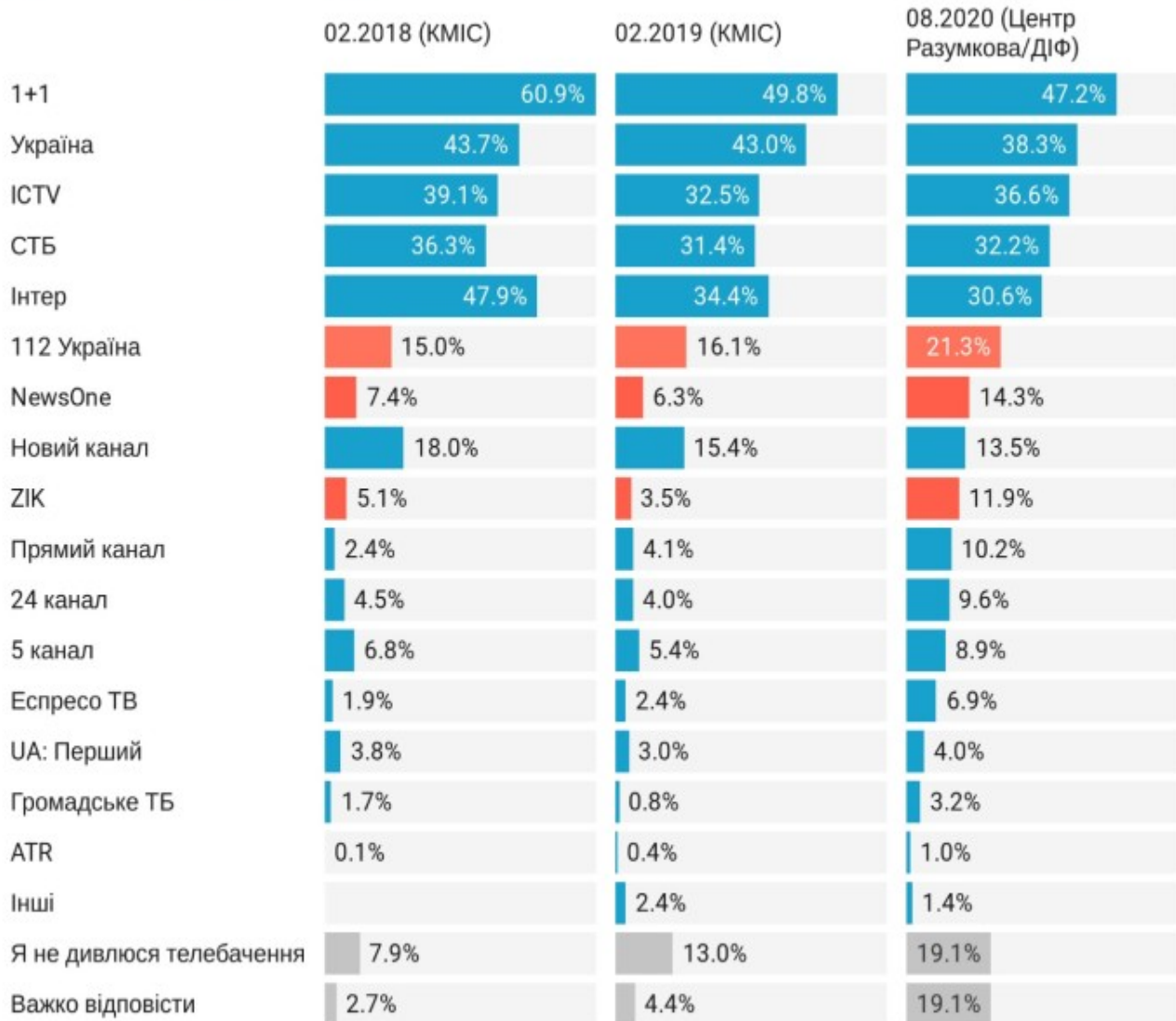
Chart: Andrii Sukharyna • Source: DIF • Created with Datawrapper

У п'ятірку найпопулярніших телеканалів України за результатами соціологічних досліджень, входять 1+1 (47,2 % респондентів віднесли його до 5 телеканалів, які вони найчастіше дивляться), Україна (38,3 %), ICTV (36,6 %), СТБ (32,2 %) та Інтер (30,6 %). У другій п'ятірці перебували 112.Україна (21,3 %), NewsOne (14,3 %), Новий канал (13,5 %), ZIK (11,9 %) і Прямий канал (10,2 %). У порівнянні з лютим 2019 р. практично не змінилося становище телеканалів 1+1, СТБ, Нового каналу та UA:Першого. Тим часом, знизилася частка громадян, які дивляться Україну (з 43 % до 38 %) та Інтер (з 34 % до 30 %). Зросла популярність телеканалів 112.Україна (з 16 % до 21 %), NewsOne (з 6 % до 14 %), ZIK (з 3,5 % до 11,9 %) і Прямого каналу (4,1 % до 10,2 %) (Як змінились уподобання та інтереси українців, 2020).

Які українські телеканали Ви найчастіше дивитесь?

дайте не більше п'яти відповідей

■ 112 Україна ■ NewsOne ■ ZIK ■ Я не дивлюся телебачення ■ Важко відповісти



Дослідження проведене Фондом "Демократичні ініціативи" імені Ілька Кучеріва спільно із соціологічною службою Центру Разумкова з 14 по 19 серпня 2020 року в усіх регіонах України за винятком Криму та окупованих територій Донецької та Луганської областей. Опитано 2022 респондентів віком від 18 років методом інтерв'ю «обличчям до обличчя» за місцем проживання респондентів за вибіркою, що репрезентує доросле населення. Теоретична похибка вибірки не перевищує 2,3%

Chart: Andrii Sukharyna • Source: DIF • Created with Datawrapper

Які з соцмереж ви використовуєте для отримання інформації про стан справ в Україні та світі?

можна обрати кілька варіантів



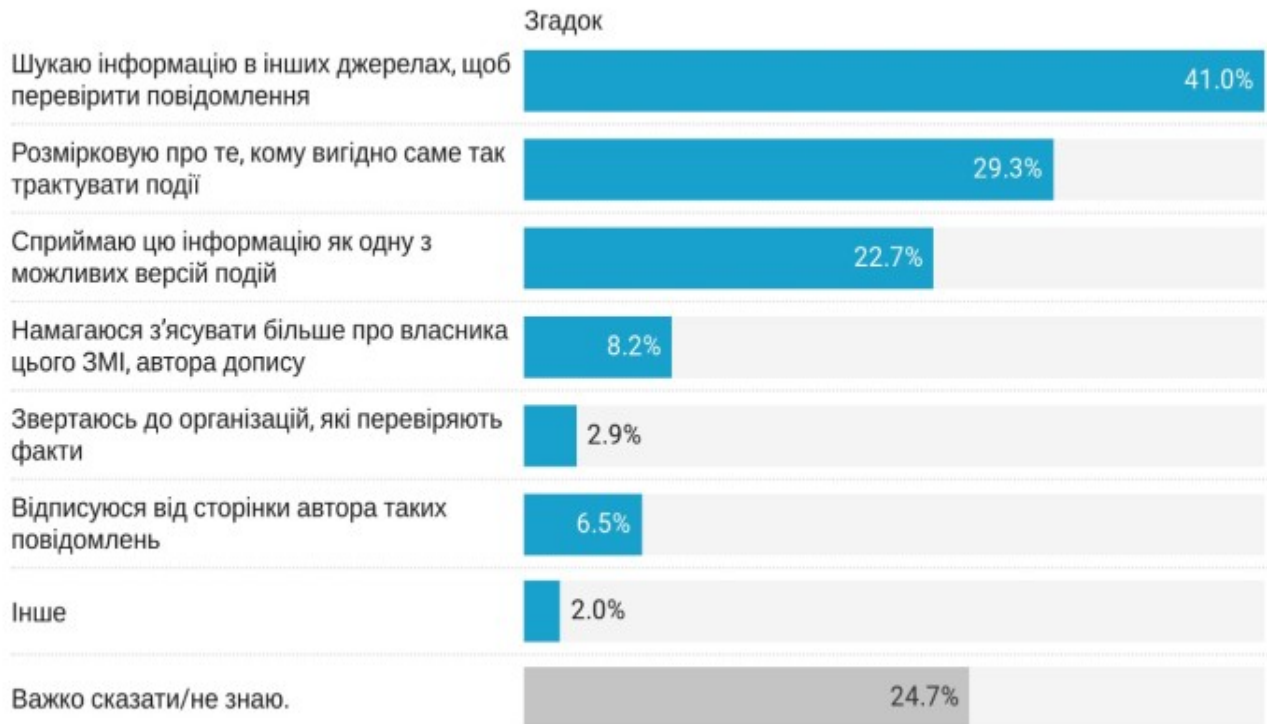
Дослідження проведене Фондом "Демократичні ініціативи" імені Ілька Кучеріва спільно із соціологічною службою Центру Разумкова з 14 по 19 серпня 2020 року в усіх регіонах України за винятком Криму та окупованих територій Донецької та Луганської областей. Опитано 2022 респондентів віком від 18 років методом інтерв'ю «обличчям до обличчя» за місцем проживання респондентів за вибіркою, що репрезентує доросле населення. Теоретична похибка вибірки не перевищує 2,3%

Chart: Andrii Sukharyna • Source: DIF • Created with Datawrapper

Невелика частка громадян – 8 % шукають більше інформації про власника ЗМІ чи автора сумнівної інформації. Майже 3 % звертаються до організацій, які перевіряють достовірність фактів. Чверть опитаних взагалі не знають, що робити у таких випадках (Як змінились уподобання та інтереси українців, 2020).

Що ви зазвичай робите, якщо правдивість повідомлення у ЗМІ або соцмережах викликає у вас сумнів?

Можна відзначити кілька відповідей



Дослідження проведене Фондом "Демократичні ініціативи" імені Ілька Кучеріва спільно із соціологічною службою Центру Разумкова з 14 по 19 серпня 2020 року в усіх регіонах України за винятком Криму та окупованих територій Донецької та Луганської областей. Опитано 2022 респондентів віком від 18 років методом інтерв'ю «обличчям до обличчя» за місцем проживання респондентів за вибіркою, що репрезентує доросле населення. Теоретична похибка вибірки не перевищує 2,3%

Chart: Andrii Sukharyna • Source: DIF • Created with Datawrapper

На нинішньому етапі розвитку суспільства в XXI ст., коли відсутні перешкоди для отримання інформації, а населення національних держав щоденно інформується численними ЗМІ, ступінь використання інформаційного простору та інформаційних технологій органами державної влади стає безпосереднім чинником економічного зростання, соціально-політичної стабільності й розвитку демократичних засад в управлінні державою. Відповідно, органи державної влади вивчають і узагальнюють інформацію з метою прийняття суб'єктами влади необхідних рішень і виважених дій щодо побудови стратегії прийняття оперативних дій у невизначених умовах. Для цього звичайно потрібні достовірні й своєчасні інформації про внутрішнє та зовнішнє середовище, злагодженість усіх сфер і галузей з її надання, продуманість дій податкової, фіскальної, фінансової та інших систем держави, які зуміють оперативно відреагувати (Скорук, 2020). Ефективність використання інформаційних комунікацій значною мірою залежить від

рівня їх наповнення інформацією, що визначається потребами соціальних структур. У цьому контексті особливої актуальності набуває інформаційне забезпечення органів публічної влади. Керівник відділу маркетингу та комунікацій компанії Mazars Ukraine О. Клименко слушно зазначила, що «кризові комунікації – це взаємодія між організацією та її зацікавленими сторонами до, під час та після виникнення кризової ситуації» (Виговська, 2020). У цьому випадку організацією виступає держава, а зацікавленою стороною – суспільство. Умовами розгортання комунікації в кризових ситуаціях виступають неконтрольованість наслідків дій, різке скорочення керованих параметрів, зміщення в бік базисних потреб (за шкалою американського психолога А. Маслоу), зростання значення інформації та інтерпретації подій, зміна каналів інформації, зростання ролі неофіційних каналів порівняно з офіційними (Барило, 2011). Будь-яка влада зобов'язана пояснювати громадянам (платникам податків), що вона робить і чому саме так, тим більше вона зобов'язана робити це в ситуації таких масштабних криз, як нинішня пандемія COVID-19 (Скорук, 2020: 120).

Для забезпечення зв'язку між владою й громадянами необхідно виробити конструктивні підходи до здійснення комунікативного зв'язку між обома сторонами. Чітка комунікаційна стратегія є необхідною складовою донесення повідомлення в кризовій ситуації. В умовах кризи представники влади усіх рівнів повинні мати чітке уявлення про тактичні й стратегічні комунікації. Причому варто взяти до уваги той факт, що саме стратегічні комунікації під час кризи створюють нові можливості для органів влади. З їхньою допомогою під час кризи можна збільшити аудиторію основних каналів комунікації, продемонструвати своє лідерство в управлінні, знайти, артикулювати і спробувати практично реалізувати новітні підходи у вирішенні важливих питань, вибудувати вищий рівень довіри у громаді. Розвиток України як члена світової спільноти в умовах глобалізації безпосередньо пов'язаний з процесами вирішення проблем державного управління, розвитком кризової комунікації, що неможливо без наукового обґрунтування головних напрямів адміністративного та організаційного творення української державності, функціонування органів державної влади у сфері захисту населення й території України від наслідків пандемії.

Важливість гарно налаштованої комунікації стає особливо відчутною під час кризових ситуацій, оскільки в таких обставинах руйнуються навіть добре налагоджені інформаційні потоки. Криза – це завжди головна/основна подія в усіх новинах дня (або днів чи навіть місяців, як ми це спостерігаємо з пандемією COVID-19). Відповідно, в інформаційно глобалізованому світі саме медіа належить роль основного комунікатора між владою й громадою під час кризових ситуацій. Засоби масової інформації відповідно до вимог громадськості та власної редакційної політики відбирають, структурують і поширюють інформацію

про кризу, її ймовірні причини, особливості перебігу, прогнозують наслідки і, звісно, звертають особливу увагу на поведінку керівництва держави (громади) під час кризи. Таким чином, медіа формують думку громадськості щодо влади та її здатності розв'язувати кризи. Досі українська влада всіх рівнів ще страждає на хвороби дорослішання. Медіа критикують владу, а не мобілізують усіх на подолання кризи, влада ігнорує потреби медіа в системній і достовірній подачі інформації. Відтак спостерігаємо ланцюгову реакцію: медіа не несе відповідальності перед глядачем/слухачем/читачем за поширення неперевіреної, неофіційної або ж неправдивої інформації. Тому саме масмедіа можуть стати джерелом ескалації кризи. Журналістам також варто більше знати про природу, ознаки та основні етапи розвитку кризи і розумітися на комунікаціях у кризовий період. Державі, органам самоврядування й медіа варто усвідомлювати, яка інформація гостро необхідна суспільству, а яка може стати зайвим його подразником. Антикризовий комунікаційний штаб має безперервно моніторити, аналізувати і прогнозувати ситуацію, моделювати можливий розвиток кризових явищ і пропонувати шляхи, як цьому запобігти, створювати сценарії протидії та відпрацьовувати тактичні речі, що ефективно впливатимуть на населення в подоланні кризи та її наслідків.

Отже, основним завданням суб'єктів влади у кризовій ситуації є розробка й застосування системи антикризового реагування, підготовка й подальша реалізація антикризової стратегії, в якій особлива роль належить комунікації. Антикризова комунікативна стратегія є необхідною умовою успішного подолання кризових явищ і кризи загалом, оскільки саме ефективні комунікації формують необхідну для влади реакцію громади на кризу й сприяють координації зусиль, спрямованих на подолання кризи. Антикризові комунікативні заходи мають на меті насамперед мобілізацію громадськості (посадовців, працівників певної сфери тощо) на подолання негативних наслідків криз. Водночас ефективні антикризові комунікації забезпечують захист персонального та інституційного іміджу конкретних урядовців та, відповідно, органів влади і місцевого самоврядування, запобігання негативним впливам на репутацію держави в цілому. Окрім того, антикризові дії та їхній комунікаційний супровід сприяють уникненню нерозуміння дій держави з боку громадськості, постраждалих у результаті кризи, а також хаосу й безладдю під час кризових ситуацій, які можуть призвести до неочікуваних наслідків, загрожувати життю й безпеці громадян.

Не зважаючи на той незаперечний факт, що кризи супроводжують людство від часів його появи, розробка й упровадження ефективних антикризових комунікативних стратегій потребують пильної уваги як з боку представників органів влади і місцевого самоврядування, так і громадськості та медіа.

Антикризова комунікація у різних політичних режимах здійснюється за різними алгоритмами: якщо тоталітарні й авторитарні держави

віддають перевагу вертикальній комунікації, де органи влади є єдиним джерелом інформації про кризу, її сутність, перебіг, наслідки, необхідні заходи для її подолання, то демократичні держави виявляють більшу увагу до ролі громади і медіа в процесі подолання кризи, налагодженню антикризової комунікації між владою й громадою. У цьому контексті бізнес-структури зробили великий крок уперед у виробленні антикризових комунікацій, спрямованих на подолання наслідків криз і збереження репутації тієї чи іншої організації. Водночас, влада як на національному, так і локальному рівнях, лише виробляє державницькі підходи до подолання криз і вироблення механізмів ефективної комунікації з громадянами (громадою).

Беручи до уваги держави пострадянського простору, зокрема Україну, варто наголосити, що процес трансформації від тоталітарного й авторитарного до демократичного режиму досі не завершений. Більше того, нині спостерігається вплив авторитарних підходів до подолання кризових явищ у демократичних державах – приховування чи ненадання важливої для суспільства інформації, використання насамперед заборонних заходів або ж політики подвійних стандартів (йдеться про окремі країни – колишні республіки СРСР).

Пандемія COVID-19 продемонструвала неготовність суб'єктів влади (як авторитарних, так і демократичних) до кризи глобального масштабу й координації зусиль із вироблення спільної політики щодо її подолання. За короткий час країни-члени ЄС «згадали» про внутрішні кордони, про необхідність посилення контролю на зовнішніх кордонах ЄС з країнами-сусідами. За останній рік стало очевидно, що антикризова стратегія переважної більшості демократичних держав світу потребує вдосконалення, у т. ч. у комунікативній сфері. COVID-19 став тим серйозним викликом, який вимагає скоординованих зусиль влади і громади для його подолання. Більше того, координація зусиль та узгодження національних інтересів окремих держав у даному випадку повинні відбуватися на глобальному або, принаймні, на регіональному рівнях. Певною мірою Всесвітня Організація Охорони Здоров'я намагається координувати зусилля окремих політичних акторів для вироблення спільної стратегії подолання пандемічної кризи. Однак цього недостатньо, особливо у контексті запитань щодо діяльності самої ВООЗ у цій ситуації (Wainer D., Parker M., 2020). У ряді випадків спостерігаємо відсутність ефективної комунікації влади та ЗМІ: на прикладі окремих країн, зокрема України, можемо стверджувати, що національна влада упродовж першого року пандемії не вибудувала ефективну комунікацію з засобами масової інформації для того, щоб сформувати атмосферу співробітництва та взаєморозуміння спільності інтересів. Як наслідок, несформоване розуміння в національних медіа, що під час кризи засоби масової інформації повинні концентруватися на вирішенні важливої проблеми, а не на суцільній критиці дій влади (тим паче, що і влада, і

суспільство вперше зіткнулися з такою кризою планетарного масштабу), усвідомлювати свою відповідальність за поширення неперевіреної, неофіційної, маніпулятивної або ж неправдивої інформації (Чи приховують правду про коронавірус, 2020). Останнє призвело до того, що українські ЗМІ, долучилися до роздмухування ворожнечі й поширення дезінформації щодо коронавірусу, як це сталося у Нових Санжарах Полтавської області (Ізотов І., 2021).

Саме мас-медіа нерідко стають джерелом ескалації кризи, що особливо яскраво виявилось за рік пандемії. Глобалізація як процес, що охопив усі сфери життя людства, особливо яскраво проявилася в інформаційній сфері. Останній рік можна назвати роком дезінформації щодо коронавірусу (Коронавірус: 9 головних міфів). Особливо активно в цьому напрямку працюють російські медіахолдинги, що стало причиною інституціоналізації протидії фейковій інформації в цьому контексті. Наприклад, Великобританія створила спеціальний відділ (Росія сіє на Заході дезінформацію, 2020) протидії дезінформації щодо коронавірусу.

Окрім свідомого поширення фейків і дезінформації, світовий інформаційний простір заповнила неперевірена інформація: часто саме через незнання журналістами об'єктивної інформації їхня аудиторія стає заручниками дезінформації. З огляду на це, ефективна антикризова комунікація полягає у вчасному донесенні й поширенні інформації про природу, ознаки та основні етапи розвитку кризи, що сприятиме налагодженню конструктивного діалогу між владою та медіа, медіа й громадою, громадою та владою. Інакше виникає парадоксальна ситуація, коли як влада, так і медіа виявляють свою некомпетентність у комунікаціях у кризовий період, що створює додаткові негативні наслідки для суспільства в цілому. Важливо й державним інститутам влади, і ЗМІ усвідомлювати, яка інформація гостро необхідна суспільству, а яка може стати зайвим подразником, і відповідно до цього налагоджувати комунікації відповідно до потреб громади, суспільних інтересів у цілому.

Беручи до уваги світові практики, важливо централізувати антикризову комунікацію в єдиний орган/штаб, який матиме широкі повноваження для здійснення антикризового менеджменту та інформаційного супроводу кризової ситуації в разі її виникнення. Антикризова комунікація передбачає публічне визнання включеності всіх сторін у кризу й налагодження ефективної взаємодії для її подолання. Наявність єдиного центру прийняття рішень, який постійно моніторить, аналізує й прогнозує розвиток ситуації є одним із ключових для подолання кризи від окремо взятої інституції до глобальної пандемії. Моделювання ймовірних криз, пошуки шляхів їх запобігання та / або супроводу, розробка сценаріїв протидії, тактичних і стратегічних кроків, які матимуть максимальний вплив на населення щодо подолання кризи та її наслідків є одними із основних завдань подібного центру/штабу.

Фахівці пропонують п'ять порад антикризової комунікації:

1) *будьте чесними* – ви привернете значно більше уваги до свого бренду, якщо зізнаєтесь, що зараз у вас справи йдуть так собі. Не варто вихвалитися успіхами, яких насправді немає, тільки заради того, щоб здаватися стабільними. Коли співзасновник «Планети кіно» Дмитро Деркач сказав, що карантин спричинив великі проблеми для його бізнесу, люди, для яких цей бренд є лавмарком, пішли скуповувати сертифікати і попкорн, щоб підтримати бренд (Виговська, 2020).

2) *комунікуйте як друг* (цю гіпотезу комунікаційників підтвердили психологи) – зараз ми всі перебуваємо в складній ситуації, а тому чекаємо на підтримку звідусіль.

3) *не ховайтеся від ситуації* – немає ні людей, ні бізнесів, на яких ніяк не вплинула б пандемія коронавірусу, це наша нова реальність. Тому дивно виглядають бренди, чия комунікація ніяк не змінилася (це часто простежується у великих брендів). Ви не можете вдавати, що нічого не сталося. Коли бренд під час карантину запускає конкурс, у якому розіграє квитки на концерт, що має відбутися, наприклад, у червні (і звісно, не відбудеться) – це мінімум виглядає дивно. Коли ми говоримо про портрет аудиторії, то зазвичай уявляємо конкретну людину або групу людей – у різних брендів різна деталізація. Зараз брендам варто користуватися не стільки портретом, як шляхом покупця. Варто скласти портрет представника своєї аудиторії під час пандемії, карантину й кризи і зрозуміти, що змінилось у цієї людини, чого вона хоче тепер. Світ змінюється, і зараз аудиторія точно не така, якою була раніше.

4) *будьте соціально відповідальними*. Коли виникла спільна проблема, її ліпше розв'язувати разом. Люди добре пам'ятають, хто був з ними у складні часи. Бренди, які працюють зараз лише заради збагачення, впливуть, і аудиторія навряд чи реагуватиме на них схвально.

5) *даруйте людям емоції*. Зараз ми всі перебуваємо в емоційній кризі, бо формат онлайн дає нам технічні можливості, але не емоції, емоція в онлайні стерта. Люди чекають від брендів нових емоцій і підтримки. Але слід пам'ятати, що емоція – це не обов'язково про радість. Це все, що змусить аудиторію зупинитися, замислитися, щось відчути.

Ми живемо в новому світі, проте когнітивні процеси людини не змінилися. Ми маємо мізки (у багатьох людей не дуже натреновані для сприйняття й критичної обробки великого потоку інформації), ті ж органи сприйняття, ті ж позитивні й негативні емоції, що й у людини минулого. А тому вплинути на нас, переконати нас (чи зманіпулювати нами), захопити нашу увагу можна тими ж засобами, що й людину минулого. Змінився лише «транспорт» доставки й кількість інформації. На відміну від людини минулого, ми лише трохи швидше читаємо і вправніше на комп'ютерах і смартфонах пишемо й ретранслюємо тексти. Якщо згадати, як все розгорталося не тільки в Україні, але й у світі, то бачимо що антикризові

комунікації «кульгали» по всьому світі. До чого призвів такий «комунікаційний фейл» – можуть нагадати мемчики, які від того часу заповнили інформаційний простір. Вони якнайкраще розповідають про те, що нам довелося пережити.

Принципи якісних комунікацій, зокрема під час кризи, найкраще описав доктор філософії, професор психології та маркетингу Університету штату Аризона, американський фахівець із експериментальної соціальної психології, президент і власник компанії «Influence at Work (IAW)», що спеціалізується на тренінгах з підвищення особистої ефективності, Роберт Чалдині у своїй книзі «Психологія впливу. Переконайте та досягайте успіху!» (Чалдині, 2019). Авторитет фахівця підтверджує той факт, що серед його клієнтів – Google, Microsoft, Coca Cola, Міністерство юстиції США і НАТО. Серед принципів і законів комунікацій, які фактично залишаються незмінними, варто назвати: по-перше, *популярність* – ми читаємо, переглядаємо, слухаємо те, що нині найпопулярніше (лайки, перегляди, шери, відгуки, обговорення, тиражі). Усе це впливає на нашу персональну увагу, інтерес, вибір, провокує нашу поведінку; по-друге, *інновації, нові ідеї, оновлений зміст*. Звернімо увагу, як історії про новий досвід (наприклад, боротьби з коронавірусом), нові знання, нові враження, новий продукт, нову ініціативу чи новий фільм активно набирають лайки і шери у нас на FB-сторінці; по-третє, *зручний і зрозумілий спосіб* – чим простіше, доказовіше, чіткіше, емоційніше, оперуючи фактами, залучаючи фото, ілюстрації, відео, ми пишемо, постимо, розміщуємо в медіа чи знімаємо в документальному кіно, тим більше у нас з'являється шансів бути побаченим, почутим, помітним, зрозумілим і впливовим (хоча б у своїй невеликій аудиторії); по-четверте, *взаємність* – «ми почуваємося так, що маємо відповісти, маємо надати зворотну послугу у відповідь» (Р. Чалдині). Наш меседж (найголовніше, що ми хочемо сказати) проникає в підсвідомість тих, кому він насамперед адресований. Що чіткіше нам вдасться визначити цільову аудиторію й точніше з нею говорити зрозумілою їй мовою, що краще сформульований меседж, тим більші шанси на взаємність. Навіть якщо нам не відповіли вербально – головне, щоб наш меседж запам'ятався: хтось промовчить, але подумає й запам'ятає, хтось його прокоментує, хтось згодом зробить так, як ми розповіли чи закликали. По-п'яте, *авторитет* – «ми звертаємося до експертів, які можуть вказати нам правильний шлях» (Р. Чалдині). Ми прислухаємося до їхньої думки, закономірно, що їх так часто залучають до рекламних кампаній нових продуктів чи ідей, до підготовки виборчих кампаній. Згадаймо лідерів громадської думки, відомих й авторитетних людей, на чію позицію часто посилаються в соціальних інформаційних хвилях у медіапросуванні. У політичній системі держави, наприклад, на президентському рівні існує окремий напрям «роботи з авторитетами нації» і «міжнародної діяльності з залучення до підтримки Президента авторитетів світу» (так само це працює на рівні громади чи команди) (Мудрак, 2020: 13-14).

По-шосте, *обов'язковість – послідовність* – «ми прагнемо діяти відповідно до своїх обов'язків і цінностей» (Р. Чалдині). Якщо ми маємо досвід будь-якої професійної діяльності – ми завжди на неї опиратимемося, хоча часто це приглушує чи «пригальмовує» нашу інтуїцію. А для переконання краще прислухатися до неї. У донесенні свого меседжу в публічному полі не можна все, що нам здається важливим, переадресовувати на інформаційного споживача. Спочатку потрібно сказати найголовніше (висловити меседж), потім його чітко й зрозуміло роз'яснити цільовій аудиторії, далі послідовно й беззастережно діяти так, як говоримо. Треба розуміти, як нас сприймає той, хто нас слухає. Найпростіше попросити своїх рідних чи друзів подивитися/послухати нас збоку. Ключовий меседж повинні повторювати всі учасники робочої команди й пояснювати/роз'яснювати його громаді, у медіа, у соціальних мережах (гарний меседж – як постріл, короткий і влучний, не більше 7 слів).

По-сьоме, *дефіцит* – «чим менше доступний ресурс, тим більше ми його потребуємо» (Р. Чалдині). У широкому розумінні цей принцип у комунікації означає, що все, що є в обмеженому доступі, становить інтерес і ми можемо це використовувати у комунікації зі світом (якщо цей дефіцит нам доступний і ми можемо ним поділитися). По-восьме, *симпатія* – «чим сильнішу симпатію ми відчуваємо до людини, тим сильніше хочеться відповісти їй «так»» (Р. Чалдині). Цей принцип ми часто несвідомо використовуємо в комунікації, і саме тому політики прагнуть сподобатися виборцям, актори – глядачам, співаки – слухачам, письменники – читачам і т. ін. По-дев'яте, *соціальний доказ* – «ми зауважуємо, що роблять інші, щоб скоригувати свої вчинки» (Р. Чалдині). Принцип «соціального доказу» полягає в тому, що людина планує й діє так, як чинить більшість. Це пояснює той факт, чому під час політичних виборчих кампаній представники електорату пристають до більшості, чому ми переглядаємо фільми, які мають високий рейтинг і більше переглядів у IMDb (один із перших кінематографічних рейтингів, створених глядачами і кіноманами), або обираємо готелі для відпочинку, у яких найбільше позитивних відгуків. На «соціальному доказі» базується вся соціальна реклама: якщо планується, наприклад, акція щодо висаджування дерев з благородною метою поліпшення екології і вийде велика кількість людей, ми теж не зможемо бути до акції байдужими. Саме «соціальний доказ», стверджують авторитетно фахівці, допоміг переконати весь світ носити захисні маски, рукавички, регулярно мити руки, самоізолюватися (нонсенс для сучасних людей в епоху глобалізації) під час коронавірусу 2020–2021 рр. Під час кризи «соціальний доказ» виступає головним рушієм змін і порятунку людей. У цьому контексті слід розглядати «помаранчеву» революцію 2004 р. і «Революцію Гідності» 2014 р., він стане ще відчутнішим у масових комунікаціях.

Набір опцій і принципів комунікації, синтезований З. Казанжи у рамках проєкту «Будуємо мости заради реформ і довіри» (виконував Інститут масової інформації за підтримки Уряду Великобританії), включає:

- *прозорість і відкритість* – орган влади має вчасно надавати інформацію, яка допомагає громаді розуміти процеси, що відбуваються в сфері відповідальності органу влади; орган влади відповідає за створення таких комунікаційних процесів, які дозволять громадянам зрозуміти механізми прийняття рішень, вплив рішень на життя та безпеку населення;

- *підзвітність* – урахування громадської думки з приводу рішень, що їх приймає орган влади, є найосновнішим завданням, як і звітування перед людьми про результати роботи органу влади;

- *наявність стратегії* – люди мають знати не лише про те, що планується через місяць, їм мають бути представлені довгострокові плани і вчасне інформування про зміни;

- *партнерство* – влада повинна налагодити партнерські стосунки з усіма зацікавленими суб'єктами (установами, закладами, лідерами громадської думки, активістами, журналістами та ін. Партнерство допоможе зрозуміти потреби усіх зацікавлених сторін чи цільових аудиторій при прийнятті тих чи інших антикризових рішень;

- *толерантність* – суб'єкти влади повинні толерантно ставитися до тих, хто має інші думки і погляди; ми сприймаємо інакшість і прислуховуємося до точок зору будь-яких меншин;

- *об'єктивність* – ми маємо рівний підхід до всіх, хто живе в нашому місті, області, регіоні, країні; ми враховуємо різні погляди і різні думки, у тому числі діаметрально протилежні;

- *результативність* – у комунікаційній сфері результатом є якраз донесення важливих повідомлень до людей та отримання зворотної реакції на дії суб'єктів влади;

- *ми працюємо з реальними речами* – тому враховуємо реалії – від планування до ресурсів і змін;

- *адресність* – ми працюємо не з населенням узагалі, а з конкретними людьми, тому ми завжди маємо пам'ятати і враховувати різність цільових аудиторій, їхні потреби, очікування, переваги, страхи тощо;

- *оперативність і своєчасність* – інформація має бути надана вчасно, тому що це важливо для людей;

- *правдивість інформації* – ми не користуємося чутками чи припущеннями, ми працюємо з фактами, ми надаємо фактичну інформацію, яка має важливе значення для громадян;

- *актуальність і доречність* – ми надаємо інформацію саме тоді, коли вона потрібна й доцільна;

• *доступність і зрозумілість* – наша інформація має бути надана зрозумілою мовою, у зрозумілій формі – це допомагає швидко сприймати інформацію;

• *творчість і креативність* – розуміючи, що світ різноманітний і люди теж різні, ми не підходимо з однією міркою до всіх; наш творчий, креативний підхід враховує нові формати і допоміжні засоби донесення інформації (Практичний посібник для працівників комунікаційних структур в органах влади, 2016).

Перше правило комунікаційної поведінки – відпрацювання чіткої й зрозумілої позиції, вона має бути гнучкою, щоб залишити можливість реакції у ситуації, яка постійно може змінюватися.

Друге правило – залученість керівників у антикризові заходи і поява на антикризових заходах.

Третє правило – працівники структури є важливими, вони повинні володіти інформацією й знати, що відбувається, оскільки саме з внутрішніх аудиторій трапляються витoki, спотворення та інсайди.

Четверте правило – залученість сторонніх ресурсів – юристів, аналітиків, експертів та ін.

П'яте правило – створення антикризового штабу й призначення людини, яка має комунікувати у публічному просторі.

Шосте правило – співпраця зі ЗМІ, якість якої прямо впливає на репутацію. Забезпечення роботи преси поруч із антикризовим штабом. Якщо вони бачать, як працюють люди, вони стають лояльнішими.

Сьоме правило – адекватна оцінка кризи упродовж усієї кризи. Як правило, спочатку кризу недооцінюють (на першому етапі), а потім переоцінюють (на останніх етапах).

Восьме правило – під час кризи треба починати роботу над післякризовою діяльністю. Можна пояснити або проінформувати, що зроблено, щоб у подальшому можна було уникнути таких криз.

Дев'яте правило – постійний моніторинг на предмет аналізу виникнення кризових ситуацій (Практичний посібник для працівників комунікаційних структур в органах влади. Частина 2, 2016).

Головним правилом комунікації фахівці вважають діалог. Коли ми досягаємо діалогу з громадою, ми отримуємо реальні шанси стати переможцем. Треба бути зрозумілим людям і пояснювати їм свої меседжі. Наші дії мають бути логічними, а пояснення зрозумілими. Влада – це сервіс, а носій влади – виконавець цих сервісних послуг для населення. Інформувати – це говорити і пояснювати, а комунікувати – це отримувати зворотний зв'язок, і в цьому випадку без діалогу – ніяк. Потрібно виходити до громади на зустрічі, прямі діалоги, обговорення. Люди хочуть чути і бачити представників влади. Бути публічним – обов'язок влади, а не навантаження. Лише так ми знатимемо, що зрозуміли і чому повірили громадяни. Необхідно вчитися працювати із ЗМІ, працювати із журналістами. Краще з ними все ж таки працювати, а

не воювати, чи залякувати, чи ігнорувати, чи боятися, чи купувати. Українцям важливо навчитися правильно реагувати на критику. Критика може стати нашим важливим ресурсом, якщо ми відкинемо власні образи та емоції, зрозуміємо, що критика – це безцінні підказки для роботи. Соціальні мережі виступають нашими потужними медіа. Не дивлячись на те, що в соціальних мережах буває лише 6–10 % населення, проте це насамперед небайдужі громадяни. Це потенційно ті, хто впливає на зміни і хто здійснює їх у країні.

Дослідники наголошують на тому, що слід розрізняти такі кризові етапи: перший – *сигнальний*. Він характеризується появою невеликих повідомлень у мас-медіа. Якщо органи державної влади залишаються чутливими до настроїв стейкхолдерів і моніторять висвітлення в ЗМК «проблемних» тем та відповідні тенденції у висвітленні, є можливість прогнозувати розвиток ситуації. Рішення органів влади «не чіпати тему» не зупинить ЗМІ – вони подаватимуть версії, інтерпретації, чутки.

Другий етап – *зондування*, характеризується тим, що тут можна перехопити ініціативу й задати напрям розвитку теми. Відсутність відповіді призводить до небажаних реакцій і того, що інтерпретацію ситуації контролюватимуть ЗМІ протягом усього періоду розвитку кризи.

Третій етап – *гострий*, характеризується найкоротшим і найінтенсивнішим сплеском кризи, коли проблема перетворюється на справжню кризу. ЗМІ починають повідомляти про фінансові, ресурсні, людські збитки/шкоду. Це той етап, коли суб'єктам влади слід «виходити з кабінетів».

Четвертий етап – *підхоплення*, характеризується тим, що всі ЗМІ намагаються висвітлити тему кризи. На цьому етапі може здаватися, що висвітлення кризи виходить з-під контролю й найважливішим є присутність у ЗМІ зі своєю позицією та узгодженість коментарів, які виходять від органу влади.

П'ятий етап – *хронічний*, характеризується тим, що мас-медіа намагаються повертатися до теми, з'ясовуючи проблеми вини і відповідальності, долі потерпілих. Перевага успішної діяльності органу державної влади може бути тоді, коли відповідальність орган бере на себе, а потерпілим надає допомогу.

Шостий етап – *відновлення репутації*. Він характеризується тим, що журналісти узагальнюють і з'ясовують, що зроблено, щоб криза не повторилась. Це етап, пов'язаний із винесенням уроків на майбутнє й удосконаленням (Практичний посібник для працівників комунікаційних структур в органах влади. Частина 2, 2016).

Англійський фахівець з паблік рілейшнз Сем Блек, класифікуючи кризи, запропонував оригінальний підхід, розділивши їх з погляду PR на «відоме невідоме» і «невідоме невідоме». «Відоме невідоме» – це тип неприємностей, що виникають через природу органу або служби. «Невідоме невідоме» – трапляються катастрофи і аварії, які ніхто не

може передбачити (наприклад, коронавірусна криза) (Сила комунікацій в час кризи, 2020).

Готовність до кризової комунікації, передбачає:

- мати список потенційно кризових ситуацій і регулярно його оновлювати;
- сформувати групу кризової комунікації, яка складалася б з ваших потенційних спікерів;
- скласти і регулярно оновлювати кризову контактну базу даних (телефони, електронні адреси, адреси у ФБ-сторінках керівників, усіх співробітників, службовців органу влади, відомих журналістів, редакторів телеканалів, радіо й газет);
- підготувати шаблон для повідомлень під час кризи;
- підготувати спікерів;
- забезпечити можливість швидкого оновлення веб-сторінки органу влади.

Плануючи і забезпечуючи кризову комунікацію слід пам'ятати і практично керуватися кількома правилами. *Правило кризової комунікації № 1:* надавайте інформацію якомога швидше, оперативніше. Інформацію краще надавати, аніж приховувати. Усе стає відомим. Інформаційний вакуум має властивість швидко заповнюватися. Мовчите ви – говорять інші. Працюйте разом зі ЗМІ, а не проти них, це створює довіру. Ви стаєте джерелом інформації для медіа і втрачається сенс користуватися чутками чи іншими сумнівними джерелами інформації. Сучасні комунікаційні технології роблять неможливими намагання приховати інформацію, тим більше, якщо ця інформація цікавить велику кількість людей.

Правило кризової комунікації № 2: важливий критерій результативності кризової комунікації – як її сприймають кризові аудиторії. Важливо не те, що «виходить», а те, що «доходить».

Правило кризової комунікації № 3: знайте й поважайте кризові аудиторії. Під час нестандартної/складної/надзвичайної ситуації важливо не тримати людей в емоційній напрузі. Потрібно надавати важливу для них і саме в цей момент часу інформацію – поради, застереження, правила поведінки, необхідні адреси і телефони.

Ключові повідомлення під час кризи мають містити:

- наші відчуття у зв'язку з тим, що відбулося;
- повідомлення про те, що саме відбулося;
- наші дії в зв'язку з тим, що відбулося.

Порядок пріоритетів, коли мова йде про нанесену шкоду під час кризи, виглядає так: – люди – навколишнє середовище – майно – гроші. Слід пам'ятати, що відсутність інформації про те, що відбувається, не захищає від подальшої кризи.

Існують шість правил, які ми найперше маємо згадати на початку кризи, особливо тоді, коли наростає хвиля паніки і хаосу. По-перше,

люди, вони потребують нашого захисту й співчуття, щохвилини думайте, як це зробити і робіть це. По-друге, *наша команда*, потрібна повна мобілізація всіх наших зусиль, і робота, хоча б перші дні 24/7. Варто обов'язково пам'ятати, що наша команда – це люди, які теж потребують нашого захисту й співчуття. По-третє, *чесність і відвертість* – якщо щось не вдається, одразу повідомляйте про це громаді, але кажіть, що спробуєте знову й знову, і прагніть цього. По-четверте, *відданість справі*. По-п'яте, *працюйте в режимі нонстоп /безперервно/* упродовж усієї кризи, до її завершення. По-шосте, *висновки з кризи* – з кожного етапу, моменту, особливо з допущених помилок (Мудрак, 2020: 41).

Важливо знати і розуміти правила й потреби комунікацій під час розгортання тривалої й непрогнозованої кризи (саме такою бачиться коронавірусна криза). Усі кризи відрізняються одна від одної й розвиваються по-різному. Гостра фаза кризи, як відомо, триває недовго. Набагато важче вийти з кризи оновленим, виконати роботу над помилками, відновити чи зміцнити власну репутацію. Можна наводити безліч прикладів різних криз: від газової кризи 2007 р. до економічної 2011 р., від репутаційної президентської до енергетичної прем'єрської, від екологічної до податкової. Усі ці кризи були зумовлені різними причинами, по-різному завершилися, були засвоєні певні уроки. І небачена досі коронавірусна криза теж матиме свій фінал і будуть зроблені належні висновки.

Під час розгортання тривалої й непрогнозованої кризи важливі: по-перше, системна й послідовна робота лідера та кризового штабу зі встановлення контролю над кризовою ситуацією; по-друге, надійні партнери, команда, союзники, сусіди; по-третє, ресурси (технічні, фінансові, матеріальні ресурси, контакти, зв'язки і головний ресурс, на який треба особливо зважати – час); по-четверте, комунікації; по-п'яте, уміння працювати над помилками (сенаторка Українського католицького університету Ольга Гуцал з цього приводу слушно сказала: «Найжахливіша помилка – найкращий учитель» (Гуцал, 2020).

Фахівці назвали кілька правил, якими бажано керуватися, якщо криза розгортається:

- зайняти чітку, недвозначну позицію й від неї не відступати, якщо ми перевірили усі факти;
- привернути на свій бік якомога більше послідовників;
- активізувати підтримку родини, партнерів, авторитетів громади, депутатів, впливових, авторитетних, упізнаваних людей;
- організувати присутність на робочому місці (місці події) керівників високого рангу;
- централізувати комунікації, контролювати отримання й поширення інформації;
- налагодити співпрацю зі ЗМІ;
- спланувати стратегію дій після закінчення кризи;

– постійно моніторити ситуацію й відповідно коригувати власні дії (Мудрак, 2020: 74).

Конкретна інформація, яка має для людини особисте значення, здатна не лише переконати індивіда не вдаватися до небезпечних учинків, але й серйозно вплинути на кількість правопорушень чи кількість заражених коронавірусом. Посилена в кілька разів комунікація щодо шансів і ризиків заразитися під час традиційних Різдвяних і Великодніх святкувань дала змогу уникнути великої хвилі хворих. Але як тільки комунікації послаблювалися (наприклад, «почалися весілля» в липні-серпні 2020 р., чи співвітчизники поїхали на зимовий відпочинок до Буковелю), крива захворювань на коронавірус різко пішла вгору.

Уміння чути варто розглядати натепер як необхідну навичку сучасного лідера. І не лише тому, що інформаційний шум нині найгаласливіший за всю історію існування людства; і не тому, що ми розучилися чути один одного (епоха споживацтва – індивідуалізму – егоїзму сутнісно цьому посприяла); і не тому, що донедавна відкриття кордонів і знання мов дедалі більше перетворювали нас на глобалістів і космополітів. Але основним фактором, який вплинув на погіршення нашої навички «чути» став ритм сучасного життя, розуміння часу як найдорожчої й найважливішої категорії, що він надзвичайно сильно керує нами. Його шалена швидкість і намагання підлаштуватися під нього забирають у нас багато цінного (у тому числі вміння «чути»).

Уміння слухати і чути під час кризи – два близьких, але й різних уміння. Уміння слухати – це насамперед уміння слухати так, аби співрозмовник хотів вам щось розповідати, говорив з вами відкрито і з задоволенням. Уміння чути – це вміння чути саме співрозмовника, а не власні міркування щодо висловленого ним. Чути саме те, що сказано, сутність сказаного, це процес, у ході якого ми прагнемо зрозуміти і запам'ятати почуте. Фахівці давно говорять про зміни навичок слухати і чути, і радять, якщо ми зацікавлені зберегти ці важливі навички, то потрібно повернутися до методики конспектування ручкою в блокнот важливих думок і цитат, які ми почули. За будь-яких типів слухання найважливішою є увага до співрозмовника, увага до того, що він говорить. У спілкуванні вміння слухати, занурюючись у думки й почуття співрозмовника, підтримуючи хід його думок і поділяючи його почуття, є набагато важливішим, ніж уміння говорити яскраво й цікаво. Якщо ми упродовж розмови зацікавлено мовчали, зрідка ставлячи уточнювальні запитання й повторюючи уголос думки співрозмовника, щоб краще їх зрозуміти, то безперечно в співрозмовника залишаться якнайкращі враження від нашої розмови. Важливим моментом якісного слухання є підлаштування під співрозмовника – жестами, виразом обличчя та очей, ритмом дихання, темпом мовлення, промовлянням слів, які він вживає, акцентуванням, що ми поділяємо його цінності (Мудрак, 2020: 33). Уміння й звичка відчувати співрозмовника, «бути з ним на одній хвилі»

допомагають встановити між нами атмосферу довіри, налаштувати до себе людину, дають максимально можливе відчуття того, що відчуває співрозмовник, що йому можна сказати, а що буде недоречним. Багато хто з людей уникають у спілкуванні дивитися у вічі співрозмовникові. Нам потрібно вчитися частіше дивитися в очі, дивитися доброзичливо, з теплою підтримкою. Хвиля доброзичливого «так» усередині нас зробить наше слухання одночасно й продуктивним, і приємним: співрозмовник буде впевнений, що ми його чуємо й розуміємо. Вправні співрозмовники, уважно слухаючи, внутрішньо повторюють основні думки співрозмовника. Ця техніка відома як внутрішній і зовнішній перекладач, вона допомагає співрозмовникам краще чути один одного й узгоджувати свої позиції. Важливо пам'ятати про активне слухання за жіночим і чоловічим типом. Чоловіче слухання орієнтоване переважно на розум і логіку (його ще називають рефлексивним слуханням). Активне слухання за жіночим типом орієнтоване на почуття від серця до серця (емпатичне слухання).

Уміння слухати і чути особливо важливі під час коронавірусної кризи. Коли здійснюється галас і громадян охоплює паніка, у вирі загострених емоцій перед справжнім лідером постає завдання – почути найважливіше, найбільше потурбуватися про найменш захищених, вислухати постраждалих, не втратити контроль над ситуацією. Що більше системності закладає лідер у свою роботу, то легше йому почути і бути почутим. Лідери місцевих територіальних громад добре знають, що лише щоденне спілкування й щоденний відвертий діалог із мешканцями громади допомагають побачити реальну картину подій (лідер бачить, де критика справедлива й скарга доречна, де жаліються щиро й справедливо, а де за звичкою чи відверто фальшуючи факти).

Фахівцям із комунікації постійно під час кризи доводиться чути від суб'єктів влади різних рівнів: «Мене не чують!», «Мене не почули!», «Мене неправильно зрозуміли!». Іноді лідери шукають помилки у своїх виступах, часто звинувачують підлеглих і своїх піарників, зрідка ображаються на слухачів/глядачів, постійно ганьблять за це медіа (у їхньому розумінні вони завжди вороги). Дуже часто люди припускаються помилки, яку їм завжди важко визнати, фокусуючись на контексті своїх пояснень чи аргументів, і не аналізуючи, як вони мають донести свій головний меседж. Слід пам'ятати, що інформація по-різному сприймалася/сприймається різними людьми, оскільки вони мають різний життєвий досвід, різну освіту й різний соціально-економічний рівень. Допомагають розібратися в помилках комунікацій суб'єктів влади і громадян (зокрема, під час коронавірусної пандемії) знання про різні типи сприйняття людьми нашого меседжу. Існує п'ять класичних категорій громадян-слухачів, які описали американські дослідники Гарі Вільямс і Роберт Міллер (Williams G. A. & Miller R. B., 2002):

– *харизмату* (потенційні керівники або лідери) – активні люди, які найкраще сприймають нові ідеї, з ними добре й продуктивно радитися, слухати їхні поради або ж використовувати їхні іноді божевільні ідеї. Їхні

аргументи точні й сильні, вони відчують результат нових ідей краще від інших. Харизмати захоплюються ідеями і стають потужними носіями ідей у громаду. Вони краще переносять стреси, особливо, якщо треба долати спротив і перешкоди. Харизмати легше піддаються переконанню інших лідерів, легше сприймають ідеї й швидше з ними експериментують. Водночас їхні фінальні рішення ґрунтуються на балансі інформації. Вони багато спілкуються й добре комунікують, уміють бути емоційними й водночас контролюють свої емоції. Під час дискусії чи переговорів саме харизмати уміють утримувати фокус на тій темі, яка приводить до результату. Часом вони дещо подібні до мислителів – їм також потрібна аналітика, факти і дані для прийняття рішень. Коли ми звертаємося до групи харизматів, повинні пам'ятати, що дуже важливо вразити їхню уяву, зачепити їхні емоції. Їх має зацікавити наша ідея, вона повинна відгукнутися в їхніх серцях – тоді вони будуть нашим ресурсом. Їх можна впізнати за мовою й словами, які вони вживають (повинен, діяти, легко, правильно, зрозуміло, результат, прояв, фокус).

– *мислителі* – ці люди гарно міркують, зважують ризики, цікавляться деталями і подробицями ідей. Сферою їхніх стійких інтересів виступають соціологія, різні дослідження, аналітика й бази даних. Вони довго зважують і готують ґрунтовні пропозиції для керівників. Мислителі активно працюють з фактами й аргументами, можуть серйозніше та більше опонувати у дискусії, їхні аргументи завжди дуже зважені. Вони прагнуть зрозуміти усі перспективи завдання або ситуації, що склалася. Мислителі ніколи не забувають своїх помилок і свого невдалого досвіду. Вони ніби борються самі з собою, щоб таки колись перемогти. Вони більше за всіх потребують тиші й усамітнення під час роботи. Мислителів можна впізнати за ключовими словами: якісно, кількість, експерт, професійно, академічно, розумно, мудро, інтелігентно, зважено.

– *скептики* – переважно люди, які завжди сумніваються, постійно ставлять уточнюючі запитання, безкінечно вносять зміни у документи, несподівано змінюють свої рішення. За твердженнями науковців, скептики приймають рішення на підставі своїх глибинних переживань або емоцій, вони довго пам'ятають свої невдачі й помилки, рідко стають керівниками. У них завжди найвищий градус недовіри у групі, хоча саме вони змушують лідера якомога точніше обґрунтовувати свою позицію й точніше оперувати фактами і цифрами (самі теж так чинять). Часто можуть бути агресивними у відстоюванні своєї позиції, іноді їх вважають людьми з нестабільною психікою. Вони часто асоціальні й люблять усе робити самостійно, командна робота не для них. На нарадах своїми запитаннями чи репліками скептики можуть зіпсувати гарну новину про проект. Якщо ми працюємо з такими людьми, треба навчитися їм максимально довіряти і спокійно сприймати їхні негативні висловлювання, і користі від цих колег буде набагато більше. Їх можна впізнати за ключовими словами: сила, успіх, суд, правда, помічники.

– *послідовники*, вони рухаються по життю з огляду на рішення або ідеї, сформульовані іншими, їхній вибір залежить від вибору інших людей. Вони типові фолловери – стежать за іншими людьми й обирають перевірені чи випробувані іншими ідеї або справи, причому вміють добре презентувати ідеї чи концепції. Вони добре аналізують інформацію, багато читають і вивчають, добре слухають і чують. Уміють добре прораховувати можливі ризики у проєкті. Цікавляться різними, у тому числі, новими методиками досліджень, добре адаптуються до змін і вміють заохотити до цього інших. Послідовники добре розуміють низові ініціативи й уміють з ними працювати. Коли у керівника вищого рівня на це бракує сил, часу та емоцій, послідовники відмінно виконують цю роль. Скептики над усе не люблять послідовників і найбільше з ними сперечаються. Послідовники більше схильні допомагати іншим, і з-поміж них можна відшукати найкращих волонтерів чи помічників. Науковці вважають, що саме послідовників найважче точно ідентифікувати, вони швидко й чітко адаптуються до середовища й більшості і з часом можуть бути і мислителями, і скептиками. Їх можна впізнати за ключовими словами: подібність, схожість, як приклад, попередньо, наступники, що працює, а що ні, застарілий шлях.

– *контролери-ревізори* – неемоційні індивіди, аналітики, мають власні нерідко протилежні загальноприйнятим ідеї. Вони готові на творення контроверсій, полюбляють втілювати лише власні ідеї, навіть якщо всі переконуватимуть їх у хибності таких ідей. Їм добре довіряти перевірку проєктів, особливо маркетингових планів, фінансових звітів та аналітичних даних. Вони побоюються опонентів і не люблять агресивної адвокації. Контролери-ревізори дуже в'їдливі щодо фактів, чисел, даних, аналітичних таблиць, найкраще працюють з ними. Аргументи для їхнього переконання краще подавати у вигляді таблиці й стрункої системи пояснень. Вони контролюватимуть і перевірятимуть усі цифри й деталі. Якщо хочемо послабити власні страхи чи побоювання перед початком будь-якого проєкту – потрібно просто поговорити з такими людьми. Контролери-ревізори гарні психологи, маркетологи, стратеги для довготривалої гри. Вони здатні зазирнути за горизонт і прорахувати, як туди найкраще дістатися. Вони не будуть голосно, тим більше агресивно, відстоювати свою позицію, вони просто покладуть добре прописаний і перевірений документ нам на стіл, повернуться й підуть геть. Їх можна впізнати за ключовими словами: факти, причини, наслідки, треба зробити (Williams G. A. & Miller R. B., 2002).

Сучасна активна людина справедливо не любить невизначеності. Український філософ, професор Київського національного університету ім. Тараса Шевченка А. Баумейстер вважає, що невизначеність не дозволяє ухвалювати зважені рішення. Коли ми не розуміємо, що буде далі, то втрачаємо можливість прораховувати наслідки своїх дій, закрадаються невпевненість і страх, виникає обтяжливе відчуття несвободи (Баумейстер, 2020). Науковець порадив звертатися до

стародавніх духовних практик. Його поради для комунікацій під час коронавірусної кризи дуже цікаві й неабияк важливі:

– *виконання державних і сімейних обов'язків* – «Той, хто служить, вільний від будь-яких очікувань. Виконуй свій обов'язок, а решта додасться» (конфуціанство);

– *переживати ситуацію тут і зараз* (даосизм) – коли ми зосереджуємося на поточному моменті, легше переживати негаразди, спокійніше дивитися вперед на короткий відрізок життя, легше озиратися назад, почувуємося спокійнішими, стаємо розсудливішими. Невипадково фахівці з першого дня карантину в 2020 р. радили переглянути всі наші плани і зосередитися лише на найближчих – на місяць-два наперед;

– *керувати сильними бажаннями і пристрастями* (буддизм), адже вони посилюють переживання й страх. Для політики, бізнесу й мистецтва такий підхід малоефективний, лише на початку кризи він може принести нам користь;

– *у кожній практичній ситуації чітко вирізняти те, що перебуває в твоїй владі, і те, що від тебе не залежить* (стоїцизм). Стоїцизм загалом є дуже давньою філософією, яка вчить, як сприймати реальність, ставитись до життєвих труднощів, сприймати критику, керувати гнівом, ставитись до смерті – власної й своїх близьких. Ми можемо контролювати себе і вкрай рідко – зовнішні обставини. Сучасний американський біолог і філософ М. Пільюччі радить концентруватися на тих параметрах нашого життєвого рівня, над якими у нас є влада (Пільюччі, 2018).

– *бачити світло навіть у темряві* – завжди шукати світлу сторону ситуації, навіть у тяжкі кризові часи. Біль, поразка, невизначеність, страх завдають болю, але якщо ми навчимося керувати цим болем, то почуватимемося гордими. Важливіше не те, що сталося, а те, як ми на це відреагуємо («хоч би як погано тобі не було, може бути ще гірше»);

– *учитися володіти собою й приймати будь-які наслідки своїх дій*. Світ мінливий, і кризи можуть тривати довго. Час прискорюється, перемоги й успіхи у край нетривалі, тому треба бути готовими до будь-чого й обов'язково за будь-яких обставин іти далі (Мудрак, 2020).

Учасники Міжнародної онлайн-конференції «Громади в умовах карантину: український та закордонний досвід», яка відбулася в межах Програми USAID DOBRE на початку світового карантину (26 березня 2020 р.), запровадженого через коронавірус, синтезували цікавий набір кризових комунікацій. Висновки і поради учасників із різних країн світу були достатньо чіткими і є ефективними понині.

1. Звести до мінімуму ймовірні негативні наслідки кризи.
2. Максимально проявляти емпатію до інших людей.
3. У системному інформуванні говорити правду, говорити коротко й швидко.
4. Підтримувати своїми діями довіру оточення.

5. Пояснювати, що можна зробити у кризовий період окремо кожній людині, кожній громаді.

6. Повідомити людям, коли керівник виходить на щоденний онлайн-зв'язок із громадою, і цей час не змінювати.

7. Щодня звітувати перед громадою (колективом, командою), не приховувати і відкрито говорити про помилки й невдачі.

8. Скласти план дій на короткий термін, оскільки ситуація може перманентно змінюватися.

9. Розробити політику роботи команди дистанційно (онлайн).

10. Спланувати стратегію мінімізації ресурсів: визначити, яких працівників буде звільнено, повідомити їх про це, які працюватимуть дистанційно, які мають бути в офісі.

11. Скласти список кроків, які можна делегувати на самостійне виконання громаді, й узгодити їх із людьми. Громадське обговорення можна провести онлайн.

12. Посилити комунікацію (Google Drive, Google Docs, Google Calendar опанувати всім працівникам, а не лише топменеджменту) (Громади в умовах карантину, 2020).

Головною умовою успішної антикризової комунікації виступає заздалегідь розроблена стратегія. Міцність і стабільність громади й суб'єкта влади особливо під час коронавірусної пандемії, перевіряються саме в кризовий час і комунікаційною стратегією. Ці заходи мають на меті як захист власного іміджу конкретних суб'єктів влади, так і запобігання негативним впливам на репутацію держави у цілому. Окрім того, антикризові дії та їхній комунікаційний супровід допомагають уникнути нерозуміння дій держави, хаосу й безладдя під час кризових ситуацій, які можуть загрожувати безпеці населення й кожного індивіда зокрема. Криза змінює реальність, і якщо дії та комунікації заздалегідь передбачені громадою, обговорені й прийняті як спільні дії для всіх, то антикризові кроки лише доповнять обидві стратегії і внесуть певні корективи у плани. Без перебільшення, азбукою для лідера перед формуванням стратегії дій, а відтак одразу й комунікаційної стратегії, є: бачення; реальний стан справ на момент початку кризи; ресурси для внутрішніх комунікацій (команда, активна частина громади); ресурси для зовнішніх комунікацій (союзники, партнери, уся громада); призначення стратегії; фундамент стратегії; цілі комунікацій; ключові показники ефективності та методи оцінки комунікацій (Мудрак, 2020: 56).

На жаль, навіть зараз і навіть демократична влада (країни ЄС не є виключенням) не вибудувала ефективну систему антикризової комунікації, користуючись звичними методами приховування інформації або ж суцільного мовчання, ненадання важливої для населення інформації (Скорук, 2020: 121). Також влада не вибудувала стосунки зі ЗМІ під час кризи з тим, щоб сформувати розуміння в медіа, що під час кризи медіа мають концентруватися на вирішенні проблеми, а не на суцільній критиці дій влади, усвідомлювати свою відповідальність за

поширення неперевіреної, неофіційної або ж неправдивої (маніпуляційної) інформації. Саме мас-медіа часто стають джерелом ескалації кризи. Часто саме через те, що журналісти мало що знають про природу, ознаки та основні етапи розвитку кризи і мало розуміються на комунікаціях у кризовий період. І тому важливо і державі, і ЗМІ усвідомлювати, яка інформація гостро необхідна суспільству, а яка може стати зайвим подразником.

Органи влади, як правило, мають справу з суспільними кризами (вони справедливо вважаються найнебезпечнішими) та їхніми наслідками. Завдання комунікацій – прогнозувати і запобігати конфліктним ситуаціям, у крайньому випадку – нейтралізувати втрати, яких зазнали.

Спеціалісти із криз наголошують на загальних помилках при комунікаціях: 1) *вагання*, що призводить суспільство до плутанини, безсердечності, некомпетентності або нестачі підготовки, що гостро відчувається; 2) *створення туманної завіси*, що веде до утвердження в суспільній свідомості думки про нечесність і байдужість суб'єктів влади; 3) *помста*, що збільшує напруженість і швидше підсилює емоції, ніж послаблює їх; 4) *ухиляння або невизначеність*, що створюють найбільші проблеми, оскільки істину замінити не можна нічим; 5) *догматичні просторікування* замість реальної нейтралізації проблеми, які підвищують уразливість організації або посадової особи через демонстрацію зарозумілості; 6) *конфронтація*, яка створює видимість активності, тримає всіх у напрузі, намагаючись маскувати підміну дієвої реакції на проблему; 7) *судовий процес*, що також створює видимість діяльності й відволікає від розумніших рішень (Практичний посібник для працівників комунікаційних структур в органах влади. Частина 2, 2016).

Як приклад, що ілюструє майстерність планування стратегії реагування на можливі сценарії криз, визначення ранніх стадій кризи і здатності до організації негайних дій у відповідь, фахівці з комунікацій наводять спеціальний контрольний план для кризової комунікації, запропонований британським методологом Клаудією Рейнхард у роботі «Поради: як управляти кризовою ситуацією» (Рейнхард).

1. Оприлюдніть підготовлений план щодо подолання кризи, скличте комітет з управління кризовими ситуаціями, запросіть для аналізу кризової ситуації експертів і відкрийте лінії комунікації.

2. Сповістіть вище керівництво, посилайтеся на план подолання кризових ситуацій. Подайте прогноз наслідків при підготовці відповідей на запити службовців, державних установ і ЗМІ.

3. Довіртеся працівникові/-ці, відповідальному/-ній за комунікації, особливо якщо він/вона брали участь в антикризових тренінгах Програми DOBRE. Доведіть до відома чергових, операторів, секретарів та всіх членів команди, що їм слід надсилати усі запити призначеному працівникові без озвучення власних версій або коментування ситуації.

4. Створіть інформаційний центр для ЗМІ та щонайшвидше передайте йому всю потрібну інформацію. Забезпечте центр інформаційними пакетами, телефонами, комп'ютерами і принтерами, оберіть місце для телевізійних інтерв'ю подалі від місця події.

5. Будьте відвертими і повідомляйте все без приховування. Якщо цього не робити, то це зробить хтось інший. Відтак можна втратити контроль над ситуацією, оскільки журналісти звернуться до інших джерел, щоб заповнити прогалини в інформації.

6. Покажіть ставлення організації до того, що трапилось, і до людей, які опинилися в цій ситуації. Поясніть, що організація робить і зробить усе від неї залежне для розв'язання проблеми.

7. Забезпечте цілодобовий зв'язок, доки з боку ЗМІ спостерігається інтерес до події.

8. Після подолання кризи зберіть команду з управління кризовими ситуаціями, підбийте підсумки того, що трапилось, оцініть ефективність антикризового плану та внесіть до нього необхідні корективи (Рейнхард).

Фахівці з комунікацій застерігають утримуватися від наступного:

1. Не висловлюйте громадськості припущень про те, у чому ви не зовсім упевнені, і не реагуйте на провокаційні запитання репортерів.

2. Не применшуйте проблему й не прагніть прикрасити серйозність ситуації – преса швидко виявить неправду.

3. Не допускайте просочування інформації. Кожен новий факт, оприлюднений ЗМІ, може бути початком нової версії.

4. Не повідомляйте інформацію, яка стосується особистого життя людей, якщо в ній міститься яке-небудь звинувачення.

5. Уникайте фрази «коментарі зайві». Не робіть коментарів, які не підлягають оголошенню в пресі. Якщо не можете повідомити про щось офіційно, обов'язково поясніть чому й скажіть репортерам, коли ця інформація буде вами надана. Якщо ви просто не володієте інформацією, то так і скажіть, і завірте репортерів, що надасте її, як тільки отримаєте.

6. Не виділяйте улюбленців у ЗМІ.

7. Намагаючись підтримати організацію, справу, товари або послуги, не прагніть отримати вигоду від уваги ЗМІ. Поки кризова ситуація все ще знаходиться в центрі уваги, не робіть того, що буде сприйняте як самореклама (Практичний посібник для працівників комунікаційних структур в органах влади. Частина 2, 2016).

Робота з мас-медіа в умовах кризи дуже важлива. Якщо журналіст не може отримати коментар у головних фігурантів кризи чи тих, у чю компетенцію входить обов'язок інформувати, то він починає збирати інформацію з інших, доступних йому джерел (журналіст не може повернутися в редакцію з порожніми руками). У рамках комунікації в кризових умовах знадобляться всі засоби і різновиди роботи з мас-медіа.

Засоби, що набувають центрального значення в умовах гострої кризи:

- безпосередньо після початку кризи: повідомлення для преси (оновлення веб-сайту);
- упродовж наступних годин: – прес-конференція – живий звук, придатний для трансляції – інтерв'ю, у тому числі й по телефону – телефонна «гаряча лінія».
- упродовж наступних днів: – розмови про позалаштункові обставини – обширний матеріал з деталями.

Варто враховувати такі правила комунікації в умовах кризи: *правило перше*: ніколи не оприлюднювати те, що не гарантовано на сто відсотків; *правило друге*: щоразу відсилати до існуючого наразі стану обізнаності; *правило третє*: важлива хронологія, а не каузальність (причинність або причинно-наслідковий зв'язок) (Практичний посібник для працівників комунікаційних структур в органах влади. Частина 2, 2016).

До основних чинників успішного розв'язання кризи фахівці зазвичай відносять:

- наявність плану кризової комунікації;
- формування команди фахівців-кризовиків;
- ефективна робота пресекретаря/працівника, відповідального за комунікації;
- стиль поведінки керівників органів влади («закритість» або «відвертість» реакцій).

Залежно від масштабу кризи створюється антикризова команда. Важливо знати і перевіряти KPI (Key Performance Indicators – ключові показники ефективності) свого антикризового штабу. На початку й під час розгортання кризи (у т. ч. коронавірусної) штаб має вживати таких заходів:

1. Фіксувати необхідні дії в кризовому плані й уточнювати склад команди управління кризою.
2. Чітко визначити місцезнаходження «штабквартири» управління кризою.
3. Призначити дублерів для основного кризового штату; система заміन має бути якісною, надійною й виключати будь-які несподіванки.
4. Розробити спеціальні процедури для нейтралізації наслідків можливих надзвичайних ситуацій на основі моделювання кризи.
5. Підготувати учасників антикризового управління до роботи зі ЗМІ.
6. Розробити інструкції й забезпечити ними усіх залучених до процесу управління кризою. Працівники мають знати прийнятну точку зору менеджменту громади щодо основоположних проблем, мати у своєму розпорядженні список телефонів кризових менеджерів.
7. Організувати підтримку діяльності пресофісу та консультантів.
8. Постійно моніторити й аналізувати настрої громади, без цього шансів зберегти і зміцнити репутацію лідера немає.

9. З розгортанням кризи починати формувати суспільні групи – лідерів, послідовників, скептиків, панікерів. Якщо немає змоги організувати публічне обговорення кризи і плану виходу з неї, може спалахнути внутрішня криза, можливий навіть розкол громади.

10. Навчитися методики «замісної терапії кризи» (Мудрак, 2020: 76-77). Цю методику часто застосовують у політиці вищого рівня, вона особливо корисна під час розгортання кризи, щоб зняти напругу й страхи. Важливо перенести акценти і нівелювати загострення уваги людей лише на кризових явищах (політичні технологи називають цей метод «перемиканням уваги»). Методика передбачає перенесення акцентів від особистого переживання до загального: якщо кризова ситуація стосується великої кількості учасників, то є сенс поділити учасників на групи й запропонувати їм іншу тему для обговорення або дій. Також потрібно відкоригувати підходи до подачі інформації: вживати термінологію не «техногенна катастрофа», а «аварія», не «трагедія», а «вибух», не «хворі», а «інфіковані». Це зменшує значущість і наслідки події, оскільки пов'язано з дією психологічних механізмів сприйняття. Перемикнути увагу від конкретної кризової події до іншої допомагають пікети, акції протесту, мітинги. Слід зазначити, що масові заходи допомагають повернути кризову ситуацію на користь завдань влади, які вона наразі виконує.

Інструменти комунікації та канали у нинішній час динамічного розвитку різних засобів комунікації (як то мобільний зв'язок та інтернет) стають головними інструментами оперативного повідомлення. Можна обрати той набір інструментів і комунікацій, який влаштовує найбільше й буде корисним для нашої цільової аудиторії або важливо необхідним для виконання тих чи інших завдань.

Суб'єкти влади не повинні жалітися, людям не треба знати, як їм важко і що вони зробили, на які жертви пішли, щоб добитися розв'язання кризи і подолання її наслідків. Бажано спрощувати діалог з громадою. Не слід заглиблювати людей у цифри і відсотки антикризових програм, обтяжувати їх надто складними поясненнями. Професійній і відповідальній владі слід пояснювати усе просто й зрозуміло. Люди хочуть почути про те, що стосується їхнього власного життя, на яке носій влади може вплинути безпосередньо.

Слід пам'ятати, що пресекретар президента – це, без перебільшення, віцепрезидент. Пресекретар – це обличчя президента, його мозок і репутація. Саме пресекретарі чи інші працівники, відповідальні за комунікацію, створюють картину дня про нашу громаду. Тому їм слід довіряти, бути з ними на зв'язку 24/7, брати з собою на закриті наради. У голів громад часто маленькі команди, тому навіть мріяти про окрему посаду пресекретаря чи комунікаційника неможливо. У такій ситуації спеціалісти радять брати волонтерів з-поміж медійників, брати студентів чи школярів-старшокласників.

Носію влади слід перманентно моніторити свої дії та заяви, поведінку опонентів і критиків, роботу своїх підлеглих та їхню публічну діяльність. І водночас не намагатися контролювати інформаційні потоки (це неефективно й дорого). Ефективніше – стати гравцем на цьому полі, стати ньюзмейкером. В ідеалі – стати тим, кому довіряють, до чиєї думки прислухаються, кого цитують, чиє слово очікують. Важливими натепер є коментарі в соціальних мережах. Робити їх бажано самотійно, потрібно знаходити 20 хв. уранці й 20 хв. ввечері й самотійно відповідати людям. Не можна недооцінювати перманентного навчання. Лише навчання прокладає нам шлях у майбутнє, лише обмін знаннями і кейсами дозволяє побачити свої мрії та ідеї масштабніше й крилатіше. І нарешті, читання, яке не лише наповнює нас знаннями і сутністю, воно наповнює нашу підсвідомість думками, а свідомість – словами. Лише мова виступає нашою першою ідентичністю. Американський філософ, політолог та історик, професор Корнуельського університету Б. Андерсон слушно зазначив, що «Мова – це влада» (Андерсон, 2001).

Партнер і креативний директор агенції Gres Todorchuk PR О. Тодорчук у своїй лекції «Комунікації під час пандемії» поділився інформацією про нові принципи роботи, тренди, бажання й потреби аудиторії в посткарантинний період. Він запропонував звернути увагу на три принципи комунікацій нового часу: 1) *швидкість* (робота, на яку раніше потрібен був тиждень, тепер виконується за день, а рішення ухвалюються майже миттєво); 2) *гнучкість* (давати більше, ніж очікує клієнт, виходити за межі патернів «так прийнято»); 3) *ефективність* (2020 р. став лакмусовим папірцем для сфери реклами і комунікацій) (Виговська, 2020). На актуальне запитання для багатьох вдумливих громадян «Що змінила пандемія?», він прогнозує, що головними напрямками комунікацій найближчим часом стануть, по-перше, *безпека*, зокрема, безпека особистого простору (людина підсвідомо обиратиме те, що для неї є безпечнішим у будь-якій сфері); по-друге, *здоров'я*, більшість людей тепер прискіпливіше ставитимуться як до самопочуття, так і до впливу на здоров'я того, що вона купує й споживає; по-третє, *взаємодопомога* – у ці складні часи можна втриматися лише завдяки підтримці (насамперед, рідних і близьких людей). Тому люди небезпідставно чекають від брендів добрих справ і втішних слів. По четверте, *локальність* (головний світовий тренд на тлі глобалізації, про який тепер говорять багато й усюди). Пандемія продемонструвала, що допомагати людям готові всередині країни. Держави отримали і продовжують отримувати від великого й середнього бізнесу більше допомоги, ніж від міжнародних інституцій. Прогнозується перехід після карантину до споживання локальних продуктів, запиту на локальні події та локальне залучення фахівців.

Карантин суттєво змінює наше життя. Він дав нам онлайн-інструменти для розв'язання всіх життєво важливих проблем –

діджиталізацію; у людей з'явилося розуміння поняття власного простору; виникла криза емоцій, адже проєкти, які переносять з офлайну в онлайн, повторюють форму, але не зміст (емоції забезпечує офлайн, і зараз цього нам бракує найбільше). В аудиторії з'явився запит на підтримку, тож бізнес має стати точкою підтримки для аудиторії. Не випадково зараз гарно спрацьовують бренди, які й раніше комунікували як друзі.

Світові медіа стверджують, що все тільки починається. Але з того, що можна помітити вже зараз, світова криза наближає нас до таких висновків:

- *«геть зайве»* – громадяни відмовляться від усього, що їм не конче потрібно, тому варто стати для них зручними, життєво необхідними і зрозумілими;
- *«лише ефективність»*;
- *«перемагає якість»* – люди обиратимуть продукт прискіпливіше, і однозначно перемає той, хто вироблятиме найякісніше;
- *«довіра»* – серед брендів залишаються на плаву ті, кому громадяни довіряють, лавмарки (Lovemarks) (Виговська, 2020).

Сьогодні набирає популярності концепція Lovemarks, яку запропонував у своїй однойменній книзі генеральний директор креативного агентства Saatchi & Saatchi К. Робертс у 2005 р. Незважаючи на те, що книжка не викликала великого суспільного резонансу, вона наповнена всілякими рекомендаціями щодо побудови Бренда Любові. Для того, щоб розібратися, що ж таке «Lovemark», звернемося до причин, за якими існуючі бренди більше не влаштовують К. Робертса (і не тільки його): по-перше, бренди «видихнулись» і «приїлися», втративши властиві їм на початку їхньої появи почуття захоплення й загадковості; по-друге, бренди перестали відповідати швидко змінним потребам споживачів у сучасному світі; по-третє, бренди «затиснуті» у конкурентній боротьбі між собою; по-четверте, бренди швидко втрачають емоційне забарвлення й націлені лише на стимулювання збуту (Малютин, 2015). Отже, Lovemark можна розглядати як заснований на емоційному маркетингу образ брeнда, націлений на створення особливого чуттєвого зв'язку з користувачем, що сприяє підтримці постійного інтересу споживача до нього (а продажі слід розглядати як наслідок високого ступеня лояльності клієнтів до брeнда).

Фахівці небезпідставно прогнозують появу таких посткарантинних трендів, як:

- *бажання персональної безпеки без власної активної дії*. Люди захочуть отримувати додатковий захист усюди. Уявімо, якщо бренд одягу розробить футболки з тканини, до якої не чіпляються бактерії, люди їх розкуплять;

– *психічне здоров'я людей і пов'язані з цим послуги*. Українське суспільство психологічно травмоване – за останні 17 років ми пережили/переживаємо дві революції («помаранчеву» і «Революцію Гідності»), війну (чергову російсько-українську) і пандемію. Нам усім дуже

потрібна підтримка (навіть ковдра в кінотеатрі як вияв турботи – це дуже важливий бонус для аудиторії);

– *локальність замість глобалізації*. Раніше в тренді була глобалізація, об'єднання всього світу. Карантин закрив кордони і цим нагадав нам, що варто більше звертати уваги на місцевий бізнес, місцеві служби доставки і т. п. Бренди обговорюють децентралізацію виробництва.

– *соціальне дистанціювання, що призводить до сегрегації*. Побутує думка, що карантин і пандемія вбивають демократію. Ми стали відірваними від соціуму, і це призвело до розколу суспільства. Більшість брендів бере за ядро аудиторії людину середнього матеріального статку, мешканця великого міста й не враховує інтересів і очікувань людей з маленьких міст, містечок, селищ, сіл. Ізолювавшись удома, ми стали як ніколи відірвані від світу й реальності.

– *свідоміше споживання діджиталу*. Тут співіснують два тренди: по-перше, діджитал зайняв усі ніші нашого життя, навіть те, що раніше ми не могли робити в онлайні, тепер робимо; по-друге, дружити з людьми, яких ми ніколи не бачили. Діджитал має стати інструментом для розв'язання життєвих ситуацій, але не повинен підмінювати життя.

– *запит на позитивні емоції після емоційного вигорання*. Наприклад, під час пандемії сфера туризму зазнала серйозних обмежень, але люди потребують позитивних емоцій. У такому разі їх зацікавить локальний (національний) туризм, що викликає емоції. Те ж саме стосується й культурної сфери суспільства.

– *віртуальні ознаки статусу*. У звичайному житті ми володіємо ознаками статусу: автомобілем, одягом, телефоном, комп'ютером. Але коли ми працюємо з дому і спілкуємося в ZOOM чи Microsoft Teams, ніхто не бачить, з якого комп'ютера ми заходимо й у що вдягнені. У суспільства може скоро з'явитися запит на віртуальні ознаки статусу (примітивною версією цього були колись зірочки Вконтакте). Сьогодні складно уявити, що лише рік-півтора тому багато хто не вірив у ефективність конференц-дзвінків, а назву Zoom знали майже виключно ІТ-спеціалісти. Комунікація онлайн більше не питання вибору, це необхідність. Тепер, коли кожна особиста зустріч несе загрозу зараження, вимагати від учасників фізичної присутності просто неетично, а часто й незаконно.

Карантин приніс із собою нові способи взаємодії. Знайомство з людиною із шести рукостискань зменшилося до двох. Люди зачинилися в квартирах, але відкрилися для домовленостей, тому зараз активніше з'являються колаборації. Також карантин демпінгував ринок – фотозйомки почали проводити через FaceTime, рекламу знімати у Zoom. Це все істотно скорочує витрати брендів на рекламу. З'являються й набувають популярності нові світові кейси. Фарерські острови пропонують не лише сходити на онлайн-екскурсію, а й керувати

екскурсоводом. Юзер може обрати, що йому робити і куди йти. Такий глобальний і креативний проєкт розробили і втілили на рівні державної влади. Також Фарерські острови мають гарний кейс із Google street view. Оскільки одного з їхніх островів не було в форматі street view на картах, вони вдягнули камери на овець, що гуляють пасовищами, і в такий спосіб створили карту забутого фарерського острова.

Dogs on zoom, pedigree. Суть проєкту полягає в тому, що людина може зателефонувати собаці в притулку через Zoom, а волонтер надасть їм можливість поспілкуватися. Так Pedigree вирішує проблеми притулків, з яких через пандемію люди перестали брати додому тварин.

Стрим-шопінг – ще один зі світових трендів у комунікаціях. Китай тестує програми для продажу товарів у прямому ефірі вже кілька років, і карантин лише посилив потужність цього інструменту. Завдання комунікаційника нині полягає в тому, щоб дати людям новий зручний інструмент.

Дизайнерка з Італії створила колекцію безпечного одягу для подорожей, поєднавши протиепідемічні засоби – маску й захисний костюм – з модними трендами. Такий одяг допоможе людям почуватися в безпеці й подарує позитивну емоцію. Приємно констатувати, що цей актуальний проєкт втілили в життя дуже швидко.

Повчальною виглядає антикризова комунікація влади і суспільства в Україні, яка ще на початку 1990-х рр. була частиною авторитарного СРСР, а натеper активно розбудовує демократію, демократичні інститути, демонструє прагнення увійти до євроспільноти. Початок епідемії COVID-19 став неочікуваним для громадян України, чимала частина з яких є трудовими мігрантами, а частина здійснює активну ділову та іншу активність через часті відрядження й ділові поїздки за кордон. Якщо до згаданої активності додати ще туристичний потенціал нашої держави, то очевидно, що спалах невідомого вірусу в Китаї постав надзвичайно серйозною безпековою проблемою для нашої країни та її громадян. Від перших виявів хвороби у Китаї й до початку 2021 р. українській владі не вдалося виробити ані антикризової стратегії, спрямованої на подолання/стримування пандемії в державі, ані розробити і реалізувати ефективну антикризову комунікацію зі своїми громадянами, що сприяло б ефективнішому донесенню до широкої громадськості важливої інформації щодо шляхів поширення коронавірусу; ефективних дій і засобів захисту від нього; необхідності й дієвості вакцинації тощо.

Виявлення перших випадків зараження COVID-19 в Китаї закономірно поставило питання перед українською владою щодо захисту інтересів громадян України, що перебували в Китаї на той момент. У лютому 2020 р. уряд України приймає рішення про евакуацію своїх громадян з китайської провінції Хубей і міста Ухань у зв'язку зі спалахом коронавірусної хвороби. 45 громадян України і 27 іноземців, що прибули з Китаю, необхідно було помістити на тимчасову ізоляцію для

спостереження за ними і дотримання епідеміологічної безпеки. Варто відмітити, що рішення щодо локації ізоляції для громадян, що перебували Китаї, українська влада прийняла не одразу. Тож не дивно, що після того, як українська влада почала шукати місце для ізоляції евакуйованих з Китаю, у деяких населених пунктах почалися активні протести місцевого населення. Зокрема, у селі Микулинці Тернопільської області були влаштовані блокпости і налагоджене цілодобове чергування місцевих активістів з метою не впустити у населений пункт прибулих з Китаю. Тоді ж аеропорт Тернополя відмовився прийняти літак з евакуйованими з Китаю українцями. Також проти того, щоб евакуйованих розміщували у Київській лікарні № 2, виступили депутати Гостомельської селищної ради. Урешті-решт було ухвалено рішення щодо тимчасового розміщення евакуйованих з китайського міста Ухань у медичному центрі Національної Гвардії України селища Нові Санжари Полтавської області. На карантин до селища було відправлено 94 особи, у тому числі 22 члени екіпажу та медиків. У селищі почали перекривати дороги, відбулися сутички з правоохоронцями, влада змушена була стягнути у населений пункт додаткові сили Нацгвардії (Лисенко, 2021). Найбільші протести відбулися 20 лютого 2020 р. Під час протистояння з силами поліції було затримано не менше 24 осіб, 10 правоохоронців звернулися за медичною допомогою.

Проведені експертами з комунікацій дослідження дозволили констатувати, що ситуація в Нових Санжарах була значною мірою спровокована, що, проте, не знімає відповідальності з української влади за невдалу антикризову комунікацію. Через відсутність чіткого бачення ситуації та антикризової стратегії в цілому в Нових Санжарах не лише українці, а й увесь цивілізований світ спостерігав відсутність комунікації влади з місцевими жителями, що призвело до поширення негативних емоцій, страхів серед жителів селища, сплеску агресії щодо евакуйованих українців. Крім того, проявилася довірливість українців до фейків і дезінформації – подальші дослідження фахівців довели, що більшість новосанжарівців були переконані, що до них на лікування везуть саме громадян Китаю (Сардалова, 2020).

Після знакових подій у Нових Санжарах, українська влада зробила певні висновки і почала практично реалізовувати ефективнішу інформаційну політику: покращилося інформування громадян про новий вірус, його походження, особливості, шляхи поширення тощо. Українська влада почала здійснювати власну антикризову комунікацію з громадянами через постійні брифінги представників місцевої, центральної виконавчої влади, створення відповідних гарячих ліній, публічні звіти про ситуацію у медичних закладах тощо.

У той же час українська влада пішла на певні кроки щодо запровадження обмежень для громадян з метою зменшення темпів поширення коронавірусу. 12 березня 2020 р. в Україні було оголошено

карантин. Станом на весну 2020 р. уряд ще не розумів (як і уряди більшості країн світу), як буде діяти далі, яку політику буде здійснювати, скільки вона триватиме. Були запроваджені відносно суворі карантинні обмеження для бізнесу, навчальних закладів тощо. Щодня збиралися, узагальнювалися та оприлюднювалися статистичні дані щодо кількості хворих на COVID-19. Були створені відповідні канали інформування про ситуацію з коронавірусом та дії уряду в популярних месенджерах – Viber, Telegram, Facebook тощо, на офіційних веб-сторінках відповідних міністерств, рубрики на офіційних веб-сторінках органів місцевого самоврядування.

Не зважаючи на кількісне зростання каналів комунікації, українській владі не вдалося виконати свої обіцянки щодо безпечних умов праці для медичних працівників насамперед, що призвело до зростання кількості постраждалих і померлих. Українське суспільство виявилось не готовим до жорстких карантинних обмежень, а влада так і не виробила єдиної лінії поведінки у кризовій ситуації. Тож одночасне скупчення трудових мігрантів на кордонах України і карантинні обмеження, запроваджені щодо малого й середнього бізнесу, освітніх закладів тощо викликали негативну реакцію населення.

Серед запроваджених обмежень найдошкульнішими виявилися інфраструктурні. З часу карантину громадський транспорт був зупинений, у великих містах зупинилося метро, торгові центри, кафе, парки і дитячі майданчики були зачинені. Продуктові магазини працювали з обмеженнями, залежно від розміру приміщення.

Кабінет Міністрів України підготував план виходу з карантину, починаючи з 16 травня 2020 р., який складався з п'яти етапів, серед яких особлива роль відводилася т. зв. «адаптивному карантину». Однак погіршення ситуації з темпами поширення коронавірусної інфекції внесло корективи у плани уряду. На початок серпня (станом на 08.08.) 2021 р. Україна вже пережила два повних локдауни, налічує 2 259 151 хворих на Covid-19, 2 190 921 громадян, які поборолі хворобу, 53 095 загиблих від COVID-19. Ситуація упродовж останніх півтора року змінювалася хвилеподібно, проте теперішній рівень поінформованості громадян і доступність вакцинації вселяє все таки поміркований оптимізм. Отже, використання «демократичної» моделі комунікації влади і громади, метою якої було досягнення максимальної поінформованості громадян про стан справ із пандемією, не підкріплення її дієвою антикризовою стратегією, відсутність продуманих авторитарних методів впливу (як, наприклад, у Китаї) не дало принаймні до весни 2021 р. бажаного ефекту (принаймні в контексті збереження/підтримки позитивного іміджу української влади). Попри намагання української влади налагодити ефективну комунікацію з громадою в часи пандемічної кризи, Україна потрапила у топ-10 країн, де населення найбільше незадоволене діями уряду у боротьбі з коронавірусом (Лисенко, 2021).

Дати відповіді на складні питання – «Як через комунікації громадські організації можуть допомогти пережити кризу та пом'якшити її наслідки?», «У чому особливість комунікацій у соцмережах у складні періоди?», «Які знання необхідно засвоїти, щоб спробувати підготуватися до майбутніх криз?» – допоможуть практичні матеріали від EUProstir (веб-платформа підтримки громадянського суспільства України, яка більше 10 років працює на підтримку проєвропейського поступу країни, надаючи інформаційний супровід, ресурсну базу, презентаційний майданчик для громадських організацій), які були презентовані під час майстерні Форуму «Життя на межі миру. Громадські ініціативи змінюють життя українських громад» (Кризові комунікації в часи пандемії: ресурси, інструменти та інсайти, 2020).

EUProstir запропонував ТОП-5 інсайтів про кризові комунікації:

Інсайт 1. Ваша «вогонь»-команда не має вигоріти у час кризи. У кризовий період важливо, аби в громадській організації обов'язки були розподілені швидко й правильно. Комунікація має бути 24/7, однак нею має опікуватися не одна людина. Якщо криза триває багато місяців як, наприклад, коронавірусна криза, то підхід має бути іншим. У березні-квітні 2020 р. ми спостерігали, що є багато вигорань, особливо, коли комунікація відбувається цілодобово, коли розмиті межі між роботою та відпочинком, робочими днями та вихідними, важливо зберігати баланс. У часи кризи будь-яка дія робиться лише якщо вона дійсно необхідна, аби вона не стала додатковим навантаженням для команди. Не обов'язково все вирішувати у форматі відеозв'язку, інколи достатньо чату чи простого листа. Важливо, щоб були створені можливості для гнучкості (комусь краще працювати дистанційно, комусь – в офісі).

Інсайт 2. Надайте вашій аудиторії відчуття сили. Пандемія, нестабільна політична ситуація породжують страхи і паніку. Сучасна людина відчуває безсилля й розчарування, люди часто стають байдужими, оскільки у них немає відчуття, що вони особисто можуть на щось вплинути, щось зробити, щось змінити. Тому громадським організаціям варто завжди давати людям розуміння того, що особисто вони можуть зробити (наприклад, прийти і особисто допомогти зібрати захисні щитки для медиків, допомогти розвести волонтерів, «перекинути» 100 гривень на якусь добру справу тощо). У своїх матеріалах чи постах у соцмережах громадські організації можуть зазначати: «Ви також можете допомогти... (волонтерство, фінансова підтримка тощо)».

Інсайт 3. Соцмережі в час кризи – усе так само, але інакше. Соціальні платформи є найкращим (найшвидшим) із способів для інформування вашої аудиторії. Фахівці сформулювали кілька порад для комунікації в соцмережах під час кризи:

⇒ коли стається криза (наприклад, коронавірусна), то потрібно

одразу ж переглянути все, що було заплановано для публікацій, варто переглянути весь контент-план;

⇒ у вас має бути у наявності політика щодо соціальних мереж: 1)

актуальний список контактів на випадок надзвичайних ситуацій (контакти керівників, тих, хто займається соцмедіа, юриста чи юридичних консультантів); 2) доступи до даних (облікових записів у соцмережах та інших супутніх сервісів); 3) план внутрішніх комунікацій для команди на випадок кризи.

⇒ не треба зникати, якщо сталася якась криза – тобто, якщо ви

займаєтеся темою, яка зараз через кризу перестала бути актуальною, або ж усі події скасовані, то не варто пропадати із соцмереж. Ваша аудиторія таке точно помітить, і це вплине на вашу репутацію. Краще комунікуйте щиро та відверто. Також не треба «розкручувати» кризу – ваша аудиторія «зчитає», коли у ваших меседжах буде щось «на показ».

Інсайт 4. Ми змінилися? Так! Варто самих себе запитати – як я змінився чи змінилася? Як змінилася організація? І дати правдиву відповідь. Кілька досліджень про зміни, на які громадським організаціям варто звернути увагу:

⇒ за спостереженнями Facebook, у користувачів цієї

мережі відбувся зсув у бік саморозвитку й здорового способу життя (про це свідчать завантаження додатків для медитації, уроків і т. п.);

⇒ зросли пожертви – за перші місяці 2020 р. люди у світі

пожертвували понад 100 мільйонів доларів через Facebook та Instagram на різні фандрейзингові ініціативи, пов'язані із COVID-19;

⇒ пандемія сильно вплинула на покоління Z (це 41 % населення

світу, тобто майбутнє світу). Покоління Z завжди мало сильні цінності, і пандемія їх посилила. 54 % покоління Z у Європі, яке змінюється, стверджують, що через пандемію вони стали більше зацікавлені в активізмі й соціальних питаннях (за даними YouGov – англійської міжнародної інтернет-фірми з дослідження ринку і аналізу даних). Для них стали важливими усі ті активності, які виникли під час пандемії – від використання онлайн-платформ для навчання до витрачання більше часу на хобі й розваги (Кризові комунікації в часи пандемії: ресурси, інструменти та інсайти, 2020).

Інсайт 5. Позитив, щоб там не було. Зараз дійсно в різних ЗМІ багато «зради» і «негативу», спричинених пандемією й перманентними політичними кризами упродовж 30-річної історії незалежності України. Тому без фокусування на позитиві нам не вибратися із кризи. А громадські організації для того й існують, щоб творити зміни на краще.

Український інсайт карантину – нестача інструментів для допомоги. Коли нам радять сидіти вдома – це пасивна допомога, а ми звикли до активної: заварювати чай чи робити «коктейль Молотова» на Майдані, гасити пожежі, волонтерити і передавати на фронт речі та їжу. Зараз люди переживають кризу можливості включитися. У пораді сидіти вдома людина виступає об'єктом, а не суб'єктом. Якщо ви робите соціальні й культурні проєкти, ви маєте надати інструмент для включення. Наприклад, під час президентських виборів у США громадяни донатять на кампанії своїх кандидатів, вони це роблять для того, щоб людина відчувала свою включеність. Якщо ви дасте людині інструмент, вона відчує себе частиною команди і стане вашим відданим фаном.

Висновки. Отже, варто усвідомити, що криза – це нормально й невідворотньо, це частина функціонування й розвитку будь-якої структури, команди, проєкту, процесу, явища. Кризу варто сприймати радше як можливість, адже кризи допомагають зростати, змінюватись, краще розуміти, врешті перемагати. Кожна криза є унікальною, і повністю дослідити її та впровадити у практичну діяльність майже неможливо, особливо за таких бурхливих змін зовнішнього середовища, що дуже важко підлягають навіть світовій аналітиці.

Більшість фахівців погоджуються з тим, що в наш час існують два напрями комунікацій: створення контенту та управління кризами. До речі, професія комунікаційника впродовж останніх років упевнено не виходить з топу найстресовіших у світі.

У період боротьби з пандемією держава зобов'язана мобілізувати усі наявні в її руках засоби комунікації з метою постійного інформування

населення, недопущення можливої в суспільстві психологічної напруженості, управління процесом з мінімальними втратами. Без довіри і безпосередньої участі громадян, відповідальної поведінки скорочення швидкості й географії поширення пандемії буде сильно утруднено. У зв'язку з цим важливо, щоб передані оперативним органом важливі повідомлення відповідали мові населення, стилю залучення уваги і щиро переконували, що ці заходи дійсно спрямовані на збереження здоров'я й забезпечення безпеки громадян і суспільства загалом. Наявність оперативного та надійного зв'язку має життєво важливе значення під час кризи. Планування, підготовка й розробка плану кризової комунікації забезпечує успішність операцій під час кризи. Робота з внутрішньою й зовнішньою аудиторіями та ЗМІ є дуже складним завданням. Відсутність контролю та управління повідомленнями може мати більший резонанс, ніж сама криза. Такі наслідки можуть послабити довіру громадськості до суб'єктів влади настільки, що унеможливлять виконання поставленого завдання, негативно вплинуть на органи реагування.

Коронавірусна криза стала одним із найбільших викликів для людства з часів Другої світової війни, коли весь світ опинився в умовах військового часу, а представники влади, без виключення, усіх держав світу постали перед кризою –економічною, медичною, соціальною. Відповідно, кожна з країн вибудувала власну модель комунікації з громадськістю. Авторитарні країни світу використовували антикризову комунікацію для досягнення власних цілей держави, де пандемія міфологізувалася й подавалася населенню як справжня війна, що умотивувало громадян до значного обмеження власної свободи, використання великих людських ресурсів для ліквідації спалаху нового вірусу. Авторитарний вид комунікації дозволяє урядам «правильно» подавати інформацію про спалахи пандемії, щоб убезпечити владу від панічних настроїв громадян. Такий вид комунікації відкриває широкі можливості для маніпулювання суспільною свідомістю, інформацією щодо реального стану справ у державі, що тактично сприяє зменшенню соціальної напруги у суспільстві, але стратегічно може мати кардинально протилежні наслідки. Недемократичність цього виду комунікації реально загрожує життю й безпеці громадян, оскільки вони не володіють інформацією про стан і перебіг пандемії в державі.

На противагу «авторитарній» антикризовій комунікації, існує умовна «демократична» система комунікації (апробується і в Україні), яка базується на правдивій подачі інформації про стан пандемії в країні, дозволяє об'єктивно знати про можливість медичної системи держави. Водночас це породжує соціальну напругу в суспільстві, оскільки у державах перехідного типу (зокрема, Україні) медіа та медіа-олігархи мають реальні можливості для маніпулювання масами щодо питань стану медичної сфери держави, рівня смертності від нового вірусу, вакцинації, слабкості антикризового державного управління тощо. Досить часто громадяни зіштовхуються з політикою подвійних стандартів, бачать

і розуміють, що держава не в силах реалізувати одне з головних своїх завдань – гарантувати безпеку своїм громадянам.

Проте більшість держав світу підтримують саме «демократичну» модель антикризової комунікації. Однією з основних причин цього бачиться важливість довіри громадян до влади як умови подальшого розвитку держави. Правда інформація може бути неприємною, гіркою, проте вона потрібна, щоб довіра громадян до суб'єктів влади та їхніх дій не похитнулася. В умовах пандемії йдеться насамперед про те, що громадяни повинні розуміти, що їхня влада є дійсно ефективною перед загрозою пандемії, вона не занижує рівень інфікування заради додаткових політичних «бонусів».

Враховуючи основні тенденції сучасного суспільно-політичного розвитку, вважаємо, що саме виважений підхід до розробки і реалізації антикризових комунікаційних стратегій відкриває нові можливості для подолання глобальних криз у сучасному світі, у тому числі й пандемії COVID-19.

Список використаної літератури

- Андерсон Б. Уявлені спільноти. Міркування щодо походження й поширення націоналізму. Київ: Критика, 2001. URL: <http://litopys.org.ua/anders/and.htm>.
- Барило О. Г. Інформація як складова системи державного управління у надзвичайних ситуаціях. *Інвестиції: практика та досвід*. 2011. № 2. С. 76-78.
- Баумейстер А. Что делать в условиях полной неопределенности? Объясняет философ Андрей Баумейстер. 15 сентября 2020 г. URL: [15092020-97](https://www.youtube.com/watch?v=15092020-97).
- Виговська І. Комунікації під час пандемії. Лекція Олександра Тодорчука. 09.06.2020. URL: <https://bazilik.media/komunikatsii-pid-chas-pandemiilektsiia-oleksandra-todorchuka>.
- Вплив пандемії коронавірусу COVID-19 на права, свободи і безпеку людини в інформаційній сфері: Матеріали другої наук.-практ. студ. конф., м. Київ, 18 листоп. 2020 р. / Упоряд.: В. М. Фурашев, С. Ю. Петряєв, О. А. Самчинська. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, Вид-во «Політехніка», 2020. 96 с.
- Громади в умовах карантину. Український та закордонний досвід. 02.04.2020. URL: <http://decentralization.uacrisis.org/quarantine#rec175536618>.
- Гуцал О. Якщо стрибнули, то гребіть. Як народити і зростити бізнес, який сподобається вашим онукам? Київ: Асоціація Корпоративних Медіа, 2020. 158 с. URL: <https://www.yakaboo.ua/jakscho-stribnuli-to-grebit-ol-ga-gucal-korporativnye-media-vejsberg-i-partnery.html>.
- Ізотов І. 500 хворих та десятків засуджених: 10 місяців після протестів проти обсервації у Нових Санжарах. 03 січня 2021 р. URL: [15092020-97](https://www.youtube.com/watch?v=15092020-97).

- <https://suspilne.media/90566-500-hvorih-ta-desatok-zasudzenih-10-misaciv-pisla-protestiv-proti-observacii-u-novih-sanzarah/>.
- Коронавірус: 9 головних міфів. URL: <https://osvitoria.media/experience/koronavirus-9-golovnyh-mifiv/>.
- Кризові комунікації в часи пандемії: ресурси, інструменти та інсайти. 07 грудня 2020 р. URL: <https://www.prostir.ua/?kb=kryzovi-komunikatsiji-v-chasy-pandemiji-resursy-instrumenty-ta-insajty>.
- Лисенко А. Україна у п'ятірці країн, де найбільш незадоволені діями уряду у боротьбі з коронавірусом. 12 лютого 2021 р. URL: <https://zn.ua/ukr/UKRAINE/ukrajina-u-pjatirtsi-krajin-de-najbilsh-nezadovoleni-dijami-urjadu-u-borotbi-z-koronavirusom.html>.
- Малютин Д. Lovemark: 3 шага до создания брэнда любви в бизнесе. 22 сентября 2015 г. URL: <https://www.e-executive.ru/management/marketing/1982521-lovemark-3-shaga-do-sozdaniya-brenda-lubvi-v-biznese>.
- Мудрак Л. Комунікація і криза. Як громадам протистояти викликам і успішно діяти в період кризи. Посібник. Київ, 2020. 108 с.
- Мудрак Л. Кризові комунікації: поради для громад. Тези експертів. 02.04.2020. URL: <http://decentralization.uacrisis.org/quarantine#rec175536618>.
- Пильюччи М. Как быть стойком. Античная философия и современная жизнь. Москва: Альпина нон-фикшн, 2018. 279 с. URL: http://loveread.ec/read_book.php?id=70306&p=1.
- Практичний посібник для працівників комунікаційних структур в органах влади. Інститут масової інформації. Київ, 2016. URL: <https://imi.org.ua/wp-content/uploads/2017/06/posibnyk.pdf>.
- Практичний посібник для працівників комунікаційних структур в органах влади. Частина 2. 17.05.2016. URL: <https://imi.org.ua/advices/praktichnij-posibnik-dlya-pratsivnikov-komunikatsijnih-struktur-v-organah-vladi-chastina-2-i2363>.
- Рейнхард К. Поради: як управляти кризовою ситуацією. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/panika-dovkola-litaka-z-kytaiu/30445613.html>.
- Росія сіє на Заході дезінформацію та паніку через коронавірус – британський уряд створив спецвідділ протидії. 15 березня 2020 р. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/panika-dovkola-litaka-z-kytaiu/30445613.html>.
- Сардалова Е. Паніка довкола літака з Китаю: хто винен? 20 лютого 2020 р. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/panika-dovkola-litaka-z-kytaiu/30445613.html>.
- Сила комунікацій в час кризи. 13 травня 2020 р. URL: <https://perfect-pr.com.ua/sila-komunikatsij-v-chas-krizi/>.
- Скорук О. П. Кризові комунікації під час пандемії COVID-19. Збірник наукових праць Черкаського державного технологічного університету. Серія: Економічні науки. Серія: Економічні науки. Випуск 59. 2020. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/panika-dovkola-litaka-z-kytaiu/30445613.html>.

- Уроки пандемії. Що ми дізналися про комунікації, суспільство та самих себе. 12.05.2020. URL: <https://cpc.com.ua/articles/uroki-pandemii-scho-mi-diznalisya-pro-komunikacii-suspilstvo-ta-samikh-sebe>.
- Чалдині Р. Психологія впливу. Переконайте та досягайте успіху! Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2019. 352 с.
- Чи приховують правду про коронавірус: шість тез щодо права на інформацію під час пандемії. 29 квітня 2020 р. URL: <https://zmina.info/articles/chy-pryhovuyutpravdu-pro-koronavirus-6-tez-pro-pravo-na-informacziyu-pid-chas-pandemiyi/>.
- Чорна-Бохняк Н. Зрада/перемога – антикризові комунікації. URL: <https://cutt.ly/HgrxvqX>.
- Як змінились уподобання та інтереси українців до засобів масової інформації після виборів 2019 р. та початку пандемії COVID-19 (серпень 2020 р.) Дані соціологічного опитування, проведеного Центром Разумкова в серпні 2020 року. URL: <https://cutt.ly/HgrxvqX>.
- Wainer D., Parker M. Trump Says U.S. Will End Ties With WHO Over China's Influence. 29.05.2020. URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-05-29/trump-says-u-s-to-terminate-relationship-with-who>.
- Williams G. A. & Miller R. B. Communication. Change the way you persuade. June 2002. URL: <https://hbr.org/2002/05/change-the-way-you-persuade>.



Дробот Ольга Вячеславівна

доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та психології
професійної освіти
**Національний авіаційний університет,
м. Київ, Україна.**

E-mail: piterkiev@gmail.com

**ДОСЛІДЖЕННЯ СВІДОМОСТІ З ТОЧКИ ЗОРУ ЇЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ
ДЕТЕРМІНАЦІЇ**

Анотація. *Свідомість являє собою спосіб відбиття дійсності, у якому акумулюється вся сукупність алгоритмів, норм, цінностей, мови, властивих певному суб'єкту діяльності. Зміст свідомості – це соціокультурна за походженням система значень індивіда, опрідметнена контекстом діяльності. Розкриваються культурно-історична й діяльнісна концепції свідомості. Висвітлюється проблема установки свідомості – від детермінувальної тенденції до професійної установки. Показується професійна установка, поряд з професійною свідомістю, як така, що визначає професійні норми, образи, оцінки, уявлення про ідеал у професії, тобто смислові компоненти професійної культури.*

Ключові слова: *свідомість, концепції, проблема установки свідомості, детермінація, професійна установка.*

Drobot O.V. A study of consciousness from the viewpoint of its sociocultural determination

Abstract. *Consciousness represents a method of reflecting the reality, which accumulates the entirety of algorithms, norms, values and language typical for a particular actor. The content of consciousness is a system of individual's values that has a sociocultural origin and which was objectified by the context of activity. The cultural-historical and activity-based concepts of consciousness were described. The problem of consciousness setting, from determinant trend to professional setting, was addressed. Professional setting was shown, along with professional consciousness, as the one that defines professional norms, images, assessments, perception of the ideal in a profession – i.e., semantic components of professional culture.*

Keywords: *consciousness, concepts, problem of consciousness setting, determination, professional setting.*

Постановка проблеми. Проблема свідомості у так званій класичній інтроспективній психології розглядалася у площині протиставлення об'єктивного й суб'єктивного. Феноменологія свідомості як внутрішньопсихічне явище протистояла в ній зовнішньому світу, його предметам і процесам. За такого підходу свідомість постає замкнутим у собі світом, досліджуваним лише методом інтроспекції (Вунд, 2010; Соколова, 2007; Титченер, 1976). Згідно з культурно-історичною концепцією, відображення психікою світу не є дзеркально точним, психіка суб'єктивно викривлює дійсність на користь організму: у цьому сенсі відображення світу свідомістю є процесом пристрастним (Выготский, 2005; Выготский, 1996; Выготский, 1982).

Згідно діяльній концепції свідомості свідомість і образ світу як її продукт, не визначаються лише умовами середовища або генетичними програмами життєдіяльності, вони зумовлені самим життям суб'єкта в соціумі, його діяльністю, зокрема, і професійною. В цьому руслі доцільно розглянути теорію установки як проблему установки свідомості – від детермінувальної тенденції до професійної установки. Проблема дослідження свідомості з точки зору її соціокультурної детермінації досліджується покладаючись на ці основні означені напрямки.

Мета роботи. Розглянути й проаналізувати культурно-історичну й діяльну концепції свідомості. Розкрити проблему установки свідомості простежуючи її детермінацію до професійної установки.

Виклад основних результатів дослідження. *Культурно-історична й діяльна концепції свідомості.* Відображення психікою світу не є дзеркально точним, психіка суб'єктивно переломлює дійсність на користь організму, відображення світу свідомістю є процесом не об'єктивним.

Системотвірним фактором цього життя є насамперед трудова діяльність, опосередкована знаряддями праці. Гіпотеза культурно-історичного підходу полягала в тому, що психічні процеси перетворюються в людини так само, як процеси її практичної діяльності, тобто вони теж стають опосередкованими. Але самі по собі знаряддя, будучи речами непсихологічними, не можуть, на думку глави школи, опосередковувати психічні процеси. Отже, мають існувати особливі психологічні знаряддя або знаряддя духовного виробництва, якими й виступають різні знакові системи – мова, математичні знаки тощо (Выготский, 2005).

Треба зазначити, що, спираючись на віковий досвід російської та української філософії XIX ст. (Ильин, 1993; Трубецкой, 1994), вітчизняна психологія трактувала свідомість як носія соціального досвіду та людської культури. Цей постулат дав поштовх до пошуку молярної

одиниці свідомості, здатної забезпечити трансляцію й засвоєння соціального досвіду в поколіннях.

Керуючись положенням про соціальну, культурно-історичну природу психіки людини, Л.С. Виготський розглядає значення як ланку, що пов'язує процеси спілкування й узагальнення. Він вивчає ґенезу значення від його найпростіших форм (синкрети, комплекси, «житейські поняття») до найбільш розвиненої форми – наукового поняття. Констатується факт того, що «житейські поняття» є узагальненням індивідуального досвіду і не входять у системні зв'язки з іншими поняттями, а для соціальної взаємодії, спілкування і порозуміння необхідне суголосся індивідуальних значень із соціально прийнятими формами (Выготский, 2005).

В аналізованій школі дослідження знака почалися саме з вивчення його інструментальної функції, однак згодом учений звернеться до вивчення внутрішньої сторони знака, його значення. Знак тут розглядається як засіб, вироблений людством у процесі взаємодії, що для носія цього знака являє собою інструмент впливу, з одного боку, на іншу людину, а з іншого – на самого себе. Первісна форма існування знака – завжди зовнішня, потім знак перетворюється у внутрішній засіб організації психічних процесів, що виникає в результаті складного поетапного процесу «врощування» (інтеріоризації) знака. Разом зі знаком інтеріоризується вся система операцій опосередкування, що одночасно означає й врощування стосунків між людьми. Аналогічно із П. Жане, Л.С. Виготський стверджував: якщо при зовнішній формі існування знака наказ (наприклад, запам'ятати будь-що) і виконання (саме запам'ятовування) були розділені між двома суб'єктами, то після інтеріоризації знака обидві дії виконуються тією самою людиною (Соколова, 2007:163).

Л.С. Виготський першим постулював положення стосовно того, що у філогенетичному процесі формування свідомості виділяються три послідовні процеси, тісно зв'язані між собою. Перший з них полягає в інвертуванні вектора взаємодії людини й природи: уже на ранніх стадіях свого розвитку людина за допомогою знарядь праці стала впливати на природу не менше, ніж природа на неї. Другий важливий процес – це перехід від освоєння зовнішнього середовища до освоєння власної психіки. Третім важливим процесом становлення людини як розумної істоти постало формування й розвиток мовлення.

О.Р. Лурія, відштовхуючись від учення Л.С. Виготського, так змальовує виникнення мови: «Внаслідок суспільно розмежованої праці у людей виникла необхідність у тісному спілкуванні, визначенні тієї трудової ситуації, в якій вони беруть участь, що і призвело до виникнення мови. На початковому етапі ця мова була тісно пов'язана із жестами і значення звуку залежало від практичної ситуації, від дії, жесту, тону. Виникнення мови призвело до того, що поступово накопичилась ціла система кодів, які означали предмети і дії. Пізніше ця система кодів

почала виокремлювати ознаки предметів і дій, і, нарешті, утворилися складні синтаксичні коди цілих речень, які могли формувати складні форми висловлювань» (Лурия, 1979: 25). Ця система кодів і була вирішальною для подальшого розвитку свідомої діяльності людини. Як довів учений, мова, яка спочатку була глибоко пов'язана із практикою, «вплетена в практику», поступово почала віддалятися від практики і сама стала містити у собі систему кодів, достатню для передачі будь-якої інформації. Отже, витoki «категоріальної» поведінки і абстрактного, раціонального мислення вбачаються «не всередині людської свідомості, не всередині мозку, а зовні, у суспільних формах історичного існування людини» (Лурия, 1979: 27).

Пізніше, відштовхуючись від унікального явища, властивого лише людині, яке Л.С. Виготський назвав внутрішнім мовленням, Дж. Деннет так змальовує процес усвідомлення тієї чи іншої інформації: «Думки стають усвідомленими не завдяки тому, що потрапляють у якусь особливу камеру мозку і не завдяки перетворенню у якусь привілейовану і таємничу сутність, а в результаті перемоги у боротьбі з іншими думками за домінування в управлінні поведінкою, ... один з найбільш ефективних способів для думки набути вплив – це отримати доступ до управління, яке засноване на використанні мови» (Деннет, 2004: 17).

З урахуванням сказаного загальна схема соціогенезу свідомості індивіда, зокрема професійної має такий вигляд: професійна колективно-соціальна діяльність створює професійну культуру, яка виробляє систему професійних знаків або символів, які мають бути засвоєні індивідом в ході індивідуальної професійної діяльності, що в свою чергу формує індивідуальну професійну свідомість працівника.

Л.С. Виготський поклав початок цілому науковому напрямку, який в подальших дослідженнях дозволили розглядати професійну свідомість як внутрішньо складно структуровану систему. Пізніше вагомий внесок у вивчення проблеми свідомості зроблено вітчизняною психологією в особі О.М. Леонтьєва (Леонтьев, 1975), С.Л. Рубінштейна (Рубинштейн, 2003), О.Р. Лурії (Лурия, 1979), В.П. Зінченка (Зинченко, 1991), у доробку яких свідомість тісно пов'язана з людською діяльністю.

Вітчизняна діалектична психологія спирається у визначенні свідомості на розуміння психічного як єдності зовнішнього і внутрішнього. Так, О.Р. Лурія, визначаючи природу людської свідомості, розглядав її як вищу психічну функцію, що дає людині можливість «оперувати не тільки в наочному, а й у розгорнутому плані, глибше проникаючи у сутність речей та їх відношень» (Лурия, 1979: 8). О.М. Леонтьєвим свідомість визначається як специфічно людська форма суб'єктивного відображення об'єктивної реальності, як картина світу, що відкривається суб'єкту, у яку включається він сам, його дії та стани. Вчений наголошував: для того, щоб, не обмежуючись вивченням явищ і процесів на поверхні свідомості, проникнути у її внутрішню структуру, необхідно розглядати свідомість не

як поле, яке споглядає суб'єкт і на яке проектується його образи і поняття, а як «особливий внутрішній рух, який породжується рухом людської діяльності» (Леонтьєв, 1975: 13).

О.М. Леонтьєв запропонував єдиний спосіб опису змісту свідомості та механізмів її змін через розуміння свідомості як єдності трьох елементів: чуттєвої тканини, що надає реальності свідомій картині світу; значення, що виражаються у формі мовних значень; особистісного смислу, який надає людській свідомості пристрасності. При цьому чуттєва тканина через перцепцію пов'язує свідомість зі світом, особистісні смисли визначають зв'язок свідомості з мотиваційно-потребовою сферою людини (Леонтьєв, 1959).

Опосередковуючою ланкою у цій тричленній схемі виступила людська діяльність, оскільки саме в діяльності відбувається перехід об'єкта в його суб'єктивну форму, в образ. Разом з цим відбувається і перехід діяльності в об'єктивні результати – в її продукт. Таким чином, саме в діяльності відбувається реальний зв'язок суб'єкта й об'єкта.

За характером відкритості діяльності для спостереження у школі О.М. Леонтьєва виділяються дві її форми: зовнішня і внутрішня. Під зовнішньою діяльністю мають на увазі різні форми предметно-практичної діяльності, де відбувається взаємодія суб'єкта із чітко представленим для зовнішнього спостереження об'єктом. Внутрішня діяльність – прихована від прямого спостереження діяльність суб'єкта з образами об'єктів. Внутрішня діяльність розглядається як похідна від зовнішньої і така, що має аналогічну структуру.

У діяльнісній концепції значення, зокрема, визначається як «узагальнене відображення дійсності, яке стало здобутком моєї свідомості (у більшій або меншій своїй повноті та багатогранності), вироблене людством і зафіксоване у формі поняття, знання або навіть уміння як «узагальненого образу дії», «норми поведінки» і т.д. (Леонтьєв, 1983: 242). Значення є не ідеальною копією об'єкта, а виступають семантично наповненою, змістовою, перетвореною формою діяльності. Вчений підкреслював провідну роль мови як носія суспільного досвіду. Свідомість індивіда безпосередньо пов'язана з мовою як матеріальним носієм соціального знання. Завдяки мові індивід опановує значеннями і смислами, ідеями і образами, нормами і принципами, які утворюють зміст свідомості (Выготский, 2005).

Свідомість була введена О.М. Леонтьєвим до структури психічного через поняття цілі, тому що тільки цілеспрямовані дії стають у повній мірі усвідомленими (Леонтьєв, 1959). Ціль визначається як бажаний результат діяльності, свідомо планований людиною. Цілеспрямована діяльність є невід'ємною складовою свідомості психічно здорової людини. Цілі діяльності особистості численні і в процесі буття змінюють одна одну. Таким чином виявляється динамічність свідомості, яка полягає в прямій залежності від діяльності, цілей, спрямувань.

Запропоноване автором визначення свідомості безпосередньо

містить в собі мотиваційну компоненту, оскільки, на його думку, динаміка свідомості як системи значень і смислів зумовлюється саме розвитком мотиваційної сфери особистості: «розвиток смислів – це продукт розвитку мотивів діяльності» (Леонтьев, 1975: 280). Звідси випливає одне з визначень особистісного смислу – «відношення мотиву до цілі». Мотив і ціль можуть переходити одне в одне: ціль при набутті нею особливої спонукальної сили може стати мотивом діяльності або, навпаки, мотив стає метою (феномен «зсуву мотиву на ціль»).

Особливий акцент у дискусії у 30-40 роки двадцятого сторіччя стосовно свідомості зробив С.Л. Рубінштейн. Вчений трактував свідомість як «усвідомлення об'єкта, що перебуває поза ним, який в процесі усвідомлення трансформується та виступає в формі, у вигляді відчуття, думки» (Рубінштейн, 2003: 37). Відповідно, автором було виділено три структурні елементи свідомості: пізнання, яке відбувається через мовленнєве мислення; споглядання, через яке відбувається осягання світу; дія, яка виражається через систему знань та уявлень.

В.П. Зінченко (Зинченко, 1991) вбачає окремою науковою проблемою дослідження свідомості те, що свідомість, яка є процесом, нерідко підміняється її результатом, тобто тим чи іншим доступним дослідженню або спостереженням феноменом. У доробку відомого російського філософа М.К. Мамардашвілі (Мамардашвілі, 1997) основна проблематика досліджень свідомості артикульована у тому, що свідомість як така (а не її розуміння) не може бути нами «життєво пережита», не може бути для нас феноменом життя, а тому не може бути об'єктом позитивного знання.

Ф.Ю. Василюк (Василюк, 1993) **Ошибка! Источник ссылки не найден.** доповнює модель структури свідомості О.М. Леонтьєва. Поряд із чуттєвою тканиною образу, смислами та значеннями, він відносить до структури свідомості предметний зміст образів та слова-знаки. Ці складові, які об'єднують та опосередковують чуттєва тканина, стали вершинами графічної репрезентації структури свідомості – тетраедру.

Сьогодні у руслі діяльнісної парадигми свідомість продовжує інтерпретуватися як інстанція, що одночасно відображає й породжує світ. Наприклад, Ю. М. Швалб (Швалб, 2003) пропонує таке, найбільш узагальнене визначення свідомості, що сполучає у собі ознаки як функціонального, так і структурного підходів. Свідомість – це внутрішньо диференційована, структурно й композиційно оформлена цілісність ідей, знань, уявлень, образів, переживань [те ж саме]. На думку автора, свідомість – це «інстанція, що відображує світ, і, одночасно, породжує світ» (Швалб, 2003: 22). Він вважає, що свідомість – це така цілісність, яка є внутрішньо диференційованою, структурно та композиційно оформленою і може змінюватися як в бік ускладнення змісту свідомості, так і в бік його спрощення. Він розвиває ідею цілепокладаючої свідомості; на його думку, особистість через цілепокладаючу свідомість одержує

можливість діяльній організації своїх відносин зі світом. Крім того, вчений зазначає, що «свідомість існує як перебіг трьох взаємопов'язаних процесів: споглядання, мислення та відображення» (Швалб, 2003: 46).

У певній мірі зняти протиріччя між структурним і функціональним підходами в розумінні свідомості, на наш погляд, вдалося Н. І. Чуприковій (Чуприкова, 1981). Розглядаючи свідомість з природничої онтологічної точки зору як функцію матеріального субстрату психіки, дослідниця прояви свідомості вбачає «у двох формах: структурній і динамічній» (Чуприкова, 1981: 150). Перша є впорядкованою відображувально-знаковою системою, що складається в мозку людини в результаті практичної діяльності, засвоєння мови, існуючої системи знань і її власних пізнавальних зусиль. Автор проводить аналогії між структурною формою свідомості й довгостроковою семантичною пам'яттю, зафіксованою нервовими зв'язками. Динамічна форма свідомості виявляється в «окремих актах усвідомлення зовнішніх і внутрішніх впливів, які здійснюються на основі базових елементів мови й структур відображувально-знакової системи й виражаються у формі суджень (Чуприкова, 1981: 150-151)». Запропонований Н. І. Чуприковою погляд на свідомість справедливий як стосовно індивідуальної, так і суспільної свідомості. Будучи продуктом аналітико-синтетичної діяльності мозку, свідомість у даній концепції розглядається як «результат розчленувальної й відображувальної діяльності мозку багатьох поколінь людей, результат, закріплений у мовах, міфах, релігії, наукових системах, у продуктах матеріальної культури (те ж саме, с. 151)».

Є.О. Клімов (Клімов, 1996), засновуючись на концепції О.М. Леонтьєва, зазначають, що розвиток особистості здійснюється в першу чергу через засвоєння конкретно-предметних діяльностей та відповідних їм форм свідомості.

Н.Ф. Шевченко (Шевченко, 2006) у дисертаційному дослідженні, присвяченому проблемам формування професійної свідомості практичних психологів, успішно реалізувала цікавий підхід, базуючись на концепції О.М. Леонтьєва. Аналізуючи трикомпонентну структуру свідомості О.М. Леонтьєва, Н.Ф. Шевченко констатує, що професійну свідомість, принаймні на сьогоднішньому етапі її дослідження, можна розглянути у рамках єдності трьох компонентів: значення, смислу, чуттєвої тканини. Вона також зауважує, що, продовжуючи дослідження в даному руслі слід чітко визначитися в тому, яким змістом наповнюється структура свідомості – значення, смисл, чуттєва тканина – у професійній свідомості. У рамках даного підходу автор констатує, що структура професійної свідомості як форми свідомості особистості складається із трьох компонентів. Ядром професійної свідомості виступають значення й смисли. Зміст професійних значень і смислів, характер зв'язків та відношень між ними диктується змістом предмета й цілей професійної діяльності, тобто ці професійні значення виражаються через систему професійних теорій та моделей, які стають основою професійної

діяльності. Система ж професійних смислів виражається, у першу чергу, через професійні цінності і принципи професійної діяльності. Не меншої ваги в структурі професійної свідомості набуває й чуттєва тканина, яка виражається у диференційованості сприйняття.

Потребово-мотиваційна сфера професійної свідомості містить в собі потреби, інтереси, мотиви, цінності та цілі професійної діяльності, сукупність яких складає професійний потенціал особистості (Старовойтенко, 2004). Глибока внутрішня готовність до професійного розвитку, відкритість до формування структур професійної свідомості визначається рівнем усвідомлення особистістю власних потреб, інтересів та мотивів. Успішний розвиток професійної свідомості особистості відбувається за наявності усвідомленої установки на пізнання своєї потребово-мотиваційної сфери.

Діяльнісно-практичний аспект професійної свідомості виражається у впровадженні пізнавально-смыслових схем у процес конкретної діяльності. Такі психологічні параметри діяльності, як цілеспрямованість, активність, особистісна опосередкованість, творчість, характеризують рівень розвитку професійної свідомості (Асмолов, 1979; Ложкін, 2004).

Таким чином, діяльнісний підхід у психології припускає новий погляд на свідомість та походження образу світу людини. Свідомість і образ світу як її продукт, не визначаються лише умовами середовища або генетичними програмами життєдіяльності, вони зумовлені самим життям суб'єкта в соціумі, його діяльністю, зокрема, і професійною. Крім діяльнісно-практичної сфери, професійна свідомість забезпечується духовно-моральною сферою особистості професіонала.

Установки свідомості: від детермінувальної тенденції до професійної установки. Ідеї функціоналізму набули свого подальшого розвитку в різних психологічних школах. Однією з них стала Вюрцбурзька школа психології (К. Бюлер, О. Кюльпе, О. Зельц, Н. Ах), яка на початку ХХ ст. зосередила свою увагу на експериментальних дослідженнях свідомості. Тут на основі брентанівської ідеї активності й процесуальності свідомості було істотно розвинуто розуміння психічної функції як акту, спрямованого на зовнішній світ. Первинно й переважно такою функцією стало мислення (Соколова, 2007).

Інноваційним продуктом діяльності школи стало встановлення факту існування особливих станів свідомості, які, залишаючись неусвідомлюваними в самому процесі свідомої діяльності, визначають напрямок і результат рішення когнітивних задач – «детермінувальної тенденції» (Н. Ах (Ach, 1931), «антиципуючої схеми» (О. Зельц (Zeltz, 2008)). Н. Ах експериментально підтвердив залежність результатів розумового процесу від висхідного настроювання свідомості досліджуваного.

Праця Вюрцбурзької школи істотно збагатила уявлення про діяльність свідомості: набув експериментального підтвердження той

факт, що усвідомлення може бути детерміноване неусвідомлюваними психічними утвореннями. У структурі свідомої діяльності з'явилися нові компоненти: установка; саме завдання, що скеровує процес пошуку рішення; позасенсорні компоненти (Зельц, 2008). Тим самим був спростований науковий міф про асоціації як про єдиний принцип роботи свідомості.

Видатному представнику експериментальної психології ХХ ст. Д.М. Узнадзе (Узнадзе, 1966) вдалося визначити істотні риси феномена установки, її види, фактори формування й механізми дії. «У випадку наявності певної потреби й ситуації для її задоволення,— писав Д.М. Узнадзе, — у суб'єкта виникає специфічний стан, який можна охарактеризувати як готовність, як установку до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення його актуальної потреби». І далі: «Установка є модусом суб'єкта, цілісним станом, що принципово відрізняється в кожний даний момент його діяльності» (Узнадзе, 1966: 29). На підставі вихідних тез Д.М. Узнадзе став можливим у психології подальший розвиток його вчення.

Сьогодні під установкою розуміється сформована на основі минулого досвіду схильність сприймати й оцінювати певний об'єкт певним чином і готовність діяти відповідно до цієї оцінки (Общая психология. Словарь. Под. ред. А.В. Петровского, 2005). Динамічний енергетичний характер відрізняє установку від оцінного ставлення, яке саме по собі залишається споглядально-емоційним. Коли об'єктом установки служать різні професійні цінності, ми говоримо про професійні установки. У сукупності установки організуються в систему ціннісних орієнтації.

Ціннісні орієнтації – це стійка система установок, певним чином орієнтована на соціальні цінності, яка спрямовує поведінку людей стосовно цих цінностей в умовах їхньої складної взаємодії. Домінуючі установки утворюють спрямованість особистості, визначають її життєву позицію й характеризують змістовну сторону ціннісних орієнтацій (Трофімов, 2002).

Професійна орієнтація є інтегрованою сукупністю професійних установок індивіда, яка безпосередньо формує внутрішній план, програму діяльності у професійно значущих ситуаціях. Отже, регулятивна функція професійної свідомості здійснюється за допомогою професійних установок і орієнтації, що синтезують і стабілізують собою всю професійну діяльність.

Більшої уваги, на наш погляд, заслуговує рівнева структура установки, запропонована Е.С. Чугуновою (Чугунова, 1984) у застосуванні до професійної свідомості інженерів. Основні рівні установки такі: сензитивний, когнітивний, комунікативний, оцінний і праксичний. Сензитивний елемент виражає або концентрує в собі емоційне ставлення особистості до професії. Когнітивний відображає рівень пізнавальної активності особистості в плані її професійного

розвитку. Комунікативний елемент визначає поведінковий аспект, перспективність взаємозв'язків професіонала з організацією з погляду соціального мікроклімату й самовираження особистості. Оцінний виражає ступінь задоволеності особистості спеціальністю, взаєминами в мікрогрупі. Практичний елемент визначає психологічну готовність діяти в певному напрямку.

Як бачимо, при визначенні взаємозв'язків перерахованих рівнів соціально-психологічної установки за вихідне взято рівні пізнавального процесу, який іде від чуттєвого до абстрактного. Низовою ланкою в цьому ланцюгу є сензитивний елемент, над яким надбудовується когнітивний, оцінний та ін.

Поняття соціальної установки часто збігається за змістом з такими спорідненими до нього філософськими й соціологічними поняттями, як «стосунки», «орієнтація», «життєва позиція». Зіставлення, розмежування змісту зазначених понять – досить важливий крок у розкритті сутності соціальної, а потім і професійної установки як її складового компоненту. Г. Олпорт розшифровує поняття соціальної установки так: «Установка є станом психонервової готовності, що склався на базі досвіду й чинить керуючий й (або) динамічний вплив на реакції індивідуума щодо всіх об'єктів або ситуацій, з якими він пов'язаний» (Шихирев, 1976: 282).

Розглянемо взаємозв'язок між поняттям «установка» і спорідненим йому поняттям «відношення». Відношення розглядається в сенсі відбиття зв'язку особистості із середовищем у свідомості самої особистості. «Відношення людини, – зазначав В.М. М'ясищев, – у спеціальному психологічному сенсі являють собою свідому, цілісну, засновану на індивідуальному, суспільно-зумовленому досвіді систему тимчасових зв'язків людини як особистості-суб'єкта у всій дійсності з її окремими сторонами» (М'ясищев, 1966: 150). Відношення характеризують людину не як індивіда, але як особистість, це критерій рівня її свідомості. Установки первинні, відношення вторинні, установки існують і на досвідомому рівні як властивість не лише особистості, але й індивіда, і навіть тварин.

У сфері професійної діяльності існує й інший зв'язок між установкою й відношенням: свідомості властива функція цілепокладання (як зазначає Ю.М. Швалб). Мета багато в чому визначається оцінками, відношенням людини до предмета праці, відношення часто стає однією з причин виникнення стану готовності до дії. У цьому випадку відношення виступає як тіло, на якому з'являється й діє установка. У цьому випадку причинно-наслідковий зв'язок між установкою й відношенням особистості виявляється як тенденція. У реальній же дійсності під впливом різних факторів цей зв'язок може порушитися, в результаті чого відношення й установка можуть виявитися різнополюсними. Так, схвальне ставлення до професії в цілому іноді уживається з установками на порушення професійних норм, вимог і правил.

Зміст поняття «установка» часто перетинається зі змістом поняття «цінність». Друге являє собою своєрідний орієнтир установки, об'єкт, на який вона звернена. Поняття цінності семантично близьке до понять оцінки й відношень: на основі оцінок складається певне відношення особистості до об'єктів, усвідомлюваних нею як цінності, а позитивна оцінка особистості об'єкта дійсності сприяє виробленню нею відповідних соціальних установок. Самі ж установки при їхньому зіставленні з цінностями виступають як спрямованість, орієнтованість особистості.

У зв'язку з таким істотним збігом змісту зазначених понять систему соціальних установок іноді називають ціннісними, або соціальними, орієнтаціями особистості. Саме тому в літературі терміни «установка» та «орієнтація» часто розглядаються як синоніми. «Система установок – система засвоєних індивідом значень, – зауважує Г.Л. Смирнов, – складається в ціннісні орієнтації особистості як конкретні відношення особистості до цінностей життя» (Смирнов, 1980: 41). Це положення нам здається досить суперечливим. Орієнтація, спрямованість характеризують установку не тільки на соціальному рівні: спрямованість або орієнтованість властива всім установкам особистості, вона виявляється у всіх видах активності, у всіх учинках. На думку Г.Л. Смирнова, «вирішальний вплив на поведінку має, а через їхнє посередництво на поведінку індивідів, чинять соціальні умови й соціальна спрямованість свідомості людей» (Смирнов, 1980: 48).

Для уточнення характеристики такого складного явища, як установка, вдамося до ще одного терміна – «об'єктивація». Ш.О. Надірашвілі роз'ясняє зміст об'єктивації в такий спосіб: на вищому рівні психічної активності взаємини людини з дійсністю набувають вигляду суб'єктно-об'єктних відносин, у цей час дійсність перетворюється для індивіда в об'єкт пізнання, сам же він стає суб'єктом. Завдяки об'єктивації особистість має можливість орієнтуватися в новій обстановці. Об'єктивація виражає взаємозв'язок між свідомістю й соціальними установками особистості. У процесі об'єктивації особистість одержує інформацію, що дозволяє їй глянути на себе з боку й дати оцінку своєму «я». Об'єктивація сприяє виробленню установок особистості на свою поведінку (діяльність), вона характеризує рівень не індивіда, а особистості (Надірашвили, 1978). На основі об'єктивації відбувається прогнозування, передбачення можливих актів поведінки.

На нашу думку, об'єктивація у сфері професійної діяльності тісно пов'язана з участю свідомості у формуванні і діяльності установок. Професійна свідомість відіграє активну роль тільки на початковій стадії процесу формування професійних установок. Проте, досить часто фіксовані професійні установки цілком усвідомлюються, особливо рефлексивними суб'єктами. На основі усвідомлення реалій професії і конкретної ділової ситуації, на основі вироблення плану, визначення мети дії, ставлення до об'єкта праці у людини з'являється установка на прояв професійної активності. Оцінки, як елементи професійної

свідомості, відіграють провідну роль, скеровуючи активність людини в діловій ситуації. Вони формують установки на різні види трудової активності.

Той факт, що у психіці установка – явище первинне, а відношення – вторинне, не означає заперечення ролі відношення в процесах керування соціальними установками. Розкриваючи зміст особистості як цілісної структури, В.О. Ядов (Ядов, 1975) виділяє ставлення особистості до умов її соціальної діяльності як головну системотвірну ознаку цієї структури.

Екстраполяція основних положень концепції В.О. Ядова в галузь нашого дослідження дає можливість осмислити теорію соціальної установки в контексті установки професійної. Професійна установка виникає й закріплюється на фундаменті відношень особистості до об'єктів і суб'єктів професійної діяльності. Ставлення стає внутрішнім компонентом професійної установки, коли людина діє як особистість, наділена високими професійними потребами. Критерієм наявності або відсутності професійних установок виступає професійна діяльність (поведінка) особистості. Професійна діяльність – діяльність суспільно очевидна, на відміну від внутрішньої, наприклад, розумової діяльності, яка не виходить за межі внутрішнього світу. Тому логічно припустити, що вироблення ставлень, оцінок, висновків і т.п. – це здебільшого імпліцитна робота, іноді не співпадаюча з реальними діями професіонала, які піддаються обліку або спостереженню. Внутрішня діяльність – одна з найважливіших умов формування професійної свідомості.

Внутрішній бік діяльності свідомості професіонала виступає компонентом його професійної установки, а зовнішній – її критерієм. Так, зокрема, у ході дослідження Е.С. Чугуновою соціально-психологічних установок інженерів було виявлено, що у професійних установках відбивається позиція суб'єкта стосовно спеціальності й конкретної діяльності, яка може бути позитивною, негативною або індиферентною (Чугунова, 1984). Дана позиція – внутрішній структурний елемент установки на трудову активність.

Осмислена й схвалена особистістю професійна норма входить складовою частиною в професійну установку особистості. Разом із професійною нормою професійна свідомість визначається й іншими ідеальними компонентами професійної культури: професійними представленими, образами, оцінками, уявленнями про ідеал у професії. Дослідження професійної установки нерозривно пов'язане з проблемами аналізу професійної свідомості, професійної діяльності, соціальної активності. Цей зв'язок полягає в тому, що професійна установка виступає як імовірність переходу активності професійної свідомості як внутрішньої діяльності в професійну активність, поведінку особистості.

Професійна установка особистості – регулятор ділової поведінки, динамічний аспект свідомості. Поняття професійної установки вводиться

з метою прогнозування активності особистості в діловій сфері. «Поведінка, – вказує О.С. Прангішвілі, – визначена наперед у цілісному стані індивіда – в установці. Таким чином, установка, на базі якої виникає діяльність із певною спрямованістю, виступає як мета поведінки» (Прангишвили, 1984: 96).

Професійні установки розрізняються за ступенем їхньої фіксованості, закріпленості, визначеності. Як правило, установки діляться на фіксовані й актуально-моментальні (Асмолов, 1979). Останні виникають і реалізуються в кожний момент діяльності особистості. Чіткі межі ступеня фіксованості професійної установки виявити складно.

Підбиваючи підсумок аналізу того доробку, який внесли в науку Вюрцбургська та Грузинська школи психології, зазначимо, що їхні ідеї лягли в основу сучасного бачення професійної свідомості. Вюрцбургські експерименти дозволити передбачити у структурі професійної свідомості такі структурні складові, як установка, завдання, позасенсорні компоненти. Також доведено, що усвідомлення може бути детерміноване неусвідомлюваними психічними утвореннями. Надбання психологічної школи Д.М. Узнадзе дозволяють екстраполювати їх у сферу професійної свідомості. Наприклад, регулятивна функція професійної свідомості здійснюється за допомогою професійних установок й орієнтацій, які концентрують у собі всі інші джерела професійної діяльності.

Установка, на базі якої виникає спрямована діяльність, виступає як мета поведінки. Тому професійна установка виступає як імовірність переходу активності професійної свідомості, як внутрішньої діяльності, в професійну активність, поведінку і діяльність особистості. Професійні установки належать до групи установок деонтичних, тобто межують зі сферою моральної свідомості. Структура установки у професійній свідомості включає в себе такі рівні: сензитивний, когнітивний, комунікативний, оцінний і праксичний (Клімов, 1996: **Ошибка! Источник ссылки не найден.**). Професійні установки особистості виконують функції регулятора діяльності особистості в трудових процесах, а саме: у процесі пізнання змісту професійних норм і безпосередньо в процесі праці.

Висновки. Проведений історичний аналіз наукової проблеми виявив стійкі тенденції розвитку уявлень про свідомість, які заклали теоретичний базис дослідження свідомості з точки зору її соціокультурної детермінації. Починаючи з середини ХІХ ст. кожен із психологічних напрямків культурно-історичний, діяльнісний, вносив у психологію вагомі теоретичні й експериментальні дані. Свідомість являє собою спосіб відбиття дійсності, у якому збирається вся сукупність алгоритмів, норм, цінностей, мови, властивих певному суб'єкту діяльності. Зміст свідомості – це соціокультурна за походженням система значень індивіда, опредметнена контекстом діяльності.

Базовою функцією професійної свідомості є налаштування особистості до професійного середовища. Функцію регулятора

діяльності особистості в трудових процесах виконують професійні установки особистості. Професійну свідомість, поряд з професійною установкою особистості, визначають також професійні норми, образи, оцінки, уявлення про ідеальне у професії, тобто смислові компоненти професійної культури.

Перспективи подальшого дослідження. Вивчення питань методичного забезпечення даної проблематики та розробка методичного інструментарію для досліджень змісту спеціалізованих видів свідомості, дослідження формування професійної свідомості і професійної установки, розробка теоретичних основ для формувальних програм та тренінгів з розвитку професійної свідомості

Список використаних джерел

- Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М.: МГУ, 1979. 151 с.
- Васильук Ф.Е. Структура образа. *Вопросы психологии*.1993.№5. С. 5–19
- Вундт В. Основы физиологической психологии : об элементах душевной жизни. Интенсивность ощущения. М.: Либроком.2010. 327 с.
- Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 136 с.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология. Под ред. В.В.Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
- Выготский Л. С. Проблема сознания. Собрание сочинений : в 6 т. М., 1982. Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. С. 156-167.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. 488 с.
- Деннет Д. Виды психики: на пути к пониманию сознания М.: Идея-Пресс, 2004. 184 с.
- Зельц О. Законы продуктивной и репродуктивной духовной деятельности Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 2008.311 с.
- Зинченко В. П. Миры сознания и структуры сознания. *Вопросы психологии*. 1991. №2. С. 15–37
- Ильин И. А. Путь к очевидности. [сост. : П. В. Алексеев, В. И. Кураев]. М. : Республика, 1993. 431 с.
- Клімов Е.А. Психология профессионала. Избранные психологические труды. Воронеж: НПО МО-ДЭК, 1996. 400 с.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 262 с.
- Леонтьев А.Н. Образ мира. Избранные психологические. произведения. М.: Педагогика, 1983. С. 251-261
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3 изд. М.: АПН РСФСР, 1959. 495с.
- Ложкін Г. В. Структурно-змістовні характеристики професійної самосвідомості тренера-викладача. *Оновлення змісту, форм і*

- методів навчання і виховання в закладах освіти. *Наук. записки Рівненського держ. гуманітарного ун-ту.* – Серія : Психологія. 2004. Вип. 30. С. 14–19.
- Лурия А. Р. Язык и сознание. Под ред. Е. Д. Хомской. М.: МГУ, 1979. 320с.
- Мамардашвили М.К. Символ и сознание Метафизические рассуждения о сознании, символикe и языке. М., Школа «Языки русской культуры», 1997.224 с.
- Мясищев В. Н. Сознание как единство отражения действительности и отношений к ней человека. *Проблемы сознания : Материалы симпозиума.* М. 1966. С. 126-132.
- Надирашвили Ш.А. Закономерности формирования и действия установки различных уровней. *Бессознательное: природа. функции, методы исследования.* Т.1. Тбилиси: Мецниереба, 1978.С.111-122.
- Общая психология. Словарь. Под ред. А.В. Петровского. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
- Прангишвили А.С. Существует ли дилемма «бессознательное или установка»? *Вопросы психологии.* 1984.№6.С.95-101
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер Ком, 2003. 512 с.
- Смирнов Г.Л. Советский человек: формирование социального типа личности. М.: Политиздат, 1980. 463 с.
- Соколова Е. Е. Введение в психологию. Общая психология. Под ред.Б. С. Братуся. В 7 томах. Том 1.М : Академия, 2007.352 с.
- Старовойтенко Е.Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академический Проект. Трикста, 2004. 256 с.
- Титченер Э. Два уровня сознания. Хрестоматия по вниманию. М.: МГУ. 1976. С. 34-36
- Трофімов Ю.Л., Пушкар В.В. Методологічні проблеми дослідження ціннісно-сміслової сфери людини. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету.* Вип.17. Психологічні науки. Чернігів: ЧДПУ, 2002. С. 114-117.
- Трубецкой С. Н. О природе человеческого сознания. РАН. Ин-т философии. М. : Мысль, 1994. С. 483–594.
- Узнадзе Д.И. Экспериментальные основы исследования установки. Психологические исследования. М., 1966.229 с.
- Чугунова Э.С. Социально-психологические установки инженеров и их влияние на профессиональную деятельность *Научная организация труда и управления в научно-исследовательских и проектных учреждениях.* М.: Знание, 1984.С.40-51.
- Чуприкова Н.И. Сознание как высшая расчлененная и системно-упорядоченная форма отражения и его мозговые механизмы. *Психол. журн.* 1981.Т. 2. № 6. С. 16–27.

- Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). К. : Миллениум, 2003. 152 с.
- Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 – Київ, 2006. 485 с. 306.
- Шихирев П.Н. Социальная установка как предмет социально-психологического исследования. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М.: Наука, 1976. 368 с.
- Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. *Методологические проблемы социальной психологии*. М.: Наука, 1975. С. 89-105.
- Ach N.K. Das Kompensation-oder Produktionsgesetz der Identifikation. Ein psychologisches Grundgesetz. Bericht über den 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg, Jena, 1931.



Кабанцева Анастасія Валеріївна
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психіатрії, психотерапії, наркології
і медичної психології
Донецький національний медичний
університет МОЗ України,
м. Лиман, Донецька обл., Україна
E-mail: avk111-111@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ДИТИНИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Стрімке проникнення цифрових технологій у різні сфери суспільства створили нову епоху людства – епоха цифри (цифровізація). Розвиток потоку інформації та інформаційних технологій, їх інтенсивне розповсюдження в багатьох сферах держави і суспільства безпосередньо впливає на розвиток особистості дитини, зокрема ставлячи під удар її психологічну безпеку в умовах інформаційних викликів і глобальної цифровізації (цілодобова взаємодія з гаджетами та інформаційними комунікаціями, прогресування інформаційно-психологічної війни, відсутність цензури та інше). У представлених матеріалах наводиться аналіз впливу цифровізації на розвиток дитини, його позиція та зміни повсякденного життя у інформаційному середовищі. Описані результати власних емпіричних досліджень щодо оцінки психоемоційного стану дітей та запропоновано структуру організації психологічної безпеки дитини в умовах цифровізації, що складається з удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази, гідного здійснення прав та виконання обов'язків, впровадження системи «Redirection», популяризації здорового способу життя й активного дозвілля.

Ключові слова: особистість, емоції, діджиталізація, інформація, інформаційно-психологічна війна, безпекове середовище.

A. Kabantseva Psychological safety of a child under conditions of digitalization

The rapid penetration of digital technologies into various spheres of society has created a new era of humanity - the era of numbers (digitization). The development of information flow and information technologies, their intensive escalation in many spheres of the state and society directly affects the development of the child's personality, in particular exposing to danger its psychological security in the face of information challenges and global

digitalization (round-the-clock interaction with gadgets and information communications), progression of information- psychological war, lack of censorship, etc.). The presented materials provide an analysis of the influence of digitalization on the child's development, his position and changes in everyday life in the information environment. The results of own empirical researches dealing with the estimation of a psycho-emotional condition of children have been described and the structure of the organization of psychological safety of the child under the conditions of digitalization has been offered, that consists of perfection of legislative and normative-legal base, dignified human existence, exercise of rights and execution of duties, introduction of the "Redirection" system, popularization of a healthy life and active leisure.

Key words: *a personality, an emotions, a digitalization, an information, an information psychological war, a security environment.*

Постановка проблеми. Обличчя сучасного світу змінюється з кожним роком, місяцем або навіть годиною. Такі швидкоплинні зміни відбуваються в зв'язку з прогресом розробок інформаційних технологій і їх впровадження в життя людини і, зокрема дитини. Стрімке проникнення цифрових технологій у різні сфери суспільства створили нову епоху людства – епоха цифри (цифровізація).

Цифровізація – це глобальний процес, якому характерно дедалі масштабне і швидке підпорядкування Земної кулі, що навіть здійснює вплив на простір за її межами завдяки розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Розвиток потоку інформації та інформаційних технологій, їх інтенсивне розповсюдження в багатьох сферах держави і суспільства безпосередньо впливає на розвиток особистості дитини, значно розширюють її освітньо-виховні можливості, систему комунікації, дозвілля. Однак, поряд із позитивним впливом інформаційних технологій існує і ряд негативного.

Істотне зростання ролі інформаційного середовища сучасного життя дитини призводить до того, що цілеспрямовані або ненавмисні комунікативні впливи можуть наносити серйозної шкоди, і як наслідок – загрози для безпеки дитини, тим самим, ставлячи під удар її психологічну безпеку в умовах інформаційних викликів і глобальної цифровізації. Вплив, який чинять інформаційні процеси на всі сфери життєдіяльності дитини і суспільства, актуалізує найважливіші питання соціального буття, в тому числі проблеми інформаційних взаємодій і протидій різного роду інформаційним загрозам, зберігаючи при цьому особистісну цілісність і захищеність дитини, що в першу чергу залежить від рівня її психологічної безпеки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цифровізація як всеосяжний процес багатьох соціальних сфер суспільства стала об'єктом

дослідження, представниками ІТ-технологій, економічної галузі, промисловості, згодом освіти, охорони здоров'я, психології. Освіта, виховання і психологічний комфорт виступають основою розвитку дитини, формують багатогранність її особистості. Цифровізація не минула і освіту, а з кожним роком набирає тільки обертів.

Освіта як найважливіший соціальний інститут становлення особистості забезпечує формування морального потенціалу дитини і в цьому напрямку є ряд робіт, присвячених цифровізації, зокрема вивчення підходів і системи цифрової освіти (Никулина Т. В., Стариченко Е. Б., 2018), проблеми підвищення цифрової грамотності (Абрамова М.А., Фарника М., 2019), розглядалися можливості і ризики впровадження цифрової освіти (Зенков А. Р. 2020), сформовані основи розвитку цифрової освіти (Краус К. М.) та інше. Хотілось би відзначити, що не менш значущим чинником цифровізації стають соціально-психологічні установки дітей, що в певній мірі формується засобами мас-медіа, оточуючим інформаційним полем. А тому, ураховуючи інформаційні ризики і небезпеки сьогодення актуальним є розвиток у дітей можливостей протистояння інформаційним загрозам, при цьому зберігаючи себе, своє здоров'я і психологічне благополуччя. Поряд із цим, гострим стає питання безпеки, так як діти на ряду з дорослими стають заручниками інформаційних технологій і жертвами інформаційно-психологічної війни.

Дефініція «безпека» і її вивчення у проблемі становленні дітей має певну історію в науковому просторі. Виділяють такі види безпеки як: соціальна (Титаренко, Ларіна, 2009), інформаційна (Панченко, 2018), інформаційно-психологічна (Грачев Г.В. 1998; Уханова, 2011; Панченко, 2020), У свою чергу, психологічна безпека дитини в умовах цифровізації майже не розглядалася. Тому розвиток підходів формування психологічної безпеки у дітей в умовах діджиталізації виступає надактуальною для науки і практики, адже наразі залишаються не розробленими теоретичні основи розбудови психологічної безпековості дитини у цифровому суспільстві та шляхи практичної організації останнього.

Мета роботи: дослідити вплив процесу цифровізації на розвиток дитини та запровадити шляхи організації практичної реалізації щодо забезпечення психологічної безпеки в умовах цифрового суспільства.

Виклад основного матеріалу. Задля розбудови організації забезпечення психологічної безпеки в умовах цифрового суспільства слід розглянути феномен «цифровізація» сучасного суспільства, що є одним з найбільш складних, комплексних та малодосліджених явищ.

Аналіз наукових джерел (Правдивец В.В., Ротман Д.Г., Русакевич В.В., 2009; Панченко О.А. 2020 та інш.) показує, що активне впровадження цифрових технологій сприяє розвитку вільного інформаційного суспільства як одного з головних чинників розбудови демократії, свободи думки і вибору, підвищення продуктивності,

зменшення часу на виконання стандартних процедур, а також підвищення якості життя людини.

Поява трансляційних каналів передачі інформації, зокрема мобільного і радіозв'язку, Інтернету, супутникового телебачення, значно вплинули на розвиток сучасного суспільства. Через свої можливості щодо інтенсифікації впливу засоби масової інформації (ЗМІ) стали окремим органом влади (Четверта влада), що є більш ліричним терміном, так як ЗМІ не має законного права насильно примушувати людину до вчинення будь-якої дії. Вони мають соціально-інформаційний і інформаційно-психологічний вплив і подекуди часто зловживають цим.

Цифровізація, стаючи все більш важливою і невід'ємною частиною навколишнього середовища, пред'являє до дитини зростаючі адаптивні вимоги. Вона змушена жити в цьому середовищі, адекватно сприймати її реалії, пристосовуватися до інформаційних загроз з боку цього середовища. Але, у сучасних умовах виникає протиріччя між потребами суспільства в культурно розвиненій особистості і тими об'єктивними процесами в суспільстві, які не тільки не сприяють, але навіть ускладнюють цей розвиток.

Із перших днів життя діти потрапляють в інформаційне поле, а через інтенсивність науково-технічного прогресу і процесу цифровізації інформаційне навантаження з кожним роком значно збільшується. У цьому середовищі діти виконують роль, як активного, так і пасивного споживача інформації (рис. 1).

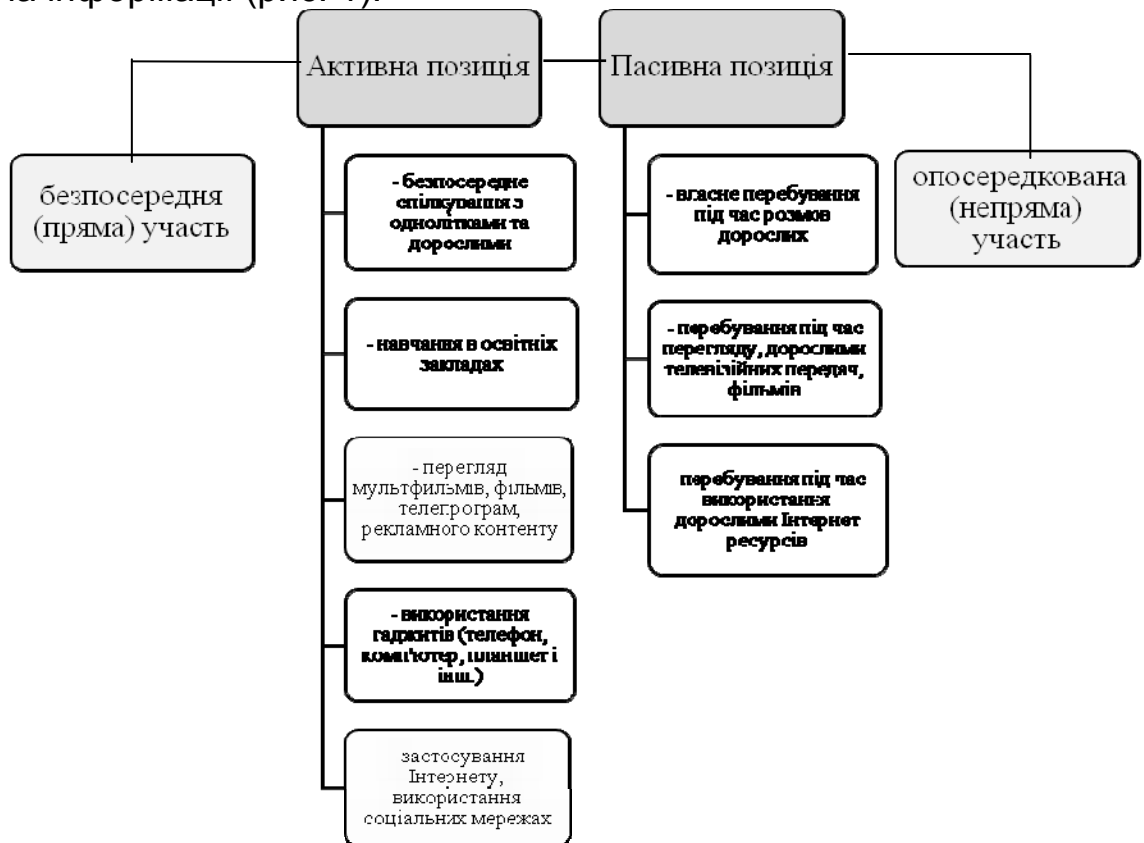


Рис. 1. Позиції дитини сприймання інформації

Із рисунку 1 видно, що позиції дитини і їх зміст доволі розгалужений. Сучасні діти – це люди нової ери, які не схожі на попередні покоління. Вони більш швидше реагують на зміни в технологіях, їх думки та фантазії випереджають нормотипові вікові особливості. В сучасних умовах діти швидко перероблюють інформацію, активно засвоюють соціальний досвід, включаються в систему соціальних зв'язків і відносин, набуті якості, цінності, переконання і форми поведінки одразу реалізують у своєму житті. За таких умов спостерігаються серйозні зміни у повсякденному житті, особливо серед підлітків, що в першу чергу, характеризується незалежністю від обмежень інформації (рис. 2).

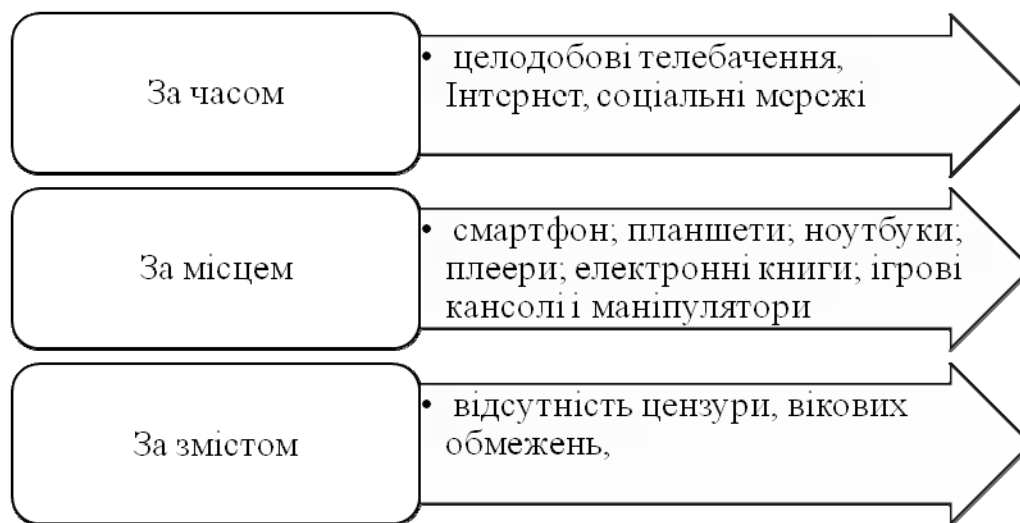


Рис. 2. Зміни повсякденного життя дитини

Отже, інформаційне середовище для дитини формується всією сукупністю соціальних каналів отримання інформації дітьми і підлітками.

Найбільш небезпечним джерелом загроз є істотне розширення можливостей маніпулювання свідомістю за рахунок формування навколо дитини індивідуального "віртуального інформаційного простору", а також можливості використання технологій впливу на її психічну діяльність (Г.В.Емельянов, А.А. Стрельцов, 1998).

Особливо коли це робиться цілеспрямовано, і такими прикладами є поява та інтенсивне поширення груп смерті «Синий кит», «Красная сова», «Разбуди меня в 4:20», «Тихий дом», «Море китов», «Млечный путь», «F57». Не менш актуальної серед дітей і підлітків набирають челенджі такі як-от: «Вогняний челендж» (Fire challenge); «Вибух розетки» (Outlet Challenge); «Вистрибни з автомобіля» (Drake «In My Feelings»); «Падіння в стрибку» (Tripping jump challenge); «Проломити-череп-челендж» (Skull-breaker challenge); «Отруєння капсулами для прання» (Tide pods challenge); «Суїцидальний челендж Момо»; «Удушення/непритомність/втрата свідомості» (Choking/fainting/pass-out challenge); «Контрольована задуха» (Blackout challenge); «Я без

свідомості» (Pass out prank, Shocking games) тощо. Страшним, у першу чергу, цих груп є те, що діти надають свою особову інформацію, довіряють зовсім незнайомим людям, яких ніколи не бачили. А вірусний характер поширення цих челенджів дозволяє з великою швидкістю розповсюджуватись, тим самим залучати та піддавати небезпеці масштабну кількість дітей.

Недостатній життєвий досвід і велика мрійливість стирають межі між грою та реальним життям, що призводить до незворотних або складних явищ (спроби самогубства, завершений суїцид та інше). Подібні речі значно сприяють порушенню психологічної стійкості дітей.

Отже, слід виділити основні небезпеки з якими може стикнутися дитина у онлайн-просторі:

- перегляд незаконного, шкідливого чи зловмисного, для дитини, контенту;
- кібербулінг;
- неправомірне використання персональних даних дітей, шерентінг;
- цифрова амнезія, розсіювання уваги, брак критичного мислення.

Наболілим питанням нашого суспільства стають випадки коли батьки викладають у соцмережі фотографії своїх дітей і публічно розповідають про ситуації з їхнього життя (шерентінг). Діти можуть бути зовсім необізнаними відносно поширення персональної інформації про них у мережі Інтернет, що з часом можуть викликати розвиток психотравми, глибоких її наслідків та ряду конфліктів.

Істотне зростання ролі інформаційного середовища сучасного життя дитини призводить до того, що цілеспрямовані або ненавмисні комунікативні впливи можуть наносити серйозної шкоди, і як наслідок загрози для безпеки дитини і суспільства в цілому.

Пасивне споживання інформації через комп'ютер, ЗМІ все більше витісняє активні форми творчості, дозвілля, пізнання, веде до втрати міжособистісного спілкування, що так необхідне особистості, яка тільки формується. Це особливо критично для дитячого віку, так як дитина може всебічно розвиватися тільки тоді коли безпосередньо знаходиться серед людей.

Доведено, що практично всі характеристики, які визначають уявлення людини про навколишній світ і про своє місце в ньому (так звані "картини світу" або "образи світу"), співвідносяться з рівнем розвитку її комунікативних навичок.

Люди з розвиненими комунікативними навичками більш доброзичливі, більш толерантні (по відношенню до представників іншої національності, іншого віросповідання і т.д.), ніж ті, у кого такі навички розвинені лише частково або—зовсім не розвинені. Люди з розвиненими комунікативними навичками легко розпізнають будь-які маніпулятивні

прийоми і здатні критично оцінювати інформацію. Інші ж, в більшій чи меншій мірі, піддаються маніпулятивним технологіям, і, як правило, готові сліпо наслідувати головним героям сучасних бестселерів, мультфільмів і кінофільмів, комп'ютерних ігор, популярним естрадним співакам, телезіркам, публічним особам і т.д., навіть в тих випадках, коли їх вчинки і емоції виявляються не зовсім в ладу або – зовсім не в ладу з загальноприйнятими нормами моралі – тими, які традиційно пропонуються закладами освіти, сім'єю, класичним мистецтвом, релігією (Басін, 2001).

Засоби масової інформації, зокрема телебачення є найпотужнішим апаратом маніпуляційної дії. Воно оперує одночасно текстом, музикою і зорово сприймаються рухомими образами, має винятково високу, магічну здатність зосереджувати, розсіювати і переключати увагу глядача.

У дитини така структура дитячої психіки як цензура чи своєрідний бар'єр критичності ще до кінця не сформований. Вона може до кінця не розуміти всієї інформації або розуміти в міру своїх вікових особливостей, розвитку фантазії та уяви.

Поряд із телевізором комп'ютер впевнено займає все більше місце в житті людей. Наявність комп'ютера вже не проблема. У багатьох сім'ях їх по кілька - стаціонарний, ноутбук, планшет. Із комп'ютером дитина стикається в дошкільному закладі, школі. Так як комп'ютер поєднує в собі можливості телевізора, DVD приставки, музичного центру, книги, істотно змінюється і дозвілля дітей.

Ще дослідження кінця 90-х показували, що близько 80% підлітків використовують комп'ютер вдома. Найбільше підлітки застосовують комп'ютер для навчальних цілей - це аудиторія, яка мало читає і паперові носії у них замінюються комп'ютером. Досить багато «ігроманів» – 58% в 7-8 класах і 48% в 9-10 класах. Школярі, які мають доступ до Інтернету, використовують сайти: соціальні мережі, пізнавальні, інформаційні, порносайти, а також online-ігри (Грачев, 1998). А на даний час ця цифро тільки збільшується.

Комп'ютер надає як позитивне, так і негативний вплив на психоемоційний стан підлітків. Як відомо, у тих, хто проводить багато часу біля комп'ютера, погіршується стан здоров'я, підвищується емоційна збудливість. Відзначається стан дратівливості, поганого сну, поганий апетит, відчуття розгубленості, непотрібності, самотності, туги. У багатьох підлітків спостерігаються так звані "акцентуації характеру", при яких загострюються негативні властивості, що підвищують ступінь ризику психічної патології і відхилень у поведінці.

Уже з 2-х річного віку діти починають освоювати Інтернет. Саме у такий вік дитина починає грати у прості ігри. У віці 7-12 років діти займають позицію найбільш активних користувачів Інтернет-мережі. Часто мають персональні сторінки у соціальних мережах, ведуть он-лайн трансляцію, щоденники-блоги. У мережах вони спілкуються як з однокласниками, так і з віртуальними друзями.

До позитивних сторін Інтернету можна віднести те, що Всесвітня паутина надає можливість розширити освітній і корисний досвід, задля підвищення успішності в школі, розвивати свою особистість у різних напрямках. Але при цьому, діти не бачать загрози, яку несе в собі глобальна мережа. Існують сайти, присвячені порнографії, піротехніку, суїциду, обговоренню дії тих чи інших наркотиків. Зустріч з небезпечними людьми в чатах. Підлітки можуть увійти в такі небажані для них компанії, як радикальні політичні групи, сатанинські культури. Небезпечне залучення в азартні ігри. Навіть прості «іграшки» завдають непоправної шкоди, займаючи у дитини переважну частину часу, відволікаючи її від занять і спокійного відпочинку, шкодячи психічному і фізичному здоров'ю (Панченко, 2016).

Як вже відмічалось, сьогодні дуже часто дитина може зіткнутися з різними Інтернет атаками, «групами смерті» в пастки яких потрапляють і навіть дорослі. Широко розтиражували інформації про ці групи засоби масової інформації, щоб попередити про небезпеку дорослих і дітей, але тим самим підвищили інтерес між останніми.

Багато дослідників відзначають, що Інтернет і комп'ютерні ігри викликають звикання або навіть залежність. Діти наштовхуються на такі ризики, як потрапляння у віртуальний світ, зменшення соціальних контактів, соціальну дезадаптацію. На ранніх етапах комп'ютер замінює дитині спілкування, в наслідок оточуючі її люди стають неважливими. Комп'ютерні ігри приковують дітей і підлітків до вигаданих об'єктів, заважаючи отримувати задоволення від «живого» спілкування з батьками, друзями, близькими. Подібне провокує розвиток проблем в соціалізації.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології одночасно виступають важливим інструментом щодо здобуття освіти, соціалізації і самореалізації дитини, а також провокують прогресування певного ряду ризиків:

- контактні ризики (шахрайство персональної інформації, онлайн-вербування, сексуальні онлайн-домагання);
- ризики контенту (поширення особової інформації без відома власника, популяризація насильства, дискримінації, расизму, розповсюдження реклам, «дорослого контенту»);
- ризики поведінки (кібербулінг, хакерство, ігроманія, порушення прав інтелектуальної власності, комерційна експлуатація);
- ризики для здоров'я (порушення психологічного благополуччя, розвиток психічної та соматичної патології, порушення адаптації та соціалізації) через неконтрольоване та безвідповідальне використання цих технологій.

Сім'я є найдавнішим інститутом виховання і розвитку дитини. Вона має вирішальне значення у формуванні емоційного світу, самосвідомості і моральних підвалин маленької особистості. Дорослий виступає в ролі

зразка, творця алгоритму формування інформаційної та психологічної культур, а також творця умов для повноцінного розвитку дитини. Але коли самі дорослі стикаються з непосильними проблемами (внутрішньо переміщені особи Сходу України змінюють місце проживання, втрачають рідних і близьких, крім стресу вони гостро переживають почуття невизначеності) у них з'являються тривога, страхи, фобії, які негативно проектується на особистості дитини, її психоемоційному стані. Також, важливе значення несе тип виховання. Жорстко авторитарне виховання формує у дитини агресивність, як неусвідомлену (у вигляді упереджень, забобонів), так і усвідомлену (в формі цинізму і відкрито деструктивної поведінки).

Інформаційні виклики дитина отримує і в колективі однолітків. Діти є частиною дитячого колективу дошкільного навчального закладу (в період своєї початкової соціалізації), в подальшому – школи, позашкільного закладу, коледжу, університету. Ці інститути надають можливість отримати нові знання про оточуючий світ і досвід спілкування з однолітками. Це спілкування має дуже важливе значення в житті дітей. В подальшому вони спираються на отриманий досвід і напрацьовані вміння. У цьому досвіді можуть переважати як щире відкрите пред'явлення, так і агресія, образи, різні маніпулятивні прийоми - саме це і буде обумовлювати, формувати простір індивідуальної взаємодії в подальшому дорослому житті.

Із 2014 року державний заклад «Науково-практичний медичний реабілітаційно-діагностичний центр МОЗ України» активно займається вивченням психоемоційного стану дітей, які проживають в зоні бойових дій, зокрема впливу інформаційно-психологічної війни на їх самопочуття. Серед 2276 дітей дошкільного і шкільного віку вивчені особистісні особливості, психоемоційний стан, рівень розвитку когнітивно-пізнавальної сфери, оцінка актуальних дитячих проблем з боку дорослих. Групу респондентів дітей дошкільного віку у віці 5-7 років склали 1308 осіб. До групи респондентів шкільного віку увійшли 968 дітей, віковий діапазон яких склав від 10 до 14 років.

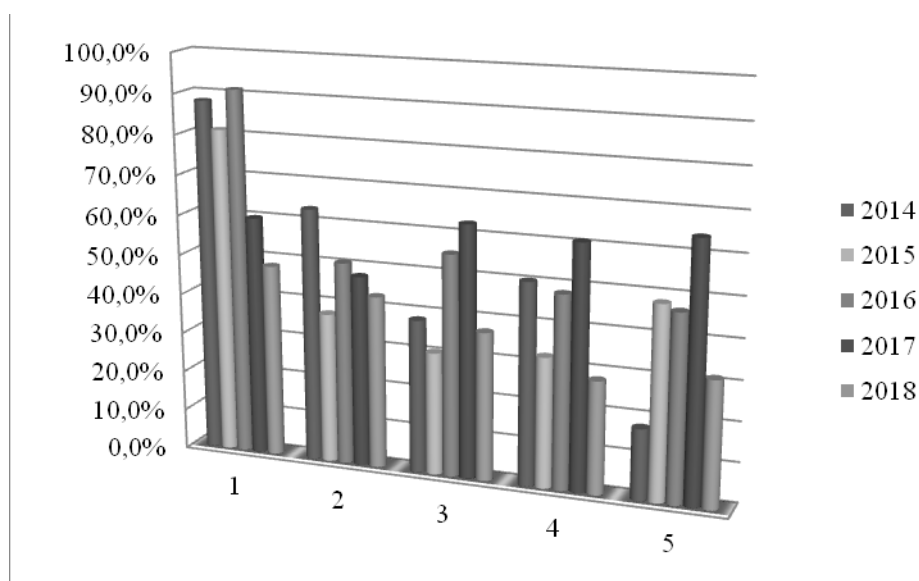
У групі дітей дошкільного віку встановлено страхи різного характеру (61,2 %), наявність тривожності, занепокоєності, хвилювання (53,2 %), прояви агресивності (36,7%), низької самооцінки (18,4%).

Встановлено, що понад половини респондентів дошкільної групи мають страх фізичного збитку і страх війни. Також високі відсотки діагностовано серед соціальних, медичних, просторових, тваринних страхів та страху темряви (див.табл. 1).

Наявні страхи дітей сходу України

Види страхів	Кількість респондентів	%
Страх фізичного збитку	704	53,8
Страх війни	644	51,5
Медичні страхи	575	45,1
Соціальні страхи	564	45,1
Страхи темряви	577	46,2
Страх тварин	442	35,4
Відкриті простори	361	31,3

Порівняння наявності страхів за роками показало, що показники страху війни і фізичного збитку залишались високими на протязі всього часу дослідження (рис. 3).



Примітка: 1 - війна; 2 - фізичний збиток; 3 - темрява; 4 - медичні; 5 - соціальні.

Рис. 3. Типи страхів дітей 5-7 років у період 2014-2018 рр.

Найбільші відсотки страхів діагностовано у 2014 і 2017 роках. Тенденція к максимальному зниженню страхів спостерігалася у 2018 році. Медичні страхи і страх темряви відповідають віковим особливостям зазначеної групи респондентів. Страхи війни і фізичного збитку є придбаними, у тому середовищі де зростають діти.

Систематичне дослідження тривожності показало високі відсотки наявності респондентів і певні зміни на протязі всього часу дослідження.

У 2014 році кількість дітей, які мали тривожність склала 54,4%; 2015 рік – 73,1%; 2016 рік – 41,9%; 2017 рік – 75,6%; 2018 – 51,2%.

Агресивність у психоемоційному стані дітей також мала місце бути на протязі всього періоду дослідження: 2014 рік – 34,2%; 2015 рік – 39,3%; 2016 – 39,4%; 2017 рік – 54,4%; 2018 рік – 23,1%.

У 57,4 % дітей, що взяли участь у дослідженні, встановлено відчуття самотності, незахищеності у своїх сім'ях. Поряд із цим, при дослідженні дитячо-батьківських відносин встановлено, що сприятливу сімейну атмосферу мають 966 осіб (72,6%), несприятливу внутрішньо-сімейну ситуацію – 342 осіб (27,3%).

Встановлено, що несприятлива сімейна атмосфера формує у дітей почуття самотності та незахищеності, що в свою чергу впливає на самооцінку, сприймання себе і своїх можливостей. Статистично доказано, що чим більше проявів агресії з боку дорослих, тим вище рівень проявів власної агресивності у дітей ($r = 0,302$; $p \leq 0,01$), тим частіше вони не відчують себе частиною своєї сім'ї ($r = 0,435$; $p \leq 0,05$). Зневага батьком породжує у дітей потребу у додатковій увазі ($r = 0,305$; $p \leq 0,01$), а зневага матір'ю викликає розвиток тривожності ($r = 0,322$; $p \leq 0,01$) та невротичних станів ($r = 0,331$; $p \leq 0,01$). Отже, навіть при сприятливому сімейному кліматі дитина може не відчувати того рівня безпеки і затишку яких потребує її індивідуально-психологічний або психоемоційний стан. Слід підкреслити, що для дитини перших років життя (дошкільний період) сім'я відіграє першорядну і незаперечну роль. Особливо актуального значення даний факт набирає при несприятливих соціальних умовах, таких як: нагнітання соціальної нестабільності в суспільстві через інформаційні атаки засобів масової інформації, проведення антитерористичної операції і об'єднаної операції збройних сил на території держави, фізичні, моральні, матеріальні втрати як наслідки останніх. Тому, будь-яка емоція (і, тим більше, та, яка виникає в умовах стресу в дітей у бойових умовах) виникає під впливом інформаційної переробки батьками тих подій, що відбуваються у навколишньому середовищі.

Вивчення самооцінки показало, що 660 дітей (51,8%) мали середній рівень (адекватний) рівень самооцінки, 455 дитини (32,4%) – високий рівень, 186 дітей (11,9%) – низький рівень. Тільки у 2018 році почали переважати високий (69,9%) і адекватний (27,1%) рівні самооцінки, низького – майже не було (3%). В свою чергу на протязі 2014-2017 років переважали середній і низький рівні самооцінки у рівних відсотках, високого рівня самооцінки майже не визначалося, що є неприродним для даної вікової категорії дітей, так як для них нормою виступає саме підвищена самооцінка.

Слід відмітити, що під час бесіди з дітьми дошкільного віку у 24,8% осіб (354 дитини) були у промові вислови щодо наявності страху та побоювань війни через перегляд військової зброї та транспорту, людських страждань по телебаченню коли батьки дивилися новини. Ці

діти не знаходилися у епіцентрі реальних бойових подій, але вони бояться, що війна прийде у їх місто, де вони живуть зі своїми батьками, бабусею та дідусем, друзями. Тобто, наявність даного страху сформовано лише впливом мас-медія, відсутністю батьківського контролю і своєчасного роз'яснення.

За результатами діагностики серед дітей підліткового віку встановлено, що даній категорії осіб притаманні соціальні страхи, страхи фізичного збитку та страх війни (рис. 4).

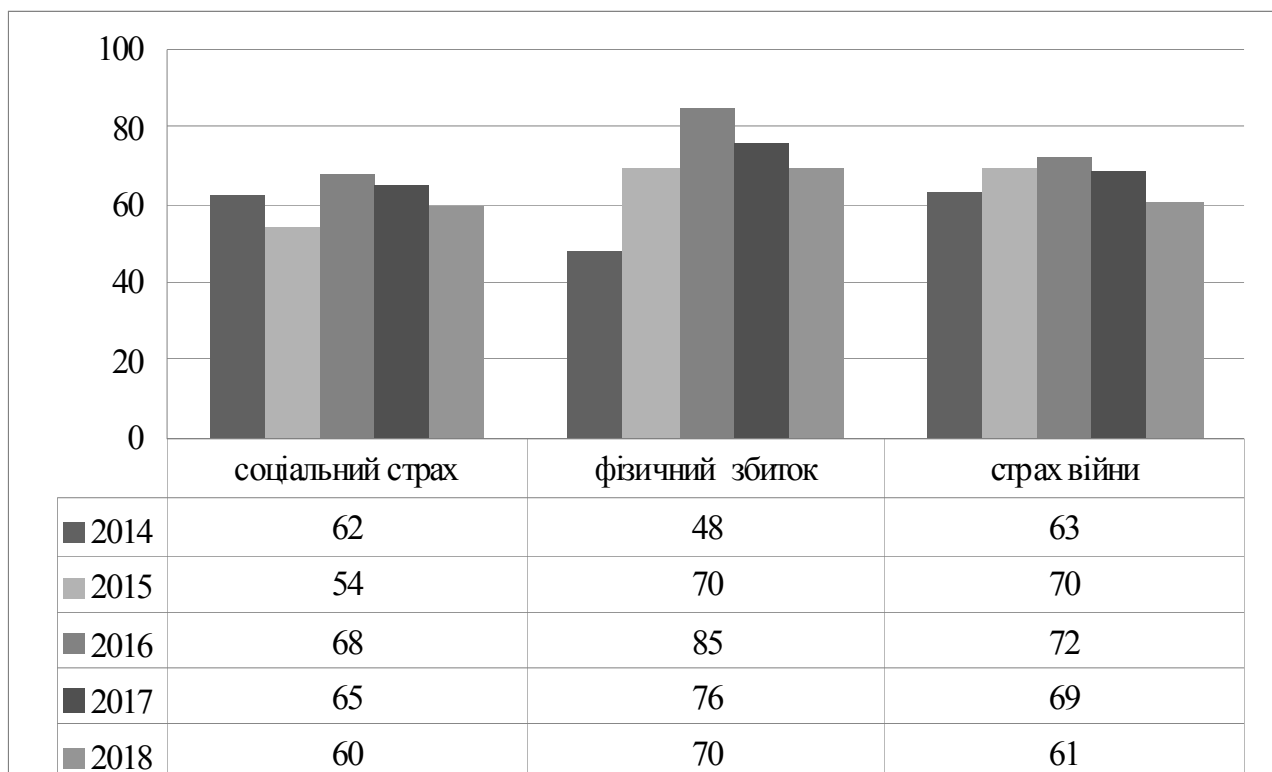
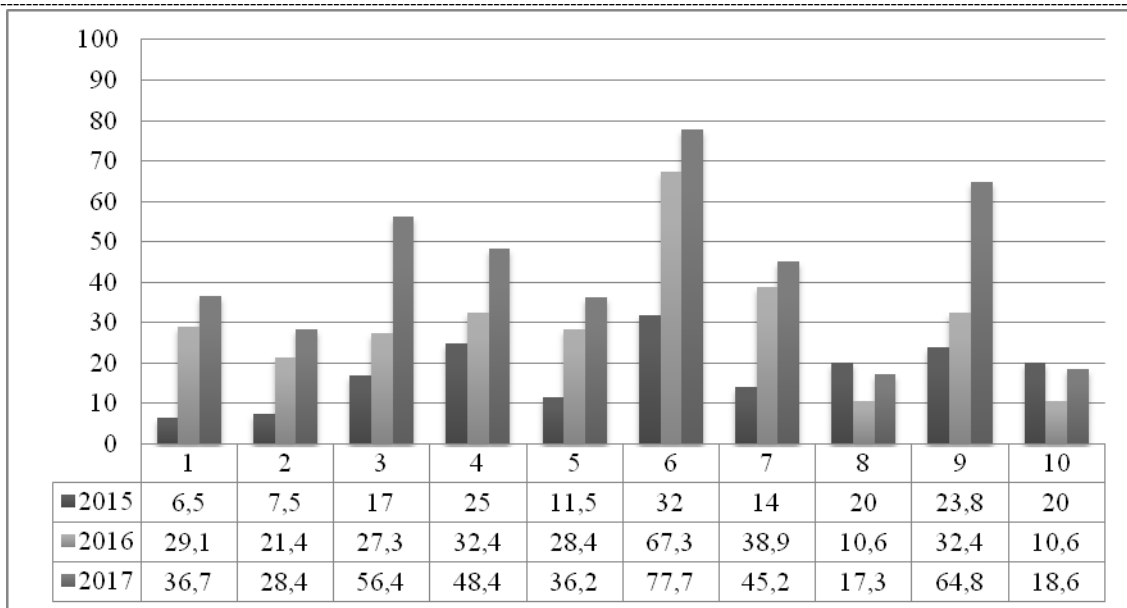


Рис. 4. Типи страхів дітей 10-14 років у період 2014-2018 рр, %

Дослідження невротичних проявів також показали свою актуальність. У дітей даної вікової групи переважали наявність агресії, вегетативні розлади та ряд різноманітних страхів (див. рис. 5).

При індивідуальній бесіді з підлітками у 434 осіб відмічалися страхи, стурбованість щодо майбутнього. За результатами перегляду інформаційно-аналітичних програм з батьками, вони не розуміли суті соціально-економічної ситуації у державі та світі, але давали негативну оцінку свого власного майбутнього, наявність перешкод до реалізації власних мрій та інше.



Примітка. 1 - депресія, 2 - астенія, 3 - вегетативний розлади, 4 - порушення сну, 5 - нейротизм, 6 агресія, 7 - страх війни, 8 - страх темряви, 9 - соціальний страх, 10 - страх смерті.

Рис. 5. Невротичні прояви серед дітей 10-14 років, %

Під час проведення психодіагностичного дослідження серед загальної кількості респондентів були виявлені 367 дітей, які мали психосоматичні і соматичні прояви погіршення самопочуття. Ці діти були перенаправленні на поглиблене медико-психологічне обстеження, за результатами якого вони отримали комплексну трирівневу медико-психологічну допомогу (медичний, психологічний, педагогічний рівні), що включала медикаментозне, фізіотерапевтичне лікування, психокорекційну роботу, рекомендації батькам та педагогам закладу освіти (див. рис. 6.).

Проведені дослідження підтверджують важливість організації заходів, спрямованих на підвищення психологічної стійкості та психологічної безпеки дітей в епоху цифровізації. До певного віку дитина залежить від того простору комунікації, в якому вона опинилася в силу життєвих обставин. Тому важливим виступає здійснення, дорослим, фільтрації інформаційного потоку. Так як в епоху інформаційних воїн і високого рівня наявності брехливих, нічим не підтверджених даних, комунікативний вплив носить умисний характер, перетворюючись на інтенсивне психічне та психологічне інформаційне насильство в цілях вдосконалення злочину без фізичних дій.

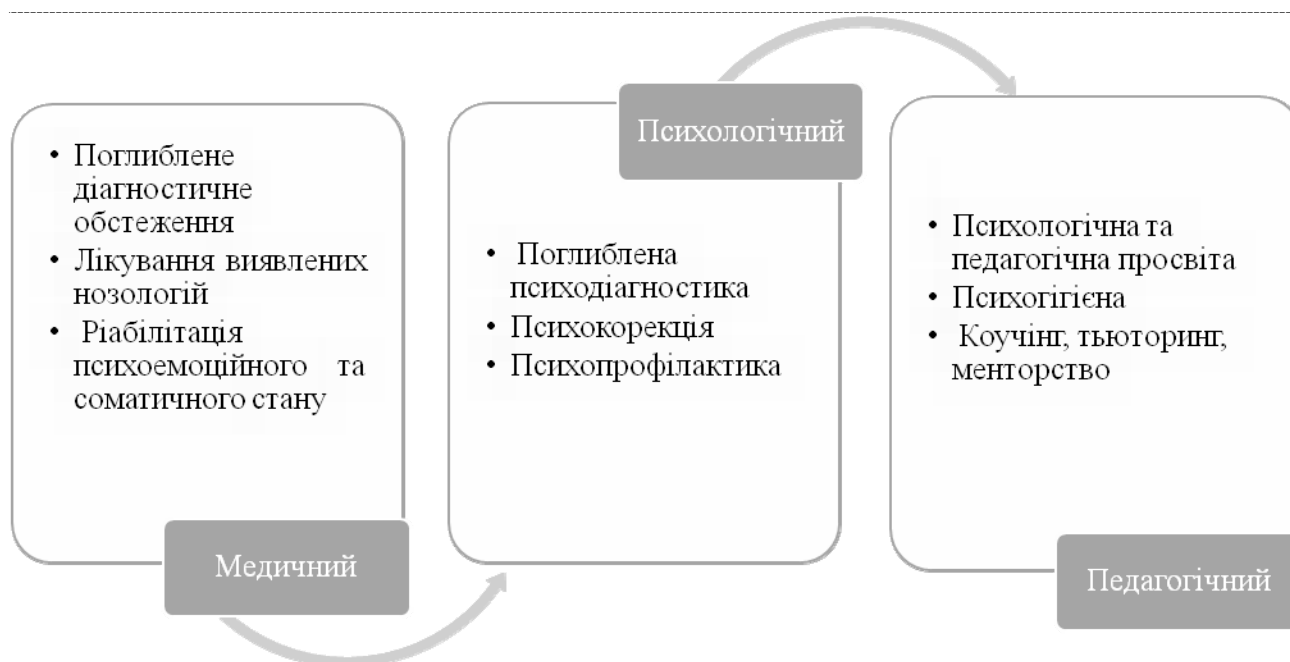


Рис. 6. Комплексна трирівнева медико-психологічна допомога дітям в умовах цифровізації

Протидіяти створенню або розповсюдженню інформації, а, отже, і інформаційним впливам, дуже важко. Власне, доцільність запобігання негативного впливу інформації на свідомість людини шляхом контролю інформаційних потоків видається сумнівною з моральної та фінансової точок зору, а сам процес контролю нереальним з точки зору його технічної реалізації. Неприйнятною видається і інформаційна ізоляція або самоізоляція людини, адже разом з негативним впливом інформації дитина втрачає і будь-які позитивні впливи, потрапляє в повний інформаційний вакуум, а, отже, значно зужує можливості особистісного розвитку, знижує якість життя.

Щоб уберегти дітей від подібних вищевикладених негативних явищ потрібно об'єднати зусилля батьків, педагогів, громадських організацій, відповідних державних структур щодо вивчення негативних інформаційних факторів, комп'ютерної залежності, а також вихованню обізнаності та відповідальності, морального почуття, які допомагають зробити особистий вибір, прийняти рішення про реалізацію або заборону будь-яких дій, пов'язаного з використанням сучасних електронних засобів масової інформації.

Із метою вище зазначеного і розглянутого пропонується авторська структура організації психологічної безпеки дітей в умовах цифровізації (див. рис. 7).



Рис. 7 Структура організації психологічної безпеки дітей в умовах цифровізації

Задля дієвої організації психологічної безпеки зокрема в глобалізаційному просторі цифровізації, то першочерговим є розробка та прийняття Закону України «Про інформаційну безпеку дітей». У даному Законі будуть наведені чітко сформовані визначення понять «інформаційна безпека», «психологічний комфорт інформаційного простору», «інформаційна грамотність», «інформаційний імунітет», «медіакомпетенція». Наведений документ урегулює інтереси і взаємовідносини всіх суб'єктів інформаційного поля, правила поведінки, виконуючи які ні хто не може порушувати чужі інтереси, а також встановить правові основи удосконалення захисту дитини в інформаційному просторі з метою забезпечення гармонійного повноцінного психічного й морально-духовного розвитку дітей. А отже і батьки будуть більш пильніше відноситися до своїх дітей.

Ураховуючи, що дитина більше часу проводить з педагогами чи то вихователем закладу дошкільної освіти, чи вчителем закладу середньої освіти, вони можуть навіть раніше помітити зміни у дитини, ніж батьки, тим самим своєчасно відреагувати на ці зміни, залучити інших колег (практичного психолога, соціального робітника, адміністрацію), за необхідністю, після проведення психологічної діагностики, за показаннями, при виявленні проявів психосоматичних розладів, перенаправляти дитину до медичного закладу для поглибленої медико-психологічної діагностики, лікування і реабілітації. Таку форму роботи, що полягає у системності і мультибригадному підході названо – redirection (з англ. перенаправлення), тобто своєчасно перенаправити дитину до вузькопрофільних фахівців.

Також у формуванні психологічної безпеки дітей в умовах цифровізації велика роль відводиться громадським організаціям, бо саме ці об'єднання виконують функцію зміцнення психічного здоров'я, поліпшення благополуччя спільноти через популяризацію здорового способу життя, що реалізується загальногромадськими проектами та програмами.

Відносно інформаційного простору в мережі Інтернет то, його якість в певній мірі залежить від суб'єктів нашого суспільства. Служби технічного обслуговування та контролю за інформаційного масиву глобального простору Інтернет не завжди вчасно виявляють та блокують небезпечний контент. Тому, кожен користувач, за умов виявлення Інтернет ресурсу, зміст якого несе загрозу здоров'ю та життю інших людей, має обов'язок звернутися до керівництва сайту зі скаргою щодо вилучення агресивного контенту, тим самим, рятуючи комусь життя.

Діти повинні отримувати знання та підтримку щодо чемної, обізнаної поведінки у цифровому середовищі через виховання інформаційно-психологічної культури і формування безпекового простору.

Психологічна безпека включає увагу до внутрішнього світу дитини: до її впевненості або невпевненості в собі, в своїх силах, розумінню своїх власних здібностей, інтересів; усвідомлення власного ставлення до людей, навколишнього світу: орієнтуватися в тому що відбувається в суспільстві, до життя як такого. Необхідно формувати у дитини здатність критичного ставлення до інформації.

Головним механізмом захисту від деструктивного інформаційного впливу є використання внутрішнього захисного резерву, закладеного в кожній людині,— здатність до розумової діяльності, спрямованої на виявлення негативних інформаційних впливів і їх нейтралізації, формування культури інформаційної безпеки. Дитина повинна мати можливість повністю задовольняти свої інформаційні потреби, але при цьому мати здатність виявляти інформаційні загрози, володіти технологіями захисту від них.

Тут доречно виділити поняття "культура інформаційного самозахисту", що характеризується тими рисами інформаційної культури особистості, які визначають вміння поведіння з інформацією без нанесення шкоди собі та іншим учасникам інформаційних відносин; здатність протистояти інформаційним загрозам і зберігати психічне здоров'я в умовах негативного інформаційного впливу. Культура інформаційного самозахисту формується протягом усього життя людини в процесі безперервного навчання, виховання і самовиховання, чому сприяє високий рівень інформаційної культури і грамотності суспільства.

Перспективи подальших досліджень.

Представлені матеріали цілком виступають підґрунтям для подальших досліджень щодо психологічної безпеки дітей в умовах цифровізації, зокрема встановлення всього спектру ризиків і небезпек

інформаційного простору, що примножуються кожним днем, розбудова захисних механізмів щодо протистояння останньому, а також розробка форм і методів, що будуть ефективними у навчанні дитини робити аргументований вибір та нести відповідальність за його результати.

Висновки:

1. У теперішній час відбувається характерний для інформаційної фази розвитку соціуму процес трансформації базисної системи життєвих цінностей і

поведінкових установок особистості, що відбувається внаслідок глобальної цифровізації. Сучасні процеси інформатизації соціуму призвели до суттєвого підвищення значимості системи мас-медіа як комплексного джерела соціальної інформації, що актуалізують соціальну роль засобів масової інформації (ЗМІ). Цифрове середовище, зокрема мережа Інтернет, сьогодні є не лише важливим джерелом інформації, але і способом комунікації, який нівелює перепони для спілкування.

2. Характер та спрямованість інформаційного середовища одночасно є індикатором та фактором розвитку суспільства. Прогрес інформаційних і комунікаційних технологій призводить до безкінцевого потоку цифрових даних, що «затоплює» розум. Сучасні діти відчувають сильне навантаження цього інформаційного впливу, а це супроводжується зниженням психологічної стійкості до негативних факторів. Дитина XXI століття більш розвинена, швидше досягає висоти науки і техніки, ніж її попередники, але при цьому не має здатності до протистояння шкідливим інформаційним викликам сучасності.

3. Діти та підлітки до кінця не розуміють соціально-економічний стан держави, але роблять власні негативні прогнози з власних міркувань та умовиводів. Вони з легкістю йдуть на контакт із незнайомими людьми у Інтернет просторі і повністю занурюються у запропоновану ними віртуальність. Несформована ще до кінця дитяча психіка характеризується емоційною нестабільністю і через великий потік інформації, можливі соціальні невдачі та бажання втекти від реальних проблем. Віртуальне життя знижує критичність мислення та дій підлітків.

4. Проведені теоретичні та емпіричні дослідження показують актуальність потреби підвищення психологічної безпеки дитини. Задля організації останнього необхідним є оптимізація зусиль батьків, педагогів, лікарів, психологів, юристів і суспільства в загалі. Обов'язковим є розробка та прийняття Закону України «Про інформаційну безпеку дітей», проведення просвітницької, психопрофілактичної та психогігієнічної роботи серед педагогів та батьків, залучення громадських організацій. Активне залучення батьків до освітнього процесу, формування довірчих партнерських відносин виступатиме запорукою досягнення значних позитивних результатів у навчанні, а також у удосконаленні безпекового освітнього та внутрисімейного середовища для дитини.

5. Загальна ідея психологічної безпеки дітей повинна полягати у створенні емоційно комфортного простору, формуванні сприятливих рис особистості, зокрема - критичності мислення, адекватної самооцінки, високої стресостійкості та життєздатності; організацію режиму дня і правильного способу життя; своєчасну діагностику, лікування та реабілітацію хворобливих проявів; застосування трьохрівневого підходу в лікувальних заходах. Створення конкретного алгоритму дій, ефективної системи психологічного супроводу індивідуально-особистісного розвитку дитини, єдиного класифікатора цифрового потоку інформації і розробка відповідних законопроектів забезпечить обмеження доступу до інформації, що заподіює шкоду здоров'ю або повноцінному розвитку дитини, ранню диференціацію відхилень від норми і практичну реалізацію профілактичних, просвітницьких і корекційних заходів.

Список використаної літератури

- Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление. *Педагогическое образование в России*. 2018. № 8. С. 107-113.
- Абрамова М.А., Фарника М. Цифровизация образования в условиях цифрового неравенства. *Профессиональное образование в современном мире*. 2019;9(4):3167-3175.
- Зенков А. Р. Цифровизация образования: направления, возможности, риски. *Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования*. 2020. № 1. С. 52-55.
- Краус К. М. Імперативи формування цифрової освіти в Україні <http://dspace.puet.edu.ua/bitstream/123456789/6059/1/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%83%D1%81%20%D0%9A.%D0%9C..pdf>
- Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. – 2009. – с. 104.
- Панченко О.А. Информационная безопасность ребенка К. «КВИЦ», 2016. С. 127- 130.
- Правдивец В.В., Ротман Д.Г., Русакевич В.В. Информационное поле Республики Беларусь. Структура и подходы к изучению. Формирование и развитие. Минск: Зималетто. 2009. 184 с.
- Емельянов Г.В., Стрельцов А.А. Проблемы обеспечения безопасности информационного общества // Распределенная конференция «Технологии информационного общества 98 - Россия». URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/bb84e562c8e9719cc32568c400467c1a> (Дата звернення: 23.09.2020).
- Бассин Ф.В. Сознание, «бессознательное» и болезнь. Вопросы философии. 2001. №9. С. 90-102.
- Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты М. «РАГС», 1998. С. 25-27.

- Панченко О. А., Кабанцева А. В., Симоненко Е. Б., Антонов В. Г. О понятии "информационная безопасность ребенка" Медична інформатика та інженерія. 2016. №1.С. 96-97. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mii_2016_1_35.
- Кабанцева А.В. Психологическая устойчивость ребенка в условиях информационных вызовов. Теорія та практика сучасної психології. Запорожье. Вип.2. 2017. С. 38-42.
- Кабанцева А.В. Колаборація психологів, лікарів, педагогів у роботі з дітьми, які мають емоційні порушення Теорія та практика сучасної психології. - Запоріжжя. 2019. Вип.1. С. 134-138. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2019/part_1/1-1_2019.pdf#page=134
- Панченко О. А., Кабанцева А. В., Симоненко О. Б. Нові організаційні підходи до медико-психологічної допомоги дітям в умовах антитерористичної операції // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. 2017. – №. 55. С. 192-202.



Калмикова Лариса Олександрівна
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології і педагогіки
дошкільної освіти **Університету**
Григорія Сковороди в Переяславі,
Заслужений працівник освіти України,
академік Міжнародної
Академії наук педагогічної освіти,
академік Академії вищої освіти України,
голова Правління громадської організації
«Міжнародна асоціація психолінгвістів»,
головний редактор збірника наукових
праць «Psycholinguistics.
Психолінгвістика. Психолінгвістика»,
який входить в міжнародні наукометричні
бази Web of Science і Scopus
м. Переяслав, Україна
E-mail: klo377@ukr.net

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК І ВЗАЄМОЗУМОВЛЕНІСТЬ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ, СТАНІВ І ВЛАСТИВОСТЕЙ У ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*«... Процеси навчання пробуджують в дитини
ряд процесів внутрішнього розвитку,
пробуджують у тому сенсі,
що викликають їх до життя,
запускають їх у хід, дають початок цим процесам».*

*«... ні одна функція, ...будь-то мовлення або пам'ять,
не розвивається самотійно і незалежно від інших;
у процесі тісної взаємодії розвиваються,
безмірно просуваючи й підтримуючи один одного,
всі сторони психічного життя»*
Л.С. Виготський

Яку конкретну роль відіграє кожна психічна інстанція в розвитку мовленнєвої діяльності дітей? Яким чином названі технології, розвиваючи мовлення, сприяють всебічному психічному і особистісному розвитку дитини? І навпаки, як мовлення дитини, що розвивається сприяє всебічному психічному розвитку особистості дошкільника? Відповіді на ці запитання містяться в наступному аналізі психічного

розвитку дитини, і презентації умов і принципів, що забезпечують цей розвиток.

Відчуття, сприймання і уявлення є складовими процесами почуттєвого, емпіричного процесу пізнання дійсності. Дитина починає вичленовувати у своїх відчуттях ті властивості реальності, які вона може позначити вербально (Выготский, 2000; Рубинштейн, 2000). Сенсорний розвиток дітей супроводжується словами і граматичними формами та повністю залежить від них. Мовний компонент мовленнєвого процесу виявляється базовим і у розвитку в дитини змісту сприймань, яке завдяки мовним засобам стає осмисленим, набуває категоріальності. Кожна маленька людина сприймає в навколишньому світі той предметний зміст, який знайомий їй і може бути названий за допомогою мови. Знання про предметні впливи, що сприймаються, тобто аперцепція, у змістовому відношенні структурує перцепцію і визначає зміст образу, що з'являється. Відшліфовування точності, глибини сприймання, зародження й започаткування нових перцептивних знань про дійсність у дітей, як відзначають психологи, стає можливим при опануванні понять.

Отже, відчуття і сприймання містять у своєму складі як образні, або чуттєві, так і вербальні компоненти. Саме словесний зміст образу допомагає осмисленню й перетворенню його, як стверджують фізіологи, у факти свідомості, а також дає змогу відтворити цей образ у мовленні. Відсутність здатності відображати умовний сигнал та умовну реакцію тлумачиться як відсутність їх осмислення, а неправильне вираження – як неадекватне осмислення.

Незважаючи на те, що слово як назва предмета не усвідомлюється дитиною (і дорослими також), за І.П. Павловим, воно все ж «маскується», об'єктивно бере участь у створенні предметності і цілісності образу сприйняття. Образ предметного, ситуативного уявлення про подію має більш виражений словесно-мовленнєвий зміст, аніж образ сприйняття. Проте за всієї яскравості і безпосередності уявлюваного словесний його зміст також не усвідомлюється. Уявлення виникає у дитини як шляхом попереднього сприймання і перенесення його змісту у внутрішній мовленнєвий план, так і одночасно способом мовної актуалізації. Тому можливий і інший шлях: дитина зможе оприлюднювати засобами мови свої уявлення, лише розповівши про них. Таким чином, мовні засоби здатні забезпечувати відображення в мовленні дітей будь-яких образів предметів, ситуацій, подій. Отже, істотною особливістю уявлення дитини є єдність образності (наочності), мовлення (вербальності) й узагальнення (абстракції).

Отже, в образі уявлення, як і в образі відчуттів та сприймань, виявляється представлений у різному відсотковому співвідношенні синтез психічного – чуттєвого (наочного) і мовленнєвого (вербального, абстрактного) – і мовного (знакового) його складових. Як справедливо стверджує А.М. Леушина (Леушина, 1946), *розвиток образів у дітей* визначається збільшенням у них частини мовного і зменшенням частини

наочного змісту. Становлення у дітей складніших образів супроводжується підвищенням ролі позаситуативного спілкування і мови як у його виникненні, так і в його функціонуванні, а також поступовим зниженням ролі зовнішніх впливів і зв'язку із ситуаційними факторами комунікації. Актуалізація змісту образу стає не тільки чинником розвитку власне образів, а й розвитку внутрішнього мовлення, очевидний прояв якого спостерігається в 5-6 років, хоча його започаткування відбувається значно раніше. Поява внутрішнього мовлення зумовлена, окрім інших важливих факторів розвитку, поступовим збільшенням мовних компонентів в образах відчуттів, сприймань і уявлень, в образах ситуацій і подій.

Розвиток образів сприйняття і предметного уявлення відбувається через спосіб словесного поділу на складові: ознаки, частини, компоненти, властивості. Таке роздрібнення синкретичного образу є основою мовленнєвого і загально інтелектуального розвитку людини, починаючи з раннього дитинства. Образний зміст формується у свідомості людини під час спілкування, мовленнєвої практики. Розвиток мовлення дошкільників триває у процесі словесної диференціації образів, при цьому досягнення абстрактного змісту спілкування потребує словесного перетворення уявлень.

Цілеспрямований розвиток мовленнєвої діяльності у дітей являє собою передусім роботу над змістом образів, які є своєрідним сюжетним планом, внутрішньомовленнєвою схемою, а також над мовною формою їх розгортання у зовнішньому мовленні. Відбувається осмислення й розуміння образного мисленнєвого змісту, його конкретних і абстрактних складових та їх взаємозв'язків. Вербалізація дошкільниками образів подій, ситуацій розвиває їх мовний еквівалент, який поступово, набуваючи ваги у зв'язку із засвоєнням поверхневих мовних засобів, замінює наочні компоненти образу і актуалізує його абстрактні компоненти, активізує зовнішньомовленнєві процеси.

Зважаючи на роль відчуттів, сприймань і уявлень та їх образів для становлення мовлення, необхідно спрямувати роботу на розвиток нерозривно поєднаних із ним сенсорних, перцептивних процесів та уявлень. Із цією метою треба використовувати спеціальні психотехніки, що сприяють розкриттю усіх «каналів» сприймання і збагаченню його різними модальностями перцепції. Діти сприймають різні кольори, а потім під час прослуховування дібраних музичних творів намагаються побачити їх у кольорі та розповісти про те, з чим у них асоціюється та чи інша музика. Після нюхання суміші ароматів нехай вони складають казки, придумують різні неймовірні історії, розповідають, про що саме нагадують їм ці запахи. Описуючи репродукції картин природи, дошкільники ніби оживляють їх, розповідають, що вони відчувають, сприймаючи картину (температуру, кольори, асоційовані запахи, звуки, смаки), які враження справляє на них той чи інший пейзаж, які почуття

збуджують образи картин. Для розвитку в них слухового сприйняття доречно виконувати вправи на придумування розповідей і розігрування сцен за прослуханими шумами: тупіт ніг по сходинках, шум вітру, гуркіт граду, рипіння снігу, стук дятла тощо. Разом із сприйманням навколишнього світу в усій його красі й неповторності діти оволодівають і рідномовним мовленням, яке завдяки сенсориці і перцепції, емоціям і почуттям перетворюється в живу творчу діяльність, що вабить і принаджує своєю природністю, безпосередністю, невимушеністю.

Незважаючи на те, що дитина здатна сприймати значну кількість інформації, вона одномоментно зосереджується саме на тому, що викликає у неї інтерес і стає для неї пріоритетним. Увага є вихідною точкою функціонування сприймання і пам'яті, які, у свою чергу, виступають центральним ланцюгом у комплексі тих психічних процесів, що відповідають за оволодіння дитиною мовленнєвою діяльністю. Мимовільна увага виникає у дитини спонтанно, тому технології передбачають психотехніки, ігри, тренінги, вправи з розвитку мовлення, що зваблюють, захоплюють, оживляють, надихають. Довільна увага дітей керується і регулюється свідомою метою і волею дитини. В розвитку мовленнєвої діяльності вона відіграє велике значення. Коли у дитини виникає інтерес до складання казки, і ця справа охоплює її повністю, то мимовільна увага завдяки бажанню й волі дошкільників переходить у довільну. У момент найбільшого захоплення складанням казки, переповненням почуттями від цього дійства їх увага знову стає нібито мимовільною або післядовільною, що є результатом цілеспрямованості, інтересу до мовленнєвотворчого завдання. На цьому феномені ґрунтується багато психотехнік у запропонованих технологіях. Вони побудовані на принципах, що зосереджують дитячу увагу, викликають інтерес, збуджують позитивні емоції, актуалізують вольові, мовленнєві та інші, детерміновані ними, психічні процеси і стани. Увага забезпечує зосередженість сприймання дітей на інформацію, що потрапляє як у центр їхньої свідомості, так і на її периферію. Зосередивши свою увагу на головному для себе, дошкільники одночасно осмислюють й інші, неосновні, події, здійснюють ніби паралельне опрацювання другорядних для них повідомлень, відомостей завдяки такому виду уваги, як периферійна увага, що функціонує «разом з довільною і мимовільною увагою на периферії свідомості (Румянцева, 2004: 200)». «Боковою», периферійною увагою діти сприймають не тільки мовленнєві, а одночасно інші сигнали, що супроводжують їх. Це шарудіння листя, спів соловейка, дзюркотіння струмочка, мелодії та ін., які ваблять і причаровують дітей і, «закріпившись на периферії свідомості, здатні в подальшому допомогти... пам'яті ...воскресити... той мовленнєвий сигнал (Румянцева, 2004: 200)», що є актуальним у певний момент мовленнєвого спілкування. На врахуванні феномена периферійної уваги, яка охоплює інформацію, що перебуває на межі свідомості і за її межею, базуються запропоновані психотехніки.

Наприклад, споглядання дошкільниками білого снігу за вікном допомагає відновлювати в пам'яті ті пейзажі, що запам'яталися і приваблювали своїм ландшафтом, та ті речення і словосполучення, які вони чули від вихователя у процесі спостереження за природою взимку (білизна снігу, яскраво-сріблястий сніг, білий пухнастий, переливається на сонці різними кольорами райдуги, білий із блакитним відтінком, скрипучий, морозний день, свіже повітря тощо), і доречно використовувати їх, описуючи картинку із зимовим краєвидом.

У зв'язку з цим С.Л. Рубінштейн заявив, що вирішальна роль у привертанні уваги належить не стільки силі та інтенсивності подразника, скільки відносній значущості відповідного об'єкта для певного суб'єкта, оскільки релятивна значущість вражень суттєво залежить від спрямованості інтересів. Саме тому увага є більшою мірою функцією інтересу і пов'язана з потребами особистості, з її устремліннями, бажаннями і загальною спрямованістю, із цілями, які вона перед собою ставить. У привабливості, що обумовлює увагу, поєднуються й емоційні, й інтелектуальні моменти. Тільки єдність і взаємопроникнення інтелектуальних, пізнавальних та емоційних моментів визначає сутність інтересу. Інтерес викликає те, чого ми не знаємо, але вже можемо пізнати, те, що ще не досліджене, не до кінця пізнане. Тому актуалізація у дітей інтересу є одним з основних принципів запропонованих нами технологій. Раптовість, здивування, приємна несподіванка, сюрпризи, привабливі подарунки, неочікувані раптові іграшкові гості, звірята, ніжні, ласкаві слова, доброзичливі, упевнені дії, що викликають прихильність, довіру до психолога, тощо – усе це способи, що привертають увагу, стимулюють і підтримують у психотехніках, іграх і вправах справжній дитячий інтерес, а відтак – актуалізуються всі поєднані з мовленням психічні функції, спонукають власне мовлення, його свободу, зацікавленість у ньому, досягаючи таким чином прогнозованого комунікативно-діяльного результату.

Властивості уваги (концентрація, стійкість, розподіл, обсяг і переключення уваги) залежні від емоцій і темпераменту дітей та обумовлюють особливості перебігу мовленнєвої діяльності. Вони також піддаються корекції, тренуванню й розвитку у психодидактичному процесі.

Мовлення дітей тісно пов'язане з їхньою *пам'яттю*. Цей психічний процес бере безпосередню участь у мовленнєформуванні і функціонує у вербальних кодах та образах. У зв'язку з цим мнемонічним феноменом Л.М. Веккер зауважував: «До мовлення як власне психічного процесу відносяться, передусім, образи слів. ...І, якщо слова, що впливають на аналізатори людини, слова як другосигнальні подразники являють собою типову форму кодів (у цьому випадку мовленнєвих), то образи слів є психічним відображенням цих кодів (Веккер, 1998: 609)». Отже, як вербальні символи, коди, так і їх образи (образи слів) існують завдяки

пам'яті. Чим більше видів пам'яті супроводжували мовні подразники у процесі їх сприймання, запам'ятовування, збереження і відтворення дошкільниками, тим простіше здійснюється процес формування мовлення у дітей. Для опанування рідного мовлення необхідно розвивати за допомогою засобів психотехнік всі види образної пам'яті та емоційну пам'ять – складову всіх типів і видів пам'яті. І зорова, і слухова, і рушійна, і змішані типи образної пам'яті розглядаються як важливі в мовленнєпородженні і мовленнєсприйманні дошкільників. Із природою мовлення корелює не тільки образна, а й вербально-логічна пам'ять, потрібна дітям як при збереженні й відтворенні словесних виразів, так і при запам'ятовуванні власне смислу, що міститься у текстах, та їх відтворенні своїми словами. Перебіг логічної пам'яті прямо пов'язуємо з логічним осмисленням того, що запам'ятовується і відтворюється в мовленні, а механічну пам'ять – із формалізацією мнемонічних і відтворювальних дій. У мовленнєвих процесах і функціях значне місце посідають форми пам'яті, які виокремлюються залежно від тривалості збереження інформації в пам'яті. У миттєвій, або сенсорній, пам'яті сліди інформації «згасають» протягом кількох секунд і, якщо вони не трансформуються в інші форми збереження, повністю втрачаються і стають неможливими для вербального відтворення. Інформація, збережена в миттєвій пам'яті, не піддається довільному управлінню. Частина відомостей, що потрапляє з миттєвої пам'яті в короткочасну, зберігається кілька секунд, і обсяг її становить приблизно 7 елементів (Леонтьев, 2003). Короткочасна, або оперативна, пам'ять піддається довільному управлінню шляхом повторень. Вона пов'язується у технологіях з вибором дитиною із довготривалої пам'яті лексем і граматичних форм у процесах творення висловлювань і фраз. Обсяги оперативної мовленнєвої пам'яті у дітей дошкільного віку незначні, тому їм на перших етапах формування складно утримувати попереднє слово у реченні і випереджувати наступне слово. Відтак, під впливом тренувань уможлиблюється зв'язність фраз у мовленні. В реченнях зникають помилки стосовно граматичних зв'язків. Отже, обсяги оперативної мовленнєвої пам'яті розширюються, сприяють нормальному функціонуванню мовленнєвої діяльності дошкільників.

Після певного перекодування мовна інформація виводиться з короткочасної пам'яті у буферну, або проміжну, пам'ять, де вона залишається кілька годин: «очищується», продовжує зберігатися протягом кількох годин і переводиться у довготривалу пам'ять, обсяг якої і час зберігання інформації необмежені. При потребі використати з її надр будь-які відомості ті переводяться знову в робочу оперативну, короткочасну мовленнєву пам'ять (Румянцева, 2004). У довготривалій пам'яті, крім інших значущих повідомлень і важливої для суб'єкта інформації зберігаються слова, граматичні форми, моделі синтаксичних конструкцій, композиції функціонально-смыслових типів мовлення, структура текстів. І довільна і мимовільна пам'ять починається зі

збудження інтересу і залучення емоцій, що створюють мотивацію і привертають увагу, потрібні для роботи пам'яті.

Мовленнєва діяльність дитини потребує передусім довільного запам'ятовування і відтворення фактів, свідомого ставлення до висловлюваного, вольових зусиль. Тому кожна дитина під час тренувань буквально примушує себе пригадувати окремі події, ситуації, вимальовувала образи, які треба відтворити у мовленні, досягаючи результату. Відомі психологи пропонують схему функціонування довільної пам'яті і дають її такий короткий опис: в основі будь-якого зусилля пам'яті знаходяться потреба або інтерес, які створюють мотивацію, потрібну для привертання уваги до того, що треба запам'ятати. У процесі запам'ятовування необхідно цю увагу сконцентрувати і здійснити певну інтелектуальну і чуттєво-емоційну роботу з організації матеріалу, що запам'ятовується. Найефективнішою вважається робота з переводу інформації, що надходить, в яскраві візуально-ментальні образи з добором асоціацій, із пов'язуванням їх з чуттєвим сприйманням, відчуттями і емоціями, логікою і уявою. Психологи також відмічають важливість певного психологічного настрою на запам'ятовування або відшукування в пам'яті потрібної інформації, оскільки поганий настрій, хвилювання пригнічують будь-який інтерес або мотивацію, не дають можливості зосереджувати увагу і виконувати необхідну роботу розуму і почуттів (Рубинштейн, 2000; Румянцева, 2004). Ці принципи лежать в основі мнемотехнік за презентованих нами технологій формування мовленнєвої діяльності. Однак головний акцент має робитися на дію мимовільної пам'яті, на психотехніки, що передбачають використання елементів сугестії та способів впливу, за якого власне організація формування мовлення викликає в дітей на підсвідомому рівні яскраві емоції, великий інтерес до висловлювань, вимальовування у свідомості уявних картин, створення ментальних образів, які у зв'язку з цим виникають природним шляхом без особливого напруження.

Психотехніки формування мовленнєвої діяльності, що ґрунтуються на мимовільній пам'яті, передбачають психотерапевтичні методи, форми і засоби. Для цього варто використовувати виразну музику і пропонувати дітям зв'язати її музичний зміст із візуальними картинами різних пір року, описати їх кольори, запахи, звуки, настрої і відчуття від сезонних особливостей природи. Для кращого запам'ятовування необхідно застосовували кінестетику – відчуття руху, завдяки чому досягали зв'язку між м'язами тіла, відчуттями і рушійними образами. Діти уявляють, що відправляються у подорож і їм на шляху зустрічаються різні перепони, вони потрапляють у різні погодні умови. Все це відображається в мовленні і рухах. Показуючи, як вони ховаються від дощу або від пекучого сонця, як вони долають гори і моря, як їм важко підніматися в гору і який чудовий смак води у спекотний день тощо, діти легко і

невимушено запам'ятовують лексику, граматичні форми, синтаксичні конструкції, оволодівають композицією опису. Всьому цьому сприяють рушійно-чуттєво-візуальні образи. Для мимовільного запам'ятовування використовуються не тільки ментальні, споглядальні образи, а й театральні – наприклад, образи казкових героїв, персонажів з улюблених дитячих мультфільмів. Яскраві образи і казковий контекст, що розігрується у сценці, допомагає дітям запам'ятовувати і відтворювати потрібний мовний матеріал. Мимовільно запам'ятовувати і згадувати композицію та мовне оформлення розповіді, опису, міркування допомагають цікаві дії, якими охоплені діти; стани душевної релаксації; аутогенні тренування, за яких розслабляються м'язи всього тіла; вправи на початку занять, коли діти, ставши в коло і роблячи вдихи і видихи під класичну музику, передають один одному клубок м'якої пряжі, бажаючи добра, світла, тепла, радості і щастя; уявне «перетворення» дітей у гумові іграшки, які повільно «надуваються», а потім також повільно «здуваються». Без напруги, із задоволенням дошкільники мимовільно запам'ятовують інформацію особистісної властивості. Для цього вони перетворюються у персонажі з текстів художньої дитячої літератури і стають учасниками подій, відображених у цих текстах замість їх героїв.

Міцність слідів у дитячій пам'яті досягається завдяки всіляким образам, сповненим почуттями, відчуттями, переживаннями, яскравими емоціями, а також завдяки пізнанню в активних діях, а не в пасивному спогляданні. Всі психотехніки передбачають, щоб образи усіх слів, граматичних форм, синтаксичних конструкцій і композицій різних функціонально-смыслових типів монологічного мовлення були б якомога яскравішими, багатшими, пов'язувалися з широким спектром чуттєвих і рушійних сприймань, з усією гамою емоцій і переживань. Саме у такий спосіб мимовільні процеси допомагають функціонуванню і довільної пам'яті, являючись її складовими. Під час мимовільного запам'ятовування дітей – непомітно для них – необхідно підводити шляхом цікавого дійства, що приваблює, тонкими навідними запитаннями до глибоких розмірковувань, до мовленнєвої діяльності. Це обумовлюється тим, що механізми мимовільного запам'ятовування базуються на «не директивному» впливові на психіку, ... периферійній перцепції, на комбінації свідомих і підсвідомих факторів... (Румянцева, 2004: 214)», силу і важливість яких неможливо переоцінити

У механізмах мовлення завжди присутня уява, оскільки образи, якими дитина оперує в мовленні, не обмежені лише відтворенням безпосередньо сприйнятого і минулого досвіду. Образи уяви можуть і не відповідати реальності, містити вимисли і фантазію. В уяві відбувається перетворення минулого досвіду і породження на цій основі нових образів, які є і продуктами творчої діяльності і прообразами для неї (Рубинштейн, 2000). Тому уява має безпосередній стосунок до мовлення, перебіг якого відбувається на тлі образів. Психічний бік мовлення являє

собою образи слів – другосигнальних подразників, типових мовленнєвих кодів – слухових, зорових, кінестетичних та ін., а отже, містить у собі уяву (Веккер, 1998).

Розвиток уяви сприяє мовленню в тому смислі, що власне мисленнєві образи стають завдяки уяві яскравіші і багатші, значно краще закріплюються в пам'яті. Окрім цього, уява, яка супроводжує мовленнеформування, робить поєднані з мовленням психічні процеси гнучкішими, а процес мовленнепородження більш творчим (Ахутіна, 2002; Веккер, 1998; Румянцева, 2004).

Під час формування мовленнєвої діяльності необхідно розвивати в дітей всі види уяви: *активну*, за допомогою якої вони свідомо актуалізують у себе певні образи; *пасивну*, образи якої виникають спонтанно; *репродуктивну*, яка віддзеркалює реальність у всіх деталях; *продуктивну*, в образах якої дошкільнята створюють щось нове, творче – віддаючи пріоритет їй і активній уяві.

Дитячу продуктивну уяву необхідно формувати в різноманітній дитячій творчій діяльності, перебіг якої відбувається за допомогою внутрішнього мовлення, а створені у такий спосіб образи уяви здобувають своє відображення через цілеспрямоване, внутрішньо програмоване усне висловлювання. Оскільки і мовленнєва діяльність у дітей завжди має більшою або меншою мірою творчий характер, тому і процес її формування має носити характер творчості. В представлених технологіях і психотехніках всі їх компоненти мають налаштовувати дітей на творчість. Це і різні заняття (створення казок, придумування небилиць); і методи психотерапевтичного впливу (креативна візуалізація, релаксація, ігрова терапія, казкотерапія, сугестопедія тощо); і засоби, що спонукають на фантазію, пошук (природа, музика, аромотерапія, кольоротерапія, твори мистецтва); і сама атмосфера і обстановка різних форм роботи з дітьми, що дають можливість для інтерпретацій, імпровізацій; і всілякі театральні реквізити та ігрові атрибути; і творчі мовленнєві завдання; і опис уявних картин, пов'язаних з характером музики, що звучить; і створення дітьми опер; і фантазування за запитаннями: «Якщо ти будеш космонавтом, на яку Планету і в яку країну ти полетів би, щоб ти там робив, з ким би товаришував і чому?».

Завдяки уяві діти навчаються розумно і цілеспрямовано планувати свою мовленнєву діяльність, керувати нею. Продукти їхнього мовленнепородження є результатом хоча ще і не зовсім досконалої, але все-таки дійсної процесуальності – і уяви, і творчості, і діяльності. Уява допомагає кожній дитині жити в різному часі, виходити за межі теперішнього існування, згадувати про минуле, дивитися в майбутнє. Оскільки уява є основою образного і творчого мислення, універсальною властивістю і здатністю психіки дітей до створення нових цілісних образів шляхом переробки чуттєвого, практичного, емоційного, смислового й інтелектуального досвіду, тому вона і розвивається засобами технологій

як основа для мовлення. На підставі її образів дошкільники вибудовують внутрішньомовленнєві схеми (програми) майбутнього розгорнутого висловлювання і зв'язують їх зі своїми задумами, що є одним з показників нормативного перебігу мовленнєвої діяльності.

Суттєве значення для становлення у дітей мовлення як діяльності має розвиток їхнього *мислення*, яке, за С.Л. Рубінштейном, є рухом думки. Динаміка думки розкриває зв'язок, що веде від окремого до загального і від загального до окремого. Мислення – це опосередкування, засноване на розкритті зв'язків, відношень, опосередкувань і узагальнене пізнання дійсності. Мислення співвідносить дані відчуттів і сприймань – порівнює, розрізняє, розкриває відношення і абстрактні властивості речей, виявляє їх взаємозв'язки і тим самим глибше пізнає суть дійсності. За допомогою саме мислення виявляються істотні зв'язки, що ґрунтуються на реальних залежностях, відокремлюються від випадкових збігів за суміжністю в тій чи іншій ситуації. Мислення відбувається в узагальненнях. Мовлення, за Л.С. Виготським, слугує не тільки для того, аби виразити, транслювати назовні, передати іншому вже готову без мовлення думку. В мовленні ми формуємо думку, але формулюючи її, ми скрізь і всюди її формуємо. Мовлення тут дещо більше, ніж зовнішнє знаряддя думки. Воно включається в сам процес мислення як форма, пов'язана з його змістом. Створюючи мовленнєву форму, мислення саме формується. Мислення в мовленні не тільки виражається, а здебільшого воно в мовленні «доконується» (Рубінштейн, 2000). С.Л. Рубінштейн вважав поділ мислення на наочне і абстрактне, теоретичне умовним, а названі його види такими, що «різноманітними способами переходять один в одного». Їх відмінність не означає «зовнішню полярність». Будь-яке мислення, на переконання вченого, реалізується в більш-менш узагальнених, абстрактних поняттях, і в будь-яке мислення включаються як наочні чуттєві образи. Поняття і образ-уявлення, представлені в мисленні, функціонують у нерозривній єдності. Діти і дорослі люди не можуть мислити тільки поняттями у відриві від наочної чуттєвості, як не можуть мислити лише чуттєво наочними образами, без понять. Образ збагачує думку, образний вираз відтворює ще й додаткові відтінки властивої лише йому виразності, передає ставлення до фактів, що повідомляються. Метафоричний вираз є яскравим доказом як єдності загальної думки, поняття й образу, так і якісної його своєрідності, відмінності від поняття. Образ, як і поняття певною мірою уособлює єдність одиничного і загального (Ахутина, 2002; Рубінштейн, 2000).

На думку І.М. Рум'янцевої, таким же теоретичним, абстрактним, а не тільки наочним, може бути і образне мислення, яке, хоч і базується на основі наочного уявлення, все ж таки здатне «виводити» образ далеко за межі наочності (Румянцева, 2004). Простежуючи зв'язок між мисленням і мовленням, у дослідженні спираємося на класифікацію мислення, запропоновану І.М. Румянцевою з урахуванням традиційної

систематизації видів мисленнєвого процесу. Це логічне (понятійне), образне і наочно-дієве мислення. Крім цих видів, інтуїтивне мислення, механізми дії якого здебільшого визначаються підсвідомістю, а також мислення творче (нестандартне), що створює якісно нові цінності і ґрунтується на уявленні. Природа уявлення – це образ, до того ж не тільки наочний, а й часто неймовірний, фантастичний, який є підґрунтям творчого мислення. Ось чому цей авторитетний психолог вважає невиправданим виключення образного мислення з поняття мислення теоретичного, розуміння образного мислення як лише наочного (там само).

Дітям старшого дошкільного віку, на нашу думку, притаманні всі види мислення. Їм властиве і *наочно-дієве* мислення, яке безпосередньо і тісно взаємозв'язане з тією частиною практичної ситуації, в якій відбувається та чи інша дія дошкільника, і стає основою для «голосного мовлення» та передумовою «мовлення пошепки». Ці специфічно дитячі види мовлення спочатку супроводжують усі практичні дії дитини аж до моменту його інтеріоризації і поступового формування на тлі мовлення пошепки внутрішнього мовлення; для цих процесів характерним є образне мислення, яке на етапі завершення згортання «мовлення пошепки» починає виконувати своєрідну роль мисленнєвого образу – основи для побудови внутрішньомовленнєвої програми висловлювання; питома вага в дитячому мисленні належить і логічному мисленню, що, як і наочно-дієве, зв'язане з практикою дитини, але з її практикою в цілому, незалежно від окремого конкретного випадку практичних дій. Воно є зразком високого рівня мислення: мисленням в узагальненнях, у поняттях, які активно формуються саме в дошкільному дитинстві (як життєві, так і наукові); звичним для дітей є *інтуїтивне* мислення, з яким пов'язане не тільки спонтанне мовлення з чуттєвим емпіричним добором мовних засобів (саме в мовній частині мовлення спрацьовує у дітей інтуїтивне мислення), а й монологи дітей як первинні прояви діяльності в мовленнєвому процесі (до початку вивчення мови як предмета мовні засоби добираються дітьми завдяки інтуїції, неусвідомлено, спираючись на попередній досвід, хоча мовленнєвий процес і починає поступово набувати діяльнісних елементів: цілеспрямованості, усвідомленості, структурованості тощо). Активно розвивається у старшому дошкільному віці і *творче, нестандартне мислення*, про що свідчить постановка дітьми нових і нестандартних запитань, вияв усе нових і нових можливостей в опануванні понять, у розв'язанні практичних завдань, нові дитячі погляди на старі проблеми тощо. Усе це, без сумніву, вимагає творчого мислення і уяви. Ми не поділяємо точку зору, згідно з якою дошкільникам властиве лише наочно-дійове і образне мислення. У них енергійно розвиваються всі види мислення. Питання тільки в тому, на якому рівні і якою мірою вияву характеризуються ці мисленнєві процеси. Переконливим доказом цього є вміння дітей створювати невеличкі

монологічні висловлювання, в яких тією чи іншою мірою беруть участь усі види мислення. Тому основним завданням створення психолінгводидактичних і металінгвопсиходидактичних технологій є розвиток у дітей усіх видів мислення, а творчого мислення передусім, оскільки саме воно забезпечує роботу всіх когнітивних процесів, уяви в тому числі, а отже, і наявність образності мовлення. Л.М. Веккер переконливо стверджує: «До мовлення як до власне психічного процесу відносяться, передусім, образи слів. Слухові, зорові, або кінестетичні образи слів – у прямому і точному смислі цього поняття частковий випадок образів і, відповідно, частковий випадок психічних процесів, що відповідають їх сенсорно-перцептивному рівню, але вже не предметного, а мовленнєвого сприймання. І якщо слова, що впливають на аналізатори людини, слова як другосигнальні подразники являють собою типову форму кодів (у цьому випадку мовленнєвих), то образи слів є психічним відображенням цих кодів (Веккер, 1998: 609)». За М.І. Жинкіним, внутрішнє мовлення тісно взаємозв'язане з мисленням, є «кодом образів і схем» (Жинкин, 1998).

Таким чином, для формування мовлення важливо розвивати як образне, логічне мислення, так і творче. С.Л. Рубінштейн наголошував на тому, що людина починає мислити тоді, коли у неї з'являється потреба щось зрозуміти: мислення починається з проблеми або запитання, здивування або невпевненості, з протиріччя. Саме такою проблемною ситуацією визначається «втягнення» особистості у мисленнєвий процес, що завжди спрямований на розв'язання якоїсь задачі (Рубинштейн, 2000). Тому для розвитку мовленнєвої діяльності і пов'язаного з нею мислення необхідно пропонувати дітям розвивальні завдання, вправи, які містять пошук, проблему, здивування, запитання, що потребують розв'язання. Це і розміркування; і логічні вправи мовного характеру; і знаходження істотних ознак предметів, мовних одиниць; й ігри в «тлумачний словник»; й ігри на добір антонімів, паронімів, омонімів, багатозначних слів; й ігри на доведення, переконання (хто сильніший, спритніший, акуратніший); і ребуси, і загадки, і мовні лабіринти; і пригадування незвичайних ситуацій, моральних вчинків, небилиць, гумористичних сцен тощо. Під час розв'язання таких завдань активізується творча уява, розвивається логічне й образне мислення, актуалізується мовлення. Завдання такого типу стимулюють чуттєву сферу психіки дітей. У свій час важливість одночасного впливу і на відчуття підкреслював С.Л. Рубінштейн. Він справедливо твердив: коли в єдності інтелектуального й афективного емоційність підпорядкована контролю над інтелектом, задіяння почуттів надають думці більшого напруження, пристрасті, гостроти. Думка, підсилена почуттями, глибше проникає у свій предмет, ніж «об'єктивна», байдужа думка (Рубинштейн, 2000).

Розвиток мовлення, як і всіх інших когнітивних процесів, передбачений репрезентованими технологіями, нерозривно поєднаний з

емоціями, тому організоване формування мовленнєвої діяльності у дітей неодмінно має розвивати і їх емоції. Слово «емоція» (в перекладі з латинської мови – *emovere*) означає рухати, збуджувати, хвилювати, підбадьорювати. Саме значення цього слова розкриває функції емоційних процесів у психіці дітей у цілому і в мовленні та інших когнітивних процесах зокрема. І.М. Рум'янцева досить переконливо зазначає, що «емоції приводять у рух пускові механізми когнітивних процесів, будучи їх складовою і невід'ємною частиною (Рум'янцева, 2004: 226)».

С.Л. Рубінштейн розглядає емоції як почуття і переживання людини, що виражають її ставлення до світу, до того, що вона випробовує і робить. Щодо зв'язку між емоціями і мовленням, то С.Л. Рубінштейн попереджав, що емоційні процеси не можуть протиставлятися процесам пізнавальним як зовнішні; емоції – це єдність емоційного й інтелектуального, як і пізнавальні процеси, вони утворюють тандем інтелектуального й емоційного.

Недоцільно, на думку С.Л. Рубінштейна, цілком інтелектуалізувати мовлення, вважати його суто «чистою» нормою мислення і зводити лише до сукупності значень. У мовленні присутні й емоційно-виразні моменти. Воно зазвичай виражає й емоційне ставлення людини до того, про що вона говорить, до кого вона звертається. При цьому мовлення є також засобом впливу. Людина говорить для того, щоб впливати на поведінку, на думки або почуття, на свідомість інших людей (Рубінштейн, 2000).

Однак вплив емоцій на мовлення дітей може бути різним. Вони здатні «запускати» мовленнєвий процес, можуть підвищувати тонус, енергію мовленнєвої діяльності, або знижувати, гальмувати її і взагалі, відігравати дезорганізуючу роль (йдеться, наприклад, про пригнічені стани, відчуття занепокоєння, стурбованість). Інколи і позитивні емоції (надмірне збудження, стан радісної неконтрольованої ейфорії) послаблюють і утруднюють мовлення. Ось чому під час формування мовленнєвої діяльності необхідно створювати такий емоційний стан дітей, за якого їх емоції допомагають, а не заважають дидактичному процесу. Саме тому в психолінгвістичних технологіях передбачені психотерапевтичні форми, методи і засоби впливу, які усувають негативні і стимулюють позитивні, креативні емоції.

Атмосфера радості, свободи, душевного тепла має створюватися релаксаційними техніками: виразні рухи і міміка, сповнені емоційним смислом, сприяють спілкуванню, музика і мистецтво, впливаючи на будь-який емоційний стан, створюють різну атмосферу (радісну, таємничу, довірливу, романтичну), через емоції обумовлюють перебіг психічних процесів. Арт-терапія і акторський тренінг – завдяки впливу на емоції дітей – актуалізують їхні мовленнєві процеси. Вправи, що розвивали емпатію, допомагають встановленню емоційного і комунікативного контактів у дітей. Коли діти стоять у колі, вони уважно вдивляються у

свого сусіда і намагаються проникнути в його емоційний стан, описати його почуття, думки, настрої. Добре тренує у дітей звичку звертати увагу на інших пантоміма. Зображення пантомімою є не тільки задоволенням для дітей, а й важливим способом розвитку емпатії, комунікації і мовленнєвої діяльності.

Отже, «емоції – це ті психічні драйви, які примушують людину сприймати, пам'ятати, відчувати і думати (Румянцева, 2004: 233)», а разом з вольовими зусиллями ще й говорити не тільки спонтанно, а й довільно, цілеспрямовано, навмисно – одним словом діяльнісно.

При застосуванні психодидактичних технологій важливо враховувати й особистісний темперамент, оскільки основною функцією мовлення є спілкування. Діти з різним темпераментом у комунікації проявляють себе по-різному. Меланхоліки і флегматики неохоче йдуть на контакт з іншими дітьми, коло їхніх друзів незначне, вибіркоче, хоча постійне. Діти з яскраво вираженими проявами меланхолізму характеризуються повільним темпом перебігу мовлення та інших пізнавальних процесів; вони маловитривалі, дуже швидко втомлюються від мовленнєвих вправ, погано переносять тривале напруження, потрібне для продукування мовлення, стреси, перевантаження, розгублюються під час публічних висловлювань (навіть коли слухачі – діти). Але у них добре розвинені інтуїція, чуття мови, проявляються творчі, в тому числі творчо-мовленнєво-художні, здібності. Ці діти вміють помічати і тонко відчувати, тому здатні до вивчення мов.

Флегматики – це працездатні, сильні особистості. У них відпрацьовані звички і сформовані стереотипи домінують над необхідною гнучкістю. Мовленнєві реакції у флегматиків уповільнені. Емоції і почуття у них є недостатньо вираженими. Такі діти схильні до старанного планування мовлення, вирізняються продуманістю мовленнєвих дій. Надають перевагу роботі не в колективі, а самотійній праці. Опановують рідну мову уповільнено, але міцно.

І в меланхоліків, і у флегматиків, як у інтровертів, зовнішні прояви емоцій є слабкими, що дає підстави помилково вважати їх неемоційними особистостями. Насправді вони переживають усе «всередині». Флегматикам не властива емпатія, здатність помічати емоційний стан інших людей.

Холерики і сангвініки, як екстраверти, легко вступають у комунікацію, мають широке коло друзів, але їх почуття поверхові, нестабільні. Діти-сангвініки не постійні у своїх контактах через інтермітуючий (що перемежується) характер власної натури, а діти-холерики легко втрачають контакти і псують взаємини з іншими дітьми через свою неврівноваженість.

Холерики – це діти з сильним неврівноваженим типом нервової системи. Вони енергійно і нібито з повною віддачею починають мовленнєві дії, але ця енергія швидко вичерпується, натомість і у них неочікувано з'являється поганий настрій. Вони не вміють розраховувати

свої сили в мовленні, тому працюють до виснаження в мовленнєпродукуванні. Вони не терплячі, і тому з труднощами виконують мовленнєві дії, що потребують довільності, точності, навмисності, плавності. Темп їхнього мовлення – швидкий. Як і швидкі рухи, їхнє говоріння також нестримно «біжить» попереду думки. Поспішаючи, вони не встигають обдумувати, переосмислювати і контролювати смисл висловлюваного.

Діти-сангвініки є працездатними щодо мовлення. Витримавши великі навантаження, швидко поновлюють свої сили. Але при цьому мовленнєві завдання мають бути для них обов'язково цікавими. Довільні мовленнєві дії спричиняють у них сум. Незважаючи на швидкий темп, мовлення у них все ж рівноваженіше і продуманіше, ніж у холериків.

Всі властивості темпераменту дітей, закладені природою, певною мірою підлягали в психодидактичних технологіях корекції за допомогою засобів поведінкового тренінгу, тренінгу спілкування, рольового тренінгу.

Психолінгвістичні умови – це ті обставини, вимоги, які уможливають започаткування і подальший розвиток мовленнєвої діяльності у дітей, сприяють її становленню й ефективній реалізації. До таких умов належать:

1. Стійкі смислоформувальні мотиви, наявність мотивації досягнення, здатність виявляти інтенціональну спрямованість на комунікантів, на мовленнєве самовираження, самоактуалізацію і самоздійснення.

2. Чіткий мисленнєвий образ ситуації, що його потрібно відтворити у висловлюванні, стійкий задум, передбачуваний образ результату своїх висловлювань, який має бути пов'язаний з мотивами мовлення, а також самостійне, довільне, усвідомлене визначення мети говоріння.

3. Наявність умінь орієнтуватися в комунікативній ситуації, добирати зміст висловлювання і вибудовувати внутрішню програму, змінювати на внутрішньомовленнєвому етапі мовлення смисли (ситуативні значення) і смислові структури на об'єктивні мовні значення і семантичні структури, уміння говоріння й одночасного вислуховування себе під час смислового розгортання мовлення – дій і контролю, програмування і його зіставлення з вихідним задумом, уміння трансформувати об'єктивні мовні значення у словоформи, організовані у граматичні структури, обирати артикулеми і здійснювати моторне програмування, а також володіння ситуативно-смисловим, семантичним і поверхневим синтаксисом.

4. Уміння забезпечити розуміння співрозмовником висловленого дітьми.

Психолінгводидактичні умови – це особливості навчальної дійсності, за яких відбувається формування мовленнєвої діяльності; вимоги, правила виконання яких у формувальному процесі зумовлюються генезисом мовленнєвої діяльності; сукупність

психодидактичних положень, що лежать в основі організованих, цілеспрямованих психолого-педагогічних впливів.

Важливою умовою мовленнєдіяльнісного онтогенезу є вибір таких психотехнік розвитку мовлення у дітей, які спираються на комунікативно-діяльнісний підхід: акценти зміщуються з логоцентричної концепції розвитку на психолінгво- і антропоцентричну та лінгвопсихо- і антропологічну. На перший план виступає мовленнєво-мовна особистість, суб'єкт усного мовлення.

Основи мовленнєвої діяльності дітей успішно закладаються в умовах розвитку всіх – без винятку – психічних процесів, станів, якостей й особистісних проявів, що супроводжують їх. Чим більше впливу справляємо на емоційно-вольову, перцептивну, когнітивну й особистісну сферу психіки дітей, тим зв'язнішим, ціліснішим, виразнішим, вправнішим і цілеспрямованішим стає їхнє мовлення.

Ці умови знаходять відображення у принципах формування мовленнєвої діяльності дітей. Якщо вони реалізовуватимуться у психодидактичному процесі, то забезпечуватиметься розвиненість мовленнєвих операцій та дій, ефективність їх функціонування.

Принципи – це положення, що визначають суть навчально-розвивального і формувально-розвивального процесів; правила, якими керуються педагоги й психологи при організації заходів з розвитку мовленнєвої діяльності. Принципи формування мовленнєвої діяльності, представлені в цій системі, є водночас психолінгвістичними і металінгвопсихологічними, оскільки обумовлені закономірностями опанування дітьми мови і розвитком мовлення в онтогенезі. Спільно з іншими взаємозв'язаними і взаємообумовленими компонентами (мовний і метамовний матеріал, шляхи, форми та засоби формування) вони утворюють психотехнології, побудовані, як і психодидактична система в цілому, на максимальному врахуванні механізмів і факторів розвитку мовлення. Ефективність формування мовленнєвої діяльності зумовлена використанням у психодидактичному процесі не тільки загальнопсихологічних, конкретно психологічних принципів, а й психолінгвопедагогічних і металінгвопсихопедагогічних, до яких відносяться такі принципи:

Принцип комплексного розвитку всіх психічних процесів, що беруть участь у перебігу мовленнєвої діяльності.

Комунікативно-мовленнєвий принцип. Це один з провідних принципів мовленнєво-когнітивного розвитку, підтримання в дитячому соціумі смислової взаємодії. Комунікативний підхід пов'язаний передусім з формуванням висловлювань у дітей в їх різноманітних функціях: переконання, навіювання, наказ, прохання (спонукальна функція), передавання реальних відомостей (інформативна), збудження емоційних станів (експресивна), встановлення і підтримка контактів (фатична); з розвитком у дошкільника комунікативних дій, свідомо спрямованих на смислове їх сприймання іншими дітьми, а також з практичним

опануванням мови як засобу мовленнєвої комунікації. Згідно з цим правилом висловлювання стає основною субстанцією розгорнутого монологічного мовлення. Завдяки додержанню цього принципу формування мовленнєвої діяльності було зорієнтоване на кінцеву мету – розвиток комунікативної компетентності, становлення мовленнєвої особистості. Відповідно до комунікативно-мовленнєвого підходу створювані дітьми тексти розглядалися як продукт їхньої мовленнєвої діяльності, як реалізований задум висловлювання.

Принцип спілкування. Згідно з відомостями короткого психологічного словника, спілкування об'єднує три різних процеси: комунікацію (обмін інформацією), інтеракцію (обмін діями) і соціальну перцепцію (сприймання й розуміння партнера) (Петровський, & Ярошевський, 1999). Звідси формування мовлення має забезпечуватися, крім обміну інформацією та діями, ще й орієнтацією дітей на настановлення, цінності, мотиви кожного з учасників процесу спілкування, що сприяє уточненню і збагаченню інформації, спільному вирішенню пізнавальних завдань. У дітей має виникати намір впливати на поведінку товаришів через засоби мовлення й однакове розуміння ситуації спілкування (*комунікативний аспект*). Цей принцип передбачає задоволення потреби в узгодженні дітьми своїх планів дій, позицій, стилів взаємодій, адекватних для кожної конкретної ситуації, надавання переваги тому типу взаємин, який виключає конкуренцію або конфлікти, навчання діяти тільки в умовах співробітництва, кооперації, взаєморозуміння, послуговування різними формами організації дитячої діяльності: ігрової, художньо-мовленнєвої, трудової, навчальної (*інтерактивний аспект*) – для конструктивного розв'язання спільних завдань. Принцип спілкування у формуванні мовленнєвої діяльності передбачає і процес створення кожною дитиною образу іншої дитини, розуміння її особливостей і специфіки поведінки через ідентифікацію (уподібнення) і рефлексію (усвідомлення того, якими сприймають їх інші люди) – *перцептивний аспект*.

Перцептивно-мнемонічний принцип. У зв'язку з тим, що мисленнєвий образ тих чи інших предметів, явищ, ситуацій, подій, станів тощо є основою висловлювання, зокрема його внутрішньомовленнєвої програми і її відстеження та порівняння з вихідним задумом, з утвореними смислами, необхідно передусім реалізувати завдання розвитку в дошкільників сприймання й образної пам'яті. Саме відшліфування сенсорних, перцептивних і мнемонічних процесів у дітей є передумовою становлення мисленнєвих образів, далеких від реально здійснюваної перцепції та наочних сприймань, переведених на рівень уявлень, що запам'яталися і зберігаються завдяки образній пам'яті. Згідно з цим принципом важливо розширювати в дітей коло сприймань, досягаючи певного запасу вражень, що зберігаються у їхній свідомості, відтворень, минулих згадок про них та позначаючи сприйнятий дітьми

об'єктивний світ різноманітними мовними засобами; розвивати в них здатність особливо добре запам'ятовувати результати відтворення реальності всіма органами чуття, особливо зорового й слухового в їх єдності, які обумовлюють створення виразних образів і, будучи співвіднесеними з мовними засобами та відокремленими від безпосередніх сприймань, стають завдяки пам'яті мисленнєвими образами. Згідно з перцептивним принципом в індивідуальній історії розвитку психіки дитини домінування образу має передувати зовнішнім формам мовленнєвого вираження, дискурсивному, експлікованому розмірковуванню. Образ має бути продуктом оперування з речами на конкретно-практичному рівні. Створене таким чином емпіричне узагальнення, на думку В.В. Давидова (Давыдов, 1986), Б.М. Велічковського (Величковский, 2006), Є.В. Ільєнкова (Ильенков, 1991) та інших дослідників, інколи може бути більш розвиненим, аніж «змістовне узагальнення» (Давыдов, 1986). Окрім того, образ має бути у дошкільників носієм «предметного значення» (Узнадзе, 1956; Леонтьев, 1948), а за словами О.О. Леонтьєва, «правопівкульного аналогу вербального значення». Предметні значення, що абсолютно мотивовано доводить учений, як і вербальні (об'єктивні мовні) значення, відображають обґрунтовані, системоутворювальні внутрішні зв'язки і відношення предметів, виходячи тим самим за межі змісту узагальнених чуттєвих уявлень, стають теоретичним поняттям (у розумінні В.В. Давидова), залишаючись при цьому чуттєвим утворенням (Давыдов, 1986; Леонтьев, 2001). Завдяки цьому принципові вирішується найважливіша у формуванні мовлення дошкільників проблема співвідношення предметної, когнітивної і мовленнєвої діяльності. Предметні значення – будівельний матеріал образу світу, картини світу – безпосереднього образу. Предметний, ситуаційний образ абстрактний, але по-іншому, ніж вербальне поняття, виражене у слові, в дискурсі. Він багатший, ніж вербальне теоретичне поняття, завдяки особистісному досвіду, переживанню ситуації, смислового її баченню.

Когнітивний принцип. Оскільки мова – не тільки найважливіший засіб комунікації, а й операціональний засіб пізнання, формування, «доконування» (Выготский, 2000) й формулювання думки, основа логічного й абстрактного мислення, уяви, вербальної пам'яті, то закономірно, що процес мовленнєво-діяльнісного розвитку є нерозривно пов'язаний з пізнавальною (когнітивною) сферою психіки дитини, із засвоєнням сенсорних еталонів і формуванням таких мислительних операцій, як аналіз, синтез, порівняння, класифікація, аналогія, узагальнення й абстрагування. Спираючись на правила психодидактичної системи, необхідно організовувати формування мовленнєвої діяльності так, щоб для кожної дитини воно було пов'язане як із пізнанням навколишнього світу, культури народу й самого себе, так і зі збалансованим, гармонійним, практичним опануванням мови, з першими кроками ознайомлення з метамовою як способом

упорядкування мовної компетентності дітей, одним із шляхів становлення їхньої мовленнєвої діяльності.

В основі когнітивного принципу – положення когнітології, семіотики, когнітивної психології та інших наук, які вивчають свідомість та мову людини в їх єдності і взаємозв'язку, даючи наукові факти про те, як дитина пізнає світ з його предметами, явищами і зв'язками між ними, співвідносячи їх з мовними одиницями як реаліями дійсності, завдяки мові оволодіваючи знаннями про світ. Питання активізації мовленнєвої діяльності дошкільників в єдності з усіма психічними процесами, що входять до складу пізнання у процесі опанування рідної мови, мають ставитися й ефективно вирішуватися саме в межах когнітивного підходу.

Креативний принцип припускає, що креативність як рівень мовленнєвотворчої обдарованості, здатності до творчості в мовленні є відносно стійкою характеристикою особистості дитини, що евристичність закладена в самому характері мовленнєвих процесів.

Безумовно, мовленнєвий розвиток, як зазначає О.О. Леонтьєв, передбачає вибір і диференційоване використання різних (не алгоритмізованих, а творчих) стратегій оволодіння мовленням і в цьому сенсі також підпорядковується евристичному принципу (Леонтьєв, 2001). Більше того, будь-яка психологічна концепція, що розглядає мовлення як цілеспрямовану активність, – це справедливо доводять психолінгвісти, не може не звертатися до ідеї евристичності. Сучасна психолінгвістична наука вважає евристичний принцип організації мовлення одним з постулатів її теорії. Евристичність психолінгвістичної теорії виявляється у такому: 1. Передбачення в моделі породження мовлення ланцюга, в якому здійснювався б вибір стратегій мовленнєвої поведінки. 2. Забезпечення гнучкості – завбачення різних шляхів оперування з висловлюваннями на окремих етапах породження і сприймання мовлення. 3. Урахування експериментальних результатів, отриманих на матеріалах різних психолінгвістичних моделей (Леонтьєв, 2003). Згідно з цим психолінгводидактичним принципом необхідно формувати в дітей мовлення як індивідуальну, притаманну кожній дитині творчу, евристичну діяльність – її власну стратегію, виховувати креативність (здатність до творчості), досягати розвитку в них гнучкості мовленнєвих процесів, опанування ними різних способів оперування з висловлюванням при породженні й сприйманні мовлення.

Принцип опертя на алгоритми акту мовленнєвого спілкування застосовується з урахуванням того, що мовленнєва діяльність – це усвідомлене, цілеспрямоване, сплановане використання мови з метою спілкування і пізнання. І як складна інтелектуально-мовленнєва дія вона має свою сукупність правил для розв'язання завдань спілкування, тобто алгоритм. Так, в акті спілкування (говорінні) – це орієнтування, планування, реалізація висловлювання та контроль. Зазначені мовленнєво-розумові дії являють собою підпорядковане меті поєднання

складових частин, що, власне, і є алгоритмом мовленнєвого спілкування. Навчання за цим принципом диктує потребу у «відпрацьовуванні» кожного етапу мовленнєвого процесу в механізмі мовлення дитини, рефлексії над мовленням. Щоб дитина змогла здійснити всі мовленнєві дії в акті спілкування, треба попередньо сформулювати у неї кожну дію окремо (а вони складаються з мовленнєвих операцій. – Л.К.). Передусім на достатньому рівні організувати та реалізувати діяльність щодо добору й відбору мовних засобів; на етапі контролю (мається на увазі попередження та виправлення різноманітних помилок, редагування, коректура готового висловлювання) велика увага має приділятися діям самоконтролю і взаємоконтролю; орієнтування в ситуації спілкування, урахування особливостей сприймання реального співрозмовника й аудиторії слухачів; планування процесу говоріння відбувалося в плані відбору змісту предмета говоріння і його послідовності.

Принцип урахування дитячих мовленнєвих інновацій передбачає особливий підхід до нібито мовленнєвих «помилки» у дошкільників, оскільки психолінгвістика розглядає їх не як похибки, а як необхідний «гомеостаз» – стан внутрішньої рівноваги природної мовної системи у дитини, котра підтримує спілкування і забезпечує на перших етапах розвитку мовленнєвої діяльності її становлення.

Цей принцип передбачає підтримку у дошкільників мовних інновацій (продуктів дитячої креативності), здатності до мовної творчості, самостійно створеної індивідуальної мови як неодмінного для мовленнєвого зростання дітей природного факту, що має місце саме на дошкільному етапі онтогенезу. В цьому віці вони послуговуються у спілкуванні здебільшого не мовною нормою, а власною мовною системою, оскільки опановують передусім те, що є систематичним, регулярним у мові, а не винятком з правил. Тому й виникають у мовленні дітей подібні інновації: «не даває», «малював», «бараняча», «вдовята», «спортзальний зал», які є типовими прикладами дитячої мовної творчості і їх не можна кваліфікувати як недоліки говоріння.

Проте у старшому дошкільному віці – періоді, коли вже не можна уникнути соціальних вимог до особистої мови, коли започатковується мовленнєва діяльність дошкільників, неминуче має відбутися засвоєння норм як передумови грамотного, культурного мовлення. На цих постулатах ґрунтується такий принцип.

Принцип опертя на мовні моделі. Він передбачає, що добре розвинуте мовлення неможливе без мовленнєвих стереотипів, кліше, фразеологізмів, використання **сталих мовних моделей** у часто повторюваних мовленнєвих ситуаціях.

Думка щодо подвійності мовлення, що виявляється у наявності в ньому єдності двох процесів – акту відтворення (репродукції) та акту творчості (евристичності), підкреслювалася багатьма вченими, зокрема О.О. Залевською (Залевская, 2007). У сучасній психолінгвістиці відзначається: мовленнєва діяльність людини будується головним чином

на використанні готових комунікативних одиниць, зовнішнього (поверхневого) синтаксису, операціональних мовленнєвих структур. Формуючи висловлювання, людина обов'язково вдається до схем, шаблонів, кліше (Федоренко, 1984; Фомичева, 1981). Ось чому формування мовленнєвої діяльності з опорою на існуючі в мові моделі передбачає опанування мовленнєвих стереотипів, моделей рідної мови, з одного боку, і розвиток на їх основі творчих мовленнєвих здібностей: умінь наповнювати ці моделі адекватними ситуаціями спілкування, доречними лексико-семантичними і граматичними засобами – з другого. Таким чином, усталеність, нормативність мовних утворень і творчість у розвитку мовлення дітей вступають у взаємодію між собою, а не протиставляються.

Принцип впливу на механізми мовлення передбачає запуск цих механізмів через спонукання зовнішніми засобами і примушування працювати їх злагоджено для побудови висловлювань такої складності, яку передбачає мовленнєва діяльність (програмована, підпорядкована меті, контрольована тощо). Спрямовувати дію мовленнєвого механізму в напрямку забезпечення довільності, навмисності, усвідомлення, цілеспрямованості, рефлексивності висловлювань, приводити в дію мозковий “пристрій”, що зумовлює руху мовленнєвих процесів, означає управляти розвитком зовнішньо- і внутрішньомовленнєвих операцій, поступово надаючи мовленню гнучкості, сталості, викінченості, доводячи його до ступеня, подібного для доведеного виконання мовленнєвих дій. Отже, у психодидактичній системі передбачається, що створені психолінгвістичні психотехніки є своєрідними приводами мовленнєвих механізмів, що найдоречнішим, найоптимальнішим чином стимулюються з психодидактичною метою розвитку мовленнєвих операцій та дій у дітей.

Принцип випереджального розвитку аудіювання й говоріння у становленні внутрішнього мовлення. Саме сприймання мовлення дорослих уперше починає впливати на механізми внутрішнього мовлення дошкільників, сприяючи його формуванню через «згортання» зовнішньої мови у внутрішні смислові й семантичні структури з властивим їм смисловим й семантичним синтаксисом і забезпечуючи у такий спосіб розуміння сприйнятого, з одного боку. А з другого, – говоріння дитини-дошкільняти, що пізніше починає активно розвиватися, задіює ті самі внутрішні структури, тільки примушуючи їх працювати у зворотному напрямку: розгортатися в лексико-граматичні структури за правилами поверхневого синтаксису. Таким чином відбуваються постійні переходи зовнішніх процесів у внутрішні й навпаки: інтеріоризація і екстеріоризація. Саме ці перебіги й виявляються рушійною силою становлення внутрішнього мовлення у дошкільників. Показником його розвитку є сформовані операції внутрішнього програмування та смислового й семантичного розгортання і навпаки – згортання

зовнішнього мовлення і перетворення його у внутрішні смисли. Зовні ці трансформації проявляються в чіткому розумінні і побудові цілісних та зв'язних висловлювань.

Принцип комплементарного розвитку мови і мовлення передбачає опанування дітьми комунікативних одиниць мови як синтезу їх значення і форми в єдності і взаємозв'язку з функціонально-смысловими типами мовлення. Мова і мовлення – дві складові єдиного мовленнєдіяльнісного процесу. І тому ці два феномени постійно об'єднуються: враховується, з одного боку, мовленнєвий аспект опанування мови, яка забезпечує дитині орієнтувальну основу мовленнєвих дій, а з другого, – мовний аспект у розвитку мовлення, який сприяє вдосконаленню вмінь висловлювати власні думки в усному мовленні через вживання найдоречніших мовних засобів. Необхідно підвищувати увагу до гармонізації мовленнєвої і мовної підготовки дітей; важливо враховувати і те, що робота над зовнішньомовленнєвими операціями без оволодіння поверхневим синтаксисом – одиницями мови, за допомогою яких мовлення, власне, й озвучується, не досягає очікуваних результатів, хоч би як дослідники намагалися проголошувати комунікативний підхід у розвитку мовлення. Поки дитина не досягне певної якості в опануванні мови, комунікативний лозунг є лише декларацією, а мовленнєва діяльність не розвивається. Мовлення дітей залишається на рівні діалогічних висловлювань.

Епігенетичний принцип проголошує мовленнєву діяльність вторинною, що являє собою другий після розвитку спонтанного і контекстного мовлення дітей етап, другий за складністю перебігу мовленнєвого процесу ступінь. Отже, мовленнєва діяльність через потребу у виявленні в ній довільності, навмисності, усвідомлення, цілеспрямованості й у зв'язку із специфікою її внутрішньої будови, реалізації та особливостей формування є епігенетичною, детермінованою віковими періодами й умовами дозрівання у дошкільнят мозкових структур і мовленнєвих функцій. Розвиток мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку залежить насамперед від мовленнєвої активності як вияву психіки маленької людини, що проявляється, як стверджує І.А. Зимня, на всіх рівнях організації психіки: від фізіологічної до поведінкової та інтелектуальної – і особливо яскраво спостерігається у спілкуванні (Зимня, 2001). І.М. Рум'янцева зазначає, що мовлення як активність, психічна, нейрофізіологічна й психофізіологічна функція працює в зоні підсвідомого, яке відповідальне за автоматизм мовленнєвих дій, вона продуктивно бере участь у навчанні (Румянцева, 2004). Саме з активності починається мовленнєвий розвиток дитини, створюються засади для наступного діяльнісного її становлення. Мовленнєва діяльність, що поступово виникає у дітей, стає особливою «формою активності», спрямована «на пізнання і творче перетворення світу та самого себе, взаємодію з цим світом, включаючи інших людей... (Румянцева, 2004: 106)».

Інше першоджерело мовленнєвої діяльності – мовна і мовленнєва компетентність дітей, стан якої багато в чому визначає можливість опанування дій мовлення. Мовна компетентність як функція, що забезпечує можливість психіки відобразити й узагальнювати зовнішній мовний матеріал, переводячи його в особливі внутрішні коди у вигляді неусвідомлюваних і усвідомлюваних правил мови і мовленнєва компетентність як здатність, що забезпечує дитині оволодіння і володіння мовленням, є саме тими феноменами, які стають передумовами, власне, можливістю розвитку і вияву в мовленні дошкільників мотивованості, інтенціональності, програмованості, усвідомлення, цілеспрямованості і водночас – інших необхідних компонентів пізнавальної і навчальної діяльності загалом. Мовленнєва діяльність дошкільників – це логічний, закономірний наслідок розвиненої мовленнєвої активності й мовленнємовної компетентності. Отже, мовленнєва діяльність щодо активності і компетентності є епігенетичною.

Принцип градації є одним із принципів, який регулює поступальне підвищення, поступове посилення вимог до засвоєння мовлення і прискорення темпів його розвитку. Суть його полягає в такому: мовлення розвивається краще, коли психотехніки побудовані на врахуванні градації між *зоною найближчого* та *зоною актуального мовленнєвого розвитку* дитини. Завдяки послідовності в ускладненні психолінгводидактичної організації оволодіння дітьми мовою виникала можливість розподілити увесь обсяг засвоєння, передбачений психодидактичною системою, на кілька комплексів. Вони мають бути зорієнтовані на різні етапи опанування мовлення, здійснюватися без раптових змін у нарощуванні обсягу мовленнєво-мовних операцій, які підлягають формуванню, і ускладненні їх характеру. Форми презентації мовних засобів залежать від етапу навчання, рівня навченості, а також ступеня розвиненості й якості мовленнєвих операцій у дітей.

Принцип градації – найважливіше правило розвивального, спрямованого у перспективу навчання рідної мови й формування мовлення. Без нього не можна реалізувати наступність та перспективність розвитку, досягти доступності й відповідності навчання віковим і психологічним особливостям дітей. Градація потребує точного дозування мовного матеріалу і якісного відбору оптимальних психотехнік впливу на кожному конкретному етапі формування в тій чи іншій групі дітей. Урахування принципу градування – установлення значення міри психодидактичних навантажень – є необхідним моментом при визначенні всіх компонентів психолінгвістичних і металінгвопсихологічних психотехнік. Реалізація цього принципу дає можливість уточнити потрібну міру впливу мовного і метамовного матеріалу на різних етапах операціоналізації мовленнєвих структур, встановити оптимальне співвідношення її шляхів. Лінійність та центри у передбаченому психотехнологіями обсязі мовно- і метамовного матеріалу, по суті,

створюють умови для наступних ступенів у формуванні мовленнєвих операцій та дій, коли той самий дидактичний матеріал на кожному наступному етапі учіння дошкільників презентується й опановується щораз глибше та в ширшому обсязі. Такий концентризм потрібний для створення системи вправ і дидактичних ігор з інтенсифікованим градуванням мовленнєвих завдань.

Принцип комплементарності у розвитку лексико-граматичної будови мовлення визначає потребу у дотримванні холістичного погляду на формування у дітей лексики і граматичної будови мовлення в їх єдності та взаємозв'язку. Такий взаємодоповнювальний підхід, що передбачає цілісність у формуванні мовлення, детермінований суміжним принципом – розумінням мовних значень – і корелює з ним. Урахування в передбачених психотехнологіях внутрішньо притаманного, властивого природі самого мовлення іманентного зв'язку між збагаченням словника дітей і практичним навчанням граматики забезпечує розвиток мовлення за об'єктивно існуючим алгоритмом його утворення. Крім того, одним з етапів побудови висловлювання є лексико-граматичне структурування речення з виконанням адекватних йому операцій граматичного структурування (виконуються задньою мозковою мовленнєвою зоною) й операцій вибору слів за формою (виконуються передньою мозковою мовленнєвою зоною). Ось чому важливим правилом формування мовленнєвої діяльності є комплементарне оволодіння дітьми основними комунікативними одиницями мови (словом і реченням) в єдності їх значень, форм і функціонально-сислового навантаження, яке вони виконують у різних типах мовлення.

Принцип конформності передбачає засвоєння дошкільниками соціальних мовних норм і цінностей, усталених мовних навичок, а також опанування мовленнєвих універсалій, а саме: а) операцій сислового й семантичного синтаксування, порівняння із задумом та диференціювання і вибору смислів та мовних значень слів у внутрішньому мовленні; б) операцій граматичного структурування і вибору слів за формою у зовнішньому мовленні у процесі висловлювання (продукування тексту). Опанування групових кодифікованих норм рідної мови і зовнішньомовленнєвих операцій потрібне дитині на всіх рівнях розвитку її мовних здібностей: на лексичному (вибір слова для точного передавання думки, задуму), на граматичному (структурування речення того чи іншого виду відповідно до варіантів граматичних синонімів та вибір граматичних форм слів), на рівні тексту (композиційне структурування того чи іншого функціонально-сислового типу мовлення, вибір слів за формою та стилем і відповідно до задуму). Зовнішнім проявом розвитку у дітей мовленнєвих універсалій: програмування, структурування, порівняння, диференціації та вибору – були фрази і висловлювання (дискурс), що оптимально відповідали ситуації спілкування та меті висловлювання.

Діяльнісно орієнтований принцип являє собою синтез мовленнєвої і навчальної діяльності. Він передбачає, що поєднання в спільному процесі мовлення і навчання як різних за зовнішніми ознаками діяльностей, але схожих за їх внутрішньою діяльнісною структурою можливе, якщо оволодіння мовленням стане навчальною дією, коли мета висловлювання перетвориться на навчальну мету, а мотиви, що спонукають мовлення дошкільнят, базуватимуться не тільки на реактивності та ситуативності, а поступово набуватимуть пізнавальних і смислоформульованих конфігурацій.

Згідно з цим принципом структура навчальної діяльності, в якій містяться такі компоненти, як: 1) навчальні завдання; 2) навчальні дії; 3) дії контролю; 4) дії оцінки – у реальному мовленнєвому процесі асимілюється зі структурою мовленнєвої діяльності. Навчальними завданнями стає мета висловлювання, його планування, а навчальними діями – мовленнєві дії, водночас дії контролю уподібнюються рефлексії над мовленням, тоді як дії оцінки пристосовуються: а) до самокорекції мовлення, його перебудови (за потреби надолужити відсутню адекватність між задумом і безпосередньою реалізацією мовлення. – Л.К.); б) до забезпечення зворотного зв'язку з партнерами з мовленнєвого спілкування. Подібний ізоморфізм навчальної діяльності як властивість, що виражає схожість будови з мовленнєвою діяльністю і забезпечує синхронний навчально-мовленнєвий акт, передбачений цим інтеграційним принципом (об'єднання процесів мовлення і навчання у мовленнєвому онтогенезі), повністю співвідноситься зі структурою і формуванням відповідних комплексних багаторівневих психологічних механізмів навчально-мовленнєвої діяльності.

Лінгвосоціокультурологічний принцип. Урахування цього принципу дає змогу з'ясувати те, як дитяче сприймання дійсності фокусується і фіксується в мові. Він спонукає здійснювати підхід до опанування мови на соціолінгвістичному рівні. Усвідомлення того, що мова – це ще й культурний код нації, обумовлює підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників з урахуванням культурної спадщини, яка зберігається майже в кожній одиниці мови. Соціокультурні та етнокультурні положення передбачають передусім акцентування уваги на тексті як на трансляторі національної культури. Увага до образних засобів мови – насамперед до метафор і порівнянь, до кліше і стереотипів в українській мові, до фразеологізмів, до всього того, що визначає етноментальну картину світу і входить до нагромадженого віками культурного коду рідної мови – дістає відображення у психолінгводидактичній системі.

Принцип особистісного розвитку дітей у ході формування мовленнєвої діяльності. Особистісне зорієнтовані положення формування мовленнєвої діяльності ґрунтуються на тому, що психотехнології мають бути максимально пристосовані до індивідуальних

особливостей і мовно-мовленнєвих здібностей, тобто бути «адаптивними» для всіх дітей цього віку; вести до цілісного розвитку їх особистостей, забезпечуючи прояв їхнього бажання і готовність до подальшого розвитку. Кожна дитина має безперервно зазнавати якісних особистісних змін, реалізувати свої мотиви, інтереси, бажання, устремління, індивідуальні особливості й властивості, ту чи іншу спрямованість власної особистості. Відтак, через технології мають створюватися умови, за яких заняття мовленням буде приємним, бажаним, очікуваним для дітей. Тоді й особистість розвиватиметься всебічно. Особистісне правило орієнтує на пріоритет у формуванні мовленнєвої діяльності, у розвитку мовленнєвої особистості. Діти в цьому процесі постають «як справжні суб'єкти» власної діяльності, а отже, виникає потреба у взаємопов'язаному з особистісним, наступному принципіві презентованої системи.

Принцип забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у формуванні мовленнєвої діяльності спрямовує процес навчання за психолінгвістичними і металінгвопсихологічними технологіями на ставлення до особистості маленької людини як до суб'єкта мовленнєвої діяльності, носія цієї діяльності, котрий має певні права і обов'язки, рівні правам і обов'язкам інших комунікантів мовленнєвого спілкування. У такій гуманістичній взаємодії дитина стає активним рівноправним учасником інтеракції, де співпраця і повага до думки іншого суб'єкта є незаперечними. У таких самих суб'єкт-суб'єктних відносинах з дошкільниками перебувають і дорослі, котрі навчають їх.

Список використаної літератури

- Ахутина, Т.В. (2002). *Нейролінгвістический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания.* Москва : Теревинф.
- Веккер, Л.М. (1998). *Психика и реальность: единая теория психических процессов.* Москва: Смысл.
- Величковский, Б.М. (2006). *Когнитивная наука: Основы психологии познания.* В 2т. (Т.1., 448 с.) Москва: Смысл; Издательский центр «Академия».
- Выготский, Л.С. (2000). *Изменение функции речи в практической деятельности.* Психология. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс. 849–851.
- Давыдов, В.В. (1986). *Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования.* Москва: Педагогика.
- Жинкин, Н.И. (1998). *Язык – речь – творчество. Исследования по семиотике, психолінгвістике, поэтике.* Москва : Лабиринт.
- Залевская, А.А. (2007). *Введение в психолінгвістику.* (2-е изд.). Москва : Рос. гос. гуманит. ун-т. 560 с.

- Зимняя, И.А. (2001). *Лингвопсихология речевой деятельности*. Москва : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : НПО «МОДЭК». 432 с.
- Ильенков, Е.В. (1991). *Философия и культура*. Москва: Политиздат. (Мыслители XX века).
- Леонтьев, А.А. (2001). *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: изб. психол. тр.* Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК».
- Леонтьев, А.А. (2003). *Основы психолингвистики*. (3-е изд.). Москва: Смысл. Санкт-Петербург: Лань. 287.
- Леонтьев, А.Н. (1948). Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. А.Н. Леонтьев, & А.В. Запорожец (Ред). *Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста*. Москва; Ленинград: Изд-во АПН РСФСР. с.4–15.
- Леушина, А.М. (1946). О своеобразии образов в речи маленьких детей. *Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена*, 53. 17–27.
- Петровский, А.В., & Ярошевский, М.Г. (Ред.). (1999). *Краткий психологический словарь*. Ростов н/Д : Изд-во «Феникс».
- Рубинштейн, С.Л. (2000). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург : Питер.
- Румянцева, И.М. (2004). *Психология речи и лингвопедагогическая психология*. Москва : PerSe (Логос).
- Узнадзе, Д.Н. (1956). *Образование понятий в дошкольном возрасте*. Труды (Т. 1, с. 127–159). Тбилиси.
- Ушакова, Т.Н. (2004). *Речь: истоки и принципы развития*. Москва: ПЕРСЭ.
- Федоренко, Л.П. (1984). *Закономерности усвоения родного языка*. Москва : Просвещение.
- Фомичева, Г.А. (1981). *Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах*. Москва: Просвещение.



Калмиков Георгій Валентинович
доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології
Університет Григорія Сковороди
в Переяславі
м. Переяслав, Україна

E-mail: kalmykov_gv@ukr.net

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО АЛЬЯНСУ

Довгий час вважалося, що психотерапія – розділ медицини, і нею може займатися тільки лікар, що було головним правилом. Дискусії з цього питання тривають до сьогодні. Проте в даний час психологія посіла, як засвідчує сучасна психотерапевтична реальність, своє власне достойне місце як в наукових аспектах психотерапії, так і в психотерапевтичній практиці лікування психологічними методами.

Отже, мета цього розділу монографії – подати сучасне наукове уявлення про клінічну і неклінічну психотерапію, її напрями, види і методи; презентувати перспективні шляхи розвитку психотерапевтичної науки і лікувальної практики як психологічного впливу, здійснюваного психолінгвістичними (дискурсивними) засобами.

Психотерапія, яка започаткувалася в надрах медицини, традиційно, як вже зазначалося, містить в своєму визначенні слово «лікування». Психологи через це неодноразово намагалися ввести у науковий обіг свій власний термін, аналогічний психотерапії, як наприклад – «психокорекція». Однак він не прижився в психотерапії та набув зовсім іншого значення, пов'язаного з психологією розвитку і педагогічною психологією. Зате доречним став уведений психологами термін «психологічне консультування» в значенні короткострокової психотерапії (1-7 зустрічей), в результаті якої мав би бути отриманий конкретний психотерапевтичний ефект. Однак, психологічне консультування, як відомо, не передбачає постановки діагнозу, тобто того, що пацієнт отримує в результаті медичного консультування. В психології, як вважає більшість психотерапевтів, не варто і немає особливої необхідності і практичного сенсу ставити психологічний діагноз (Павлов, 2004). Важливо допомогти вирішити проблему психологічного характеру, знайти

доречні слова і фрази, які лікують, а не калічать душу людини, мобілізують її внутрішні сили, актуалізують глибоко приховані індивідуальні ресурси підсвідомих і свідомих пластів психіки. І саме в цьому, психолінгвістичному – мовленнєво-мовному – аспекті психотерапії її майбутнє. Тільки психолінгвістика здатна озброїти психотерапію та її фахівців метамоделями психотерапевтичних дискурсів, які спроможні найдоцільніше й найдоречніше впливати на почуття, підсвідомість/свідомість і поведінку людини в кожному конкретному випадку, забезпечити прояв нових, більш значущих, патернів сприймання, мислення і дій (Калмиков & Доброскок, 2020b).

Від початку свого становлення психотерапія, як лікування словом, була за своїм змістом і методами психолінгвістично орієнтованою, хоча й для багатьох її засновників психолінгвістичний аспект психотерапії не був предметом їхнього аналізу й усвідомлення. З огляду на відсутність у фундаторів психотерапії об'єктивізації мовленнєво-мовних – психолінгвістичних – феноменів, вони розвивали психотерапію лише як психологічний напрямок науки і практичної діяльності психотерапевтів і психоаналітиків, не усвідомлено, інтуїтивно будуючи при цьому психотерапевтично зорієнтовані фрази і дискурси та вибираючи доречні в цьому сенсі слова.

Сучасна психотерапія – це розроблена наукою і перевірка на практиці система планомірних психологічних впливів на психіку людини з метою поліпшення її психічного і фізичного стану за допомогою таких засобів, як: мовлення психотерапевта, паузи, жести, міміка, музика, вербальні, невербальні й інші засоби.

В психологічній науці найбільш поширеним визначенням психотерапії є така дефініція: психотерапія – це система лікувального впливу на психіку і через психіку на організм людини. Психотерапія часто визначається і як діяльність, спрямована на позбавлення людини від різних проблем психологічного характеру (емоційних, особистісних, соціальних тощо). Але при цьому в цих і багатьох інших визначеннях психотерапії їх автори не згадують, який засіб є провідним засобом психологічного впливу на психіку людини, з якими іншими засобами він гармонійно співіснує. Хоча при найпростішому аналізуванні стає зрозумілим, що провідним засобом впливу були і залишаються нині мовленнєво-вербальні засоби. Тому це твердження має стати, на наш погляд, головним принципом психотерапії. Також необхідно наголосити на тому, що не існує психотерапії в її узагальненому значенні. Психотерапія – це загальне поняття, а кожний вид психотерапії потрібно спеціально виокремлювати, оскільки він завжди відноситься до якоїсь конкретної школи: чи до психоаналізу, чи групового аналізу, чи когнітивно-поведінкової психотерапії, чи психодрами, чи іншого напряму, і має свої специфічні засоби впливу.

В даний час термін «психотерапія» використовується в кількох значеннях: 1) наука (медична і психологічна); 2) медична і психологічна практика лікування; 3) система лікувального впливу; 4) діяльність, спрямована на позбавлення людини від проблем різного характеру; 5) метод лікування та ін. Отже, в сучасному науковому світі не існує єдиного загальноприйнятого погляду на психотерапію та схвалюваного всіма фахівцями визначення цього поняття (Холмогорова, 2000).

Психотерапія відрізняється від інших методів лікування такими специфічними особливостями:

1) при її проведенні застосовуються *методи психологічного впливу*, спрямовані на зміни в особистості (на відміну від засобів, що використовуються в медицині, фармакології, педагогіці, соціології та юриспруденції);

2) у психотерапії професійно використовують різні методи психологічного впливу, тобто підготовленими фахівцями і персоналом, які діють усвідомлено і цілеспрямовано, вміють науково обґрунтовувати свої дії, відтворювати їх під час психотерапії з різними пацієнтами та оцінювати їх.

Найчастіше психотерапія рекомендована при: а) переживанні людиною складної життєвої ситуації; б) проходженні нею через вікові кризи; в) переживанні особистих внутрішніх конфліктів; г) наявності явищ соціальної дезадаптації після перенесення психотравмуючих подій; д) соматичних захворюваннях, е) психічних розладах тощо (<https://vemakids.com.ua/ua/education-center/psyhoterapiya>).

Для якої вікової категорії потрібна психотерапія? Вважається, що психотерапія доцільна у роботі з клієнтами будь-якої вікової категорії, зокрема з дітьми при врахуванні їх типових особливостей. У роботі з дітьми психотерапія має спрямовуватися на попередження дисгармонійного особистісного розвитку й сприяти розвитку вміння спілкуватися з однолітками, грати, дотримуватись встановлених правил, підвищенню мотивації та розвитку навчальної діяльності, покращенню соціального функціонування у цілому, розвитку особистісних якостей, самоконтролю, корекції самооцінки, гармонізації емоційного стану. При роботі з дітьми у цей процес обов'язково залучаються батьки і педагоги, спільно вирішують завдання психологічної та педагогічної корекції (там само).

В даний час існує кілька напрямів в психотерапії, які ґрунтуються на положеннях основних психологічних спрямувань і течій та психотерапевтичних шкіл:

- когнітивний напрям (когнітивна психотерапія), заснований на когнітивному підході в психології;
- поведінковий напрям (поведінкова психотерапія), заснований на психології біхевіоризму;
- раціонально-емоційно-поведінковий напрям – терапія, близька до когнітивної психотерапії, але використовує також і поведінкові аспекти;

- динамічний напрям (психоаналіз), заснований на глибинній психології;
- гуманістичний напрям (клієнт-центрована психотерапія К. Роджерса – розмовна психотерапія, соматичний підхід, духовний підхід), пов'язаний з гуманістичною психологією;
- екзистенційний напрям (екзистенційна терапія), сформований як доповнення психології та психотерапії ідеями екзистенціальної філософії. Мета такого поширення ідей – підвести пацієнта до осмислення свого життя, усвідомлення своїх життєвих цінностей і на їх основі змінити свій життєвий шлях з прийняттям повної відповідальності за свій вибір. Екзистенційний напрямок включає як один із різновидів логотерапію, яка базується на пошуку та аналізі смислів існування;
- гуманістичний напрям (гештальт-терапія), заснований на експериментально-феноменологічному і екзистенційному підходах;
- драматично-імпровізаційний напрям (психодрама Я. Морено) – підхід, що використовує драматичну імпровізацію для вивчення внутрішнього світу клієнта, яка дозволяє розвивати спонтанність, краще усвідомлювати свій рольовий репертуар, виявляти і вирішувати рольові конфлікти;
- транзактний напрям (транзактний аналіз Е. Берна), заснований на ідеї про те, що людина спілкується і діє, виходячи з одного з «Его-станів» (Дитина, Дорослий, Батько). Взаємодія між двома людьми, кожен з яких знаходиться в якомусь «Его-стані», називається «транзакцією». Самоставлення людини також розглядається через призму внутрішніх взаємодій «Его-станів» Батька, Дорослого і Дитини (Кроль & Пуртова, 2000).

Крім того існує велика кількість видів психотерапії та налічується більше 400 методів. Різновиди психотерапії класифікують за певними ознаками, виділяючи серед них великі групи. Поділ психотерапевтичних напрямків здійснюється:

- а) за кількістю учасників: 1) індивідуальна психотерапія; 2) групова психотерапія;
- б) за завданнями: 1) пошукова психотерапія; 2) корегувальна психотерапія;
- в) за цілями: 1) процесуальна психотерапія; 2) цілеорієнтована психотерапія;
- г) за ступенем теоретичного узагальнення: 1) аналітична психотерапія; 2) феноменологічна психотерапія;
- д) за роллю, яку виконує терапевт: 1) директивна психотерапія; 2) недирективна психотерапія;
- е) за відношенням вирішуваної проблеми до медичних (в тому числі психопатологічних) проблем: 1) клінічна психотерапія; 2) неклінічна психотерапія;

є) за застосовуваними для терапії областей і видів діяльності: 1) заснована на використанні мистецтва і творчості – арт-терапія; 2) на основі використання ігрової діяльності – ігрова психотерапія (Петровський, 1986).

Існує й багато інших класифікацій психологічно орієнтованих терапій в межах яких використовують різні методи психологічного впливу.

Виділяють найбільш поширені в практиці роботи психотерапевтів види і напрями психотерапії. Серед них такі, як: тілесно-орієнтована, позитивна, когнітивна, екзистенціальна, когнітивно-поведінкова та ін.

В яких випадках потрібно використовувати ті чи інші види (або напрями) психотерапії? Вважається, що розібратися в причинах допоможе гіпноз, психоаналіз, гештальт-терапія, екзистенційна терапія. Виробити корисні звички і позбутися від шкідливих – когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), раціональна, реконструктивно-особистісна психотерапія. Вирішити проблему нестандартно, без класичної бесіди – арт-терапія, тілесно-орієнтована терапія, гіпноз. Подолати проблеми при спілкуванні в колективі або всередині сім'ї – групова, сімейна психотерапія, психодрама. Крім вищезазначених напрямків в психотерапії існує велика кількість інших методик і шкіл. Найбільш популярні серед них такі види психотерапії: реконструктивно-особистісна, психоаналіз, тілесно-орієнтована, раціональна, групова, сімейна, психодрама, гештальт-терапія, еріксонівський гіпноз, екзистенційна, пісочна терапія тощо (<https://medalvian.ru/zhurnal/psihoterapiya/>).

В психотерапевтичному процесі, незалежно від виду психотерапії, що використовується терапевтом, умовно виділяють три етапи. На першому етапі психотерапевт аналізує інформацію, надану клієнтом, визначає стратегію терапевтичних заходів, кількість сесій, оптимальний напрямок, методи та техніки. На другому етапі цей процес проходить у недирективній формі, мета якого сприяти перегляду клієнтом його життєвих цілей, ціннісних орієнтацій, ставлення до себе та інших. На третьому етапі, якщо відбувається покращення стану клієнта, психотерапевт виконує підтримуючу функцію, надаючи переважно консультативні послуги.

В процесі психотерапії, як відомо, крім позитивних результатів пацієнти можуть відчувати і погіршення стану. Особливо високий відсоток погіршення спостерігається у пацієнтів з прикордонним розладом особистості і у пацієнтів з obsesивно-компульсивним розладом. Факторами ризику є виражені міжособистісні проблеми у пацієнтів і їхній важкий стан на початку лікування. Погіршення зумовлено й використанням експериментальних форм психотерапії. Щодо депресій, то предиктором погіршення стану пацієнтів у даному випадку може бути невелика кількість сесій. Погіршення стану пацієнтів під час лікування спричиняють і такі чинники, як низький рівень емпатії психотерапевта,

недооцінка ним проблем клієнта, негативний контрперенос (Холмогорова, Гаранян, Никитина & Пуговкина, 2009).

Психотерапію здебільшого розглядають тепер як лікувальну бесіду, під час якої професійний лікар-психотерапевт або психолог-психотерапевт допомагає пацієнтові усвідомити і вирішити проблеми. Психотерапія – це єдиний метод лікування душевних розладів, який розглядає людину як неподільне ціле, вивчає її сутність і використовує тільки індивідуальний підхід (<https://medalvian.ru/zhurnal/psihoterapiya/>).

Адже мета психотерапії – зрозуміти, витягнути на поверхню і перемогти те, що не дає людині бути щасливою. Психотерапевт не повинен приймати рішення за людину і нав'язувати йому свою думку. Він має допомагати усвідомити, що насправді хоче клієнт і як цього можна досягти. Психотерапія передбачає роботу клієнта над собою. Коли людина вперше починає позбавлятися від невпевненості, тривоги і страхів, їй відразу стає легше рухатися до нового, повноцінного життя (там само).

Під час сеансу перед психотерапевтом стоїть кілька важливих завдань, а саме: а) допомогти клієнтові зрозуміти свої проблеми; б) створити емоційно комфортне середовище; в) використати психотерапевтичні методи, щоб людина «відреагувала», «відпустила» свої почуття і емоції; г) дати пацієнту ідеї, де шукати відповіді на запитання; д) допомогти їй адаптуватися поза терапевтичним кабінетом і випробувати нові способи поведінки і мислення (<https://medalvian.ru/zhurnal/psihoterapiya/>).

При вирішенні завдань психотерапії терапевт користується різними методами і формами психотерапії. Тому психотерапевтам рекомендують від початку розрізняти методи і форми (техніки) психотерапії.

Метод психотерапії – конкретний спосіб реалізації загального принципу лікування. Він впливає з розуміння сутності психічного розладу в рамках певної концепції психотерапії (Федотов, 2012).

В даний час налічується більше 400 самостійних методів психотерапії. Однією з причин існування різних методів психотерапії є, як вважає А.Ю. Федотов, відсутність досить переконливих критеріїв більшої ефективності одних методів в порівнянні з іншими. Діапазон їх дуже широкий: розмовна психотерапія та інші психотерапевтичні підходи гуманістичної орієнтації, велике число поведінкових прийомів, психодрама, різні школи психоаналітичного напрямку і таке інше. Комплекс різних методів психотерапії, об'єднаних загальним принциповим підходом до лікування, утворює напрям психотерапії.

В окремих напрямках психотерапії виділяють окремі методи, всередині кожного методу - різні методики і прийоми (там само).

Вибір психотерапевтом *методики психотерапії* має спиратися на індивідуальний підхід до клієнта і клінічну картину захворювання. Йому необхідно враховувати особливості особистості клієнта і ступінь

«критики» ним свого стану, причини розладу, свої можливості як фахівця та кабінету або клініки, де проводитиметься терапія (<https://medalvian.ru/zhurnal/psihoterapiya/>).

J.W. Aleksandrowicz зробила спробу проаналізувати всю різноманітність значень, в яких використовується поняття методу в психотерапії:

1) методи психотерапії, що мають *характер технік* (гіпноз, релаксація, психогімнастика та ін.);

2) методи психотерапії, що *визначають умови, які сприяють оптимізації досягнення* психотерапевтичних *цілей* (сімейна психотерапія та ін.);

3) методи психотерапії *в значенні інструмента*, яким користуються в процесі психотерапевтичного сеансу (таким інструментом може бути психотерапевт в разі індивідуальної психотерапії або група при груповій психотерапії);

4) методи психотерапії *в значенні терапевтичних інтервенцій* (втручань), що розглядаються або в параметрах стилю (директивний, недирективна), або в параметрах теоретичного підходу (научіння, міжособистісна взаємодія, діалог) (Aleksandrowicz, 2000).

Як класифікуються методи в сучасній психотерапії? Психотерапевтичні методи умовно поділяються на дві великі групи:

1) методи, націлені переважно на пізнавальні психічні процеси людини. Їх розділяють на а) раціональні; б) когнітивні; в) аналітичні;

2) терапевтичні методи, спрямовані переважно на емоційно-вольові компоненти психіки особистості клієнта. Це – а) навіювання; б) гіпнотерапія; в) аутогенне тренування та ін.

В даний час науковцями представлені й інші класифікації психотерапевтичних методів лікування. Класифікацію методів психотерапії за поставленими цілями, здійснила L.R. Wolberg. Нею розрізняється *3 типи психотерапії*: а) підтримуюча психотерапія, метою якої є зміцнення та підтримка наявних у пацієнта захисних сил і вироблення нових, кращих способів захисної поведінки, що дозволяють відновити душевну рівновагу; б) переучувальна психотерапія, метою якої є зміна поведінки хворого шляхом підтримки і схвалення позитивних форм поведінки і несхвалення негативних; в) реконструктивна психотерапія, метою якої є усвідомлення інтрапсихічних конфліктів, які стали джерелом особистісних розладів, і прагнення досягти істотних змін в рисах характеру та відновлення повноцінності індивідуального і соціального функціонування особистості (Wolberg, 1977).

Інша класифікація методів і форм психотерапевтичного лікування, розроблена І.З. Вельвовським і співавторами. Це групування методів пов'язане з такими розладами:

1) психотерапія в природному стані неспання (розсудливо-асоціативні форми і прийоми; емоційно-пітійетивні й ігрові методи; тренувально-вольові форми; сугестивні форми);

2) психотерапія в особливих станах вищих відділів головного мозку (гіпноз-відпочинок по К. Платонову; навіювання в гіпнозі; постгіпнотичне навіювання; різні форми аутогіпноприймів; методи аутогенного тренування; релаксація за Джекобсоном; наркогіпноз; гіпносугестія при електросні та ін.);

3) психотерапія при стресі, викликаному: а) психічним шляхом – переляком; б) гострим позитивним чи негативним переживанням; в) фармакологічними або больовими агентами; г) фізичними агентами (припикання термокаутером); «нападом зненацька»; е) за допомогою ефірної маски, за А.М. Свядощем; є) посиленням гіперпное, за І.З. Вельвовським і І.М. Гуревичем (Федотов, 2012).

Класифікацію принципів вибору методів психотерапії залежно від захворювання запропонувала Н. Strotzka, визначивши при яких випадках потрібний той чи інший метод. Так при: при гострій істеричній симптоматиці застосовується сугестія; вегетативних порушеннях – аутогенне тренування; при життєвих труднощах – «розмовна» терапія; фобіях – поведінкова терапія; характерологічних порушеннях – гештальт-терапія, психодрама; розладах, пов'язаних із сімейними проблемами – сімейне психотерапія; при комплексних розладах з наявністю попередньої схильності – глибинно-психологічні методи (Strotzka, 1986).

Кожен психотерапевтичний підхід претендує на ефективність при лікуванні майже у всіх областях психопатології. Вибір конкретного методу психотерапії визначається взаємовпливом конкретних клінічних показників хворого і хвороби, особливостями його особистості і інших психологічних характеристик, рівнем соціально-психологічної адаптації пацієнта, а також структурно-організаційною формою проведення психотерапії. Наприклад, поняття неврозу як помилки розуму, помилкового мислення породило метод раціональної психотерапії. Уявлення про неврози як про розлад, викликаний застряванням в несвідомій сфері афекту, пережитого в минулому, викликало до життя метод катарсису. Розуміння неврозу як прояви витісненого в несвідоме інфантильно-сексуального потягу породило психоаналіз (Федотов, 2012).

З усього різноманіття методів психотерапії зараз найбільш поширені серед практичних психологів і лікарів такі, як: а) сугестивна психотерапія (навіювання в стані неспання, природного сну, гіпнозу, емоційно-стресова психотерапія, наркопсихотерапія); б) самонавіювання (аутогенне тренування, метод Куе, метод Джекобсона); в) раціональна психотерапія; г) групова психотерапія; д) ігрова психотерапія; е) сімейна психотерапія; є) умовно-рефлекторна психотерапія. Все частіше застосовується психоаналіз, трансактний аналіз, гештальт-терапія та ін. Усередині кожного з цих методів існують десятки і сотні методик. Це пояснюється тим, що мрією кожного честолюбного психотерапевта, як зауважує С. Шкода, є створення нового, незвичного прийому, внесення

свого оригінального вкладу в історію психотерапії (Skoda, 1979) – (Федотов, 2012).

В психотерапії також використовуються й різні *організаційні форми*. Спосіб застосування того чи іншого методу психотерапії називається формою психотерапевтичного впливу. Форма психотерапії – це організація і структура взаємодії терапевта і пацієнта в процесі реалізації того чи іншого методу психотерапії. Наприклад, метод раціональної психотерапії може застосовуватися у формі індивідуальної бесіди з хворим, у формі бесіди з групою або у формі лекції. Метод навіювання може застосовуватися в бадьорому стані або в гіпнозі. Психоаналіз застосовується у формі спостереження потоку вільних асоціацій, дослідження асоціацій, аналізу сновидінь, у формі асоціативного експерименту тощо. Одна і та ж форма психологічного впливу може служити різним методичним установкам. Так, гіпноз може бути використаний і з метою навіювання, і з метою катарсису (там само).

Психотерапевтична робота проводиться як в індивідуальній формі, так і у груповій: або в діаді – мати і дитина, чоловік і дружина тощо; або з сім'єю; або зі спеціально підбраною групою. Отже, надавати психотерапевтичну допомогу можна і при індивідуальному сеансі, і при груповому сеансі. Вибір виду сеансу безпосередньо залежить від проблеми, з якою звернувся клієнт. Якщо випадок відноситься до особистісних переживань, краще проводити індивідуальне заняття. Якщо проблема пов'язана з конфліктом із зовнішнім оточенням – групове. Групові заняття зазвичай відвідують люди, які страждають на алкоголізм або наркотичну залежність, загальним і головним каталізатором яких є уникнення цими особами відповідальності за свої вчинки. В даному випадку в групі можна більш продуктивно впливати на почуття відповідальності за вчинки (<https://vemakids.com.ua/ua/education-center/psyhoterapiya>).

Щоб терапія стала ефективною, вона повинна перетворитися в спілкування із взаємною симпатією. Залежність (dependence) в цьому контексті розглядається як позитивна якість, що сприяє особистісному зростанню клієнта і психотерапевта (Творогова, 2007).

Отже, перспективний розвиток психотерапії як науки і практики лікування словом пов'язуємо передусім з психолінгвістикою, яка дає змогу виокремити ефективні мовленнєво-мовні стратегії і дискурсивні тактики психологічного впливу; переконливо довести значення неклінічної психотерапії у вирішенні завдань психологічної допомоги, надати вагомі аргументи на користь психології при вирішенні довготривалих дискусій про те, чи дійсно психотерапія це лише галузь медицини, чи вона може бути й галуззю психології.

Тому перспективи подальшого розвитку психотерапії також пов'язуємо з аналізом ролі мовленнєвої особистості психотерапевта в психотерапевтичному альянсі.

Особливо важливим завданням для ефективного і безпечного розв'язання конкретних психотерапевтичних проблем є, передусім, коректне, з огляду на ефективне вирішення проблем пацієнта/клієнта, розмежування повноважень клінічної психотерапії і неклінічної психотерапії.

Клінічна (медична) психотерапія – напрям психотерапії (частина медицини), заснований на матеріалістичному підході, де біологічному фактору розвитку захворювання відводиться визначальна роль (Жмуров, 2012; Карвасарский, 2007). Відповідно лікування здійснюється з урахуванням клінічної картини, диференціальної діагностики, продуманої системи показань/протипоказань (Бурно, 2006; Незнанова, 2008). До методів клінічної психотерапії відносять гіпноз; прогресивну м'язову релаксацію Джекобсона, аутогенне тренування Шульца, раціональну психотерапію Дюбуа (Бурно, 2006; Степанов, 2001); терапію підліткових акцентуацій А. Е. Личко (Карвасарский, 2007); методи поведінкової психотерапії: сполучувально-рефлекторну терапію В.М. Бехтерева і метод умовного зв'язку А.М. Свядоща; клінічну психотерапію соматичних і сексуальних розладів (Буртянский & Кришталь, 1987; Вельвовский, 1984), неврозів й інших захворювань (Игумнов, 1999; Назырова, Федоряка & Ляшковский, 2012; Рожнов, 1974). Також до методів клінічної психотерапії відносять технологію біологічного зворотного зв'язку (Фрейд, 2008) і метод десенсибілізації й переробки рухом очей (ДПРО), розроблений Френсісом Шапіро для лікування посттравматичних стресових розладів (ПТСР), викликаних переживанням стресових подій, таких як насильство або участь у військових діях.

Клінічний підхід в цілому об'єднує в собі традиції класичної психіатрії і дозволяє вирішувати проблеми діагностики та реабілітації пацієнтів, що спрямовані на активацію їх потенційних резервів в адаптації і пристосуванні (Мещерякова & Зинченко, 2009).

Доведення ефективності *немедичної психотерапії*, на відміну від поширеної думки, що психотерапія є об'єктом дослідження лише медицини, ґрунтуються на даних багаточисельних мета-аналізів, описаних в (Холмогорова, Гаранян, Никитина & Пуговкина, 2009).

Неклінічна психотерапія достойно зайняла свою нішу в системі психологічної допомоги людям, піднялася до рівня самостійної галузі психологічної науки, почала виконувати високу гуманітарну місію в суспільстві як людинознавчо спрямована наукова течія, як прагматична, плідотворна і корисна діяльність лікування словом та іншими засобами, зокрема невербальними, природними, художніми, музичними тощо. Хоча, без сумніву, вербальні – психолінгвістичні – засоби посідають центральне місце в системі психотерапевтичних засобів.

Важливу роль у запобіганні помилок і низької якості роботи психотерапевта відіграє сформована у фахівців усього профілю в медичних і психологічних ЗВО професійна компетентність. Автором

цього розділу монографії здійснене психолінгвістичне емпіричне дослідження (Калмиков, 2020а), в якому виокремлено 10 різновидів дискурсивних психотехнік, представлених майже сімдесятьома метамоделями дискурсів, які використовуються як засоби розвитку психотерапевтичної дискурсивної компетентності психологів (Калмиков, 2016b; 2017а; 2017b; 2017c; 2018а). Означені психотехніки, як засвідчив експеримент, сприяли розвитку професійно-мовленнєвої діяльності й дискурсивної компетентності майбутніх психотерапевтів, які навчалися в магістратурі за спеціальністю 053 Психологія.

Хто сьогодні має право працювати психотерапевтом? В Україні згідно із усталеною практикою психотерапевтами працюють або лікарі, або психологи (за кордоном таку можливість мають ще соціальні працівники, іноді філософи). Для того, щоб уточнити дійсний статус психотерапевта, якого традиційно пов'язували лише з медициною, варто з'ясувати, яку кваліфікацію за спеціалізацією він отримав. Якщо випускник має крім основної лікарської кваліфікації ще й додаткову кваліфікацію «психотерапевт», а випускник-психолог крім основної психологічної, ще й додаткові кваліфікації «психотерапевт», та (або) «психоаналітик», то такі фахівці можуть працювати в галузі психотерапії і надавати психологічну допомогу населенню України.

Але, ні базова освіта психолога, ні базова освіта лікаря самі по собі, не можуть бути сьогодні достатніми, щоб займатися психотерапією. Тільки той психолог або той лікар, який відповідно має психологічну або медичну освіту з психотерапевтичною спеціалізацією та (або) продовжив свою освіту, пройшовши професійну перепідготовку для отримання юридичного права практикувати в області психотерапії, може працювати психотерапевтом. Це стосується і наукових ступенів (кандидат або доктор наук), а також кафедральних посад і вчених звань у ЗВО (доцент чи професор), дипломи і атестати яких не підтверджують кваліфікацію в практичній – психотерапевтичній галузі. Таку точку зору висловлює й А. Павлов (Павлов, 2004). Навчання психотерапії (спеціалізація в медичному або психологічному ЗВО, або перепідготовка в галузі психотерапії) триває кілька років. Будь-яка короткотривала перепідготовка психотерапевтів, яка займає лише кілька місяців, звичайно, не може вважатися професійною й ефективною.

Особливого сенсу набувають також довготривалі терміни навчання в тих випадках, коли психотерапевтична освіта здійснюється згідно з тими видами психотерапії, в основі яких лежать вербальні засоби, зокрема в психоаналізі, груповому аналізі, когнітивно-поведінковій психотерапії, клієнт-психотерапії Роджерса, аналітичній психотерапії Юнга, трансактному аналізі Берна, екзистенційному аналізі тощо.

З огляду на це короткий цикл перепідготовки не тільки засвідчує «несерйозність» підходу, а й в деякому сенсі є шкідливим як для психотерапевта, який має амбіції професіонала, так і в першу чергу для клієнта/пацієнта, який не зможе отримати потрібного для його лікування

вербального втручання в сфері підсвідомих й свідомих пластів його психіки. Мовленнєво-мовні навички і дискурсивні компетентності, вкрай необхідні і потрібні для лікування словом, не формується за кілька місяців. Для оволодіння ними, як засвідчує досвід експериментальної роботи, потрібно значно більше часу, на кшталт хоча б терміну підготовки магістрів (Калмиков, 2020 а). Обмежитися в підготовці психотерапевтів лише формуванням знань про цей вид психологічної допомоги – значить дати дорогу у професійний світ психотерапії людині, яка знає, але не вміє і не здатна комунікувати з клієнтом, вибираючи при цьому доречні і вкрай необхідні для його лікування слова і мовленнєві фрази, не спроможна вербально вплинути на психіку людей, котрі потребують психотерапевтичних впливів. Отже, психолінгвістичний аспект психотерапії потребує особливої уваги як з боку науковців, так і тих, хто професійно здійснює підготовку майбутніх психотерапевтів.

Психолінгвістичний аспект психотерапевтичної діяльності фахівця безпосередньо пов'язаний і з підготовкою психоаналітичного психотерапевта. Так, наприклад міжнародні товариства психоаналітичної психотерапії ставлять такі вимоги до кваліфікації психоаналітичного психотерапевта: по-перше, наявність вищої психологічної або медичної освіти і досвіду практичної роботи; по-друге, особисто пройдені або психоаналіз, або психоаналітична психотерапія (не менше 200 сесій - це, як мінімум, 2 роки, але реально - 5 років); по-третє, отримання необхідної навчальної підготовки (в цілому більше 350 годин, включаючи індивідуальні супервізії); по-четверте, захищений диплом, в якому міститься опис випадку психотерапії, тривалістю більше 1-го року під супервізором досвідченого психоаналітика. Вимога щодо наявності особистого аналізу, (який проводиться тільки досвідченим психоаналітиком з відповідною кваліфікацією), займає наступне, після вищої освіти, місце. У такий спосіб підкреслюється значимість особистого психоаналізу для майбутніх психоаналітиків (Павлов, 2004). Серед цих вимог є обов'язково й така, що містить комунікативно-мовленнєвий компонент. Зигмунд Фрейд, наголошував, що єдиний спосіб зрозуміти психоаналіз – це піддати психоаналізу себе самого (Фройд, 2008).

Поняття психотерапія об'єднує собою всю різноманітну гаму способів лікування за допомогою різних засобів і дій, але провідним способом лікування все ж таки залишаються вербальні засоби. З огляду на це виникає важливе наукове і прагматичне завдання – активно впроваджувати здобутки теоретичної і прикладної психолінгвістики у вирішення проблем якісної підготовки майбутніх психологів до мовленнєвого спілкування з клієнтами; навчати психотерапевтичних дискурсів; забезпечувати усвідомлення і розуміння майбутніми (і практикуючими) фахівцями категорій «значення» і «смысл» в процесах психотерапевтичної комунікації; формувати в них дискурсивну компетентність. Адже без таких мовленнєво-мовних здатностей не

можлива кваліфікована, професійно бездоганна і зразкова діяльність психотерапевта незалежно від того, яку базову освіту він отримав, а саме: медичну чи психологічну.

Настав час чітко визначитися з термінами, які потрібно вживати в назвах спеціальностей, спеціалізацій в закладах вищої освіти і кваліфікацій, які надаються ними. Прикладом може бути використання таких номінацій, як: «медична психотерапія» і «немедична психотерапія», або «клінічна психотерапія» і «неклінічна психотерапія», і відповідно – «лікар-психотерапевт» і «психолог-психотерапевт». Потрібно упорядкувати й термінологію стосовно людини, яка потребує психологічної допомоги. Це клієнт, чи пацієнт ?

Фахівці, які працюють в галузі психотерапії, зокрема (Алєшина, 2007;

Віттенберг, 2020; Козлов, http://psychologis.com.ua/psihologicheskoe_konsultirovanie_i_psihoterapiya_dvoe_zn_osnovnye_otlichiya.htm; Коновалов, <http://www.psy-helper.ru/psy3.html>; Малейчук, 2012; Gelso & Fretz, 1992) вважають за необхідне обов'язково визначати: коли люди, котрі звернулися за допомогою, потребують психотерапії, а коли – психологічного консультування.

Для цього рекомендується орієнтуватися на шість ознак, за якими можна визначити, що саме потрібне клієнтові: психотерапія чи психологічне консультування. Серед розрізнявальних ознак такі важливі параметри-симптоми, як: а) спосіб самопред'явлення клієнта; б) доречний спосіб впливу, що забезпечує ефект; в) домінуючий спосіб психічного вираження клієнтом проблеми; г) засоби номінації проблеми; д) темп взаємодії; е) сфери психіки, у яких здійснюється втручання; є) способи впливу на ту чи ту сферу психіки клієнта (Малейчук, 2012). Серед означених параметрів-симптомів виокремлюється (хоча й без реальної конкретизації засобів реалізації) й орієнтація на комплекс ознак, які мають чітко виражену психолінгвістичну спрямованість при визначенні того, що потрібно клієнту: психотерапія чи психоконсультування. Це насамперед спосіб впливу, який здебільшого є вербальним. Не психолінгвістичною серед зазначених ознак є лише одна ознака, пов'язана з темпом взаємодії. Всі решта ознак безпосередньо співвіднесені зі специфікою продукування психотерапевтичних дискурсів і психолога, і клієнта.

Вдалим, психолінгвістично орієнтованим прикладом розрізнення психотерапії і психоконсультування, є запропоновані К.В. Ягнюком техніки психотерапевтичної вербальної комунікації з детальним описом того, які види технік потрібно використовувати при терапії, а які з них – на первинній консультації (Ягнюк, 2014).

Психологічне консультування і психотерапію деякі науковці розрізняють і за змістом підготовки майбутніх фахівців у ЗВО, і за отриманими випускниками освітніми і професійними кваліфікаціями. Такий підхід аргументується тим, що саме змістові компоненти освіти

заздалегідь визначають коло повноважень, за межі яких фахівець не може вийти, а тому буде змушений працювати лише з тією категорією людей, яким потрібна або тільки терапія, або тільки консультація. Проте, при підготовці фахівців для виконання ними в майбутньому психотерапевтичних і психоконсультаційних функцій у більшості ЗВО нині не викладаються дисципліни з психолінгвістики, не враховується, що робота як психотерапевта, так і консультанта пов'язана насамперед з мовленнєвою діяльністю. Для усунення виниклих прогалин у фаховій мовленнєво-мовній (дискурсивній) підготовці психологів нами розроблені і перевірені в практиці освіти майбутніх терапевтів і консультантів психотехніки дискурсивного впливу, оволодіння якими сприяє розвитку їхньої професійно-мовленнєвої діяльності і дискурсивної компетентності (Калмиков, 2019а).

Результати аналізу існуючих підходів до встановлення співвідношення між психотерапією і психологічним консультуванням (Калмиков, 2021с) засвідчив дискусійність цієї проблеми і фрагментарний характер її вирішення. До цього часу не виокремлені загально визнані істотні ознаки, потрібні для виокремлення спільного і відмінного у двох видах психологічної допомоги. Кожний із авторів, хто звертається до вирішення цієї апокрифічної проблеми, хто бере участь в обговоренні полемічних питань встановлення схожого і відмінного в терапії і консультуванні, висловлює власну суб'єктивну думку, більшою мірою спираючись на спостереження, досвід роботи й емпіричні узагальнення, а не на системне наукове дослідження. Велика кількість формальних ознак, покладена різними фахівцями в основу розмежування психотерапії і психоконсультування, лише засвідчує відсутність наукового консенсусу у вирішенні важливого для психологічної науки питання, актуалізує його й активізує пошуки шляхів його вирішення.

Уважаємо, що одним із раціональних і результативних підходів до розв'язання цього дискусійного питання є опертя на психолінгвістичні постулати, зокрема на психолінгвістику психотерапевтичної комунікації та її специфічні – дискурсивні – засоби, які дають змогу по-різному впливати на підсвідомі і свідомі пласти психіки пацієнтів та клієнтів відповідно до випадків.

Саме в несвідомому й усвідомленому, як фундаментальних характеристиках свідомості і поведінки людини, прихована, на наш погляд, істотна ознака, потрібна для коректного неформального розмежування цих галузей психології та доцільного вибору дискурсивних технік психологічного впливу (нав'ювання або переконання).

Як засвідчують результати здійсненого аналізу жодний із зазначених науковців не звертається до психолінгвістичних надбань при визначенні відмінностей між психотерапією і психоконсультуванням. Водночас потрібно визнати, що функціонування і психотерапії, і психоконсультування не можливе без постійного використання слова,

великої кількості різних видів професійних дискурсів, які в тому чи тому випадку оптимально впливатимуть на психіку клієнтів: на її почуттєву, свідому/несвідому і поведінкову сфери. Тому саме раціонально вибрані вербальні засоби дискурсивного впливу відповідно до випадку разом з іншими ознаками виступають тією надійною основою, за якою можливе коректне розмежування і розрізнення цих двох форм психологічної допомоги та надання автономії і психотерапії, і психоконсультуванню як самостійним наукам з власним предметним дослідженням.

Більшість фахівців при встановленні співвідношення між психотерапією і психоконсультуванням, незважаючи на те, що мають справу з вербальною комунікацією, і при тлумаченні терапії, і при поясненні значення терміну «психоконсультування» не об'єктивізують психолінгвістичних явищ комунікаторів і комунікантів, не рефлексують мовленнєві і мовні феномени, притаманні смисловій взаємодії психолога в ролі консультанта, і в ролі терапевта, не усвідомлюють мовленнєвий характер цієї соціономічної професії й психологічної діяльності. Більшість психотерапевтів і психоконсультантів не володіють на компетентнісному рівні дискурсивними психотехніками впливу на свідомість і підсвідомість клієнтів, незважаючи на те, що психотерапія і консультування – це лікування і позбавлення від психологічних проблем більшою мірою за допомогою слів, але слів різних як за значенням, так і за спроможністю їх впливу на свідомість (переконання) і підсвідомість (навіювання). Адже людська свідомість з її рівневими прошарками є вербальною.

Психолінгвістична сфера професійної діяльності психотерапевта має переважно дискурсивний характер, а кожний із продукованих ним дискурсів у вербальній взаємодії з клієнтом – свою специфіку і характерну тільки для того чи того його різновиду мету й інтенцію, що спрямовані на реалізацію певних психологічних завдань в наданні йому психологічної допомоги (Калмиков, 2017 b).

В розумінні М. Фуко дискурс – це багатомірне поняття. Це і те, що створено з сукупності знаків; і сукупність актів формулювання; і ряд речень, суджень; і сукупність послідовностей знаків, які є висловлюванням; і сукупність висловлювань, які підпорядковуються одній системі формування; і текст; і мовлення разом із соціальною практикою, до якої вони відносяться і яка визначає особливості мовленнєвих висловлювань (Фуко, 2008; Сокулер, 1998).

Власне термін «дискурс» належить Ю. Хабермасу, який тлумачить його як вид *мовленнєвої комунікації*, що має на меті раціональний критичний розгляд цінностей, норм і правил соціального життя (Хабермас & Ситниченко, 1996).

В основі різних видів дискурсів – зокрема, психотерапевтичного – лежить цілераціональність конвенціонального спілкування. Вироблення загального об'єкта конвенціонального спілкування являє собою індуктивну дію, яка передбачає модус висловлювання: попередження, обіцянку, зобов'язання, наказ, прохання конфронтацію, інформування,

запитання, пропозиції тощо. Маніфестуючи певні умови їх здійснення, іллокуція (використання висловлювання задля досягнення певної мети) формує систему повідомлень на основі комунікативних правил, які приймаються сторонами спілкування, що забезпечує мисленнєве переміщення мовця на місце співрозмовника з метою розуміння його мотивів і перспектив (Хабермас, 2005).

У межах сучасних психологічних і психолінгвістичних досліджень при вживанні науковцями слова «дискурс» спостерігається термінологічна невпорядкованість. Цей термін використовується ними для позначення різних мовно-мовленнєвих феноменів, що безпосередньо корелюють або з комунікацією, або зі спілкуванням, або з мовною свідомістю людини, чи з мовною особистістю тощо (Калмиков, 2016а).

«Дискурс» як поняття зазнав різних інтерпретацій: від ототожнення з текстом до розуміння його як реально здійснюваного мовленнєвого процесу і результату впливу на іншу людину, як зовнішнього прояву внутрішньої мовленнєво-мисленнєвої активності. Щодо визначення дискурсу, то його психолінгвістичні трактування представлені у дослідженнях по-різному (Калмиков, 2017с).

За влучним визначенням А. Ребера, «при відсутності кращого визначення більшість вчених, яка досліджує мовленнєві акти, називають будь-яке висловлювання – довше, ніж речення – дискурсом» (Ребер, 2003: 243).

Суто психотерапевтичне уявлення про дискурс належить В.В. Красних. Вона аргументовано довела, що дискурс не тільки сам твір, а й діяльність у сукупності процесу та результату, в якій і породжується мовленнєвий продукт. Дискурс, включаючи в себе лінгвістичні й екстралінгвістичні компоненти, проявляється в комунікації і в ній функціонує (Калмиков, 2016а). Але найбільш сильним психолінгвістичним маркером у цьому розумінні дискурсу є такий маркер, що належить В.В. Красних: «При аналізі дискурсу як процесу дискурс являє собою мовленнєво-мисленнєву діяльність, що вербалізується («тут і зараз»)» – (Красных, 2012: 255). Йдеться про зовнішню реалізацію в усному або писемному мовленні – через мовні засоби – внутрішніх задумів, внутрішньомовленнєвої програми, що здійснюються у внутрішньому мовленні. В цьому узагальненні враховано специфіку фазної мовленнєвої будови і відведено йому (дискурсу) в породжувальному процесі певну функціонально-структурну роль та нішу. Дискурс постає як зовнішній компонент мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Разом з цим В.В. Красних зауважує: «...До дискурсу як до такого навряд чи можна віднести внутрішнє мовлення, ...але ж внутрішнє мовлення – це так само мовленнєво-мисленнєва діяльність. Проте воно «передуює» дискурсу, це «перед-дискурс» (Красных, 2012: 255).

Отже, психотерапевтичний дискурс – сукупність функціонуючих у звуковому мовленні доречних зовнішніх мовних засобів, що забезпечують цілісність його зовнішньої структури та зрозумілість змісту клієнтам/пацієнтам. Тобто дискурс – не тільки лінгвістичне явище, а й екстралінгвістичний феномен, зумовлений соціальними, культурними, психологічними, психотерапевтичними та іншими чинниками, істотними для успішної лікувальної комунікації. Психотерапевтичний дискурс – це і результат усіх, передуючих зовнішньому мовленню, фаз мовленнєво-мисленнєвого процесу; завершене висловлювання; мовленнєвий продукт, створений і представлений у статичному варіанті текст, зафіксований на електронному або паперовому носіях. Таким чином, *дискурс* створений психотерапевтом можна представити як *зовнішньомовленнєвий етап професійно-мовленнєвої діяльності*, пов'язаний із експлікацією його внутрішніх (мовленнєво-мисленнєвих), спрямованих на лікування клієнтів/пацієнтів інтенцій, єдність лінгвістичних і екстралінгвістичних планів зовнішнього етапу цієї діяльності, він зумовлює її остаточний результат: мовленнєвий (вербалізований) продукт (мовленнєвий твір), що забезпечує доцільну мовленнєву взаємодію в психотерапевтичному альянсі (Калмиков, 2016а).

Потреба в аналізі дискурсивної проблематики зумовлювалася необхідністю врахування таких факторів, які підкреслюють специфіку мови і мовлення особистості в тій чи іншій професії та сучасний етап розвитку психотерапії ознаменований потребою уведення в науковий обіг нових понять – зокрема, понять «психотерапевтичний дискурс» і «психоконсультативний дискурс». Поява цих термінів у психолінгвістичній науці і клінічній практиці закономірна, оскільки вони підкреслюють специфіку мовленнєвої діяльності психотерапевтів і психоконсультантів, дають змогу звернути їхню увагу на колорит тих мовних засобів і мовленнєвих зворотів, які дають їм змогу після супервізії випадків і під час терапевтичних сесій та консультативних бесід досягати в реальній комунікації з клієнтами бажаних результатів (Калмиков, 2016а).

Проте аналіз психологічної і психолінгвістичної літератури показав, що незважаючи на значну увагу науковців до дискурсивної проблематики, питання продукування різних видів дискурсу не дістало належного, зумовленого потребами і тенденціями розвитку сучасного соціуму, відображення у психотерапевтичній науці. Адже традиційно психолінгвістичні дослідження, що здійснювалися останнім часом у межах дискурсивної парадигми, більшою мірою були зорієнтовані на з'ясування ролі й значення дискурсу в пізнавальних процесах. Тим часом види дискурсу і його функції та досягнення психотерапевтом своїх цілей в інтеракціях з клієнтами/пацієнтами вивчалися недостатньо – особливо для подальшої їх прикладної реалізації (Калмиков, 2017с).

Одним із видів професійного дискурсу, інтерес до якого в останні роки постійно зростає в цьому світі, є саме психологічний дискурс та його

різновиди (психотерапевтичний, психопрофілактичний, психокорекційний, психоконсультаційний, психолого-педагогічний та ін.).

Сучасний етап розвитку психолінгвістики і психотерапії ознаменований уведенням у науковий обіг таких нових понять, як «самопрезентаційний дискурс» (Кубрак, 2011), «психологічний дискурс», «психотерапевтичний дискурс» (Калина, 2001), «психоконсультаційний дискурс» (Калмиков, 2017 b) тощо.

Загально відомо, що мовленнєве спілкування відбувається найінтенсивніше в тих міжособистісних контактах суб'єктів, які опосередковані системою гуманістичних цінностей і смислів діалогічного спілкування і проявляються через дискурси. Не винятком є і психоконсультаційні й психотерапевтичні дискурси (Калмиков, 2018 b).

Характерне для психотерапевта і клієнта вербальне спілкування є найбільш неформальним, «інтимним». Загальною характеристикою мовленнєвої міжособистісної взаємодії між ними є орієнтація на співрозмовника (Кубрак, 2011).

Найпоширенішими видами психологічного дискурсу, виокремленими в науковій літературі, є психотерапевтичний і психоконсультативний дискурси, які у структурі професійно-мовленнєвої діяльності психолога є зовнішнім втіленням внутрішнього задуму стосовно того, як допомогти клієнтові в певній ситуації з урахуванням специфіки історії терапевтичного випадку (Калмиков, 2016b, 2017b, 2017c, 2018 b; Максименко & Калмиков, 2018).

Взаємодія психолога і клієнта завжди має переважно вербальну форму, реалізується через різні види дискурсу, які мають «свою інтенціональну базу» й особливу, притаманну кожному з них окремо, мету (Кубрак, 2011). Враховуючи діалогічний дискурсивний характер взаємин психолога і клієнта в психотерапевтичному або консультаційному процесах, дослідники виокремлюють такі різновиди дискурсу: *по-перше, дискурс самопредставлення*, або самопрезентаційний дискурс (інтимний, суб'єктивний, суб'єктивний), тобто дискурс, створений клієнтом; *по-друге, психолого-професійний дискурс* (терапевтичний, консультаційний), або дискурс, продукований психологом. Незважаючи на те, що як перший, так і другий різновиди дискурсу дослідники відносять до психотерапевтичних, вони по-різному формуються й експлікуються в процесуальному плані, мають неоднакові цілі (Калмиков, 2018 b).

Поза тим, клієнти, породжуючи смисли, розгортають внутрішній діалог, трансформують у ньому монологічні висловлювання у формі скарг, симптомів, наративів і розповідей, а вступаючи в діалогічні стосунки з психологом, виявляють ті соціальні контексти, всередині яких вони виникли (Соколова & Бурлакова, 1997); розкривають індивідуальні настанови оповідача щодо тих тем, з яких висловлюються,

самопредставляють себе, надаючи психологу інформацію про свої психологічні проблеми (Россохин & Петровская, 2001).

У подальших інтеракціях самопрезентаційні дискурси змінюються дискурсами саморозкриття, в яких «посилюється роль глибинних неусвідомлюваних інтенцій» (Кубрак, 2011: 125).

У процесі мовленнєвого спілкування клієнт надає психологу певну інформацію про себе. Відтак, здійснюючи вербальний вплив на консультанта чи терапевта, він шукає допомоги. Адже будь-які дискурси створюються з метою здійснення впливу на слухача і отримання від нього «ментальної» або «поведінкової» реакції.

Дискурси клієнтів підлягають впливу актуальних цілей взаємодії, дії механізмів соціальної бажаності, захисних механізмів (Guasihoff, 1980).

У психотерапевтичних дискурсах, зважаючи на важливу роль спрямованості клієнта на себе, все таки найзагальнішою інтенціональною складовою дискурсу є, як зазначає Т. Кубрак, спрямованість суб'єкта на адресата-психотерапевта. «Саме ця спрямованість, не маючи, як правило, відкритого вербального прояву, визначає інтенціональний стан клієнта, надаючи спрямованості на себе конкретного характеру. Клієнт намагається отримати від психотерапевта допомогу, і спрямованість на нього визначає зміст й основні лінії самохарактеристики... впливає на адресата для отримання очікуваної допомоги» (Кубрак, 2011: 129).

Разом з тим професійно-психологічний дискурс – це вираження спрямованості мовлення психолога (терапевта, консультанта) на адресата-клієнта. Такі види дискурсу описані у працях (Калина, 2001; Калмыкова & Мергенталлер, 1998; Соколова & Бурлакова, 1997; Россохин & Петровская, 2001; Кубрак, 2011; Калмиков, 2016b; 2017a, 2017b, 2017c, 2018a).

Аналіз останніх досліджень показав, що проблематика дискурсу як вираження спрямованості суб'єкта мовлення на адресата представлена сьогодні в психологічних і психолінгвістичних дослідженнях у різних аспектах. А оскільки міжособистісні контакти для кожного з суб'єктів спілкування є досить значущими, то неминучий їх вплив на психологічне здоров'я, комфорт, благополуччя і загальне задоволення життям людини (Латынов, 2012). У зв'язку з цим є слушними дослідження, які розкривають вплив саме психологічного (терапевтичного й консультативного) дискурсу на психоемоційне самопочуття людини, котра потребує допомоги психолога (Бондаренко & Королюк, 2013; Кириллова, 2010; Кубрак, 2011; Калмиков, 2016b; 2017a, 2017b, 2017c, 2018a).

Таким чином, професійно-психологічний дискурс, як ми його розуміємо, це – узагальнене поняття, що являє собою зовнішньомовленнєву фазу професійно-мовленнєвої діяльності психотерапевта, «психолінгвістична одиниця» (Леонтьев, 2003), унікальний предмет аналізу науковців і предмет турботи багатьох

фахівців різних психологічних спеціальностей: зокрема, психоконсультантів, психоаналітиків, психотерапевтів, психодіагностів, викладачів психології ЗВО та психологів інших профілів, які за родом своєї діяльності постійно перебувають у комунікативних контактах з людьми й увесь час мають дбати про зміст свого мовлення, способи вибору доречних слів і фраз, які вони вживають, і про те, як вони їх вимовляють й ін. Цей клас патернів, що викликає зміни в почуттях, ідеях, словах або діях інших людей, з якими психотерапевти вступають у комунікацію, є головним чинником їхньої дискурсивної активності, заснованої на визнанні ними внутрішнього світу клієнта/пацієнта важливим психоментальним субстратом прикладання зусиль, аби допомогти їй здійснити конструктивні зміни, зробити її життя більш успішним й реалізованим (Калмиков, 2018b).

Прикладом реалізації важливого завдання психолінгвістичної підготовки майбутнього психотерапевта є спеціально розроблений нами психолінгвістично центрований курс, розрахований на 6 кредитів навчання в ЗВО магістрантів за спеціальністю 053 Психологія (спеціалізація – «психотерапія»). Основна мета цієї психолінгвістичної, але психотерапевтично орієнтованої, дисципліни – формування професійно-мовленнєвої діяльності майбутнього психотерапевта, розвиток його психотерапевтично-дискурсивних умінь, навичок і компетентностей. По завершенню магістратури майбутні психотерапевти, опанувавши цей курс, демонструють вільне володіння метамоделями психотерапевтичних дискурсів і дискурсивними психотехніками (Калмиков, 2021d).

Подальше становлення психотерапії пов'язане з психолінгвістикою, її методами і метамоделями аналізу і створення дискурсів, потрібних для лікування вербальними засобами.

Список використаної літератури

- Алєшина, Ю.Е. (2007). *Индивидуальное и семейное психологическое консультирование*. 2-е изд. Москва: Независимая фирма «Класс».
- Ананьев, Б.Г. (2001). *О проблемах современного человекознания*. (2-е изд.). Санкт-Петербург : Питер.
- Асмолов, А.Г. (2006). Неодетельностная парадигма в мышлении XXI века : деятельность как существование. *Психологическая теория деятельности : вчера, сегодня, завтра* (с. 75–79). Москва : Смысл.
- Бондаренко, А.Ф., & Королюк, Т.И. (2013). Интент-анализ русского и американского психотерапевтического дискурса. *Медицинская психология в России : электрон. науч. журн.*, 3(20). URL: <http://medpsy.ru>
- Бурно, М.Е. (2006). *Клиническая психотерапия*. (Изд. 2-е, доп. и перераб., 800 с.). Москва: Академический Проект: Деловая книга.

- Буртянский, Д.Л., Кришталь, В.В., & Смирнов Г.В. (1987). *Основы клинической сексологии и патогенетической психотерапии*. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та.
- Вельвовский, И.З. (1984). *Психотерапия в клинической практике*. Киев: Здоров'я.
- Віттенберг, К. (2020). «Хочу піти до психотерапевта». Чого чекати від терапії та якою вона буває. ГО «АРК.ЮЕИ». Проект «Психея», URL: <https://arcua.org/psixeya/vipuski/hochu-piti-do-psixoterapevta.-chogo-chekati-vid-terapiui-ta-yakoju-vona-buvae.html>
- Жмуров, В.А. (2012). *Большая энциклопедия по психиатрии*. (2-е изд.). Москва: Джангар.
- Игумнов, С.А. (1999). *Клиническая психотерапия детей и подростков*. Минск: Беларус. наука, 188 с.
- Калина, Н.Ф. (2001). *Основы психоанализа*. Київ : Реф-бук-Ваклер. 352 с.
- Калмиков, Г.В. (2019а). *Психологія формування професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх психологів*. (Монографія). Київ: Видавничий дім «Слово», 316 с.
- Калмиков, Г.В. (2020а). *Психологія розвитку професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх психологів*. (Дис... д-ра психол. наук). Переяслав.
- Калмиков, Г.В. (2016 а). Передумови розвитку професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх психологів. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*, 19(1), 62–75
- Калмиков, Г.В. (2016 б). Дискурсивні практики як компоненти професійно-мовленнєвої діяльності психологів. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*, 20(1), 98–111.
- Калмиков, Г.В. (2017 а). Дискурс як мовленнєвий вплив. *Psycholinguistics Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 21(1), 112–127.
- Калмиков, Г.В. (2017 б). Дискурсивний вплив як спосіб реалізації професійно-мовленнєвої діяльності психолога. *East European Journal of Psycholinguistics*, 14(1), 86–100.
- Калмиков, Г.В. (2017 с). Професійно-психологічний дискурс як інструмент впливу на адресата. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*, 22(1), 104–124.
- Калмиков, Г.В. (2018 а). Психолого-професійний дискурс як вираження інтенціональної спрямованості суб'єкта мовлення на адресата. *Psycholinguistics Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 23(1), 73–99.
- Калмиков, Г.В. (2018 б). Психолінгвістичні засади дослідження мовленнєвого спілкування суб'єктів освітнього простору. С.Д. Максименко (Ред.), *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : матеріали Всеукр. конф. з міжнар. участю* (Київ, 31 травня 2018 р.), (с. 90–95). Київ : Інформаційно-аналітичне агенство.
- Калмиков, Г., & Доброскок, С. (2020b). Дискурсивно-компетентнісні аспекти підготовки майбутніх психотерапевтів у психологічних і

- медичних ЗВО України. *Психолінгвістика в сучасному світі*, 15, 95-99.
- Калмиков, Г.В. (2021с). Про співвідношення психотерапії, психологічного консультування і психолінгвістики: проблеми та дискусії. *Проблеми сучасної психології*, 1 (20), 28-35.
- Калмиков Г.В. (2021d). *Основи психотерапії: дискурсивний аспект*. (Навч.пос.). Переяслав: Домбровська Я.М. 282с.
- Калмыкова, Е.С., & Мергенталлер, Э. (1998). Нарратив в психотерапии: рассказы пациентов о личной истории. *Психологический журнал*, 5, 97–104.
- Карвасарский, Б. Д. (Ред.), (2007). *Клинические основы психотерапии*. Психотерапия: учебник для студентов медицинских вузов и врачей общей практики. (Изд. 3-е., доп., с. 64-68.) Питер.
- Кириллова, Е.И. (2012). Специфика психотерапевтической речи К. Роджерса (на материале текста диалога психотерапевтической сессии с Джен). *Журнал практического психолога*, 1, 149–164.
- Коновалов, А.Е. *Отличия психологического консультирования от психотерапии*. URL: <http://www.psy-helper.ru/psy3.html>
- Красных, В.В. (2012). *Основы психолінгвістики*. Москва : Гнозис. 333 с.
- Кроль, Л.М., & Пуртова, Е.А. (Сост.) (2000). *Методы современной психотерапии: Учебное пособие*. Москва: Независимая фирма "Класс", 480 с.
- Кубрак, Т.А. (2011). *Дискурс психологического консультирования*. Дискурс в современном мире. Н.Д. Павлова & И.А. Зачесова (Отв. ред.), *Психологические исследования* (с. 123–143). Москва : Институт психологии РАН.
- Латынов, В.В. (2012). Психологическое воздействие : принципы, механизмы, теории. А.Л. Журавлев & Н.Д. Павлова (Ред.), *Психологическое воздействие : Механизмы, стратегии, возможности противодействия* (с. 11–53). Москва : Изд-во «Институт психологии РАН».
- Леонтьев, А.А. (2003). *Основы психолінгвістики*. (3-е изд.). Москва: Смысл. Санкт-Петербург: Лань. 287.
- Максименко, К., & Калмиков, Г. (2018). Психолінгвістична концепція і модель мовленнєвого впливу О.О. Леонтьєва та її значення для актуалізації сучасних проблем спілкування. *Psycholinguistics*, 24(1), 227–252.
- Малейчук, Г.І. (2012). *Различие психологического консультирования и психотерапии*. Психологическая поддержка. Минск,. URL: <https://www.b17.ru/article/5779/>
- Мещерякова, Б.Г., & Зинченко, В.П. (Ред). (2009). *Большой психологический словарь*. (4-е изд. 811 с.). Москва : АСТ ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак.

- Назырова, Р.К., Федоряка, Д.А., & Ляшковский С.В. (Ред). (2012). *Клиническая психотерапия в наркологии: руководство для врачей-психотерапевтов*. Санкт-Петербург: Изд-во НИПНИ им. В. М. Бехтерева.
- Незнанова, Н.Г. (Ред). (2008). *Клиническая психотерапия в общей врачебной практике* (практическое руководство). Питер.
- Нечволод, Л.І. (2007). *Сучасний словник іншомовних слів*. Харків: ПП «Торсінг плюс». 768 с.
- Павлов, А. (2004). Психотерапевты и психологи: в чем разница? Или как стать психотерапевтом. *Психоаналитик. РУ: Психология – мифы и реальность*. URL: <https://www.pschoanalyst.ru/psychology/psychotherapist.php>
- Петровский, Б.В. (Ред). (1986). Большая медицинская энциклопедия. Психотерапия. (3-е изд. Т. 21). Москва: Советская энциклопедия.
- Психотерапия. Что такое психотерапия? Центр психотерапии «Алвиан». Журнал «Психотерапія»: URL: <https://medalvian.ru/zhurnal/psihoterapiya/>
- Психотерапія – що це? URL: <https://vemakids.com.ua/ua/education-center/psihoterapiya>
- Ребер, А. (2003). *Большой толковый психологический словарь*. Москва : «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече». 243 с.
- Рожнов, В.Е. (Ред). (1974). Основы клинической психотерапии неврозов. Руководство по психотерапии. Москва: Медицина, 130—139.
- Россохин, А.В., & Петровская, М.Б. (2001). ИмPLICITные содержания психоаналитического диалога: экспертные возможности компьютерной психолингвистики. *Психологический журнал*, 22(6), 77–86.
- Соколова, Е.Т., & Бурлакова, Н.С. (1997). К обоснованию метода диалогического анализа случая. *Вопросы психологии*, 2, 61–76.
- Сокулер, З.А. (1998). Методология гуманитарного познания и концепция «власти-знания» Мишеля Фуко. *Философия науки*, 4, 174–182.
- Степанов, В. Г. (2001). Психология трудных школьников. (3-е изд., перераб. и доп. 336 с.). Москва: Издательский центр «Академия».
- Творогова, Н.Д. (Ред). (2007). *Клиническая психология : словарь*. Москва : ПЕР СЭ. 416 с.
- Федотов А.Ю., (2012). Методы и формы психотерапии. *Основы индивидуальной и групповой психотерапии*. URL: <https://psyera.ru/4479/metody-i-formy-psihoterapii>
- Фрейд, З. (2008). К вопросу о дилетантском анализе: Беседы посторонним. (Соч. в 10 томах. Доп. том. с. 275.). Москва: СТД.
- Фуко, М. (2008). Дискурс и истина. *Логос*, 2(65), 159–262.
- Хабермас, Ю. (2005). Политические работы. Москва: Праксис. 368с.
- Хабермас, Ю., & Ситниченко, Л.А. (1996). Комуникативна дія і дискурс – дві форми повсякденної комуникації. *Першоджерела комуникативної філософії* (с. 84–90). Київ : Либідь.

- Холмогорова, А.Б. (2000). Психологические аспекты микросоциального контекста психических расстройств (на примере шизофрении) (К избранию профессора В.В. Макарова президентом Европейской Ассоциации Психотерапии). *«Московский психотерапевтический журнал»*, 3. 191.
- Холмогорова, А.Б., Гаранян, Н.Г., Никитина, И.В., & Пуговкина, О.Д. (2009). Научные исследования процесса психотерапии и ее эффективности: современное состояние проблемы. (Часть 1). *Социальная и клиническая психиатрия*, 3. Т. XIX, с. 92—100.
- Ягнюк, К.В. (2014). *Анатомия терапевтической коммуникации. Базовые навыки и техники*. Москва : «Когито-Центр». 165 с.
- Aleksandrowicz, J.W. (2000). *Psychoterapia: Podrecznik dla student óv, lekarzy i psycholog óv*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 292 s.
- Gelso, C.J., & Fretz, B.C. (1992) *Counseling Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Guasihoff, U.M. (1980). *Erzaehlen in Gespraechen*. Tuebingen : Narr.
- Strotzka, H. (1986). *Arzt – Patient, Kommunikation im Krankenhaus*, ISBN 3-85076-200-9
- Wolberg, L.R. (1977). *The Technique of Psychotherapy*. Vol. 1. [XVIII], [606] p.; Vol. 2. [XII], [607] [1344] p. N.Y. : Grune & Stratton.



Карп'юк Марія Денисівна

кандидат філологічних наук, доцент

**Університет Григорія
Сковороди в Переяславі,
м. Переяслав, Україна**

E-mail: solyarisys@ukr/net

ПАНДЕМІЯ ЯК ВИКЛИК НАШИМ ЗНАННЯМ ПРО ВРОДЖЕНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛЮДИНИ – МІКРОКОСМУ В МАКРОКОСМОСІ

У розвідці здійснюється фактологічно-ілюстративний аналіз і мотивація ситуації з грипом, названого COVID-19, у контексті уваги до рівня вивченості природи людини та її вродженого потенціалу офіційною (алопатичною), медициною та фармакологічним бізнесом.

Ключові слова: *здоров'я, вроджені захисні механізми, пандемія, віруси, примусова вакцинація, плацебо, ятрогенія, страх, фобії, психозараження.*

Mariia Karpiuk. Pandemic as a challenge to our knowledge about the natural potential of the man-microcosm in the universe

The paper carries out factual and illustrative analysis and motivation of the flu situation, called COVID-19, in the context of attention to the level of study of human nature and its innate potential by the official (allopathic), medicine and pharmacological business.

Key words: *health, innate defense mechanisms, pandemic, viruses, compulsory vaccination, placebo, iatrogenic, fear, phobias, psycho infection.*

Пандемія ковід-19 та посилені карантинні заходи з огляду на це, як нас інформували представники органів влади та ЗМІ, загострили багато актуальних питань, які чекають осмислення й відповідей, зокрема : 1. Чи вивчена природа людини сучасною медициною? 2. Яка світоглядна платформа офіційної (алопатичної) медицини? 3. Від кого походить людина: від мавпи чи створена Творцем ? 4. Чи досконалою й безпечною є сучасна офіційна (алопатична, західна, фармакологічна) медицина? 5. Чи безпечна й не шкідлива вакцинація ? 6. Яким вірусом створюється психічна пандемія та з якою метою? 7. Чи є віруси

свідомості в тих, хто претендує управляти планетарним людством ? 8. Чи немає підміни понять з метою провокування масового психозу, що сам собою стає могутнім психогеном з непередбачуваними наслідками для здоров'я людей? 9. Де приховуються *причини* хвороб? 10. Чи масове вакцинування сприяє поліпшенню здоров'я у близькій та далекій перспективі? (Чи нам треба вбивати віруси до того часу, аж поки людство не буде перетворене на ГМО або взагалі генетично виродиться?).11. Чи можна вважати нас, людей, беззахисними жертвами вірусів? 12. Чи посиливши захисні заходи (миття рук, носіння масок, здійснення вакцинування, введення карантинних обмежень і локдаунів тощо), ми здатні подолати вірусні й бактеріологічні атаки на наше здоров'я, якість життя без розв'язання питань соціально-економічного рівня? 13. Чи є випадковим співпадання грипу ковід-19, що супроводжується планетарним психозом і примусом з порушенням конституційних прав громадян, із стратегією «одного мільярда» та процесами квантового переходу нашої планети в більш високий вібраційний рівень? 14. Про що говорить явище ятрогенії ? 15. Чи мають люди право використовувати засоби самопрофілактики та самооздоровлення альтернативної медицини – гомеопатичної, вібраційної, енергетичної, сакральної, духовної, квантової? 16. Чи має наш організм вроджений потенціал для самооздоровлення, спонтанної ремісії, регенерації? 17. Що таке НЛП та скалярні технології ?18. Чи обов'язковою є хвороба , старість і смерть людини?

Є й інші питання, які очікують аргументованих відповідей : Яка потреба здійснювати *масову* вакцинацію громадян планети без належного дотримання всіх поетапних процедур, спрямованих на ретельну перевірку **безпечності** вакцин від ковід-19 для людей різних вікових категорій? Як часто й кому можна здійснювати вакцинування без шкоди для здоров'я різних систем організму? *Хто бере на себе відповідальність* за можливі шкідливі наслідки для здоров'я людини? Чому фоном для пандемії ковід-19 стала психічна пандемія, спровокована вірусом страху, що був активований масованою «роз'яснювальною» роботою, яка, на жаль, часто нагадувала *запрограмовану* рекламу його? Чи не спричиняє штучна імунізація порушення функцій вроджених (генетичних) захисних механізмів організмів людей ? Як вплинув режим самоізоляції на психічне здоров'я людей? Як вакцинування буде взаємодіяти з іншими медичними препаратами при терміновій необхідності їх використати? Від якого штаму вірусу здійснюється вакцинування, якщо зважити на його постійну й майже віртуозну здатність до швидкої мутації?

Ці та багато інших питань не є штучними: вони органічно постають, коли брати до уваги, що *природа* самої людини, особливо на тонкому, енергоінформаційному рівні, не вивчена. Отже, складається неоднозначна парадоксальна ситуація: з одного боку, не

вивчена достатньо ні природа людини, ні природа вірусів, ні якість матеріалів, на основі яких зроблені вакцини, (ні якість самих вакцин), а з другого, – логіка *термінового масового вакцинування*, що набула планетарного поширення... Хто і з якою метою створює такий парадокс? Як ми потрапили в таку прикру ситуацію?

Поставлені питання, на які ніхто не відповів протягом цілого 2020 року (як і 2021), зобов'язують кожного з нас повернутися обличчям до самих себе, до свого здоров'я, до альтернативних позицій, до логіки здорового глузду, бо несемо відповідальність не лише за самих себе, але й за своїх дітей, внуків, за якість подальшого життя, як і за стан здоров'я самої планети.

Раз виникла проблема в управлінських структурах держав планети турбуватися про наше здоров'я методом *масового примусового вакцинування*, то, відповідно, є гостра потреба розглядати це питання в контексті людиномірних знань, що представлені в різних науках : медичних, етичних, вірусологічних, фізіологічних, екологічних, валеологічних, людинознавчих, психологічних, парапсихологічних, правових, духовних, ченнелінгових тощо.

Зрозуміло, обсяг статті не дозволяє представити той огром матеріалу, що є в науковому інформаційному просторі, але навіть коротка мандрівка в країну неупереджених підходів до організму людини, його вродженого потенціалу, дає можливість *вийти із стану безпорадної жертви*, яка приречена сидіти на вакцинаторській голці, стаючи експериментальним сміттебаком для апробації будь-яких біоматеріалів, що розробляються представниками скалярних (вібраційно-вірусологічних) технологій, включаючи й «генне редагування».

У сьогоднішніх кризових умовах, щоби більш-менш цілісно розуміти підтекст дій планетарних «гравців» необхідно інтегрувати знання, що наявні в різних інформаційних площинах, зокрема у метафізиці, філософії, езотериці, науці, релігії, генетиці, нейрофізіології, психофізіології, парапсихології, психології, психолінгвістиці, педагогіці, медицині, еніології, біології тощо.

Доречно нагадати відому тезу В. Вернадського, який стверджував, що «збереження життя як вищої цінності в ім'я безсмертя живої речовини й космічного розуму можливе лише в умовах *пріоритету загальнолюдського планетарного мислення*»... (За кн. Неумивакін, 2014 : 181). А щоб розвинути таке *цілісне (холістичне)* мислення, маємо вчитися інтегрувати вже наявні в інформаційному просторі планети знання – інформаційні потоки.

Важливо знати про цілий ряд принципових інноваційних досліджень без розуміння та врахування яких у практичній площині наших реалій забезпечити позитивний стан самопочуття людини не реально (за будь-яких адміністративних намагань, примусів, погроз і покарань), тому звернемо увагу перш га все на такі *фактологічні* положення й

аргументи, що сприяють поглибленню й оновленню наших світоглядних постулатів.

Мета дослідження. Здійснити панорамно-інтегральний (фактологічно-ілюстративний) різноаспектний контент-аналіз наукових і окремих ченнелінгових текстів для аргументованої мотивації ситуації з грипом, названого COVID-19, у контексті уваги до рівня вивченості природи людини та її вродженого потенціалу офіційною (алопатичною) медициною і фармакологічним бізнесом. Така *мета* визначена з огляду на гостру потребу вийти з холодних, згубних для здоров'я людини обіймів страху, тривоги, розгубленості, паніки, приреченості, в яких вже майже два роки живуть громадяни України та планетарного людства в цілому.

Розкриваючи зміст обраної для дослідження теми, важливо звернути увагу на роль вірусів у нашому житті, пам'ятаючи, що в цілісній системі «людина – збудник (патоген)» нараховується 10-ть у 14-ій ступені різних мікробів, не рахуючи вірусів. Їх сира маса в кожному з нас становить 4 – 5 кілограмів. По кількості клітин, необхідних нам для життя, ми на 90% складаємося із мікробів. І без них матеріальний «скафандр» (тіло) існувати на Землі не може. Наша імунна система залежить від них; вона визріває, дякуючи мікробам, а потім, знову ж таки, дякуючи їм, захищає нас... (Інтерв'ю, 2009).

Важливо розуміти, що живий взаємозв'язаний комплекс «господар (людина) – паразит (віруси, мікроби, бактерії)», – це стійка *саморегульована система*, яка має перебувати в стані *стійкої рівноваги*, за що несе відповідальність, зрозуміло, людина, бо функція вірусів – це відігравати роль *стимулу удосконалення* організму господаря, переводячи його на *новий рівень життєдіяльності з набуттям нових якостей*, що раніше були відсутні.

Утримувати живу саморегульовану систему «господар – патоген» у стані відносної рівноваги дозволяють *зворотні зв'язки*. У живих системах розрізняють зворотний зв'язок типу *взаємної стимуляції* (позитивний зворотний зв'язок) і *пригнічення (придушення)* у відповідь на стимуляцію (негативний зворотний зв'язок). Ці два типи зворотного зв'язку, поперемінно змінюючи один одного, дозволяють стійкій саморегульованій системі розвиватися й бути в стані *відносної рівноваги*. При її порушенні або вірус того чи іншого різновиду знищує організм людини й гине разом з ним, або людина знаходить спосіб подолати інфекцію, посилюючи свій імунітет.

Стає зрозуміло, що й у людини (людей), й у вірусів є чітка ціль : *вижити й перейти в стан рівноваги з життєпростором*. Йде невидиме на перший погляд *змагання*: люди створюють захисні препарати, ліки, вакцини, а команда вірусів того чи іншого типу, щоб вижити в нових умовах, мутують, тобто з'являється *клон* бактерій чи вірусів, що швидко розмножується, відновлює свої сили – й знову випробовує людину (людей) на мудрість, міцність, загартованість,

здатність творити й утримувати *рівновагу* в живому просторі біосфери, що належить не лише нам.

Отже, виявляється, що невидимі нам патогени (віруси, бактерії, мікроби), будучи *польовою формою життя*, за час, поки представники алопатичної (офіційної, західної, рокфеллерівської) медицини розробляють захисні засоби, – вони не гайнують даремно часу й виконують унікальну та складну багатоаспектну роботу цілого науково-дослідного закладу й фармацевтичної фабрики, зокрема : патогени встигають «вивчити» молекулярну структуру лікувального препарату, «прийняти рішення», як його нейтралізувати, синтезувати відповідний ген, продукт якого (фермент) зруйнує захисний препарат, розроблений спеціалістами для «захисту»... І ця «мовчазна війна» компонентів живої системи «господар – патоген», що мають єдину ціль *«вжити й перейти в стан рівноваги»*, означає, що процес продовжується, але на іншому рівні, бо вся жива система (і господар, і патоген) квантово перейшла в новий якісний стан, вивівши її компоненти на новий рівень, тобто на якісно новий рівень *«комунікативних»* властивостей, які принципово не тотожні сумі властивостей її складових частин. І виходити на новий рівень живу багатовимірну систему по імені «людина» заставляє саме патоген – віруси, мікроби чи бактерії, які люди давно назвали «паразитами», можливо, й підкреслюючи емоцію неприйняття, осуду. Обумовленість властивостей цілісної системи «господар – патоген» властивостями частин проявляється не безпосередньо, а через наявні зв'язки, що є предметом окремого дослідження. (Тихоплав В., Тихоплав Т. : 2010, 96 – 101).

Що сьогодні відомо про віруси, їх особливості, функції ?

1. Віруси надзвичайно пластичні й набагато випереджають нас у трансмутаційній змінності. З цього факту один висновок : ми ніколи не встигатимемо доганяти їх за *пластичністю змінюваності, за швидкістю трансмутаційних процесів*. Інакше кажучи, наш *путь боротьби* з ними безперспективний. І це важливо *врешті-решт зрозуміти*, тим більше, що вони на мільярди років старші від нас за *тривалістю* життя на планеті й рівнем об'єднаної колективної свідомості та *досвідом*.

2. Віруси на відміну від нас, людей, функціонують і діють (особливо, коли ми ставимо їх перед необхідністю захищатися від нас) як єдиний *монолітний «молот»*, тобто живий згуртований розумний організм – колективна свідомість усіх типів вірусів на нашій Планеті.

3. Усвідомивши потребу оволодівати стратегією співпраці, стратегією партнерства з усіма формами життя, ми зможемо ефективно взаємодіяти з метою не лише забезпечувати себе за допомогою вірусів довгими роками щасливого життя без хвороб і страждань, але й створювати нові форми життя, досягати нових рубежів не лише в науці, але й духовному житті

4. Віруси, як і ми, люблять життя; вони знають про нас, фактично, дуже багато (якщо не все, адже живуть у нас і навколо нас!), зокрема, про : а) роз'єднаність, не здруженість; б) *агресивність* у поводженні не лише з ресурсами планети, що є основою нашої *життєдіяльності*, але й один з одним (досить згадати той факт, що лише протягом ХХ століття *знищено 100 мільйонів* наших братів і сестер); в) відсутність у нас єдиної колективної планетарної свідомості (єдиного планетарного інтелекту, який піднявся б до здатності *розуміти й жити* відповідно до Законів Всесвіту) ; г) нашу інертність, егоїзм, неповоротливість, фрагментарне вузьке мислення, що спрямоване переважно на матеріальні потреби (часто безмірні й не контрольовані логікою здорового глузду); жорстокість, лукавство, підступність, двоєдушність, аморальність, що останнім часом вимагає до себе толерантного відношення. (Чому «внутрішня начинка» нашого індивідуального життєпростору так легко «читається» не лише вірусами, але й у всіх вимірах живого Всесвіту? Тому, що все є енергія, яка вібує не лише в нашому внутрішньому просторі, де живуть віруси різних типів, але й у зовнішній безмежній Універсум, частиною якого ми, люди, є).

5. Віруси знають про свою *могутність*, але одночасно пам'ятають про *міру й потенціал нашої Божественної Сили*. Зрозуміло, вони ніколи не зможуть оволодіти нами, та вони й не прагнуть до цього, бо кожний з нас є простором для їхнього життя. Отже, правильний вибір стосовно *формату стратегії поведінки* з мікроорганізмами, що можуть «екзаменувати» нас на якість енергій, які споживають органи нашого організму та які ми випромінюємо в зовнішнє середовище, робити нам. Важливо, щоб вибір наш був екологічно безпечним, як для нас, так і для всіх інших форм життя на планеті.

6. Віруси виконують непросту функцію «санітарів» і «контролерів» внутрішнього світу різних форм життя та зовнішнього простору. І куди б ми не зарахували вірусів (чи інші мікроорганізми, які можуть нас турбувати) до друзів чи до ворогів, – вони не перестануть виконувати ті функції, які мають виконувати в біосфері відповідно до Законів Живого Всесвіту.

7. Віруси не зможуть протистояти лише нашим щирим почуттям вдячності й любові до них, – як однієї з найдавніших, найдревніших форм життя, бо лише на рівні цих *високих вібрацій* вони зможуть співпрацювати з нами, допомагаючи нам у відновленні втраченої нами здатності регенерувати цілі органи, кінцівки, а не лише допомагати у відновленні функціонування органів, що захворіли, тобто така конструктивна взаємодія стає можливою тільки тому, що ми перестанемо нести *агресію* проти них як виду, що також еволюціонує, як і ми. Знаючи про зв'язок організму людини з Природою, маємо розуміти, що це також зв'язок (вроджений, генетичний і органічний!) із світом *мікроорганізмів*, з *рослинним і тваринним* світом. І якщо цей зв'язок

порушено, – то причина в нас, а не в тваринах, рослинах, вірусах (чи в інших патогенах).

Ми вже два десятиліття живемо в XXI столітті, коли все змінюється, все трансформується космічними темпами (інформація, енергії, тривалість доби, Простір, клімат, температурний режим, екологія, магнітне поле, резонансна частота, структура Планети, поведінка Стихій та ін.). Фактично, на наших очах пишеться *історія Нової Ери* на найближчі десятиліття, але ми, на жаль, великою мірою ще перебуваємо в парадигмі вчорашніх стереотипів, хоч і декларуємо, за звичкою, гарні постулати, не задумуючись над тим, наприклад, що *вакцинування* веде до порушення Заповіді «Не убий!». Що таке «вакцина»? Це препарат для *знищення* тих чи інших *живих* мікроорганізмів. До деякого часу таке *вбивство* допускалося, бо людство за рівнем свідомості не було готове усвідомлювати такі тонкі явища й категорії, взаємозв'язки та взаємозалежності; не було готове до сприйняття й розуміння багатьох знань. Ми, подібно до немовлят, могли нанести собі та іншим непоправної шкоди, тому Природа закривала очі на витівки малят. Але дитя дорослішає, набуває знань і досвіду, збільшує здатність розуміти наслідки необачних вчинків, осмислює *обов'язковість і невідворотність відповідальності за дії*. Інакше кажучи, статус немовляти змінився : воно стало повнолітнім (хоч, на жаль, ще не всі це усвідомлюють). Люди разом з планетою Земля вступили на *новий* еволюційний рівень розвитку. Зростає *рівень відповідальності людини* за все, що відбувається в світі, в тому числі й за взаємодії з мікроорганізмами. Сама Величність Природа вже не шепоче, а риде-кричить : «Не убий!». І шкода, що ми розучилися (у переважній більшості) сприймати-відчувати ці відчайдушні імпульси-вібрації, що йдуть до нас наводненнями, буревіями, пожарами, землетрусами, виверженнями вулканів, температурними аномаліями ...

Віруси є нашими близькими сусідами в цьому світі. Й навіть близькою формою життя. У нас з ними спільний життєпростір. І вже не можливо свідомості людини сприймати їх, як ворога. Важливо шукати шляхи гармонізації відношень з вірусами, з мікроорганізмами, з усіма формами життя, *шукати методів когерентного* проживання в гармонії та співтворчості, – різноманітного й плідного симбіозу. Та, на жаль, людство продовжує орієнтуватися на спрощені й поверхові стереотипи та на ті путі-дороги, якими звикло рухатися в минулих століттях, використовуючи застарілі догми, забобони, фантазії, ілюзії, міфи, а також з огляду на те, що його спрямовують до помилок Сили Стимування (так звані, «темні», тобто низьковібраційні), а люди не дають собі можливості критично навіть подумати : а чи не час врешті-решт пробудитися та скинути з себе *корону лінощів, інертності, бездумності, верхоглядства, безвідповідальності за своє власне й здоров'я, й життя, й саморозвиток, і духовну самореалізацію ?*

Мотивуючи хоча б частково *названі актуальні питання заявленої теми, звернемо увагу* на такі аргументи :

1. Злитість організму людини з макрокосмосом

1.1. Усе у Всесвіті складається з енергії. Все взаємозв'язано. Усі наші думки й розумові стани – суть енергія. Як частини єдиного космічного організму, ми є енергетичними згустками. Нас оточують електромагнітні й інші поля, ці поля тонкоматеріальні; вони зв'язані з людськими емоціями або думками – як форми енергії. Буд-який живий організм володіє особливою структурою – *біоенергетичним* полем. Біоенергетичне поле людини складається з тонких тіл, що володіють певними потенціалами, які дають силу й владу біологічному тілу. Цей потенціал залежить від стану фізичного й психічного здоров'я, а також різних астрологічних чинників ... Щоб бути здоровим, потрібно підтримувати енергетичний баланс організму. Енергетична рівновага й забезпечення потоку вільної енергії – важливі чинники здоров'я й добробуту (Неаполітанський, Матвєєв, 2004 : 368 – 369).

1.2. Наш Всесвіт – океан вібраційних частот, лише частину яких ми можемо сприймати своїми органами почуттів. Але це також безмежний океан впливів, у які ми занурені. Потрібно навчитися користуватися нашою здатністю розрізняти, щоб не поховати в цьому океані своє здоров'я й гарне самопочуття... Важливо, звільняючись від впливів, пробудити власну усвідомленість... Наша головна мета – стати господарем власного життя, щасливим і здоровим (Ранвіль Клавдія, 2011 : 64 – 68).

1.3. Природа наділена розумом, Закони розуму управляють ростом усіх живих істот... Закони Природи регулюють все : від крихітного світу атому до гігантських світів Галактик. *Людський організм – частина Природи*. Він може бути повністю здоровим, використовуючи вроджені механізми самоцілення. Природа наділила нас усім, щоби ми були цілком здоровими. Здоров'я – наш природний стан. Кожний день наші організми піддаються атакам мільйонів бактерій, вірусів, алергенів, канцерогенних речовин, – і все ж наша імунна система володіє всіма навиками, щоб справлятися з усіма демонічними вібраціями й підтримувати здоров'я. Однак стрес, неправильне харчування, втома ослаблюють імунну систему, – і в тілі розвивається хвороба. Кожну секунду тіло пристосовується до безчисленних параметрів, що постійно змінюються, підтримуючи гомеостатичний баланс. Незалежно від характеру впливу, спрямованого на руйнування цього балансу, *організм знає*, що саме вимагається для підтримки самого себе в стані працездатності... наше здоров'я залежить від нас самих... Якщо ми робимо мудрий вибір, Природа нагороджує нас здоров'ям і щастям. Якщо ми поступаємо неблагорозумно, Природа в своїй безконечній материнській мудрості й любові робить нас хворими, даючи шанс виправитися. (Неаполітанський, Матвєєв, 2004 : 303 – 304).

1.4. Мозок людини зв'язаний з біосферою планети і, отже, з усім Всесвітом двома каналами зв'язку – енергетичним та інформаційним. Дані акупунктури показують, що енергія космосу живить мозок і забезпечує тим самим реалізацію психічної діяльності. Разом з тим, образи, генеровані мозком, є компонентом тієї інформаційної системи (психо-вібраційне поле за Ключевим), яка визначає зв'язок біосфери з космосом і саме існування біосфери... Таким чином, матерія психіки, що забезпечує цю інформаційну (психо-вібраційну) взаємодію, виявляється дуже важливим компонентом Природи як єдиної системи (Дубров, Пушкін, 1989 : 146).

1.5. Серце майбутньої дитини починає битися в лоні матері в унісон із Всесвітом. Їх ритми обов'язково узгоджуються, інакше дитя не зможе жити. Включенням серця займається Небесний Учитель майбутньої дитини, саме Він узгоджує ритм Всесвіту й серця індивіда (Секлітова, Стрельникова, 2004 :140) .

1.6. Вища Небесна Сутність (Учитель) веде людину (або іншу істоту) по життю через особливий пристрій тонкого плану, який називається небесним комп'ютером. Контролює виконання програми людиною, забезпечує її енергією, подає імпульси. Бере участь у моменті народження й смерті... Небесні Учителі можуть бути як позитивними, так і негативними... Удосконалення Учителів знаходиться в залежності від удосконалення їх учнів, тому вони зацікавлені в їх прогресуванні (Секлітова, Стрельникова, 2004 : 114) .

1.7. Люди – діти Космосу. Усі наші органи відповідають енергіям, що вібрують у Космосі. Згідно древнім ученням тонкі світи Космосу створюють органи й тіла людей. Подібно до Всесвіту, наша енергетична система складається з семи світів і має сім первинних тіл (або ауричних шарів), які взаємодіють між собою. Ці тонкі тіла самі складаються з енергій відповідних універсальних світів, сполучаються з ними й отримують від них інформацію. Крім фізичних тіл, індивідуальна енергетична система людини складається з ефірного, астрального, ментального, кармічного, інтуїтивного, нірванічного й абсолютного тонких тіл, що формують ауру – біоенергетичну систему життєдіяльності людини. Усі вони синергетично зв'язані. У літературі енергетичні тіла називаються тонкими, бо їх важко співвіднести з почуттями, але їх можна навчитися відчувати. Усі тонкі тіла енергетичної системи людини зв'язуються між собою та з фізичним тілом через чакри, які перетворюють космічні універсальні енергії життєзабезпечення в системи енергії людини. Індійська традиція розглядає чакри як центри свідомості. Нещодавно вчені прийшли до висновку, що *свідомість впливає на біомолекулярні механізми людини*, які регулюють і координують роботу всього тіла. Чакри – це центри різних рівнів свідомості, тому стан їх здоров'я визначає загальний коефіцієнт життєдіяльності людини. Здорові чакри забезпечують доступ енергії до фізичного тіла та всіх його частин. Місцезположення й функції основних

чакр близько зв'язані з ендокринною й нервовою системами. Японський учений Х. Мотояма зазначає, що нервова система є матеріальне втілення тонкої енергетичної системи чуттєвого сприйняття. Діагностування стану чакрального здоров'я здійснюється методом яснобачення, «зчитування» енергетичних потоків тіла. Порушення нормативного функціонування організму проявляється в аурі та в чакрах за кілька місяців до того, як стануть помітними на фізичному плані... (Неаполітанський, Матвеев, 2004 : 16 – 17).

1.8. Наука повна забобонів. вірувань в різних формах. А найбільш сумно, – люди вважають, що наука на все має відповіді. Пам'ятай, лікар чи терапевт – звичайна, не всесильна людина зі своїми страхами. Вона може бути щирою, – і при цьому помилятися. Нікому не дозволяй вирішувати, що для тебе добре, а що ні. Не задовольняйся однією думкою, консультийся з різними спеціалістами і приймай те рішення, яке здається тобі найбільш розумним, – бажано, щоб з ним була згідна твоя надсвідомість, тобто щоб ти відчував непохитну впевненість у тому, що це принесе тобі благо (Ранвіль Клавдія, 2011 : 71).

2. Аюрведа – найдавніша відома нам система медицини

2.1. Головним постулатом Аюрведи (найдавніша система індійської народної медицини) є твердження про те, що тіло людини – це проекція її свідомості. Наше тіло є полем живої інформації з постійним зворотним зв'язком. Ця жива інформація також є тим, що можемо назвати простором безкінечної кореляції. Це значить, що інформація може одночасно брати участь у величезній кількості процесів, координуючи й узгоджуючи їх між собою. Ось тільки усвідомте той факт, що наше тіло в один і той же час може нейтралізовувати мікроорганізми, перетравлювати їжу, виводити токсини, очищати організм від шлаків, реагувати на подразники, приймати рішення про спосіб реагування на них, виношувати дитину, виконувати фізичну та психоментальну роботу. І це ще не все! Наше тіло не є ізольованим, воно – частина величезного поля живої інформації планети Земля. А Земля в свою чергу є частиною Всесвітнього живого Інформаційного Поля. Ось як все взаємозв'язано, взаємозалежно, сплетено!.. (Мелік, 2013 : 98).

2.2. Природа – це цілісний континуум, в якому неможливо відокремити наше тіло від космічного... Тіло постійно змінюється. Воно відновлюється й руйнується кожену секунду свого існування. Це дивовижно, але наше тіло змінюється з дивовижною швидкістю: 98% усіх клітин, що його складають, оновлюються протягом одного року. А значить, наше сьогоднішнє фізичне тіло відрізняється від вчорашнього, так як кожні шість неділь у нас оновлюється печінка, кожний місяць – шкіра, кожні п'ять днів – слизиста оболонка шлунка, скелет – кожні три місяці. Як бачимо, наше тіло – дивовижний організм! Молекули й атоми, із яких складається наше тіло, беруть свій початок у вібраціях енергетичних полів. Ці поля енергії стають атомами тіла... І матерія, й

енергія є проявом тонкої реальності – Інформаційних Полів, які зберігають усі можливі стани матерії та енергії. Причому стани матерії й енергії знаходяться у вигляді чистої потенційності – не проявлене, що існує як можливість, якій тільки ще треба проявитися в матеріальній формі. Отже, під можливістю фізичного тіла приховується квантово-механістичне тіло. Це тіло «генерує» якесь Джерело у вигляді інформації й вібрацій енергій, яке ми сприймаємо як фізичне тіло. Квантово-механістичне тіло складається з полів живої інформації, яку ми називаємо розумом. Ми сприймаємо думки, почуття, емоції й бажання, як щось нематеріальне, а тіло – як матеріальний об'єкт, але всі ці феномени є проявленням одного й того ж Інформаційного Поля. Хвиля енергії в момент уваги, в момент споглядання сприймається нами як частинка. Але в той же час вона продовжує залишатися хвилею-вібрацією... А значить, чи вважаємо ми те чи інше явище в нашому тілі ментальним чи будь-яким іншим – це все залежить лише від нашого сприйняття. Ці ідеї є фундаментом сучасної аюрведичної концепції здоров'я. (Мелік, 2013 : 98 – 99).

2.3. «Аюрведа» базується на уявленні, що в людині діють ті ж елементи, сили й принципи, що в Природі та Світобудові. У «Аюрведі» свідомість і тіло не тільки впливають.., – вони переходять одне в інше. Разом вони формують цілісний комплекс «ум-тіло»... У розслабленому стані енергії в тілі й навколо нього протікають вільно. При стресі потік енергії стає непослідовним і енергетичні меридіани блокуються... Не може бути ментального здоров'я без здоров'я фізичного, й навпаки. За вченням «Аюрведа» хвороби ментальні – думки й почуття, – такі ж важливі, як захворювання фізичного тіла. При зціленні необхідно відновлювати природний баланс ума й тіла. (Неаполітанський, Матвєєв, 2004 : 300 – 302).

2.4. Основна передумова «Аюрведи» – Космос, або Всесвіт, є частиною єдиного Абсолюту. Усе, що існує в широкому зовнішньому Всесвіті (макрокосм), також проявляється у внутрішньому космосі людського тіла (мікрокосмі). Здорове людське тіло, що складається із 50 – 100 мільйонів клітин, заходиться в гармонії – як і безконечний самовідновлюваний Всесвіт. У «Атхарваведі» сказано: *«Людина – втілення Всесвіту. В межах людини існує таке ж різноманіття, як і в зовнішньому світі. Точнісінько так же зовнішній світ різноманітний, як самі люди»*. Інакше кажучи, всі люди – живий мікрокосм Всесвіту, а Всесвіт – живий макрокосм людей. «Аюрведа» розглядає кожну людину як унікама, з унікальною конституцією розуму й унікальним набором обставин життя, всі з яких мають розглядатися як засоби зцілення – духовного й фізичного. Це уявлення знаходиться в повній відповідності з сучасною наукою, яка розглядає людей як унікальні суб'єкти Всесвіту з неповторним набором ДНК. Так як кожний з нас володіє унікальною конституцією, рекомендації відносно здоров'я мають бути також *індивідуальними* для кожної людини. Це означає: щоб бути здоровими,

потрібно споживати певні харчові продукти, які є благосними саме для нашого типу тіла й маємо утримуватися від інших продуктів, які саме для нас виявляються несприятливими. Наша конституція визначає будову нашого тіла, нашу індивідуальність... Розуміння цього – вже перший крок до здоров'я (Неаполітанський, Матвеев, 2004 : 302 – 303).

2.5. Наші *тіла* були сформовані ще до того, як придумали час. Сьогодні вони піддаються впливам деструктивних сил, які були невідомі давній людині : теракти й війни, техногенні катастрофи, забруджене середовище життя, загроза кліматичного колапсу, нервово-стресові умови в соціумі, необхідність у професійній багатофункціональності, соціально-економічна й правова незахищеність, високий відсоток розлучень, гендерна нерівність, багатогодинна інтелектуально-професійна робота в комп'ютері, щоденні негативні новини з усього земного простору, високі ціни на освітні, комунальні й медичні послуги, – усі ці стресові чинники не були відомі нашим далеким пращурам. Та що там далеким – вони не були відомі в такому тотальному проявленні ще якихось 100 років тому. Все очевиднішим стає той факт, що у створеному нами світі процвітає наростаючий хаос та хвороблива некомпетентність і меркантильна суєта. І це стало можливим тому, що в тканину нашого мислення вплетені *віруси егоїзму та божевілля* (Кінслоу, 2010 : 22 – 23).

3. Людина створена для глобальних цілей

3.1. Людина як неодмінна складова частина Космосу існує з певного моменту розвитку нашого Всесвіту й Землі... У єдності людини та Всесвіту закладено принцип першооснови взаємодії структур і Систем макро- і мікркосмосу, людина служить ніби з'єднувальною ланкою між двома сходами Світобудови, за якими йдуть і другі сходи як вгору, так і вниз до безконечності... Людина з'явилася на Землі не з початку її існування, а з моменту, коли в планети виникла потреба в підживленні її певними типами енергій. Тому вона була від початку налаштована на роботу з енергіями Космосу, Землі, Вищих Систем і не може бути відокремлена від них. Вона тісно зв'язана з ними певними енергетичними процесами. Людина завжди була, завжди є і завжди буде єдиною частиною, органічно зв'язаною з усім Всесвітом... Вона є важливим елементом енергообміну між планетою й Космосом... У єдності людини з оточуючим світом проявляється головний принцип існування, так як саме єдність макро- і мікроструктури Космосу створює цілісний організм Всесвіту і Світобудови... Людина була створена, щоб виробляти для ієрархічних Систем і Землі необхідні їм на даний період часу види енергії... Людина створена для глобальних цілей, і тому, коли перестає виконувати свої космічні обов'язки для нормального протікання яких вимагається дотримання певних норм і правил поведінки, то її просто прибирають... Людина – це могутня біоенергетична машина, що переробляє певний спектр енергій та випромінює в Космос найрізноманітніші їх види... Спектр енергій кожної людини (як і кожної

нації) індивідуальний... Ціль створення людини – перетворення одних типів енергій в інші, а також участь у енергообміні світового рівня. (Секлітова, Стрельнікова, т. 1, 2011: 10 –15).

3.2. Людська форма, як заявили Вищі, не є продуктом еволюції земних форм. Вона є результатом творчих пошуків Бога і Його співробітників – Вищих Творців... Форма людиноподібної істоти була вибрана нашим Богом у відповідності з Його задумами... Створенням фізичних оболонок по завданню Бога займалася Вища Матеріальна Система, що пройшла значний еволюційний путь розвитку та яка мала великий досвід і знання в цій галузі. Ця Система створила не лише людину, але й усі фізичні форми, що існують на Землі... Головна причина наявності коротких життів у людини полгає в тому, що вона не здатна правильно розвиватися протягом тривалого часу... Матеріальне тіло – це форма, яка дозволяє Душі виробляти певні типи енергій у земному світі. (Секлітова, Стрельнікова, т. 1, 2011: 15 – 29).

3.3. Тіло людини – це Безпровідний Біокомп'ютер із швидкістю розвитку оперативної пам'яті від 30.000 операцій на секунду з потенціалом розвитку оперативної пам'яті до 100 мільярдів операцій на секунду. Ось це «Божественний Інтернет» – Всесвітній безпровідниковий Зв'язок Всього Суцього. Отже, людина повинна *знати* про свої можливості, про свій потенціал розвитку Свідомості, закладеного від першопочатку Творцем у генному голографічному коді людини : Код доступу до «Божественного Інтернету» відкритий всім. Вивчай свої потенційні можливості, Людино! Розвивай свої здібності й уміння! (Климкевич, 2013 : 11)

3.4. Кожний із нас – судина Духу, кожний має в житті унікальну ціль. Кожний покликаний виконати на Землі священну місію. Як тільки ми начнемо вірно ототожнювати себе з Божим творінням, повіримо в святість свого походження, – ми вже зробимо перший крок до розуміння того, ким є в дійсності (Неаполітанський, Матвєєв, 2004 : 19).

4. Чи можемо ми вирішувати проблеми свого здоров'я ?

4.1. Розуміючи, що *дійсність є проекція думок, слів і почуттів*, людина починає усвідомлювати, що вона починається й закінчується в межах неї самої. Таким чином, цілком природно витікає вимога контролювати думки, почуття і вчинки... Шляхом свідомих впливів можна вплинути на генетичний код, змінити його і тим самим вирішити більшість проблем із здоров'ям. Генетичний код характеризує й визначає структурний алгоритм роботи всього організму, проекція якого формує параметри конкретної свідомості з усіма психофізіологічними особливостями : рівень самоусвідомлення, набір стереотипних реакцій і варіант їх компонування, стан фізіології. Таким чином, генетичний код визначає рівень адекватності сприйняття оточуючого простору конкретною особистістю й, отже, рівень її життєвої стратегії. Відповідне коректування структурного алгоритму дозволяє знизити можливість

помилки роботи організму, що проявляється у формі розвитку важких захворювань. (Неаполітанський, Матвєєв, 2004 : 225 – 226).

4.2. Коли тіло виснажується, часто це пов'язано з мисленням, оскільки голова й тіло функціонують разом... Багаторазовими експериментами й випробуваннями було доведено, що людина може зробити з себе все, до чого прагне, за умови, що вона хоче цього дуже сильно й правильно цього домагається... Наше розумове тлумачення свого фізичного стану має вплив на те, що ми відчуваємо й переживаємо. Якщо наш розум говорить нам, що ми втомилися, то тілесний механізм, нерви й м'язи беззастережно приймають цей факт. Якщо наш розум посилено чимось цікавиться, то ми можемо займатися цією діяльністю безмежно довго й не втомлюватися... Віра в провидіння Боже – наближає провидіння в той момент часу, коли Віра наявна в людей! Вірити – це одночасно й створювати те, в що віриш (Піл, 2005 : 22 – 30).

4. 3. Кожна клітинка фізичного тіла людини, – це мікромалесенький, але досконалий організм. Кожна клітинка розумна й знає свої індивідуальні завдання, усвідомлюючи себе членом колективу. Індивідуальність у колективній свідомості зберігається, але підпорядкована загальному завданню. Свідомість кожної клітини виросла до елемента й розвинута на рослинному рівні (тому, коли в людини з причини травми відключається інтелект, її порівнюють з овочем). Ядро клітини – це мозок, найбільш свідома частини, що управляє процесами клітини. Одні клітини, наприклад, клітини мозку, живуть дуже довго, вони більш досконалі, так як еволюційно вони молодші, тобто при їх створенні було використано попередній досвід... Перші клітинні організми зародилися мільярди років тому в іншій сонячній системі й пройшли довгий шлях перетворень. З самого початку увесь путь еволюції був накреслений у напрямку створення тіла людини – досконалого, могутнього організму, здатного функціонувати десятиліття «без ремонту» ... Речовина клітини складається з багатьох деталей, що виконують свою окрему роль виробника, очищувача, переробника, вбивці. Це також цивілізація, підпорядкована єдиному управлінню. Ієрархія, але в ній немає головного й другорядного. Усі частини однаково важливі. Усе важливо в організмі – й тіло, й Душа, й Дух.

Де ж Душа і яка її функція? Вона матеріальна і знаходиться скрізь навколо тіла, як кокон навколо гусениці. Це окрема жива сутність. Вона може існувати і без тіла, й навіть без Духу. Основне призначення Душі – бути, існувати, приєднуючи нові енергії, досвід, напрацьований в матерії, розвиваючи волю, інтелект і любов. І віддавати цей досвід, врешті-решт, цей досвід енергії Єдності, колективному існуванню. Це примітивна, груба схема, вона дана, щоб бачити стержень розвитку... Основна енергія, в якій живе Душа і якою будує себе та живиться – це енергія любові... Нам важко зрозуміти, що такі негативні прояви, як ненависть,

ревність, заздрість, гординя, егоїзм, черствість – це низькі вібрації любові. Душа прикріплюється в трансперсональній точці людини, над головою. ..Усі чакри – центри свідомості. Тваринний ум – у животі, інтуїтивний – у серці, інтелект – у голові, емоції – у трансперсональній точці; відчуття світу, бачення – в аурі... Ось чому спотворюється бачення світу в залежності від чистоти аури, присутності хвороб і донорських сутностей у ній... При опусканні Душі в сердечний центр, аура стає золотистою, випромінює Світло й освітлює все навколо фізичного тіла людини. (Санат Кумара, 2007 : 185 – 188).

4.4. Людський організм – це система багатомірних енергетичних полів, що постійно взаємодіють між собою. Ідея передача енергії для зцілення не нова... Величезна кількість духовних енергій проходить через руки цілителя; він становить силу Господню на Землі. Використовувані енергії настільки високі, що вони буквально оновлюють матрицю людини на субатомарному рівні, трансформуючи ослаблені клітини в здорові. Ці алхімічні перетворення виконуються за допомогою Бога, що проявляє себе через форми передачі Божественної енергії... *Таким цілителем по відношенню до самої себе може бути сама людина. Живильна енергія виходить з одного джерела й доступна абсолютно всім людям...* Тіло православного, буддиста чи мусульманина побудовано однаково, а отже, й духовне цілителство для всіх них здійснюється за однаковими принципами, які позарелігійні... Існує єдина метафізична концепція духовного цілителства, що виробляється протягом всієї історії існування людства... Це світовий досвід, який вбирає усвідомлене розуміння дійсності, що оточує... (Неаполітанський, Матвєєв, 2004 : 3 – 5).

4.5. Наші тіла – це чудові механізми, здатні запуснути механізм самозцілення; альтернативна медицина пропонує методи й способи для запуску таких механізмів. Сам термін *холістична медицина* походить із концепції єдності свідомості й тіла. Будь-яка терапія, яка покладається на власні ресурси організму, може розглядатися як природна. Вона передбачає використання рослинних засобів, правильного харчування, водну терапію та інші натуральні засоби оздоровлення (Неаполітанський, Матвєєв, 2004 : 12).

Отже, реальне зцілення починається з повернення до основ, до потенціалу свого власного організму. Очищаючи, гармонізуючи, розвиваючи власне поле свідомості людина стає ближчою до першоджерела свого здоров'я – цілісної Системи Життєзабезпечення, яку ми звикли називати словом БОГ, не задумуючись над тим, що це поняття означає. А передає цей термін цілісний метафізичний зміст – **Безконечно Організована Гармонія**, до якої нам допомагають наближатися медитації, творчість, контакт з Природою, духовна інформація, безкорисливе служіння за покликом серця тощо.

5. Чи можна всіх підганяти під один стандарт?

5.1. Сучасна людина перебуває в полоні установок соціуму. Установки суспільства часто знаходяться в протиріччі з природною формою існування людини. Не можна всіх підганяти під єдиний стандарт, порядок ... Увесь механізм Всесвіту налаштований на процвітання, ріст, розвиток, удосконалення та примноження всього, що створено. Людині сьогодні це важко зрозуміти, так як тіло її смертне, й вона не знає чому вона хворіє та вмирає. Усе спрямоване на самоудосконалення, немає частинки, яка б не відіграла позитивну роль в еволюції. Усе негативне також відіграє свою позитивну роль тіні, – зворотної сторони медалі. (Санат Кумара, 2007 : 189 – 192).

5. 2. Світ – це космічне тіло, а простір всередині фізичного тіла – це персональне тіло, й обидва вони – одне й те ж, так як є частинами одного й того ж континууму. І протиприродно відокремлювати одне від іншого тільки тому, що між ними знаходиться шкіра нашого фізичного тіла, яка складається з тих же коливань, що й усе інше. Таким чином, ми становимо собою частину цілісного континуума (Природи), який розумний і повернутий сам до себе (має зворотний зв'язок). У цьому й полягає основний постулат Аюрведи, в якому стверджується : який атом, такий і Всесвіт, який мікрокосм, такий і макрокосм; яке людське тіло, таке й космічне тіло; яка людська свідомість, така й свідомість космічна. Космічна свідомість – це просто спосіб виділити, підкреслити нелокалізоване поле інформації із зворотним зв'язком, що має квантову природу. Фізичні явища – це всього лише матеріалізація явищ нефізичних – інформаційного потоку, випромінюваного єдиним енергетичним полем... Таким чином, усім п'яти почуттям відповідають п'ять тонких почуттів, які є інформаційними (енергетичними) вібраціями тонких тіл. Фізичне тіло – це ніщо інше, як матеріалізація (проекція в світ матерії) тонких тіл, що є частиною універсального поля інформації... Земля також має свої тонкі тіла, як, між іншим, й увесь Всесвіт у цілому. Цикли нашої фізіології й природні цикли належать одному континууму; вони співпадають один з одним. Розум Природи – це той же розум, який діє всередині нас. У кінцевому рахунку вся Природа виникає з Вакууму. Всередині нас знаходиться наш внутрішній простір, а ззовні – наш зовнішній Простір... Природа наділена розумом. Її «фізіологія» підпорядкована певним циклам – фазам спокою й активності, що чергуються. Ці цикли проявляються в нашому розумі-тілі як наші власні біоритми... Абсолютно увесь речовинний світ, що нас оточує, занурений в океан Вакууму, що насичений енергією. (Мелік, 2013 : 100 – 104).

6. Здоров'я – природний стан тіла

6.1. Тіло – перший рівень усвідомлення (аспект) «Я»... Воно – наш засіб комунікації й пересування для дослідження фізичного Всесвіту. Тіло управляється мозком. Ми можете думати про мозок як про центральну комп'ютерну систему, про тіло – як про будову, в якій знаходиться система, а про органи почуття – як про системи уведення-виведення

інформації... Тіло володіє вбудованим у нього механізмом виживання й інстинктивною реакцією, що захищає його від пошкодження. Якщо в тілі відчувається дискомфорт, – це знак незбалансованості на якомусь рівні. Незбалансованість може бути фізичною або існувати на другому рівні усвідомлення – ментальному або астральному. Щоб визначити проблемні місця, варто не тільки настроюватися на тіло в достатній мірі для того, щоб чути й відчувати його послання, але й зміщувати рівень усвідомлення до того часу, поки не виявимо причину дисбалансу... Здоров'я – природний стан тіла, коли всі рівні істоти урівноважені. Коли один або кілька рівнів не збалансовані, виникає хвороба або відчуття дискомфорту в тілі... Зцілення таких проблем вимагає заглиблення на найглибинніший рівень причинності (Рейчел, 2011 : 40 – 41).

6.2. Організм – це єдиний комплекс, де існують такі взаємозв'язки, що, вносячи справжнє світло, подаючи тепло й необхідне живлення в одну його частину, ми освітлюємо, обігріваємо, даємо новий імпульс життя всьому цілісному організму. Необхідно тільки, щоб ум чітко чув і знав наші наміри, а серце й душа відчували наше бажання здійснити еволюційний перехід... Необхідна внутрішня збалансованість усіх функцій організму, перш за все харчування, дихання та видільної функцій... Важливо глибоке розуміння, що фізичне тіло – це лише 1/7 частина Цілого комплексу людини. І тонкі плани (тіла – М.К.) також потрібно жити, як і фізичне тіло, а безкорисливе служіння Землі, людям і світу, – це найкраще живлення для внутрішньої Суті, для Душі й Духу (Послання через Л. Тимофєєву, 2005 : 35 – 39).

7. Чому неухильно зростає захворюваність на планеті ?

7.1. Як показує статистика, захворюваність на планеті неухильно зростає. Лише 7 % народжуються абсолютно здоровими, всі інші 93 % мають різні відхилення від норми. Пригнічуюча цифра. Теперішній стан здоров'я людства – воістину знак апокаліптичного часу. Люди схильні розглядати причини своїх недугів як якісь випадковості – щось не те з'їв, від когось заразився, легко одягнувся, стояв на протязі, полежав на ситій землі, потрапив під дощ, випив холодної води, недоспав, перевтомився, не своєчасно випив таблетки... Людство настільки утвердилося в тому, що воно зобов'язане хворіти, старіти та вмирати, що перестало звертати на це увагу... Швеція ... займає перше місце за числом самогубств... США – не тільки найбагатша країна в світі, але й найбільш хворіюча нація. Дивно, чи не правда? Значить, справа не в рівні життя, не в рівні розвитку медицини, а в чомусь іншому. Там, де ідол – гроші, нічого іншого чекати не приходиться. Нація, що загрузла в гонитві за матеріальними благами, зобов'язана тяжко хворіти (Ключев, 2011 : 146).

7.2. Якщо тільки 7 % дітей народжуються абсолютно здоровими, то скільки патологій закладено в генетичному апараті новонародженого ? Стає зрозуміло, що зараз дітям від батьків передаються не тільки класичні спадкові захворювання (яких, між іншим, не так вже й багато) й патології органів, але й згубні фізіологічні тенденції, що є в батьків.

Органи й системи патологічно ще не змінені, але функції вже порушені..., тобто енергетичні деформації в органах і системах здатні передаватися генетично. Це дуже важливий знак сьогоденного часу. Кожне нове покоління деградує людей стрімко деградує тілесно. Аналогічна картина спостерігається і в нервово-психічній сфері... людство просто зобов'язане еволюціонувати (Ключев, 2011 : 146 –147).

7. 3. Людське здоров'я становить собою сукупність фізичних, психічних (розумових) і енергетичних станів. Люди зобов'язані розвиватися й жити в гармонійній єдності з усіма речами, що їх оточують, – тільки в такому випадку вони перестануть хворіти... Дуже важко знайти людей, здорових духовно, морально й фізично. (Неаполітанський, Матвеев, 2004 : 5).

7.4. Коли людина починає порушувати закони суспільства, зневажати мораль, вона понижає спектр енергій, які виробляє особисто... Моральні норми поведінки регулюють в суспільстві переважання високих чи низьких енергій. Дотримуються люди законів моралі й моральності – суспільство виробляє в даному місці високий спектр енергій, які відлякують мікробів, бактерій своїм високим потенціалом. А якщо люди порушують мораль і всі закони розвитку, то суспільство починає виробляти в цьому місці браковані енергії, які починають притягувати хвороботворні організми. Тобто високий енергопотенціалу суспільства створює йому самому енергозахист від багатьох захворювань і епідемій. *Мораль і моральність придумані людьми не випадково. Вони є регуляторами високих і низьких енергій, які виробляє суспільство.*

Людина має жити у відповідності із законами Космосу, а вона їх не виконує... *Подібний механізм розподілення енергій на вищі й нижчі в залежності від дотримання законів і норм моралі від початку закладений у тонку будову людини.* Отже, людина виробляє браковану енергію, а вона притягує до себе, як мед – бджіл, хвороботворні мікроби, тому що вони від початку налаштовані на це...(Секлітова, Стрельникова, 2013 : 35 – 37).

7.5. Згідно офіційному переліку Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я, сьогодні нараховується 23 600 захворювань... Вдумаємося в цю цифру. Скільки недугів підстерігає в цьому житті рядову людину, крім тих, які вона отримала в спадщину від батьків... Неможливість і невміння виділити головне – основна біда науковців, що займаються проблемою причинності в медицині... Будь-яка сьогоденна наука про людину намагається з найдрібніших деталей зліпити подібність цілого, що зробити неможливо – лише знання головного дозволяє кожній найдрібнішій деталі зайняти потрібне місце в інтегральному цілому... Покопавшись у генах, хірурги-генетики обіцяють нам «прооперувати» ген безсмертя й суттєво продовжити життя. На ці дослідження

відпускаються величезні ресурси, оскільки люди, які мають величезні капітали, хочуть жити вічно. Яка наївність!(Клюєв, 2011 : 148 – 149).

7.6. Кінець ХХ– початок ХХІ століття принесли людству 70 нових інфекційних захворювань, серед яких ВІЧ-інфекція, атипічна пневмонія, пташиний грип, свинячий грип і багато інших. Вивченням причин появи раніше невідомих інфекційних захворювань зайняті вчені провідних лабораторій світу. Появі нових мікроорганізмів сприяють як природні мутації, так і причини, пов'язані з діяльністю людини : витік вірусів або інших мікроорганізмів при створенні вакцин і медично-біологічних препаратів, генно-інженерних досліджень, створення біологічної зброї... Біологічна війна – це гігантський бізнес, який щедро фінансується з різних джерел... Фінансується вона також життями мільйонів невинних жертв... Саме жителі західних країн, що погодилися на примусову вакцинацію, несуть відповідальність за хвороби й за геноцид у світі (Сенченко, 2013 : 126 –194). (Примітка. Маємо розуміти, що рівень свідомості жителів західних країн не більший ніж у нас, рядових громадян інших регіонів планети, які звикли довіряти й медицині, й владі).

8. Методи лікування й мінуси сучасної офіційної медицини

8.1. Звичайна (офіційна, алопатична – М.К.) медицина небагато може запропонувати тим, хто страждає від болю в спині, артриту, стресу та інших серйозних захворювань типу рак і СНІДу. Самі сучасні методи дуже дорогі й можуть бути, разом з тим, досить небезпечними. Якщо сучасний метод сильний і агресивний, то він часто виявляється просто шкідливим. Ця тенденція більш очевидна при використанні наркотичних речовин, що приписуються в якості сучасних ліків. Побічні ефекти прийому ліків стали тепер настільки звичайними, що більшість людей їх рано чи пізно переживають й не звертають навіть особливої уваги. Проблема полягає в тому, що більшість фармацевтичних засобів є надзвичайно сильними, й при їх застосуванні здоров'ю наносить ще більша шкода... (Неаполітанський, Матвеев, 2004 : 9).

8.2. Переважаючим клінічним напрямком ортодоксальної медицини є лікувальна терапія, або алопатія... Лікарі-алопати лікують не конкретну хвору людину, а окреме захворювання. Конкретній людині потрібна конкретна допомога – те, що добре для одного, може бути згубним для іншого. Усі сучасні лікарі-алопати мають надзвичайно вузьку спеціалізацію, а тому не здатні бачити пацієнта інтегрально. Не дивлячись на тривале лікування, переважна більшість захворювань переходять у хронічну стадію. В результаті інтенсивної лікувальної терапії вражаються багато суміжних органів і систем. Виникає міцне коло захворювань. Величезна кількість різноманітних лікувальних препаратів повсюди приводить до алергізації пацієнтів, особливо дітей. Клітини організму забруднюються лікувальними препаратами й продуктами їх розпаду, що поступово приводить до втрати біохімічного імунітету. Втрату імунітету батьки передають дітям – ось вам сприятливий

ґрунт для СНІДу й цілого ряду автоімунних захворювань. В результаті кожне нове покоління народжується все більш і більш слабким і хворобливим. Так алопатична медицина вносить свій вклад у справу прогресування тілесної деградації... Неухильна втрата людиною природного біохімічного імунітету й вироблення бактеріями та вірусами імунітету до лікувальних препаратів – апокаліптичний знак нашого часу в галузі медицини!(Клюєв, 2011: 149– 150).

8.3. Що є головним мінусом традиційної медицини ? Усі лікарі мають дуже вузьку спеціалізацію, й це не дозволяє їм поглянути на організм цілісно. Медицина розділилася на складну систему піддисциплін, лікарі інколи не можуть надати пацієнту ніякої реальної допомоги. Звичайна (фармацевтична, алопатична – М.К.) базується на ньютонівській моделі, що уявляє людський організм у вигляді біологічного механізму, деякого конструкту, що складається з білків, жирів, вуглеводів, крові, нуклеїнових кислот. Принцип роздільності інформації використовується у виробництві й базується на положенні, що чим краще проінформований лікар про окрему частину організму, тим більш ефективно він може поводитися з нею. Але людський організм – не годинник, який можна розібрати, а потім знову швидко зібрати, – і він прекрасно запрацює знову. Неможливо затронутися який-небудь окремий орган й уникнути при цьому побічного впливу на інші. Агломеративність механістичного підходу до розгляду хвороби ускладнює попередження й лікування захворювання (Неаполітанський, Матвєєв, 2004 : 13 – 14).

8.4. Відомий французький вчений Л. Броуер переконаний, що сучасною алопатичною медициною керує невелика купка олігархів, що стоїть на чолі великих хіміко-фармацевтичних компаній та якій удається завдяки колосальним фінансовим ресурсам обирати потрібні уряди, політиків, голів лікарняних установ тощо. Автор приходиться до висновку, що ділки хімічної, фармацевтичної промисловості й агропромислового комплексу підготували щось схоже на змову, яку можна порівняти зі справжнім геноцидом : чим більше хворих людей, тим більше процвітають олігархи, які маніпулюють сучасною медициною. Жоден з урядів, до якої б нації він не належав, ніколи не ризикне поставити на карту економічну та політичну рівновагу своєї держави заради збереження здоров'я своїх громадян (Броуер, 2002).

8.5. Кожна людина є не тільки фізичним тілом : вона становить енергетичне поле, яке з'єднане з інформаційними полями інших людей, Землі, Космосу, планет, першоелементів, стихій. В академічній медицині тільки зараз починають підходити до розгляду концепції чакр, каналів енергії, активних точок на тілі людини ; правильне й своєчасне вивчення їх стану відіграє ключову роль при будь-якому виді лікування чи діагностики...Методи лікування, що пропонуються офіційною медициною, дуже прості. Головне полягає в тому, щоб надавати ознаки хвороби, використовуючи засоби, що дають швидкий результат. При

такому підході хворобу не лікують, а заганяють всередину. Людина, яка, як здавалося, була вилікувана, через деякий час отримує ту ж саму хворобу, але в іншій формі. Для успішного лікування недостатньо знати знаки, механізм і тенденції розвитку хвороби. Треба бачити й розуміти конкретну людину в цілому та з'ясовувати комплексно причини, що викликали захворювання. Лише такий підхід може вести до успішного зцілення. Одним із найбільш важливих постулатів – є *довіра* пацієнта до цілителя, тим більше, якщо таким цілителем є він сам по відношенню до самого себе. А також пацієнт повинен мати достатньо сил і бажання подолати хворобу. Без цих двох чинників будь-яке лікування стає безглуздом і безрезультативним. (Неаполітанський, Матвєєв, 2004 : 13 – 15).

8.6. Лікарі своїми словами й діями вносять у свідомість людей страх, який фіксується в організмі на клітинному рівні. Клітини нашого організму мають свою власну пам'ять, незалежну від пам'яті мозку. Ми можемо забути про миттєвий страх, а клітини його пам'ятають практично все життя. Клітини людського тіла увібрали в себе всі значимі страхи, яким вони піддавалися... Лікарі лякають нас самою хворобою, її ускладненнями, лякають смертю, нарешті, переконують нас, що без них (без лікарів) ми загинемо. І без того всіх налякані, ми входимо в хворобу, прив'язуємося до лікарів, до ліків, шукаємо порятунку в цілителях і чудотворців, платимо за це великі гроші, і все це замість того, щоб раз і назавжди звільнитися від хвороб. Страх захворіти – предтеча хвороби. Широке поширення інфекційних епідемій є перш за все наслідком тілесного страху, яким насичені клітини нашого тіла. Страх паралізує клітинний імунітет. Лікарі повністю підривають справедливу віру в могутність нашого організму, в могутність захисту Згори. Вони висловлюють нам сотні застережень з будь-яких приводів, зовсім не підозрюючи, що в кожній точці Простору є безкоштовний лікарський засіб, що здатний кардинально змінити стан справ у лікуванні й профілактиці практично всіх захворювань. Цей універсальний засіб – нисхідна Еволюційна Енергія. Усе сказане свідчить про глибоку кризу в галузі традиційної алопатичної медицини (Клюєв, 2011: 150).

9. Де, коли й чому виникають епідемії ?

9.1. Епідемії виникають у тих зонах, де порушуються енергетичні процеси, діючі між людьми й Землею. За допомогою хвороб, через роботу мікроорганізмів, відбувається їх коректування. Мікроорганізми... спеціально створюються спеціальним відділом Медичної Системи Космосу на роботу з тим типом енергії, який виробляється людиною як брак, тому кожний вид мікробів, вірусів, бактерій розрахований на переробку конкретного типу енергій... При цьому... мікроорганізми, переробляючи енергії низьких частот, перетворюють їх у більш високі. Так працюють всі мікроорганізми. Вони підвищують частоти енергій з низьких до потрібних... І таким ось чином відбувається поліпшення «якості продукції», які виробляє людина для Космосу... Якщо ж значна

кількість індивідів має занадто низьку енергетику матерії, то їх взагалі прибирають із Землі через епідемії... Тому будь-які епідемії, що люди сприймають як покарання, в той же час є допомогою, очищають Землю від бракованої енергії й аморальних людей... Епідемії підвищують енергетичні показники планети, підживлюючи Землю... (Секлітова, Стрельникова, 2013 : 37 – 39).

9.2 Еволюційній Енергії немає діла до того, чи готові ми її сприймати, чи ні, вона просто зобов'язана працювати, а тому невідворотно збільшується її тиск на все живе. Йде підготовка людства до квантового еволюційного підйому, до радикальних змін на фізичному плані свідомості. Це необхідно знати кожному. На величезний жаль, сьогоднішні політичні й духовні лідери усіх мастей абсолютно не цікавляться інноваційними знаннями про еволюцію людини й людства. Убогість ветхозавітних і дарвінівських уявлень з цього питання не витримують критики... Вища кармічна відповідальність людини на сьогодні полягає в її прямому обов'язку брати активну участь в еволюційному процесі (тобто розвиватися – М.К.) (Клюєв, 2011 : 147 – 148).

9.3. Коли суспільство не розуміє куди скочується, коли його вже не можна виправити, коли в Природі вже немає таких сил і аргументів, щоб переконати людей в неправильності їх думок, почуттів, бажань, системи цінностей, – ось тут-то Космічний Розум приймає рішення про прибирання цих людей з тіла планети, щоб припинити їх подальшу деградацію.

Медичною практикою засвідчено, що всі заходи, які проводяться з метою ліквідації паразитарних хвороб, не дають повного й надійного успіху. Скільки здійснено офіційних рапортів про подолання віспи, холери, чуми, тифу, малярії та інших паразитарних захворювань, але правда в тому, що вони, як були, – так і є. Тому на планеті час від часу виникають могутні ніші цих захворювань. Сама назва «паразитарна хвороба» говорить про те, що людина, ведучи паразитичний спосіб життя, не має високого рівня свідомості, а отже, не має й не може мати сильного імунітету, бо ні тіло її, ні Душа не активовані в напрямку саморозвитку, самоудосконалення : космопсихофізіологічний комплекс організму людини задіяний і функціонує лише в аспекті споживання.

Такий індивід, спираючись на спрощені й механістичні програми, фактично, паразитує на тілі сім'ї, колективу, суспільства, – тому хвороба бере таку легкодуху людину під свою опіку, ніби в такий спосіб підштовхуючи до самоудосконалення, до збільшення внутрішнього потенціалу, тобто посилення захисної здатності імунної системи. Сучасна людина має вже розуміти Закони, за якими функціонує Світ, зокрема законодавчий принцип «причини – наслідку», що в генетичній пам'яті народу сформульований у відомому крилатому виразі «Що посієш, – те й пожнеш», а в науці відомий як Закон Карми. Спираючись

на цей закон, прийшов час зрозуміти, що людству ніколи не вдасться подолати епідемії, поки не зміниться духовний стан суспільства в цілому й кожного члена суспільства, зокрема.

Усі старання й витрати людства, спрямовані на *біологічне* вирішення проблеми *паразитарних захворювань* мали, мають і будуть мати частковий і тимчасовий ефект. Найпечальнішим у цьому марафоні по колу є не тільки величезні матеріальні витрати, але перш за все факт породження таким неправильним підходом нових видів і форм хвороб з ще більш складною і запізненою діагностикою. Прийшов час зрозуміти : кожна хвороба має свою духовно-кармічну основу. Суспільство саме створює прецеденти до виникнення епідемій, дозволяючи процвітати ментальним вірусам – вірусам свідомості, що є найнебезпечнішими серед усіх різновидів вірусів. На причинному плані вірус – більше ніж фізична аномалія. Він становить собою джерело енергії, з якого виникають думки й різні фізичні проявлення його природи; сам вірус – це недисциплінована думка, некерована енергія. Ми, люди, як мешканці планети, не є відокремленим, автономним світом : ми існуємо в єдності, у взаємодії з усіма іншими енергетичними й духовними світами. Для кращого розуміння такої всеєдності можна використати образ кола в колі (або образ багат шарового торта). Надтонкі, невидимі нам форми життя, не матеріальні сутності проходять між цими енергетичними «шарами» (рівнями) і крізь нас, наші організми незалежно від того, розуміємо ми це чи ні. Для живого інтерактивного світу, де все взаємозв'язане й взаємопроникне важливо не тільки те, що ми говоримо й робимо, але в такій же мірі (як не в більшій!) і те, що ми думаємо, відчуваємо. Негативні, низьковібраційні емоції, почуття (жорстокість, грубість, ненависть, лютя, несамовитість, помста, обман, страх, маніпуляції, жадібність, ненаситність, владолюбство, зарозумілість, гординя та ін.) є отруйними для свідомості, діють як інфекція, руйнуючи її внутрішню гармонію. Кінцевим, завершальним пунктом у цьому ланцюжку є хвороба.

Руйнівні емоційні спалахи, що базуються на традиційному вихованні, в кінці кінців готують ґрунт для процвітання ментальних вірусів, чим формується певний «емоційно-енергетичний екран», який не пропускає більш світлі, енергетично більш високі емоції, почуття, в яких забруднене емоційне тіло енергоінформаційного поля людини поступово перестає відчувати потребу. Очищення емоційного тіла особистості – це така ж необхідна операція, як очистка тіла фізичного від отруйних шлаків.

Розвиток вірусів свідомості ослаблює імунну систему й провокує розвиток небезпечних захворювань. Інакше кажучи, треба зрозуміти, що якісний дух свідомості індивіда забезпечує здоров'я фізичного тіла, повноцінне функціонування усіх його систем. Людина, що навчилася контролювати свої думки, емоції, реакції на зовнішні подразники, моделі власної поведінки, яка стабілізувалася в розумінні важливості для власного емоційного, духовного, фізичного здоров'я молитовно-

медитативних та інших профілактичних практик самооздоровлення, може не турбуватися з приводу небезпеки захворіти.

Віруси, що можуть наповнювати простір нашої свідомості, несучи небезпеку фізичному організму та всьому багатомірному комплексу людини, є типологічно дуже різноманітними (Неаполітанський С., Матвієнко, 2004: 156).

10. Що таке нетрадиційна (альтернативна) медицина ?

10.1. Нетрадиційна медицина – це будь-яка форма практики цілительства, яка виходить за межі звичайної сучасної медицини... Приклади цього – натуропатія, хіропрактика, аюрведа, гомеопатія, голковколювання.. Людина може буквально вмирати, перебуваючи в здоровому фізичному стані, але будучи виснаженою духовно. Методи духовного цілительства працюють з відновленням, обслуговуванням й удосконаленням розумового, фізичного й духовного здоров'я. Вони включають спів, танець, мистецтво, ліплення, різьблення, вишивання, словесну художню творчість, сміхотерапію, кристалотерапію, казкотерапію, використання дзеркал і багато інших способів зцілення, кожний із яких створює оточуюче середовище, що дозволяє багатомірному комплексу «розум-тіло-дух» взаємодіяти з Душею та сприймати необмежений потік Божественної (оздоровлюючої, високовібраційної – М.К.) енергії... (Неаполітанський, Матвєєв, 2004 : 10 – 11).

11. Яку медицину ми сьогодні маємо : здоров'я чи хвороби ?

11.1. На жаль, ми сьогодні маємо *медицину хвороби*. Фактично, представниками алопатичної медицини сформована *тактика очікування*, поки який-небудь дисбаланс нашого організму не заявить про себе й не примусить нас звернутися до лікаря-алопата (бо інших, як правило, для масового користування, на жаль, немає). І що нам пропонують? Зрозуміло, щось із лікарських засобів типу : а) антибіотики; б) протизапальні чи болезаспокійливі; в) протиатеросклеротичні засоби ; г) антидепресанти і транквілізатори ; ґ) протипухлинні засоби ; д) вакцини, що призначені для попередження захворювання, але, як показує практика, це декларація, яка часто немає нічого спільного з реаліями сьогодення (Сенченко, 2013 : 59).

11.2. Складається парадоксальна ситуація, коли, бажаючи подолати зло, робиться все, щоб вбити хворого... Прийшов час усвідомити, що ми реально маємо медицину хвороби, а не медицину здоров'я. Маємо медицину, що розглядає людину як бездушний і бездуховний механізм, що методологічно помилково. Крім того, медики-алопати акцентуються своєю професійною увагою на *симптомах і наслідках* хвороби, а не на її *причинах*, що й робить такі медичні послуги ненадійними, закладаючи фундамент для хронічних недугів. Так медицина хвороби робить нас своїми постійними клієнтами, яких «лікують» до того часу, поки витримує організм...(Сенченко, 2013 : 61).

11.3. Якщо *медицина хвороби* породжує проблеми, то *медицина здоров'я*, починаючи підхід до організму клієнта із встановлення *причин дисбалансу* між системами багатомірного комплексу, їх розв'язує... *Медицина здоров'я* виліковує й попереджає виникнення хвороб у подальшому. Є прості, зрозумілі, очевидні, привабливі й конструктивні рішення... І чому ж це не робиться? Чому робиться прямо протилежне? Тому, що на шляху до реалізації стоїть перешкода : медичинська мафія. Хто ж створив цю систему й підтримує її ? Звичайно ті, хто отримують з цього прибутки... ..(Сенченко, 2013 : 60 – 61).

11.4. Отже, існуюча *медичинська індустрія*, що має величезні прибутки, й підтримує медицину хвороби, залишаючи *пацієнта й лікаря в'язнями системи охорони хвороби...* Офіційно, ілюзорно система ніби то служить пацієнту. А в дійсності вона стоїть на сторожі інтересів медичної індустрії, що, фактично, є медичинською мафією... Система, яку названо «системою охорони здоров'я», в дійсності є системою охорони хвороби» (Сенченко, 2013 : 30 – 63).

12. Що починають розуміти вчені стосовно вакцинацій ?

12.1. Учені починають розуміти, що введення мільярдів вірусів у організм – подія аморальна, яка проковує в тілі ненормальну реакцію. Якщо імунна система дитини досить розвинута й сильна, вона зможе подолати таку агресію. Але якщо імунітет не досить сильний або організм активно реагує на це раптове втручання вірусу, то перед наступною атакою дитина може виявитися безсилою... Доктор Ванолі говорить прямо : саме вакцинація винна у великій кількості випадків, що зростають, раку в дітей; ... у дітей, що піддані сучасній програмі вакцинації загальний імунітет ослаблений. У багатьох країнах без щеплення дитина не може ходити в школу. До речі, це основний мотив, яким керуються батьки, приймаючи рішення вакцинувати своїх дітей. Деякі ж просто проводять вакцинацію, не задумуючись і сліпо вірячи в брехливу пропаганду, відносно того, що вакцини захищають. Вакцина – це чужорідне тіло, яке нападає на нашу імунну систему. Якщо наші вібраційні частоти не дозволяють нам протистояти вірусам..., цей агресор ... може знову ожити й знову атакувати нашу імунну систему... Поводячи себе як стадо баранів, ми віддаємо в чужі руки право вирішувати питання здоров'я – нашого й наших дітей (За кн.: Ранвіль Клавдія, 2011 : 81 – 82).

12.2. Організм повинен якнайдовше залишатися непідвладним ніяким забрудненням, а життєву силу варто підтримувати фізіотерапією. Ми ж сьогодні самі створюємо собі хвороби та йдемо в сторону масового руйнування свого фізичного й ментального здоров'я, зловживаючи медициною, вакцинацією, постійним вживанням медикаментів і різними хіміотерапевтичними надлишками (Проф. Леон Григораки, доктор медицини, Міністерство охорони здоров'я. Греція). А Роберт Мендельсон, видатний американський педіатр, доктор, висловився, спираючись на свій практичний досвід : «Вакцинація була впроваджена так майстерно й стрімко, що більшість батьків почали бачити в ній чудо,

що звільняє нас від багатьох хвороб минулого. У перші роки своєї практики я також робив щеплення. Я став противником масової вакцинації, усвідомивши, скільки небезпек вона в собі приховує. Ця тема настільки глибока й складна, що гідна цілої книги. Зараз я можу просто поділитися з вами висновком, до якого прийшов : масова вакцинація при всій своїй непотрібності становить собою найбільшу загрозу здоров'ю немовляти» (За кн.: Ранвіль Клавдія, 2011 : 77 – 78).

13. Чи впливають думки, емоції, вірування на здоров'я ?

13.1. Усі думки, капризи, емоції й вірування мають фундаментальний вплив на здоров'я. Можливість не захворіти багато в чому залежить від здатності організму відігнати інфекцію й хворобу. В 1980 році редактор «Медицинського журналу Нова Англія» доктор Франц Інґелфінґер заявив, що 85% усіх людських хвороб виліковується за допомогою залучення ресурсів власного організму. Позитивне кодування матриці здоров'я відіграє важливу роль у підтриманні здатності тіла до самозцілення. Система самозцілення посилюється позитивними ментальними установками, думками й емоціями (такими як любов, надія, оптимізм, турбота, кохання, радість сміх, гумор, жарти) й ослаблюється негативними (страх, безнадія, ненависть, песимізм, байдужість, тривога, депресія, самотність, помста, злоба, ревність і т.д.)... Емоція – це ключ до впливу свідомості на здоров'я. Емоції становлять собою програми, що зареєстровані й збережені в організмі у формі хімічних повідомлень. Через емоції, які ви переживаєте разом з думками – фактично, через зміну нейрохімічного патерну, який супроводжує ці емоції, – свідомість набуває влади впливати на розвиток захворювання в тому чи іншому напрямку. Ключ до розуміння цього механізму знаходиться в складних молекулах – нейропептидах. Вони знаходяться скрізь в організмі, включаючи мозкову й імунну системи. За допомогою нейропептидів усі клітини організму між собою. По них передаються різні інформаційні повідомлення всередині людського тіла... Велика кількість гумору й сміху в житті гарантують злагоджену роботу хімічних агентів всередині організму. Речовини, які управляють нашим тілом і мозком – ті ж самі, які залучені до емоцій... Почуття гумору – один з найбільш могутніх інструментів перетворення дійсності... Гумор не тільки збагачує життя, – він також укріплює фізичне, ментальне й духовне здоров'я. (Неаполітанський, Матвеев, 2004 : 210 – 212).

13.2. На щоб не спрямовувалася наша думка, вона спричиняє й утворення хімічної речовини. Медицина тільки починає використовувати зв'язок між розумом і тілом для зцілення хвороб – і боротьба з болем тому прекрасний приклад. Приймаючи плацебо, клінічно не шкідливі ліки, 30 % пацієнтів відчують таке ж полегшення, як ніби приймали справжній болезаспокійливий засіб. Але ефект, створюваний зв'язком «ум-тіло» набагато ефективніший, бо він природний, холистичний ... Тіло здатне створювати будь-яку біохімічну реакцію, якщо тільки дати йому

відповідну установку. Таблетка сама по собі безглузда; сила, що створює болезаспокійливий ефект, – це виключно сила установки, прийнятої на рівні розуму, яка потім передається тілу й реалізується в його намірі зцілити себе... Якби нам вдалося ефективно задіяти намір не старіти, то тіло стало б здійснювати його чисто автоматично. Занепад сил ... по великому рахунку викликається тим, що люди очікують цього занепаду; вони бездумно вирощують у собі (з метою самозахисту) цей намір у вигляді сильної віри або переконання, а зв'язок «ум-тіло» автоматично приводить його в дію... Біохімія тіла – продукт усвідомлення... Механізм зцілення не можна зрозуміти до того часу, поки не будуть зрозумілі переконання, позиції, очікування, надії, уявлення про себе самої людини. Хоча уявлення про тіло як про нерозумну машину продовжує переважати й сьогодні в сучасній західній медицині, існують, все ж таки незаперечні докази, що свідчать про зворотне. Експериментально доведено, що відсоток смертей від ракових і серцевих захворювань значно вищий у людей, що перебувають в стані психологічного стресу, ніж у тих, хто йде в житті з неослабним почуттям цілеспрямованості...

Нова парадигма вчить нас тому, що емоції – це не скороминуче, швидкоплинне явище, ізольоване в ментальному просторі; ні, вони є вираженням свідомості й усвідомленості, тобто фундаментальною речовиною життя... Імпульси розуму постійно, кожену секунду надають тілу нові форми. Створення тіла в нових формах необхідне для пристосування до вимог життя, що змінюються. До того часу поки нові враження продовжують поступати в мозок, тіло також здатне реагувати по-новому. У цьому вся суть секрету молодості. Нові знання, нові уміння, нові шляхи бачення світу сприяють розвитку «ума-тіла», й поки це відбувається, залишається яскраво вираженою природна тенденція до щосекундного оновлення (Чопра, 2008 : 30 –36).

13. 3. Коли ми знаходимося під напругою, тіло піддається ряду гормональних та інших змін, що становлять загрозу для здоров'я. Навіть тоді, коли немає ніякої безпосередньої фізичної загрози життю, тіло реагує, ніби така загроза існує. Якщо ми знаходимося під напругою й тривогою з дня в день, підготовка до енергетичної фізичної відповіді (яка не знадобиться) починає підривати здоров'я... Стрес ослаблює імунну систему, роблячи організм більш сприйнятливим до захворювань. Тільки в середині 1980-х років академічна медицина серйозно підійшла до вивчення впливу гумору й сміху на імунну систему. Як з'ясувалося, люди з кращим почуттям гумору володіють більш сильною імунною системою... Сміх – також прекрасний тренажер для серця... Один із могутніх способів подолання хвороби – це зуміти посміятися над нею... Сміх активізує специфічну матрицю дихання... Тікайте геть від темних людей, як від чуми. Шукайте гарних, веселих, позитивних людей, тих, чия присутність поруч з вами наповнює вас радістю й сміхом. Негативні люди висмоктують прану. Навіть після нетривалого контакту з демонічними особами, невдахами, нитиками, ви відчуєте, як ніби вони висмоктали з

вас частину життєвих сил... Протидіяти таким людям складно; найпростіший спосіб, – не підходити до них на гарматний постріл (Неаполітанський, Матвєєв, 2004 : 212 – 214).

13.4. Більше не треба гадати з приводу того, чи впливають наші думки й емоції на нашу клітинну тканину, на наше тіло; ми будемо відноситися до цього взаємозв'язку, як до однієї з основних істин життя... Все більше й більше проводиться досліджень рівня й характеру впливу думок та емоцій на фізичне тіло, – і знову й знову результати показують, що система «тіло-розум- дух(душа)» є точним відображенням, «портретом» людської сутності... Невидимі енергії формують наше світовідчуття, наш спосіб мислення й образ життя... Ми можемо привносити оновлену життєву силу в знесилене тіло, свіжу енергію у втомлений ум, вливати бадьорість у інколи ослаблений дух. Ми можемо привчити свої енергії більш ефективно справлятися із стресами, знижувати схильність до тривог і звільняти себе від різних недомагань... Щоб розвинути ці здібності, досить вивчити мову свого тіла – мову енергій. Енергія – це звичайний засіб тіла, ума й духу (душі). Довжина її хвиль, частота й варіанти вібрацій формують загальну мову тіла, ума й душі (духу)... Концентруючись на своєму тілі, як на життєвій системі енергій, ми починаємо розуміти, що могутні енергетичні технології вже присутні у ваших власних руках і в усій нашій сутності... Енергія дає тілу життя...енергія і є ліки... Енергія зцілює, а енергетичні системи зцілюються... Енергетична медицина ... знаменує собою відновлення ролі особистості в підтриманні здоров'я, відродження значення спадщини наших пращурів у досягненні гармонії з Силами Природи й повернення із забуття давніх практик, що за своїм характером природні, позитивні й споріднені нашому тілу, уму й душі (Донна Іден, Девід Фейнштейн, 2006 : 15 – 19).

14. Чому мутують віруси?

14.1. Чому мутують віруси?.. У зв'язку з тим, що людина розвивається, переходить з одного Рівня на інший, а це все – різні діапазони енергій, то її організм в момент переходу з Рівня на Рівень починає працювати з новими частотами енергій. Тому вона може недодати Космосу вже інші типи енергій. Звідси й Медичній Системі Космосу приходиться вносити в роботу мікроорганізмів певні поправки. Вони здійснюють переконструкцію функції мікроорганізмів, орієнтуючи їх на стимулювання виробництва інших типів енергій. Тому з'являються різні різновиди гепатитів і грипу. У той же час поява нових хвороб заставляє земну медицину шукати нові методи протидії, нові ліки, а це сприяє загальному розвитку людства. Так що будь-який мінус змінюється в плюс (Секлитова, Стрельникова, 2013 : 41 – 42).

15. Захворювання – це порушення балансу

15.1. Алхімія вважає захворювання вібраційними порушеннями балансу між організмом і клітинами мозку... Алхімічна медицина – це

медицина віри в захисні можливості організму, і в цьому смислі є предтечею таких напрямків сучасної терапії, як гомеопатія й біотерапія. Сила думки (яка розуміється як енергетичний процес) така, що, фактично, можна змінювати масу елементарних частинок за допомогою впливів на потенціали в синапсах мозку. Це один із найбільш цікавих напрямків досліджень квантової фізики людського тіла... Тіло внаслідок хвороб вмирати не повинно. Воно може бути трансформоване, як гусениця змінюється в бабочку... Людське тіло володіє потенціалом, який дозволяє жити протягом тисяч років, але, на жаль, знання про це загублено. (Неаполітанський, Матвєєв, 2004 : 270 – 272). (А тим часом аналіз статистичних даних (Бойчук, 2017 : 4) свідчить, що всього лише 5 % випускників шкіл є практично здоровими, 40 % школярів хронічно хворі, 50 % мають морфо-функціональні відхилення, до 80 % – страждають на різні нервово-психічні розлади. Тільки 5 % юнаків допризовного віку не мають медичних протипоказань до проходження військової служби...).

15. 2. Кожна жива істота, яка живе на нашій планеті, пронизана універсальною енергією... Невидиме фізичному оку енергетичне поле оточує кожну людину. Саме воно підтримує сам процес життя в усіх його аспектах... Життєва енергія не безжиттєва й не інертна : вона гіперактивна. Ця енергія суть проявлення універсальної свідомості, яка є джерелом існування всіх нас і Всесвіту... Життєве поле діє як міст, з'єднувальна ланка між царством чистого духу та проявленим світом. Воно є індикатором і регулятором існування життєвої матриці. Якщо це поле ясне, здорове й вільне від дефектів, людина відрізняється гарним здоров'ям в усіх її фізичних, емоційних, розумових і духовних аспектах. Вроджене здоров'я й гармонія тіла, розуму й духу пов'язані з енергетичним потенціалом життя.(Неаполітанський, Матвєєв, 2004:272 – 273).

15. 3. Енергії, що йдуть від Сонця й від Землі, пронизують кожну нашу клітинку й формують наше енергетичне тіло. Воно, в свою чергу, стає індивідуальним Всесвітом, що саморегулюється, – Силою, що діє як всередині нашого тіла, так і навколо. Воно постійно взаємодіє з оточуючими його енергіями й оперує своїми власними енергіями, щоб зігрівати нас або охолоджувати, активізувати чи заспокоювати, а також підтримувати цикл корекції й оновлення. У процесі цієї тонкої алхімії енергії формуються, зберігаються, витрачаються, розподіляються, трансформуються, збалансовуються, гармонізуються й приводяться в рівновагу... Ми завжди спрямовані до рівноваги й завжди порушуємо її в процесі життєдіяльності та розвитку (Донна Іден, Девід Фейнштейн, 2006 : 39).

15.4. Деструктивні процеси травмують душу, сприяють проникненню негативних енергій, що приводить до фрагментації особистості, поширенню нездорових психічних енергій і дефектів у ауральній і чакральній системах. Дисфункції матриці організму

змінюються від людини до людини, оскільки *кожна* людина *унікальна*, але вони, врешті-решт, ведуть до серйозних проблем у мирському житті. Вони порушують здоров'я і збалансоване функціонування тіла, розуму й духу... Тіло, емоції, ум і дух людини знаходяться в тісному взаємозв'язку, забезпечуючи стан повного здоров'я особистості... Баланс в усьому розглядається як ключ до гарного здоров'я й довголіття. (Неаполітанський, Матвєєв, 2004 : 273 – 274).

15.5. Простудні захворювання зв'язані з вірусами, які присутні в організмі людини завжди, але починають посилено розмножуватися тільки при порушенні рівноваги між захисними силами людини і впливами зовнішнього середовища. Значить, у неї знижується енергопотенціалу захисту, який має або знаходиться в рівновазі з потенціалом середовища, або перебільшувати його. Коли ж енергетика людини при неправильному поводженні з своїми енергоресурсами стає менша потенціалу середовища проживання, всередині її організму створюються умови, сприятливі для активізації діяльності вірусів, і вони переходять «у наступ». Таким чином, сучасна людина має розуміти, що постійно йде балансування потенціалів трьох груп : вірусів, захисних сил організму людини й оточуючого середовища. Тенденція така : якщо індивід неправильним способом життя підриває свої захисні сили, це проявляється в зниженні енергопотенціалу його організму. А раз захист зменшився по відношенню до потенціалу вірусів, це створює більш сприятливі умови для розвитку хвороби, й віруси починають бурхливо розмножуватися, живлячись негативною (низьковібраційною – М.К.) енергією індивіда.

Якщо ж причиною порушення рівноваги зазначених потенціалів є середовище (зміна клімату, складу атмосфери і т. д.), то в одному випадку вона може порушитися знову ж таки від неправильної виробничої діяльності людей.., а в іншому випадку середовище порушується при кардинальній перебудові Землі Вищими. Але останній варіант означає завершення стадії розвитку всього людства, і здоров'я людей вже не буде мати особливого значення для Вищих. *Здоров'я – це внутрішній механізм, який схований від розуміння людини, але який залежить від правильного способу життя.*

Коли енергетика тонких тіл людини висока, будь-який вірус буде нею нейтралізований... Таким чином, поява простудних захворювань вказує людині на те, що порушені її нормативні зв'язки з оточуючим середовищем і їй треба в них щось підправити, щось змінити : можливо, більше бувати на повітрі, посилити енергію спортом, змінити щось у режимі життя чи в своєму одязі. Тут регулятором є енергопотенціал. Коли він симетричний у захисних сил організму, оточуючого середовища й вірусів – людина не хворіє простудними хворобами (Секлитова, Стрельникова, 2013 : 39 – 41).

15.6. Система меридіанів є з'єднувальною ланкою між фізичним і ефірним тілами. Коли «ці» вільно протікає по каналах, тіло збалансоване й людина здорова, але якщо енергія блокується, застоюється чи ослаблюється, – це закінчується фізичним, розумовим чи психоемоційним виснаженням... Нестійкість тіла може брати початок в неадекватних емоційних відгуках типу гніву, перезбудження, жалості до себе, глибокої печалі й страху. Чинники оточуючого середовища типу холоду, вологості, засухи, високої температури також можуть викликати нестійкість тіла. Серед додаткових небезпечних факторів – неправильне харчування, надлишкова статева активність, надмірна робота й зайві навантаження (Неаполітанський, Матвєєв, 2004 : 285).

16. Чи має наш організм захисні механізми виживання?

16.1. Еволюція наділила нас великою кількістю механізмів виживання. Усі вони можуть бути розподілені на дві функціональні категорії : механізми розвитку та механізми захисту. Ці механізми – фундаментальні вірування організму, необхідні для його виживання. Що стосується захисту, – всім зрозуміло, наскільки це важливо. А ось те, що для виживання потрібний ще й розвиток, – на це зважають і розуміють далеко не всі. Захист і розвиток – це дві основні реакції наших клітин організму на подразники зовнішнього середовища, хоч є й нейтральна реакція. Такі ж моделі поведінки, що сформувалися за мільярди років існування життя, необхідні для виживання й людини та людства в цілому... Постійне перебування в стані захисту й пригнічення процесів розвитку перешкоджають виробництву життєвої енергії й виснажують організм. Чим довше ми захищаємося, – тим гірше для нас, для нашого самопочуття, а отже, й здоров'я...

У людському організмі є дві однаково важливі системи захисту. Перша з них – це адреналова система, яка захищає нас від зовнішніх загроз. Якщо загроз немає, – вона не активна, розвитку клітин ніщо не перешкоджає... Як тільки ж роздається адреналовий сигнал тривоги, – стресові гормони, що потрапили в кров, викликають стиснення кров'яних судин шлунково-кишкового тракту... Це приводить до пригнічення функцій, пов'язаних з розвитком, – без належного кровопостачання внутрішні органи не можуть працювати на повну потужність і припиняють виконання такої життєзабезпечуючої діяльності, як травлення, всотування поживних речовин, виділення та ін. що забезпечує ріст клітин і виробництво енергетичних ресурсів для організму. Таким чином, стресові реакції гальмують процеси розвитку організму.

Друга захисна система організму – це *імунна*. Вона оберігає нас від загроз, джерелом яких є різні бактерії й віруси, що знаходяться всередині нашого тіла. Будучи мобілізованою, імунна система використовує значну частину життєвої енергії організму... Активація захисних сил імунної системи не кращим чином впливає й на нашу здатність думати.

Адреналова захисна система – це надійний захисний механізм, що дозволяє успішно долати гострі стреси. Однак цей механізм не

призначений для постійного використання. Відома істина, що коли людина злякана, стривожена чи налякана, – вона погано думає, стає розбалансованою, не адекватною в своїх діях і моделях реагування, в якості прийняття інтелектуальних рішень. А між тим, велика кількість наших стресів не відноситься до числа гострих. Нас охоплюють тривоги з приводу то нашого особистого життя, то соціально-політичного, то професійного, то міждержавного, то екологічно-планетарного. Фактично, наша адреналова система не виключається. Наслідком цього є хронічно підвищений рівень стресових гормонів у нашому організмі... Дослідження показують, що сьогодні ледь не всі найбільш поширені хвороби так и інакше пов'язані із хронічним стресом (Ліптон Брюс, 2011 : 151 – 161) .

16.2. Система меридіанів є з'єднувальною ланкою між фізичним і ефірним тілами. Коли «ці» вільно протікає по каналах, тіло збалансоване й людина здорова, але якщо енергія блокується, застоюється чи ослаблюється, – це закінчується фізичним, розумовим чи психоемоційним виснаженням... Нестійкість тіла може брати початок в неадекватних емоційних відгуках типу гніву, перезбудження, жалості до себе, глибокої печалі й страху. Чинники оточуючого середовища типу холоду, вологості, засухи, високої температури також можуть викликати нестійкість тіла. Серед додаткових небезпечних факторів – неправильне харчування, надлишкова статева активність, надмірна робота й зайві навантаження (Неаполітанський, Матвеев, 2004 : 285).

17. Чому й коли ми можемо ставати жертвами хвороб?

17.1. Ми стаємо жертвами хвороб, старіння й смерті із-за пробілів у наших знаннях про себе. Втратити свідомість – значить втратити розум; втратити розум – значить втратити контроль над кінцевим продуктом розуму – людським тілом. Тому найцінніший урок, якому вчить нас нова парадигма знань, такий : якщо хочете змінити своє тіло, – спочатку змініть своє усвідомлення... Старіння має смисл лише в загальній картині Природи, де все змінюється, трансформується... Але в світі, де присутній безконечний потік розуму, що вічно оновлюється, воно просто немає смислу. Якого погляду ми дотримуємося, – такий і наш вибір. Немає меж енергії, інформації й розуму, що сконцентровані в житті однієї людини (Чопра, 2008 : 42).

17.2. Старіння – це маска, що прикриває втрату зв'язку з Розумом. Квантова фізика стверджує, що космічному танцю немає кінця – універсальне енергетичне й інформаційне поле ніколи не перестане змінюватися й преображатися кожену секунду, перетворюючись у щось нове. Наші тіла підпорядковуються такому ж самому творчому імпульсу. За підрахунками кожену секунду в кожній клітинці здійснюється шість трильйонів реакцій. Зупинка цього потоку перетворень викликала б в клітинах різні розладнання, що синонімічно старінню... ми... можемо відновлювати себе. Щоб залишатися живими, наше тіло має жити серед вітрів перемін. Шкіра змінюється раз в місяць, клітини, що вистеляють

стілки шлунку, – кожні п'ять днів, печінка – кожні шість тижнів, а хребет – кожні три місяці. До кінця року 98 % атомів нашого тіла будуть заміщені новими... Фізичне тіло, як і всі матеріальні об'єкти, є ілюзія. Невидимий світ – це світ реальний, і коли ми захочемо дослідити невидимі рівні нашого тіла, то зможемо підключитися до безмірної творчої Сили, закладеної в нашому Першоджерелі (Чопра, 2008 : 22 – 24).

17.3. Хвороба – це перш за все *відсутність здоров'я спокою або радісного умиротворення Духу, відображених при посередництві розуму в усьому тілі...* Якщо правильно підтримувати тілесний тонус, тіло зуміє відкинути будь-яку інформацію про будь-яку інфекцію, – грип, чума, рак... Людина не в образі Бога боїться вірусів, мікробів, бацил, а людина в образі Бога ніколи нічим не хворіє... Потворство, яке називають старістю, викликають страхи, страждання, печаль. Старість бездуховна, смертна, потворна, і її не повинно існувати взагалі!.. (Данилова, 2008 : 73 – 75).

17.4. Хвороба є дисгармонією (безпорядком) Душі. Це означає, що : а). Ми несемо відповідальність за наші хвороби, бо самі неусвідомлено зробили щось таке, щоб вони прийшли. Таким чином, ми є господарями ситуації, а не жертвами подій чи інших людей. б). Ми самі заблукали, шукаючи свою дорогу – смисл свого життя – те, заради чого ми на Землі. Це духовний аспект здоров'я, який, на превеликий жаль, дуже рідко враховується. І це тоді, коли він є основним. Хвороби існують для того, щоб ми навчилися правильно обирати *напрямок руху* своїх земних мандрівок (Сенченко, 2013 : 94).

18. У чому різниця між офіційною медициною та холістичною?

18.1. Не дивлячись на думку деяких знаменитих лікарів сучасності, медицина все ще зосереджується на хворобі. Лікарі діють, як ніби хвороба ловить людей у свої тенета, в той час як відбувається прямо протилежне : саме люди підготовлюють ґрунт для розвитку в своєму організмі захворювань. Медицина в цілому рідко вивчає тих, хто не хворіє... Науковий догматизм не дозволяє вийти на рівень іншого сприйняття дійсності. Головними причинами хвороби вважаються бактерії, віруси або біохімічні невідповідності. При діагностуванні використовуються, в основному, досягнення технократичної науки. Серед найважливіших засобів лікування – ліки, хірургія, опромінення. Таким чином, люди вводяться в помилкові уявлення, що з будь-яким захворюванням можна справитися за допомогою медикаментозного чи хірургічного втручання. Цілісна, холістична медицина, навпаки, зосереджується на попередженні, профілактиці хвороби й підтриманні здоров'я. Вона розглядає здоров'я як баланс різних систем людини : ментальний, емоційний, духовний і фізичний. Усі аспекти людської сутності знаходяться у взаємозв'язку – це і є основний принцип холістичної медицини, що називається холізмом і означає «стан цілісності». Справжнє зцілення полягає в настройці, гармонізації всієї системи енергетичних взаємодій організму, відповідальних за можливі

дисфункції. Будь-яка дисгармонія викликає стрес організму й веде до захворювання. Збалансованість є протилежністю стресам, гарячкості, занепокоєнню, тривожності, змагальності, домінуванню й багатьом іншим станам, характерних для сучасної психіки людини й культури (Неаполітанський, Матвеев, 2004 : 397).

19. Внутрішній світ особистості – мікромодель Космосу

19.1. Погляд на особистість дитини (людини) з позиції її космопланетарної суті відкриває нові перспективи для психолого-педагогічної науки й освіти в цілому, тим більше, що вже існують традиції такого підходу. Можна згадати, зокрема, ідеї та досвід космічної педагогіки таких відомих мислителів-педагогів, як Р. Штайнер, М. Монтесорі, К. Вентцель. Ці традиції розвивають Ш. Амонашвілі, Т. Тюріна, І. Шваньова та інші, мотивуючи людину як проміжну ланку Всесвіту, а внутрішній світ особистості, – як мікромодель Космосу (згадаймо погляди на природу людини Г.Сковороди), потенціал якої безмежний (Карп'юк, 2019 : 242).

20. Пацієнти й процвітаюча фармакологічна індустрія

20.1. Доктор Берні Сігел виділяє три групи пацієнтів: Хворі першого типу становлять 15 – 20 % всіх пацієнтів, які зовсім не хочуть одужувати. Свідомо чи несвідомо вони хочуть померти, щоб звільнитися від проблем, які їм здаються нездоланими... Друга група хворих – це більшість, 60 – 70 % – повністю віддаються в руки свого лікаря, вірячи, що саме він вилікує їх за допомогою свого арсеналу медикаментів. Вони вірять у чарівну пілюлю чи в операцію... Хіба дивно, що медицина стала процвітаючою індустрією? Ніякий бізнес не може існувати без покупців... Якщо людям цієї категорії дати вибір : лягти на операційний стіл чи змінити стиль життя , мислення й реагування, які їх зцілять, – переважаюча більшість виберуть операцію. Третя група – це пацієнти, що вирішили взяти своє здоров'я у власні руки, під власну відповідальність... Вони зрозуміли, що зникнення симптомів далеко не означає зцілення, а вилікувати себе по-справжньому можна тільки самостійно. Люди третьої групи не вважають свого лікаря всесильним. Вони бачать у ньому лише партнера в їх начинанні на шляху до оздоровлення. Якщо ми здатні створити собі хворобу, значить, у нас є й сили звільнитися від недугу. Згідно доктору Хамеру, спонтанно виліковується не один випадок раку із ста тисяч, а не менше 70 %. У той час, як офіційна медицина нерідко лише ускладнює протікання хвороби (За кн.: Ранвіль Клавдія, 2011 : 82 – 84).

20.2. Наша реальність створюється мозком. Поза нами існує лише величезний вібраційний океан, що рухається на частотах, які ми приймаємо чи не приймаємо... органами почуттів. Фундаментальна різниця між господарем свого життя й здоров'я й тим, хто підкоряється долі, в тому, що перший керує своїм інструментом – мозком, а другий

підкорюється цьому апарату. Бути програмованим чи програмістом – вирішувати тобі (Ранвіль Клавдія, 2011 : 89).

20.3. Сам факт свідомого фокусування уваги на функціях тіла, замість того, щоб передовіряти їх автопілоту, змінить і процес ... старіння. Усі так звані мимовільні функції, від серцебиття й дихання до травлення й гормональної регуляції, можуть бути свідомо взяті нами під контроль... Чому б не змінити старі стереотипи сприйняття на нові? (Чопра, 2008 : 26 – 27).

21. Страх як найбільш руйнівний вірус свідомості

21.1. Страх і почуття провини – дві найбільш поширені й найбільш згубні людські емоції... Як і всі емоції, – страх генерується розумом... Важливо вміти усвідомлювати свої страхи... За допомогою усвідомлювання своїх побоювань і страхів ми зможемо розсіяти енергію, яка без цього пішла б на їх матеріалізацію. На основі емоції страху існує більше 400 різних фобій. Найбільш поширеними з них є такі : а) агорафобія – 60% («страх пережити страх» ; б) страх перед хворобою або травмою – 20%; в) страх смерті й натовпу – 10 %; г) страх перед тваринами – 5 % та ін. (Бурбо, 2007 : 178 – 181).

21.2. Віруси свідомості викликають масові затемнення розсудку, відомі як психічні пандемії. Такі епідемії часто класифікують як соціальну епідемію. Соціальні деструктивні рухи можуть бути змодельовані як побічні ефекти інфекційних впливів, які поширюються серед людей. Епідемії психічного божевілля спостерігаються в різні часові періоди. Найбільш яскраві приклади психічних епідемій, спровокованих вірусами свідомості, – релігійні війни, хвилі самогубств, постання, революції, паніка... Людство не відає, що стало живильним середовищем для іншої цивілізації – вірусної цивілізації ... Надзвичайна легкість передачі психічних збудників заставляє переглянути своє відношення до гігієни свідомості (Сан Лайт, 2007 : 29 – 31, 174).

21.3. Невідання породжує страх. Страх породжує напругу в м'язах. Напруга в м'язах породжує біль. Тоді як знання породжує спокій духу. Спокій духу приносить супокій, збалансованість. А фізичне розслаблення перешкоджає поширенню болю. Як тільки ми починаємо боятися, ми мітимо наші клітини цим страхом. Наші атоми випромінюють вібрації тієї частоти, які притягують об'єкт нашого страху... Страх створює скутість, напруження всього нашого тіла, – як всередині, так і зовні. Протікання енергії уповільнюється, ми сумніваємося, коливаємося, очікуємо, не наважуємося, підсвідомо очікуємо чогось гіршого. Страхи є причиною виникнення різноманітних недомагань, хвороб, фобій (Ранвіль Клавдія, 2011 : 189 –190).

21.4. Психічні віруси можна розглядати як особливий вид зброї масового враження, який використовується в інформаційній війні (Сан Лайт, 2007 : 174).

22. Яка речовина в нас не піддається ентропії ?

22.1. Основна матерія Всесвіту, включаючи й наше тіло, – це неречовина, причому неречовина не зовсім звичайна. Це мисляча неречовина. Пустота всередині кожного атому пульсує у вигляді незримого розуму... Ентропія не зачіпає розум – невидима частина нас самих невідкладна руйнівній дії часу. Сучасна наука тільки-тільки відкриває методи практичного застосування цих знань, хоча в духовних традиціях ці методи застосовувалися століттями й майстри, які володіли цими знаннями, зберігали юнацькі тіла до глибокої старості. В Індії цей потік розуму називають «праною» (що, як правило, переводиться як «життєва сила»)... (Чопра, 2008 : 28 – 29).

23. Де знаходиться ключ до відновлення здоров'я ?

23.1. Людина (відповідно до інноваційного тлумачення провідними вченими) – це цілісна багатомірна біологічна матриця (В.В.Барановський.

<https://www.youtube.com/channel/UCLXEqUAu9rVY1zIgo96TKYw>), що має розвиватися. Отже, сам процес розвитку власного потенціалу є одним із ключів відновлення здоров'я – психоемоційного, фізичного, духовного.

23.2. Зцілення розуміється як процес свідомого відновлення здоров'я й енергетичної цілісності організму... Ключ до здоров'я й зцілення душі знаходиться всередині самої людини, яка здатна управляти всім процесом врегулювання життєвих потоків у своєму тілі. Зцілення тіла й душі – це такий процес, коли ви самі стаєте Любов'ю. . Фізичне здоров'я, емоційний баланс, творчий потенціал і продуктивність – все це залежить від внутрішнього стану організму. Чим комфортніше ви відчуваєте себе у власній шкірі, тим більш здорове, ефективне й продуктивне життя ви проживаєте, тим повніше ви ним насолоджуєтесь (Неаполітанський, Матвеев, 2004 : 120 – 121; 192).

23.3. У цілісній медицині вважається, що людський організм має в своєму розпорядженні все, щоб протидіяти хворобі й вилікувати пошкодження. Коли трапляється захворювання, перший порив її – визначити, що можна зробити, щоб посилити природний супротив. Природне зцілення пов'язане з ментальною настроюю... Деякі пацієнти-сердечники не добираються до лікарні живими не стільки із-за стану здоров'я, скільки із-за паніки, що їх хопила, чим викликається звуження кровоносних судин. Паніка не тільки викликає звуження кровоносних судин, але й викликає емоційне напруження, що приводить до виснаження ендокринної й імунної систем. І навпаки, внутрішня атмосфера довіри до себе й спокою активізує лагідні й терапевтично корисні вібрації мозку. Духовне зцілення прямо пов'язане з образом життя і поведінкою. Чим більше ми працюємо, щоб стати здоровими фізично й духовно, тим ретельніше ми очищаємо дорогоцінну судину свого тіла й тим більше місце звільняємо для наповнення його Божественними вібраціями. Цей процес може зайняти багато часу, але

він приносить дивовижні результати... Здоров'я передбачає нормальне функціонування організму на різних рівнях його існування : фізичному, душевному й духовному... Найдієвіші ліки, панацея від всіх хвороб – це спрямована сила Духу, за допомогою якої можна, справді, зцілювати, а не лікувати. Хвороба, вражаючи тіло, спотворює Душу, й навпаки, душевні страждання викликають тілесну неміч... Таким чином, психосоматична рівновага організму – важлива умова здорового життя. . (Неаполітанський, Матвєєв, 2004 : 398 – 399).

23.4. Технології для зчитування тонких енергій розвиваються активно й ефективно, а тим часом у вас уже є повний набір необхідних інструментів, вмонтованих у вашу фізіологію (Донна Іден, Девід Фейнштейн, 2006 : 46.)

24. Чи безпечні вакцини ?

24.1. У 2008 році в болгарському містечку Боровець відбувся семінар, на якому виступав один з найбільших гомеопатів сучасності доктор Парфулл Віджейкар з Бомбея, який сказав, що щеплення – найстрашніший вбивця (the greatest killer) дітей... Дитина, як правило, народжується здоровою. Щеплення робить її хворою, що ми бачимо в своїй практиці, як найважчі хвороби починаються після щеплення...(Коток О., 2008).

24.2. «Мені дуже добре відома фальсифікація щодо вивченості вакцин... Набагато «вигідніше» поширювати відверту неправду про те, що вакцини нібито досить добре вивчені з огляду на їхню безпеку» (Червонська, 2002 : 88).

24.3. Вакцини не перевіряють ні на канцерогенний (здатний викликати рак), ні на мутагенний (здатний викликати генетичні мутації) ефект. До складу вакцин додаються високотоксичні речовини (ртуть, формальдегід, фенол, алюміній), хоча ніхто й ніколи не довів нешкідливість їхнього застосування в дітей. Навпаки, – достатня кількість досліджень продемонструвала, що ці речовини отруйні, шкідливі для організму, можуть спричинити важкі хвороби...

Крім того, в процесі виробництва, вакцини постійно контамінуються (інфікуються) мікробами, вірусами, грибками, найпростішими. Для деконтамінації, в свою чергу, також застосовують токсичні речовини (протигрибкові препарати й антибіотики), так що в підсумку виходить отруйний коктейль, властивості якого ще не вивчалися...(Коток О. 2008 : 24).

24.4. Сфабрикована масштабна пандемія грипу є прекрасним приводом для глобальної вакцинації нановакцинами. Мікробіолог Д. Дорст пише : « Страх, який створює пропаганда відносно смертельних хвороб і того, як вакцини їх можуть попередити, є черговою брехнею, щоб переконати маси, що вакцини ефективні». Д Дорст виражає серйозну стурбованість, що «одного разу вакцини почнуть робити те, для чого вони насправді не призначені – тобто контролювати населення в глобальних масштабах»(За кн.:Сенченко, 2013: 200).

25. Рівень вивченості наших тіл сучасною офіційною медициною

25.1. З усього складу тіл багатомірної анатомії людини найбільше вивчені наукою фізичне та ефірне тіла. Ефірне тіло з усіма його утвореннями, як і увесь тонкоматеріальний каркас, що оточує фізичне тіло, становить собою надзвичайно складний об'єкт. Якщо панорамно уявити ефірне тіло, контур якого точно повторює контури фізичного тіла, то перш за все побачимо густу сітку каналів, що пронизує буквально все ефірне тіло. Вони були виявлені інтровертними методами (яснобачення, яснослухання та ін.), детально вивчалися індо-тібетською медициною, де їм було присвоєно назву «наді» – «потік». Циркулююча каналами ефірного тіла енергія вважається Первинною (Всенаначальною) космічною енергією, що має дві складові : життєва енергія прана й ментальна енергія – енергія управління (інформаційна). Життєва енергія (прана), що контролює всі життєві процеси в організмі має різні назви : Ці, Кі, Чі. У перекладі на мову сучасної психофізіології життєва енергія виконує роль регулятора молекулярних процесів у фізичному тілі. На фізичному рівні основні канали (Іда та Пінгала) контролюють фізіологічні функції вегетативної нервової системи (ВНС). Центральний канал (Сушумна) контролює фізіологічні функції Центральної нервової системи (ЦНС). Енергія, рухаючись у вигляді вібруючих потоків вздовж хребта, утворює сім конусоподібних вихорів, що отримали назву «чакра» – енергетичні центри. Основні функції чакр – це прийом і генерація космічної енергії, накопичення її ; енергоінформаційний розподіл між чакрами й органами, а також між чакрами й тонкими тілами. Кожна чакра постачає свій будівельний матеріал (вібрації) для тонких тіл людини (Пучко, 2004 : 47 – 49).

26. Потенціали нашого організму

26.1. Наше тіло сконструйовано так, щоби воно могло зцілювати себе. Здатність тіла підтримувати своє здоров'я й долати хворобу є, по суті, одним із чудес Природи. Але ми потрапили в світ, який постійно творить різні перешкоди, що заважають проявлятися цій здатності, тому, якщо ми, дійсно, хочемо мати досконале здоров'я, – ми повинні закладати до цього свідомі зусилля... Базова ідея... в тому, що тіло та його енергії розумні, й ми можемо встановити з ними розсудливий діалог, який зміцнить і поліпшить наше здоров'я... Дослідники тонких енергій описують енергію, як «міст між Духом і матерією» (Донна Іден, Девід Фейнштейн, 2006 : 34 – 37).

26.2. Наші тіла були задумані так, щоби функціонувати вічно (Керролл. Крайон. Алхімія..., 2005 : 73).

26.3. Ми володіємо тілами, які задумані так, що можуть повністю регенеруватися, омолоджуватися, але вони дуже довгий час не могли цього робити на всі 100%. Понижена космічна енергія не дозволяла це робити... Але... Для Духу немає таких хвороб, які б він не міг зцілити!

Лікування живими субстанціями – це те, що дозволяє нам додати енергію в наше фізичне тіло, щоб здійснити урівноваження на всі сто відсотків. Ці субстанції мають бути живими, бо їх життя – це енергія. Живі субстанції – це речовини, які надходять прямо до вилючкової залози (тімусу). Вони заставляють цей орган тіла працювати так же гарно, як він працював, коли ми лише народилися. Це воістину і є омолодження тіла (Керролл. Крайон, 2005 : 151 – 152).

26.4. Найдивовижніші комп'ютери на Землі ті, які працюють у біологічних істотах, тобто в людях. Усі обчислювальні машини у Всесвіті працюють на принципах електрохімії. На цих принципах функціонує наша власна біологія, наш власний мозок. Коли ми, нарешті, почнемо поєднувати одне з іншим ?.. У нашому організмі є білок, який здатний перетворювати світлову енергію в хімічну (Керролл. Крайон, 2005 : 252 – 253).

26. 5. Світло присутнє у ваших біологічних тілах на рівні найдрібніших частинок. Воно є рушієм самого омолодження... Отже, світло – це не лише причина виникнення життя, але також і чинник, який його підтримує... Абсолютне все у Світобудові створено із світла, від найбільших об'єктів до найменших. Та його частина, яку ми несемо в собі як сутність любові, що походить із Великого Творчого Джерела, настільки могутня, що ми можемо освітити цілі галактики, й настільки тонка, що навіть найменша клітиночка може використовувати її, щоб омолодитися. Ми – ланка в ланцюжку світла, яким є сам Всесвіт; ланка, що становить собою дію джерела любові, настільки величезного, що він вразив би нас своїми масштабами. Тому ми – воістину часточка Бога! (Керролл. Крайон, 2005 : 190 – 191).

26. 6. Кожна думка, емоція, кожне почуття, що виходить від нас, вібує на певній частоті, яку ми можемо порівняти з частотою радіостанції. А наш мозок можна порівняти з ретлянслятором – він подібний до радіоприймача, вловлює те, що повідомляє станція на обраній нами частоті... Вібраційна частота може бути високою або низькою : висока частота створює стан благополуччя, гармонії, щастя і здоров'я; низька частота створює погане самопочуття, страждання і хворобу ... Зцілення – ніщо інше, як повернення в стан гармонії... Ми можемо зрозуміти, як породжуємо ту чи іншу хворобу або слабкість, якщо зрозуміємо функцію вібраційних частот... Повні страху думки мають вібраційну частоту, здатну притягнути об'єкт страху. Справа в тому, що страх заставляє нас здійснити саме такі дії, які допомагають матеріалізувати те, чого ми більш за все боїмося (Ранвіль Клавдія, 2011 : 27 – 29).

26. 7. Хвороб як таких у Природі не існує – є просто факт не засвоювання Еволюційної Енергії, що проявляється в організмі людини у формі захворювання. Все те, що сучасна офіційна медицина відносить сьогодні до категорії хвороб, є невідповідність розвитку людських тіл (фізичного, вітального й ментального) та їх складових вимогам Еволюції.

Хвороба – це результат не засвоювання організмом Еволюційної Енергії (Клюєв, 2011:165).

26.8. У цілому, людство влаштоване так, що йому хочеться, ніяк не змінюючи свою свідомість і спосіб життя, одночасно досягти бажаних результатів – бути здоровими, довго жити й мати багато грошей. Багаті, природно, не шкодують грошей, щоб бути здоровими й довго жити, а тому неухильно удосконалюється медицина для обраних – унікальні дороговартісні операції, найдефіцитніші ліки, чудеса трансплантації та багато іншого. Турбота про тілесне здоров'я повністю затемнює головне – прагнення набути справжнє Буття – Буття без страху, сумнівів і страждань (Клюєв, 2011: 208).

27. Чи корисно підтримувати атмосферу колективного страху?

27.1. а). Паніка – це половина хвороби. Спокій – це половина здоров'я. Терпіння – це початок оздоровлення. б). Немає безнадійних хворих. Є тільки безнадійні лікарі (Авіцена). <https://socratify.net/quotes/ibn-sina/259150>

в). Спокій і терпіння – це найвеличніші прояви внутрішньої сили. А хто має таку Силу може досягнути всього, чого захоче. г). Ті, хто готовий пожертвувати насущною свободою заради короткочасної безпеки, не гідний ні свободи, ні безпеки (Бенджамін Франклін). <https://socratify.net/quotes/bendzhamin-franklin>

27.2. Батько медицини Гіппократ залишив нам заповіт свого сумління : «Не нашкодь!». А в нас усіма повноважними соціальними структурами від ЗМІ починаючи й працівниками магазинів і поліцаями завершуючи, створено не просто паніка, а планетарний психоз! Здається, другорядний дріб'язок , але це великий *самообман*, бо емоційний стан тривоги, напруги, розгубленості, відчаю, безпорадності, приреченості, ізоляції, стресу, депресії (а тим більше планетарного рівня, де об'єднався *СТРАХ МІЛЬЯРДІВ ЗЕМЛЯН!*) став самим найнебезпечнішим *інформаційно-ментальним ВІРУСОМ СВІДОМОСТІ*, який і в ліжку клав, і визначав великою мірою самопочуття людей з ознаками сезонного грипу, й давав можливість експериментаторам та ідеологам «одного мільярда» здійснювати будь-яке втручання в організм ослабленої людини, й визначав інші затяжні ускладнення на фоні *розбалансованої страхом* роботи організму. Це було настільки очевидно, що не могло залишитися поза увагою тих, хто не втратив здатність спокійно думати, співставляти факти, аналізувати... Стало зрозуміло, що минає час благодущності, наївності, інфантильності, сліпої віри й довіри, декларативної й емоційної запопадливості в будь-якій сфері нашого життя – політика, економіка, соціальна справедливість чи питання користі щеплень (вакцинування, імунізація).

27.3. Фальсифікація даних, свідоме чи неусвідомлене перекручування фактів, ігнорування індивідуальних, вікових,

психоментальних, етнічних, кармічних, енергетичних особливостей людей, неправильне діагностування, безпринципність та нерозбірливість у засобах лікування, безвідповідальність, низька професійна компетентність, приховування негативних наслідків, корисливість, жадоба в гонитві за наживою, нав'язування членам суспільства нормативів і принципів, що суперечать фундаментальним уявленням про права й свободу особистості, – все це невід'ємний супровід вакцинаторського процесу. Це не придумані реалії сьогодення. І все це (дивним чином!) чомусь залишається поза увагою й людини, й суспільства, як громади, й владних структур... Реклами вакцинаторів про БЛАГО вакцин для здоров'я людей перетворилися на ВСЕМОГУТНЬОГО ІДОЛА, якому ми майже всі сліпо віримо! Чи не час знімати рожеві окуляри ейфорії, наївності, бездумності й безвідповідальності за якість свого здоров'я і психічного самопочуття?

28. Вроджений потенціал синів і дочок Творця

28.1. Кожна людина від народження володіє езотеричним тілом, яке називається «вродженим». Вроджене – це великий комунікатор нашого тіла. Важливо розуміти, що воно володіє механізмом зцілення самого себе! Де знаходиться вроджене тіло? – Повсюди! Воно з'єднує наш трьохмірний світ із цілісною багатомірністю Всесвіту. Крім цього, вроджене – це та складова нашого тіла, яка здатна здійснювати комунікацію одночасно з усіма клітинками організму. Це та мудра частина тіла, яка може сприйняти команду глибокої свідомості (надсвідомості) здійснити потенційну ремісію чи регенерацію. Це та жива сутність нашого цілісного комп'ютерного комплексу, яка відповідає нам при тестуванні м'язів ; відповідає на дотик, на питання, задані іншою людиною. Наше вроджене зв'язане із Першоджерелом! Воно завжди збалансоване, чисте, прозорливе! І це причина того, чому афірмації, самоустановки, самонакази, вербальні самопрограми такі ефективні! Секретом балансу в тілі, в свідомості, в психіці є те, що завжди збалансоване.

28.2. Коли ми йдемо в медитацію, ми, фактично, спілкуємося із другою частиною самого себе, ми входимо в ніжні енергетичні обійми того, що завжди збалансоване, просвітлене, умиротворене, мудре, бо завжди зв'язане з Джерелом, що нас створило. Медитуючи, ми йдемо до свого вищого «Я». І до шишковидної залози! Вроджене завжди готове діяти! Це найпрекрасніший двигун нашої людської істоти, бо він завжди збалансований! Завжди готовий нас слухати, опікати, допомагати, взаємодіяти, підтримувати, заспокоювати, наставляти, розраджувати. Все впирається в те, чи ми готові проявляти до себе увагу, турботу, милосердя й любов? Чи готові дбати про самооздоровлення, самопрофілактику, самотрансформацію, саморегенерацію?

28.3. Вроджених два : перший – це ти сам, а другий – це одвічний, вроджений Дух, що є з'єднувальним енергетичним мостом із багатомірністю і завжди знаходиться під управлінням планети. Інакше

кажучи, якщо планета перебуває на низькому енергетичному рівні, тоді існує «завіса». І що найкраще може зробити Вроджений аспект нашого багатомірного комплексу, – це досягнути такого рівня розвитку, щоб пройти крізь «завісу», якого ми йому дозволяємо при посередництві свідомості планети. Вроджений аспект нашої біоматриці у даний часовий період може перейти цей міст між світами за допомогою шишковидної залози, вищого «Я» й Духу – і досягти того, чого ми бажаємо, через частинку Бога у нас ! Прийшов час зрозуміти, що та Сила, яку ми називаємо сакральним словом «Бог» живе всередині нас! Вроджене досконале й могутнє! Воно не потребує таблеток, вакцин, операцій, боротьби з вірусами (чи з іншим патогенами), бо воно завжди зв'язане з Першоджерелом, з Його Першоенергією! І який же з цього для нас «практичний результат» ?

28.4. Постараємося узагальнити базові тези : а) . Ми можемо самі себе зцілювати через свій Вроджений аспект. Вроджене заявляє про себе при спонтанній ремісії, раптовому одужанні людини, що часто викликає здивування в лікарів. б). Наше Вроджене здатне відчувати Вроджене іншої людини й давати нам про неї інформацію (в тому числі й через сон). в). Нарощуючи, удосконалюючи й поглиблюючи *комунікацію* (через обрані нами духовні інструменти саморозвитку) *із своїм Вродженим*, ми будемо збільшувати здатність *відчувати інших людей, інші форми життя, стихії, Світ в цілому*, що сприятиме збільшенню в наших моделях мислення та поведінки такої якості характеру як *співчуття*. Ми будемо відчувати й розуміти через що проходять інші люди (рідні, близькі, приятелі, друзі, знайомі й незнайомі); що їм подобається, а що ні, які в них потреби й устремління. Примноження в кожному з нас енергії *чуйності, чутливості, співчуття, милосердя* сприятиме тому, що ми все впевненіше й дружніше будемо віддалятися від воєн, терактів, від бажання домінувати, вбивати, знищувати... г). Вроджене тіло не спроектоване під старіння. Воно саме себе омолоджує. І одне, що спричиняє наше старіння, – це те, що наша ДНК працює лише частково, що знижує здатність клітин до оновлення (регенерації). Отже, зрозумівши свій вроджений потенціал, доречно набувати вміння комунікувати з ним і давати Йому Інструкцію-Наказ : «Перестань старіти !». І при серйозному відношенні, – результат ми будемо бачити в дзеркалі ! г) . Кожний з нас може уповільнити функціонування біологічного годинника свого багатомірного комплексу – біоматриці, що має розвиватися за комп'ютерними програмами Творця, які вмонтовані у наш матеріальний «скафандр», який ми звикли називати таким простим словом «тіло». А воно, між іншим, спроектоване на сотні років життя. Так воно задумане. Такий план. (І тільки дякуючи цьому, наші медики здатні «надавати нам допомогу», а організм витримувати часто не просто не коректні, але навіть шкідливі втручання, про що більш ніж очевидно засвідчується статистикою з ятрогенії – каліцтва й смерті людей з вини

лікарів). д). Прийшов час вивчати себе. Повернутися обличчям до дарованого нам Богопотенціалу, оволодівати вмінням комунікувати із Вродженим аспектом своєї Сутності, своєї Божественної складової, переходити на рівні розуміння, на рівні свідомості енергетичний міст між Світами, сказавши своєму індивідуальному Вродженому: «Привіт! Я тебе знаю! Давай братися до справи!». Вроджене має зрозуміти, що нам більше не треба проходити через трансформацію смерті, хоч, звичайно, є ті, які будуть наслідувати цю звичку. е). Ми в тисячі разів сильніші й могутніші, ніж можемо собі уявити! Нам властива Сила, щоб змінити все, чого бажаємо. Вроджене – це розумна дублююча система, що розподілена по всьому тілу, якій відомо більше, чим будь-якій іншій системі – нервовій чи системі мозку; це резервна систем в ДНК-полі, яка зберігає нам життя. Наше свідоме спілкування із Вродженим необхідне для перепрограмування програм, за якими воно працювало в старих енергіях.

28.5. Наша свідомість – ключ для переключення Вродженого на нові енергії, які йдуть на Землю з 2012 року, тобто треба переключити набір інструкцій для Вродженого, що в старих енергіях орієнтували його на процес, який ми називаємо словом «смерть». Тому дуже важливо говорити своєму Вродженому про те, що нам більше не треба проходити через трансформацію смерті для того, щоб передати для подальшої духовної еволюції мудрість, що в нас є. Тіло бачить нас, як *управителя*, якого воно має слухатися, й діє, відповідно до рекомендацій, які ми йому направляємо.

28.6. Усе, що задає програму для діяльності тіла, повністю регулюється нашим вільним вибором, тобто ми маємо застосувати свою свідомість для того, щоб дати інструктаж нашої вільної волі Вродженому. Воно чекає контакту з нами, чекає розпорядження, вказівок, діалогу, контакту, бо зміщення нашої свідомості не запрограмоване в нашій ДНК. Все це і є предметом нашого вільного вибору. Вроджене має зрозуміти, що ми хочемо жити й розвиватися в нових умовах, а отже, – його руху в нові енергії (Крайон. Лі Керролл. <http://om-proekt.in.ua/index.php/2014/59-krajon-vrozhdjonnoe-otkrylos>).

29. Божественність – головне, що сховане в людині

29.1. Божественність – це наша природа, що сьогодні визнається не тільки просвітленими Майстрами, але й фундаментальною наукою (Казначеев, Спірін, 1991; Гончаренко, Бойчук, 2005; Одкровення..., 2010; Миронова, 2018).

Відомий вчений Г. Ващенко відзначав, що «кожна людина становить собою щось нове, своєрідне й неповторне. Вона є вічна і богоподібна індивідуальність... вона твориться богом» (Ващенко, 1997 : 142).

29.2. Божественність – головне, що сховане в людині... Нарешті настав час, коли Ми розкриваємо вам цей секрет, крок за кроком, щоб настало повне усвідомлення свого Божественного походження та свого

законного місця в Космосі з усіма висновками про відповідальність і значимість Людини в Космосі, що з цього випливають. ДНК – це Божественна матриця, яка знаходиться в кожній клітинці наших тіл... Вона багатомірна, просторова, вона звучить у Космосі своїми вібраціями, своєю власною піснею... Кореневий рівень – це земна частина нашої ДНК... Вивчена вченими на 10 – 15 відсотків... Але існує ще 11 рівнів ДНК..., кожний з яких відповідає за якийсь зв'язок земного тіла з простором; зв'язок нашого земного тіла з Богом; зв'язок нашого земного тіла з нашим Вищим «Я»... Ми – багатомірні. Важливо звикати до усвідомлення цієї багатомірності... Перша, або коренева спіраль ДНК, зберігає всю інформацію про фізичне тіло; всю інформацію про фізичні тіла, які були в минулому в усіх наших попередніх втіленнях ...; про те, якими були наші фізичні тіла; в якій цивілізації ми жили та які події відбувалися з нами в цій цивілізації – усе це зберігається в інформації кореневої частини ... Усі рівні ДНК взаємозв'язані в міжпросторовому континуумі й працюють разом. (Шульц, Крайон, Ель Морія, 2009 : 58 – 66) .

30. Чи потрібно наш потенціал розвивати свідомо ?

30.1. Ви думаєте, що ваш Дух може вижити й розвинутися сам собою? Його треба розвивати... Йому також потрібні свої харчі. Йому треба, щоб ви були ним і працювали над ним... Ви дуже ліниві... Труд над собою – найсвятіший за будь-який інший. Навчіться не тільки руйнувати себе, але й відновлювати себе, спираючись на власні сили. Труд над собою нічого не забирає, а тільки додає. Ви будете ставати все більш і більш сильними, здоровими, могутніми, вмючими... Зціліть своє тіло, свій зір, свій мозок, поясницю, серце нирки, ноги, кістки, м'язи, настрій. Сила у вас.

30.2. Працюйте над собою потенціалом Волі вашої, яка є в кожного, як Дар від Творця. Не будьте злодіями у ставленні до себе. Не знищуйте власну силу, бо немає нічого в світі сильнішого від неї. Розкрийте себе. Поверніться до себе. Полюбіть себе. Вийдіть з обіймів бездумності, інертності, зневіри, лінощів. Здолайте стереотипи обмежень, що роблять вас немічними, безсилими, хворими, примітивними. Не робіть із себе обмеженого біоробота.

30.3. Не затемнюйте себе. Не принижуйте себе. Не обманюйте себе... Станьте зіркою на власній орбіті. Станьте Богами власного життя. Труд над собою – найсвятіший за будь-який інший. І я прошу вас, я благаю вас вважати цей труд рівноцінний всьому іншому у вашому житті, бо якщо він буде таким, – ваше життя стане вишуканим... Ваша свідомість одурманена ілюзіями...

30.4. Кожний день ви прямуєте дорогою усталеної запрограмованості. Навчіться наказувати собі й виконувати ці накази... Ви одурманені своїми емоціями й страхами. Вони й роблять вас лінивими неробами... Ви ті, хто наділені абсолютною силою, щоб

трансформувати енергію в реальність... Ви спокусилися якостями своїх емоцій, які зробили вас рабами правил і принципів... Ви творці ілюзій у світі ілюзій...

30.5. А чи знаєте ви, що, насправді, заставляє вас боятися? Те, що в самій глибині вашої брехні, тієї, яку ви вважаєте істиною, ви знаєте, що помиляєтеся, що не знаєте істини... Диявол живе в глибині нашого духу. І назва його – ваше незнання самих себе, свого богопотенціалу (Рампа, 2010 : 64 – 72).

31. Який смисл ситуації з ковід-19, в якій ми перебуваємо?

31.1. Ковід-19 – каталізатор того, що буде відбуватися далі. Цей вірус зупинив усталені робочі атрибути цієї планети. І Я сказав вам, що це подібно до того, як зупинити фабрику, щоб її можна було переобладнати. Ковід-19 зупинив її для переоснащення. Ця ситуація дана для того, щоб усі побачили неефективність «фабрики» – системи, що створена на Землі. Прийшов час усе переобладнати й чітко виділити темні явища, що виростили в темних кутках, куди ви ніколи не могли дивитися раніше. *Це шанс побачити більше світла й визначити тих, хто заважає нам його побачити...* (Крайон. 14.10.2021).

32. Яку роль у створенні «плацебо» відіграє наша свідомість?

32.1. Свідомість – це енергія... А раз свідомість – це енергія, то для неї існують, як і до будь-якої фізичної енергії, стабільні, чіткі й зрозумілі правила й аксіоми. Це стає прогнозованою наукою. Енергія свідомості є причиною ефекту плацебо. Як це працює? Відповідь проста: енергія й фізика свідомості в поєднанні з так званими дзеркальними нейронами. Те, що тіло бачить і очікує, воно часто створює саме. (Наприклад, хтось їсть, а в того, хто спостерігає цей процес, – виділяється слина)... Чи думали ви над тим, що дзеркальні нейрони можуть відігравати важливу роль у системі зцілення? Що ви можете переконати своє тіло в тому, щоб воно зцілювалося. Дзеркальні нейрони не здатні розрізняти те, в що ви вірите, від того, що відбувається хімічно.

32.2. Свідомість інструктує тіло зцілюватися, – й воно зцілюється. Тепер ви розумієте, як може працювати спонтанна ремісія. Отже, коли ми переконуємо тіло, що відбувається зцілення, – воно також в це вірить. Сама віра є передатчиком реальності, бо коли ми віримо, – ми можемо заставити, щоб це відбулося, тобто вірити – це одночасно й творити те, в що ми віримо. Наука, довідавшись, що свідомість – це енергія, не зразу задумалася над потенціалами для самовідновлення організму. (Крайон. 14.10.2021).

33. Як поводити себе сьогодні?.. Вибір за нами

33.1. Сьогодні одні переживають страх, інші знайшли Віру й за неї тримаються; треті – стануть несамовитими, злими, четверті – приймуть рішення залишити Землю («смерть»), п'яті – почнуть хворіти, бо насіння закладені їх біологією; шості – впадуть у параною... І це не покарання. Це запланована реакція на вільний вибір... Чому? Бо не приймають

відповідальність за своє життя, тому їх страхи посиляться (Керролл. Крайон, 2005 : 28 – 31).

34. Яка функція соціального маркетингу вакцинацій?

34.1. Маркетинг – це одна з нових технік, що має багато складових : рекламу, інформацію, навчання, вплив, лобіювання, репортажі, послання і т. д. Він може бути письмовим, усним, мовчазним,, може бути відкритим, непомітним, прихованим. Це наука про маніпуляції, яка вивчається в університетах. Це мистецтво впливу має своїх дипломованих спеціалістів.

34.2. Ціль маркетингу, – підвести людину до споживання того продукту, який їй і не потрібний... Медичний соціальний маркетинг – це наука соціального маркетингу в галузі здоров'я. Вона полягає в тому, щоб продати хворобу людям, які хочуть бути здоровими. Метою соціального маркетингу вакцинації є продаж ідеї про необхідність вакцинацій людям, які не мають в цьому ніякої потреби, а отже, не бажають її робити. Кінцева ціль – вакцинування 95% населення тими вакцинами, які влада вирішить нав'язати.

34.3. Маркетинг має три етапи, які стають все більш інтенсивними по мірі наростання спротиву : 1.Маніпуляції (Усталена соціальна підпорядкованість – «Я начальник...»). 2. Організація (Усіх форм тиску й утиску, які набули поширення в тоталітарних соціумах, в деструктивній цивілізації, якою є наша). 3. Репресії : придушення непокірних...Мафія не спить. вона пильно й невтомно стоїть на «сторожі» здоров'я... своїх інтересів (Сенченко, 2013 : 187 – 198).

34.4. Право на здоров'я – це вроджене законне право кожної людини. Жодний закон, жодна маніпуляція, жодний утиск земних «можновладців» не може нам дати те, що ми вже маємо. Ми стоїмо перед дилемою : віддати владу над собою медичній мафії чи залишити її собі ; звинувачувати владу за антигуманні укази, що суперечать і логіці здорового глузду, й конституційним правам чи взяти відповідальність на себе ? (Сенченко, 2013 : 199).

34.5. Слухати свою совість – означає поважати свою вроджену законність, повноправність, внутрішню владу, яка йде від Бога. Між законністю створеною на Землі й законністю ВРОДЖЕНОЮ МИ МАЄМО ПРАВО ВИБИРАТИ ПО ПРАВУ СВОГО БОЖЕСТВЕННОГО ПОХОДЖЕННЯ!

Перспективи подальшого дослідження. Поглиблювати знання з усіх аспектів, які стисло представлені в даній розвідці з метою примноження високовібраційної енергії світла, гармонії, умиротворення, радості, вдячності, за можливість жити на переломі тисячоліть і долучатися до тотальних трансформаційних процесів, спрямованих на вихід нас із мороку ілюзій, бо прийшов час говорити про те, що іноді лікування виявляється гіршим від самого недугу за своєю важкістю (не лише фінансовою) або наслідками, – тоді пацієнт жалкує й навіть подає

позови до суду проти лікарів, якщо вважає, що лікування завдало йому шкоди більшої, ніж могла б завдати сама хвороба.

Список використаної літератури

- Бойчук, Ю.Д. (2017). *Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження : Монографія*. Харків: Вид. Рожко С. Г.
- Бурбо Лиз. (2007). *Слушай свое тело – твоего лучшего друга на Земле* / Перев. с англ. Москва : София.
- Ващенко, Г. Г. (1997). *Загальні методи навчання : Підручник. для педагогів*. Київ : Українська видавнича спілка.
- Вернадський, В.І. (2004). Наукова думка як планетне явище :Хроніка - 2000. *Український культурний альманах*, 57 – 58. Київ : Фонд сприяння розвитку мистецтв.
- Выготский, Л.С. (1999). *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт.
- Гоголан М.Ф. (2002). *Попрощайтесь с болезнями*. М.: Советский спорт.
- Гончаренко, М.С., Бойчук, Ю. Д. (2005). *Екологія людини : Навчальний. посібник*. Суми : Університетська книга; Київ : Княгиня Ольга.
- Гроф К., Гроф С. (2003). *Духовный кризис: Монография*. Москва : Изд. К. Кравчука.
- Грустілін О. *Основні складові здоров'я: фізична, соціальна, психічна, духовна*. Джерело доступу : <https://disted.edu.vn.ua/courses/learn/2251>
- Данилова, Т. М. (2006). *Становление Нового Человека. Основы развития сознания: Пособие*. Київ: СПД Лыко Б.Б.
- Дерябин, Н. И. (2008). *Квантовая психология или как стать Богом: Текст*. Москва: Амрита-Русь.
- Донна Иден, Дэвид Фейнштейн. (2006) *Энергетическая медицина* / перев. с англ. Айрапетян К. Р. Санкт-Петербург : Будущее Земли.
- Донченко, Е. А. (2005). *Фрактальная психология: Учебник*. Київ: Знання.
- Дубров А.П., Пушкин В.Н. (1989). *Парапсихология и современное естествознание*. Москва:Соваминко.
- Интервью с доктором медицинских наук В. Тецом / *Санкт-Петербургские ведомости*, 21 августа 2009.
- Казначеев, В.П., Спиринов, Е.А.(1991). *Космопланетарный феномен человека : Проблемы комплексного изучения*. Новосибирск : Наука.
- Карп'юк, М.Д. (2019). Психологічна безпека особистості як складова космопланетарної проблеми небезпеки людини й людства. *Психологічна безпека особистості у змінному світі : Колективна монографія*. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я.М., 240 – 268.
- Карп'юк М.Д. (2020). Вроджений потенціал дитини як складова професіоналізму педагога закладу дошкільної освіти. *Трансформаційні процеси в дошкільній освіті XXI століття :*

- колективна монографія / Науковий редактор Л.О. Калмикова. Переяслав (Київська обл.): Домбровська Я.М., 2020, 148 – 178.
- Кинслоу Френк. (2010). *Мгновенное исцеление. Техника квантового смещения* / перев. с англ. Е. Мирошниченка. Москва : София.
- Коток О. (2008) *Безжальна імунізація*. Київ: Біла точка.
- Крайон. Ли Керролл: *Врождённое открылось*. Режим доступу : <https://om-proekt.in.ua/index.php/2014/59-krajon-vrozhdjonnoe-otkrylos>
- Крайон. *Грядущие открытия*. 14.10.2021. (Через Ли Керролла). Режим доступу. <https://www.menus.krajon.com/>
- Кэрролл Ли. Крайон. Кн. 3.(2005). *Алхимия человеческого духа. Руководство по переходу человека в Новую Эру* / Перев. с англ. Д. Гапеев. Москва : София.
- Климкевич С.Т. (2013). *Метатрон. Практика по осознанию себя многомерной сущностью. Иерархия*. Москва : Велигор.
- Клюев А.В. (2011). *О самом Главном*. Москва : Профит Стайл.
- Коменський, Я.А. (1982). *Изб. педагогич. сочинения. Т. 2*. Москва: Наука.
- Крисаченко, В.С. (1998). *Людина і біосфера: Основи екологічної антропології*. Київ : Заповіт.
- Лайт Сан. (2007). *Вирусы сознания. Принципы и методы исцеления Души и тела*. Санкт-Петербург : Невская перспектива.
- Липтон Брюс. (2011). *Умные клетки : Биология убеждений. Как мышление влияет на гены, клетки и ДНК* / Перев. с англ. Москва : София.
- Липтон Брюс. Бхаэрман Стив. (2010). *Спонтанная эволюция : Позитивное будущее и как туда добраться* / Перев. с англ. Москва : София.
- Маслов, Л.И. (2010). *Откровения людям Нового времени*. Кн. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11. Москва: Печатный двор им. А.М.Горького.
- Мелик Лора. (2013). *Тайная сила внутри нас. Подсознание может всё*. Москва: Центрполиграф.
- Миронова, В. Ю. (2018). *Официальное заявление 27. 06. 2018*.
Режим доступу : https://www.Youtube.com/watch?v=u_D2e4M5pYo.
- Міхєєнко О.І. (2009). *Валеологія : Основи індивідуального здоров'я людини*. Суми : Університетська книга.
- Мураньї Моника. (2015). *Крайон: Акаша человека. Активация внутренней программы* / Перев. с англ. Москва : София.
- Неаполитанский С.М., Матвеев С.А. (2004). *Сакральная медицина*. Санкт-Петербург : Институт метафизики.
- Неумывакин И.П. (2011). *Биоэнергетическая сущность человека. Мифы и реальность*. Санкт-Петербург, ДИЛЯ.
- Неумывакин И.П. (2014). *Человек и законы его жизни. Мифы и реальность*. Санкт-Петербург, ДИЛЯ.
- Пил, Н.В. (2005). *Источник жизненной силы* / Перев. с англ. С.И. Ананин. Минск : Попурри.

- Подласый, И.П. (2010). *Энергоинформационная педагогика : Учебное пособие*. Москва : Дата Сквер.
- Помиткін, Е.О. (2005). *Психологія духовного розвитку особистості : Монографія*. Київ : Наш час.
- Пучко, Л.Г. (2004). *Многомерная медицина. Система само-діагностики и самоисцеления человека*. 10-е изд. Москва : АНС.
- Рампа. (2010). *Происхождение и эволюция человеческой цивилизации : Размышление Учителя об истории человечества*. Кн.1 / Пер. с англ. Москва : София.
- Ранвиль Клаудия. (2011). *Метамедицина : путь к самоисцелению* / Пер. с фр. Москва : София.
- Рэйчел Сэл. (2011). *Человек Многомерный : Книга для духовно растущих* / перев. с англ. Москва : София.
- Савчин, М.В. (2001) *Духовний потенціал людини*. Івано-Франківськ:Плай.
- Санат Кумара – Агнишватта. (2007). *Живи и люби*. Контакт. Наталия Котельникова. Москва : Амрита-Русь.
- Сенченко Н.И. (2013). *Дары Запада : Медицинская мафия*. Киев : ФОР Стебеляк.
- Серебрякова, Л.А. (2009) *Путешествие в свой внутренний мир. В круге едином : дух, душа, тело*. СПб. : ДИЛЯ.
- Секлитова, А.А., Стрельникова, Л.Л. (2003). *Человек эпохи Водолея: Монография*. Москва : Амрита-Русь.
- Секлитова, А.А., Стрельникова, Л.Л. (2003). *Душа и тайны её строения. Контакты с Высшим Космическим Разумом: Монография*. Москва: Амрита-Русь.
- Секлитова Л.А., Стрельникова Л.Л. (2004). *Словарь космической философии*. Москва : Амрита-Русь.
- Секлитова Л.А., Стрельникова Л.Л. (2011). *Человек золотой расы*. Том 1. Создание человека. Москва : Амрита-Русь.
- Сковорода, Г.С. (1961). *Твори в 2-х томах*. Київ : Вид-во АН УРСР.
- Тихоплав, В. Ю., Тихоплав, Т.С. (2010). *Звездное небо над головой. Божественная матрица пространства: Монография*. Санкт-Петербург: Вектор.
- Тюріна, Т. Г. (2005). *Духовна педагогіка: витоки, сутність і перспективи розвитку: Монографія*. Львів: СПОЛОМ.
- Ушинский, К.Д. (1950). *Человек как предмет воспитания. Опыт педагог. антропологи*. Соб. сочинений. Т. I. Москва - Ленинград: АПН РФ.
- Чопра Дипак. (2008). *Тело и ум, неподвластные времени : Квантовая альтернатива старению* / Перев. с англ. Москва : София
- Шульц, М. (2009). *Крайон. Ель Мория*. Москва : София.



Кириченко Тарас Григорович
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спортивних дисциплін
і туризму,
Заслужений тренер України
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі
м. Переяслав, Україна
E-mail: glushenko13@ukr.net

ОПТИМІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТРЕНУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОЛІМПІЙСЬКОМУ ТА ПРОФЕСІЙНОМУ СПОРТІ

Розглянуто проблему психологічного забезпечення підготовки спортсменів, що є одним із пріоритетних напрямів підвищення ефективності змагальної діяльності у сучасному олімпійському та професійному спорті. Відмічено, що нестача інформації в галузі психологічного забезпечення насамперед спостерігається у спорті вищих досягнень, де пошук методів підвищення ефективності змагальної діяльності є важливою частиною процесу підготовки, а збереження спортивної майстерності вимагає від спортсмена наявності не тільки розвинених емоційно-вольових якостей, а й психічної витривалості. Визначено завдання та особливості психологічного забезпечення у багаторічній підготовці спортсменів, а також у підготовці спортсменів високого класу до головних змагань року та олімпійського циклу. Вивчено роль психологічних факторів, що впливають на результативність виступів, у тренувальній та змагальній діяльності спортсменів.

Ключові слова: спорт, тренер, психологічне забезпечення, змагальна діяльність, система підготовки спортсменів.

Taras Kyrychenko. Optimization of psychological support of training activities in Olympic and professional sports

The problem of psychological support of athletes' training is considered, which is one of the priority directions of increasing the efficiency of competitive activity in modern Olympic and professional sports. It is noted that the lack of information in the field of psychological support is observed primarily in high-achievement sports, where the search for methods to

increase the effectiveness of competitive activities is an important part of the training process, and maintaining sportsmanship requires not only developed emotional and volitional qualities, but also mental endurance. The tasks and features of psychological support in the long-term training of athletes, as well as in the preparation of high-class athletes for the main competitions of the year and the Olympic cycle are identified. The role of psychological factors influencing the effectiveness of performances in the training and competitive activities of athletes has been studied.

Key words: *sport, coach, psychological support, competitive activity, system of training athletes.*

У сучасному суспільстві склалися сприятливі умови для того, щоб спорт став професією і однією з форм трудової діяльності. Якщо спробувати об'єднати розрізнені висловлювання окремих вчених і сформулювати чіткий методологічний погляд на цю проблему, то найбільш точним буде формулювання, запропоноване А. А. Криловим, який вказував, що спорт – це складна, важка, трудова, професійна діяльність, що вимагає від людини великого напруження всіх її фізичних і духовних сил. Він вважав, що значущість теоретичних досліджень у спорті полягає в тому, що вони суттєво доповнюють концепцію людини як суб'єкта спортивної праці (Крылов, 1998).

Дослідження вітчизняних і зарубіжних фахівців підтверджують, що в різних видах спорту серед багатьох напрямів процесу підготовки (фізичної, техніко-тактичної, психологічної тощо) найменш вивченим та систематизованим є психологічна підготовка. У практиці підготовки спортсменів для реалізації ключових завдань, що стоять перед ними на різних етапах багаторічного вдосконалення, ці напрями повинні доповнювати один одного і розвиватися комплексно.

Значущість психологічного забезпечення підготовки в спорті визначається багатокомпонентністю структури змагальної діяльності та колективним характером ігрових дій. Активна протидія суперника вимагає миттєвої зміни реалізації плану ігрових дій гравця або команди. Як наслідок спортсменам доводиться діяти в умовах вираженого дефіциту часу при зміні ігрових ситуацій, що не дозволяє передбачити прийоми і дії суперника в варіативних конфліктних ситуаціях спортивних ігор. Виходячи з цього, складні умови ведення змагальної боротьби вимагають всебічного розгляду особливостей психологічної підготовки спортсменів, що спеціалізуються в ігрових видах спорту.

Високі темпи розвитку сучасних спортивних досягнень і, як наслідок, гостра необхідність у підвищенні ефективності змагальної діяльності, привертають увагу спортсменів, тренерів та вчених до психологічної складової процесу підготовки, яка нерозривно пов'язана з етапами багаторічного вдосконалення.

Розглядаючи процес багаторічного вдосконалення, що містить дві стадії – підведення спортсмена до піка його можливостей та їх

реалізацію, з позиції психологічного забезпечення, можна провести паралель між завданнями психологічного забезпечення на кожному етапі і відповідними їм рекомендаціями, що сприяють практичному втіленню цих завдань в спортивній практиці, з урахуванням динаміки психічних функцій спортсмена на різних етапах багаторічної підготовки. Такий підхід забезпечить можливість всебічно вивчити особливості психологічного забезпечення в системі багаторічної підготовки спортсменів, що дозволить сформулювати його загальну структуру і розробити алгоритм його реалізації.

Проблему психологічного забезпечення багаторічної підготовки спортсменів вивчали багато відомих фахівців. Деякі автори розглядали питання психологічної підготовки як складову частину психологічного забезпечення та індивідуалізації підготовки спортсменів на різних етапах багаторічного вдосконалення. У зарубіжній літературі основна увага приділяється окремим практичним аспектам психологічної підготовки, а теоретична складова і концептуальні положення психологічного забезпечення спортсменів мало вивчені.

Відсутність єдиного погляду вчених на проблему психологічного забезпечення в системі багаторічної підготовки спортсменів і систематизації наукових знань з даного питання зумовлює актуальність і своєчасність вивчення цієї проблеми.

У спеціальній літературі можна зустріти достатню кількість наукових праць, які висвітлюють різні напрями психологічного забезпечення в спорті, однак більшість з них мають розрізнений характер і відображають лише окремі аспекти цієї проблеми.

З наукової точки зору, основним недоліком на сьогодні є те, що психологічна підготовка не розглядається в контексті загальної системи спортивної підготовки як один з важливих структурних елементів. Важливо здійснювати проведення психологічної підготовки з урахуванням поставлених перед спортсменом цілей і завдань, а також періоду підготовки в рамках тренувального процесу.

Специфіка змагальної діяльності і вибір ігрового амплуа в хокеї зумовлені схильністю спортсмена до певного типу психічної організації, що вимагає своєчасної діагностики та розпізнавання особистісних психологічних детермінант для того, щоб правильно визначити схильність спортсмена до розв'язання тих чи інших ігрових завдань.

У професійному та олімпійському спорті існує ряд особливостей, що зумовлюють стратегію психологічної підготовки спортсменів і впливають на організацію психологічного забезпечення. Ці особливості містять збільшений обсяг тренувальних навантажень, постійно зростаючий рівень конкуренції, який супроводжується значним емоційним напруженням спортсмена і підвищеним рівнем відповідальності, а також елементом везіння, пов'язаним з високою щільністю результатів на великих міжнародних змаганнях, де тисячні

частки бала або секунди відокремлюють переможців від призерів. При цьому спостерігається підвищення впливу психологічних чинників, які є непрямим відображенням високого рівня психічної напруженості. Як наслідок виникають нові умови, методи і принципи підготовки спортсменів в активній взаємодії з сучасними вимогами і рівнем розвитку олімпійського спорту.

Для того щоб дати чіткі формулювання психологічним термінам в спортивній діяльності, важливо розібратися з вимогами, які вона висуває, і позначити ряд проблем психологічного характеру, що постають перед спортсменом і тренером. Зазначені проблеми виникають зазвичай через оволодіння, розвиток, вдосконалення і реалізацію саме спортивної діяльності. Частина з них пов'язана з діяльністю спортсмена, інша – з роботою тренера, а деякі проблеми стосуються взаємин спортсмена і тренера або мікроклімату в команді. Під впливом регулярних інтенсивних фізичних навантажень у спортсмена формуються певні особистісні якості або новоутворення особистості і виникають відповідні психологічні проблеми.

Отже, вимоги до психологічного забезпечення, які висуває спортивна діяльність, визначаються роллю соціальних і особистісних чинників у житті спортсмена.

Як зауважує Г.Д. Горбунов, система психологічного забезпечення спортивної діяльності описана на основі психолого-педагогічного підходу і являє собою «комплекс заходів, спрямованих на спеціальний розвиток, вдосконалення та оптимізацію систем психічного регулювання функцій організму і поведінки спортсмена з урахуванням завдань тренування і змагання» (Горбунов, 2012).

Серед різних думок з даного питання вирізняються дослідження проведені В.І. Вороноюю, яка на прикладі футболу показує, що форми психологічного забезпечення можна об'єднати у вісім груп. Спираючись на аналіз психодіагностичних даних, В.І. Воронова пропонує використовувати перелік психологічних параметрів, пов'язаних із показниками ефективності змагальної діяльності футболістів, які характеризують стан спортсмена на момент обстеження (Воронова, 2007; 2013).

Суть нового бачення організації психологічної роботи зі спортсменами, за твердженням В.В. Находкіна, полягає в перестановці акцентів: перехід від дослідження спортсмена до впливу на нього, який здійснюється безпосередньо психологом або проводиться за участю тренера (Находкин, 2013).

Більш широку структуру психологічного забезпечення в спорті запропонували Є.М. Гогунів і Б.І. Мартьянов. На їхню думку, особливе місце в психологічному забезпеченні спортивної діяльності посідає мотивація, що спонукає людину займатися спортом. Також до складу психологічного забезпечення входять психодіагностика, відбір, психологічний супровід тренувальної та змагальної діяльності

спортсменів, психологічні особливості спортивного змагання, загальна і спеціальна психологічна підготовка, планування підготовки до змагань, психорегуляція і психогігієна.

Незважаючи на багатогранний характер запропонованої схеми, докладний її розгляд дозволяє побачити ряд суперечностей та прогалин. По-перше, структура містить різнопланові, не зіставленні за спрямованістю впливу поняття, по-друге, не вистачає чіткого розуміння, на якому з етапів і в якій послідовності необхідно проводити психологічне тестування і вплив, по-третє, відсутня адаптація зазначених методів до специфіки рухової активності спортсменів (Гогунов, Мартьянов, 2004).

Як свідчить теоретичний аналіз літератури, сьогодні в психології спорту наукова термінологія перебуває в стані формування і корекції окремих понять через те, що у фахівців немає єдиного погляду на зміст і структуру психологічного забезпечення спортсменів, що спонукало нас до вивчення даного питання з урахуванням сучасних тенденцій і вимог олімпійського спорту.

Таблиця 1

Вимоги до психологічного забезпечення, які висуває спортивна діяльність

№	Вимога	Складові
1	Аналіз соціально-психологічних умов спортивної діяльності	- проблеми соціалізації спортсмена і команди; - вплив національних особливостей і традицій на розвиток спорту; - міжособистісні відносини і психологічний клімат спортивних команд; - професіоналізм в спорті
2	Дослідження особливостей розвитку і формування особистості в умовах спортивної діяльності	вивчення механізмів формування індивідуально- психологічних особливостей особистості та їхньої динаміки, мотивів діяльності, темпераменту, характеру і здібностей
3	Вивчення психологічних основ формування рухових навичок і якостей	- спеціалізовані сприйняття; - психологічні особливості різних видів спорту та видів тренування; - методи управління психічними станами
4	Обґрунтування психологічних чинників, що забезпечують успішність змагальної діяльності	- динаміка психічних процесів у змагальній діяльності; - психічна стійкість і надійність; - психічні стани; - прогнозування успішності
5	Визначення основ психологічного забезпечення спортивної діяльності	- психоспортограми і психологічні типології видів спорту; - методи управління психічними станами в спортивній діяльності; - діагностика, консультування та психокорекція

6	Організаційно-методичне забезпечення процесу підготовки	<ul style="list-style-type: none"> - розробка алгоритму психологічних досліджень; - система психологічного відбору та орієнтації; - стратегічне планування; - підбір методів і прийомів роботи зі спортсменами різного віку, статі, рівня кваліфікації; - система психологічного контролю
---	---	--

Наукові знання базуються на чіткому визначенні понятійного апарату, що є теоретичною основою для ефективної організації наукової роботи. У зв'язку з цим ми зробили спробу впорядкувати і структурувати основні поняття, що застосовуються в галузі спортивної психології. Аналіз науково-методичної літератури дозволив визначити особливості історичного розвитку та шляхи формування понять «психологічна підготовка» і «психологічне забезпечення», виявити їх взаємозв'язок, співвідношення структурних елементів і подати схематично. Було показано, що психологічне забезпечення – широке і всеосяжне поняття, яке включає в себе психологічну підготовку як один із структурних компонентів – найповніше відображає реалії і потреби сучасної психології спорту.

Таблиця 2

Основні напрями реалізації психологічного забезпечення спортсменів

№	Напрямок	Психологічне забезпечення	
		Етап становлення	Сучасний етап
1	Основна форма психологічної підготовки	Інтелектуальна	Особистісний ріст, розвиток значущих для підвищення результативності якостей
2	Моральні цінності спортсмена	Морально-вольова, етична підготовка	Розвиток вольових якостей без корекції світогляду і виховання спортсмена
3	Джерело впливу і резервних психічних можливостей	Власні сили спортсмена, без впливу психолога	Активна дія психолога, спільна робота зі спортсменом
4	Значні психологічні характеристики	Мотивація і патріотизм Переважання спільних інтересів над особистими Віра в себе Духовні цінності	Висока самооцінка Висока мотивація досягнення. Відсутність інстинкту самозбереження (особливо в спорті вищих досягнень) Спортивна агресія Стресостійкість

			Матеріальні цінності як стимулюючий фактор
5	Методологія психологічної корекції	Жорстко регламентована, без урахування специфіки виду спорту і типу рухової активності. Обмежений перелік методик, в основному аутогенне тренування	Широкий спектр методик. Акцент робиться на підвищення самооцінки, знищення психічних блоків і фізіологічних затискачів
6	Психотерапевтичні напрями	Практично не застосовуються, окремі елементи сугестії	Спортивний коучинг, тілесно-орієнтована психотерапія, спеціальні тренінгові програми на основі модельних психологічних характеристик та ін.
7	Досліджувана зона психічної діяльності спортсмена	Свідомість	Свідомість і науково обґрунтована робота з областю підсвідомості

Розглядаючи проблему психологічної підготовки спортсменів в олімпійському спорті, фахівці вивчають особливості спортивної діяльності та її психологічні аспекти як один із напрямів психологічного забезпечення. Незважаючи на багатий досвід вітчизняної спортивної психології та велику кількість засобів і методів психологічної підготовки, більшість з яких запозичені із зарубіжної практики, існує ряд питань, які потребують уваги і пошуку альтернативних шляхів їх вирішення, з урахуванням сучасних тенденцій розвитку олімпійського спорту.

Особливості підготовки спортсменів в олімпійському спорті широко висвітлено в науковій літературі та досить глибоко вивчено методологічні основи індивідуалізації підготовки кваліфікованих спортсменів (Савенков, 2006; Сопов, 2010).

Крім того, рядом авторів всебічно досліджено психологічні резерви і психологічні характеристики, що сприяють удосконаленню спортивної майстерності і самовизначенню спортсмена (Загайнов, 2006; Туманян, 2006).

Водночас, одним з актуальних напрямів, що відображають прогалини в сфері психологічної підготовки, які необхідно заповнити, є

відсутність у спортсмена і тренера інформації щодо використання тілесно-орієнтованої психотерапії. Сьогодні у спортивній психології катастрофічно недооцінюється роль відчуття спортсменом свого тіла і роботи його підсвідомості, що займає 95% обсягу психіки. В період існування СРСР подібні напрями досліджень і психокорекційних впливів суворо засуджувалися і вважалися забороненими. Такі техніки, як нейролінгвістичне програмування, тілесно-орієнтована психотерапія, дихальні практики тривалого характеру та інші, не знайшли свого місця в психологічній підготовці спортсменів того часу. Однак не варто забувати, що головний інструмент спортсмена – це його тіло. З погляду психології, воно накопичує в собі досвід психосоматичних порушень, наявних у кожній людині, що породжує комплекс фізіологічних затискачів. Іноді такий стан може призвести до виникнення м'язового панцира (навіть у спортсменів високого класу), а в складних випадках, і до хронічних захворювань. При цьому практично не враховується особливого (часто зміненого) психічного стану спортсменів, які досягли рівня чемпіона світу або чемпіона Олімпійських ігор, що потребує спеціальних знань психолога для роботи з їх психоенергетичним ресурсом. Це можуть бути сугестивні техніки (навіювання, гіпноз, холодинаміка) або техніки медитативного характеру (Горбунов, 2012).

Останніми роками увага фахівців прикута до вивчення емоційних (психічних), в основному передстартових, станів спортсмена та їх регуляції, а також пошуку психологічних резервів для підвищення працездатності і функціональних можливостей організму. Такий інтерес вчених зумовлений важливістю розробки та адаптації до специфіки спортивної діяльності нових дієвих методів психологічного впливу, здатних забезпечити якісний стрибок результативності змагальної діяльності. Ще одним актуальним напрямом психологічної роботи зі спортсменом є розширення спектра застосовуваних психологічних засобів відновлення після інтенсивного тренувального навантаження або напруженого змагального періоду. У цьому контексті методологічні основи і організаційні завдання науково-практичного забезпечення спортивної діяльності відображено в наукових дослідженнях вчених-практиків (Воронова, 2013; Малкин, 2008; Находкин, 2013)..

Рівень розвитку комплексу психологічних властивостей і особливостей спортсмена, від яких залежить ефективність здійснення спортивної діяльності в екстремальних умовах тренування і змагань, визначає його психологічна підготовка (Костюкевич, 2009). З цього випливає, що одним із завдань психологічної підготовки спортсмена є забезпечення формування психічної готовності до досягнення спортивного результату, тобто розвиток психічних якостей, необхідних спортсмену для підвищення рівня спортивної майстерності, психічної стійкості і готовності до виступу в відповідальних змаганнях. Психічна готовність спортсмена формується в результаті психологічної підготовки до:

- тривалого тренувального процесу;
- змагань взагалі як специфічного виду діяльності;
- конкретного змагання.

Психологічна підготовка спортсмена ділиться на загальну і спеціальну.

Загальна психологічна підготовка – це підготовка до тривалого тренувального процесу і змагань, вона здійснюється завчасно і спрямована на розвиток і вдосконалення у спортсмена психічних функцій і якостей особистості, необхідних йому для успішних занять спортом, а також на формування у нього психічної готовності до ефективної участі в змаганнях.

Спеціальна психологічна підготовка спрямована на формування психічної готовності до участі в конкретному змаганні (Находкин, 2013; Савенков, 2006).

Загальна психологічна підготовка охоплює такі напрями: моральна підготовка; вольова підготовка; вдосконалення інтелектуальних якостей; підвищення стійкості до стресу; навчання налаштування на виконання вправи, самоконтролю і самооцінки рухових дій; навчання прийомів саморегуляції психічних станів тощо. Психологічна підготовка спортсмена до конкретного змагання, тобто спеціальна психологічна підготовка охоплює ті аспекти підготовки, які мають прямий зв'язок з оперативним управлінням його психічними станами, що забезпечує оптимальну готовність до змагання і до виконання особливо важких тренувальних завдань. Вона поділяється на ранню і безпосередню підготовку (Григорьянц, 2006).

Безпосередня психологічна підготовка містить психологічне налаштування і управління психічним станом спортсмена перед стартом, психологічний вплив на нього під час змагань, в перервах між ними і організацію умов для нервово-психічного відновлення. Рання і безпосередня психологічна підготовка до змагання і психологічний вплив після виступу відносяться до конкретних ігор, а загальна підготовка проводиться як протягом всіх періодів тренування, так і під час довготривалого змагання. Аналіз літературних джерел дозволяє визначити завдання загальної психологічної підготовки (Горская, 2004; Панков, 2001, Савенков, 2006):

1. Виховання певних рис особистості спортсмена, що стимулюють досягнення ним високого спортивного результату як найважливішої основи успіху в спортивній діяльності (важливим фактором розвитку особистості є самовиховання, організація якого повинна спрямовуватися тренером і колективом команди).

2. Формування точності відчуттів і сприйняття інформації. Вироблення і вдосконалення спеціалізованих видів сприйняття, таких, як «почуття партнерів», «почуття часу» тощо. Всі дії спортсменів ґрунтуються на основі механізму складних реакцій вибору і

характеризуються не тільки високою реактивністю, а й точністю і своєчасністю як сприйняття, так і відповідного руху. Залежно від типу рухової активності для розвитку швидкості й точності реакцій необхідно включати до тренувального процесу відповідні вправи, що вимагають швидкого переключення уваги на інші об'єкти з різним несподіваним і нелогічним продовженням і високим ступенем варіативності.

3. Розвиток властивостей уваги у напрямі оптимізації її обсягу, інтенсивності, стійкості, розподілу і переключення. Для вироблення вміння розподіляти і перемикати увагу необхідно до тренування спортсменів вводити різні вправи з декількома об'єктами (м'ячі, шайби тощо) і всілякими переміщеннями.

4. Розвиток ряду психологічних пізнавальних процесів: мислення, уваги, пам'яті. Спортсмени високого класу відрізняються розвиненим і нестандартним мисленням, гарною пам'яттю, здатністю швидко і правильно оцінювати ігрову ситуацію, приймати ефективне рішення і контролювати свої дії. У спорті, і зокрема в ігрових видах спорту, перевагу має і перемагає той, хто діє не за шаблоном, хто володіє умінням реалізувати тактичні задуми з урахуванням дій команди суперника в умовах жорсткого ліміту часу і в стані сильного емоційного збудження.

5. Удосконалення здатності спортсмена контролювати свою емоційну сферу в тренувальних і змагальних умовах. Особливо це стосується регуляції характеру і змісту передстартових емоційних станів, які мають вплив на активність спортсменів в процесі навчально-тренувальних занять і на ефективність ігрових дій. Самовладання і емоційна стійкість допомагають спортсмену уникнути зайвого порушення – «передстартової лихоманки» або надмірного гальмування – «передстартової апатії» під час тренувальних занять і змагань, зберігати потрібну координацію, точність рухів і ясність тактичної думки.

6. Стимуляція вольових якостей. Основним методом розвитку сили волі є створення умов для подолання перешкод, а саме, систематичне виконання спортсменами в процесі тренування вправ, що потребують застосування вольових зусиль.

Важливу роль у вихованні вольових якостей спортсменів відіграє прагнення до подолання труднощів під час тренувань і змагань. Стимулювання (моральне і матеріальне) є не що інше, як посилення мотиву діяльності, вплив на мотив.

У процесі виховання моральних і вольових якостей слід застосовувати широкий спектр методів – переконання, примушування, метод навантажень, що поступово підвищуються, змагальний метод.

До прийомів і засобів такого виховання можна віднести: виховання цілеспрямованості та наполегливості, витримки і самовладання, рішучості та сміливості, ініціативності та дисциплінованості.

7. Вироблення антиципаційних здібностей. Антиципація є одним з найважливіших компонентів стану психічної готовності спортсмена,

тому в процесі психологічної підготовки необхідно приділяти увагу її розвитку.

Специфічними компонентами психологічної підготовки спортсмена є:

- формування актуальних мотивів і настанов, які мобілізують на досягнення мети;
- оперативне «налаштування» до дії;
- регулювання психічних станів, зумовлених очікуванням відповідального змагання або вольовою мобілізацією (налаштуванням) на майбутнє тренувальне заняття, а також регуляція емоційних реакцій спортсмена в процесі змагань;
- оптимізація відновлювальних процесів і загального стану спортсмена шляхом саморегуляції.

Поряд з постійними, стійкими мотивами, що становлять спонукальну основу спортивної діяльності, безпосередня мобілізація на виконання важкого тренувального або змагального завдання пов'язана з формуванням так званих актуальних або ситуаційних мотивів, які більш динамічні, зумовлені мінливими особистими настановами спортсмена і залежать від значущості поставленого завдання, зовнішніх умов його досягнення, рівня підготовленості спортсмена, настрою і самопочуття. Оперативне психічне «налаштування» спортсмена, крім відповідних дій тренера, передбачає активне і вміле використання ряду способів самозосередження і самомобілізації, які повинні бути попередньо освоєні шляхом спеціальної психологічної підготовки.

Насьогодні розробка таких способів йде шляхом вдосконалення традиційних прийомів самоналаштування, ідеомоторного тренування тощо.

До проблем психологічної підготовки в спорті можна віднести визначення ролі психолога в спортивному колективі. Раніше вважалося, що всім процесом психологічної підготовки керує тільки тренер, а його помічниками у розв'язанні психологічних питань виступають психолог, спортивні керівники та батьки спортсмена. При цьому здійснювати контроль над своїм психологічним станом і спонукати себе до самовдосконалення може тільки сам тренер, використовуючи свої організаційні та творчі здібності, освіту і навички управління. У цій системі відносин провідним стимулом і орієнтиром тренера в особистісному розвитку та психологічній підготовці були досягнення його учнів, їхній успіх і популярність.

Досвід практичної роботи свідчить, що такий підхід не є продуктивним. Професійна підготовка до змагань потребує участі фахівців із різних сфер спортивної науки та практики, які грамотно, послідовно, раціонально і якісно розв'язують визначені завдання спортивної підготовки відповідно до спрямованості своєї діяльності.

Наразі очевидним стає те, що без участі спортивного психолога процес психологічної підготовки спортсмена і тренера не буде повноцінним. Рівень складності вирішуваних завдань у сучасному олімпійському спорті вимагає ретельного опрацювання всіх психологічно деструктивних аспектів кожного учасника процесу підготовки. Це зумовлено тим, що будь-яка проблемна ситуація, з якою стикаються як спортсмени, так і тренер, накладає відбиток на їхні вчинки, думки, слова і проектується на співрозмовника в процесі спілкування. Тому тренеру, перш за все, необхідна підтримка психолога як основній керівній ланці, що визначає стратегічні напрями процесу підготовки.

Однією з проблем психологічної підготовки в спорті є формування стану психологічної підготовленості, що розвивається поступово внаслідок суворого дотримання режиму та цілеспрямованих вольових дій спортсмена в процесі багаторічного вдосконалення. Для цього спортсмен повинен докладати усвідомлені зусилля. Досягнутий стан підготовленості доцільно постійно розвивати і самовдосконалювати в ході самого тренування.

Крім того, в спорті існує проблема наявності у спортсмена почуття впевненості. Найчастіше спортсмени стикаються з нею перед початком змагань. І чим більш відповідальні змагання, тим вище ймовірність того, що спортсмен може почати відчувати будь-які страхи, сумніви, тривогу тощо. Як правило, основна частина цих страхів надумана – це внутрішні психологічні бар'єри, які існують тільки у думках спортсмена. Такі страхи проявляються в почутті невпевненості. Однак незалежно від їх джерела, вони вимагають психологічної корекції. Багаторічний досвід роботи спортивним психологом свідчить про те, що 90% звертань спортсменів до фахівця пов'язані саме з корекцією передстартових станів. При цьому опрацювання цих психологічних проблем вимагає певного часу, регулярності впливу і значних зусиль самого спортсмена.

Позитивним моментом є те, що ймовірність успішного розв'язання таких проблем дуже висока.

З іншого боку, розглядаючи проблему наявності впевненості, можна навести багато прикладів того, коли впевненість і віра в себе дозволяли спортсмену долати, здавалося б, нездоланні перешкоди, ставити рекорди, не помічати фізичних нездужань, труднощів, відсутності можливості тощо. Тому в спортивній психології та психологічній підготовці спортсменів питання самооцінки і впевненості посідають досить важливе місце (Воронова, 2013; Горбунов, 2012).

Серед проблем психологічної підготовки в спорті слід виділити таку проблему, як недостатня увага до питань психічного відновлення. Оскільки численні зусилля витрачаються на досягнення спортивного результату, то, як правило, відчуваючи фізичне і нервово виснаження після напружених змагань, спортсмен рідко приділяє увагу правильному і усвідомленому ставленню до процесу відновлення. Найважливіше при цьому не піддаватися почуттю зневіри, пригніченості, безпорадності (в

разі невдалих виступів), адекватно оцінювати власні фізичні можливості й індивідуальні особливості психічної адаптації, створювати умови для якнайшвидшого повернення своєї оптимальної форми. Не можна фіксувати увагу на стані втоми або підтримувати іпохондричні тенденції. Через це спортсмен повинен розуміти, що цей стан тимчасовий і він є відображенням перенесеного фізичного та психічного напруження, яке слід подолати шляхом своєї тренуваності.

Ще однією проблемою психологічної підготовки є розвиток психічної адаптації до тривалих інтенсивних (часто на межі можливостей) фізичних навантажень. Це пов'язано з тим, що спортсмену періодично необхідно відчувати нервово-психічне перенапруження, яке буде сприяти певним змінам його функціональних можливостей і підвищенню результативності. Якщо під час виникнення перших ознак перенапруження знизити тренувальне навантаження, то не завжди можна сподіватися на появу глибоких зрушень в організмі, які забезпечили б поліпшення результатів. Однак спортсмену потрібно уважно ставитися до свого фізичного стану (відчувати міру) і прислухатися до відчуттів, щоб зберегти активний і бадьорий стан до початку змагань.

Особливе значення ця проблема набуває в спорті вищих досягнень. Зазвичай, на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей спортсмени освоюють такі обсяги навантажень, що подальше їх збільшення практично неможливе або не є ефективним. Саме на цьому етапі підготовки спортсмени приділяють підвищену увагу використанню резервних психічних можливостей – саморегуляції станів, окремих вольових якостей, психічної витривалості.

У процесі формування стану психологічної готовності слід передбачати, що готовність суттєво впливає на поведінку спортсмена під час виступу на змаганнях і, отже, може служити причинним поясненням отриманого результату. Однак при цьому недооцінюється роль факторів, що безпосередньо характеризують змагальну поведінку спортсмена: тактики і стратегії ведення гри, стилю, темпу, ритму гри тощо, що викликає необхідність звернути більш пильну увагу на дану проблему.

Змагальна поведінка містить у собі різні за формою і змістом дії, які можуть бути реактивними або заздалегідь підготовленими, імпульсивними або раціональними, алгоритмізованими або імпровізованими тощо. Помічено, що спортсмени прагнуть зробити свою поведінку в змаганні раціональною, тобто цілеспрямованою, осмисленою, послідовною і розважливою. Тому саме раціональні дії є основою змагальної поведінки. Їх можна заздалегідь підготувати в декількох варіантах, залежно від конкретних умов вибрати з них найпридатнішу і використовувати в даному змаганні. Такий варіант поведінки називають тактикою.

У контексті спортивної психології тактика – це обрана спортсменом (або тренером) поведінка в конкретному змаганні. Тактика є основою змагальної поведінки. Мета тактики – отримати перевагу у визначених ситуаціях змагальної боротьби (але не перемогу у змаганні, адже перемогу здобувають не тільки за рахунок тактики). В процесі змагання тактика може змінюватися, але завжди це буде вже інша поведінка, більш придатна для мінливих умов, тому що тактика включає в себе дії, призначені для вирішення конкретного змагального завдання, і якщо це завдання не можна розв'язати, тактика може бути змінена.

Реалізація тактичних систем здійснюється за допомогою групових та індивідуальних тактичних дій; при цьому до групових слід віднести узгоджені дії двох або декількох гравців, спрямовані на вирішення певного тактичного завдання. Індивідуальні тактичні дії – це доцільне застосування ігрових прийомів залежно від ситуації, що склалася. Отже, тактика становить раціональну основу змагальної поведінки, якої спортсмен або тренер віддають перевагу (Сопов, 2010; Туманян, 2006).

Іншим важливим поняттям, що характеризує змагальну поведінку спортсменів, є стратегія.

Стратегія являє собою набір правил для прийняття рішень, якими спортсмен (або тренер) керується в своїй змагальній поведінці, а також мистецтво управління підготовкою та виступом команди в турнірах різного рангу.

Створюючи стратегічний план, не можна не враховувати обмежень, що накладаються правилами, хоча кожен раз план створюється заново. З іншого боку, вдалий план може бути використаний не один раз і, таким чином, стати правилом. Тому про правила можна говорити як про спільний план, а про план – як про конкретне застосування правил.

Набір правил, що зветься стратегією, включає в себе обмеження, що накладаються на поведінку правилами змагальної боротьби, типовими умовами, стійкими властивостями самого спортсмена або команди тощо, а також закономірності змагальної поведінки, що є продуктом колективного досвіду в даному виді спорту або суб'єктивного досвіду спортсмена або тренера. Вони можуть змінюватися, якщо не виправдовують себе, поповнюватися новими, але, мабуть, не зникають з досвіду назавжди, поки спортсмен або тренер продовжують активне життя в спорті.

Сформульована стратегія може допомогти зосередити увагу на певних умовах даної змагальної ситуації, а також відкинути всі інші умови як несумісні зі стратегією в процесі прийняття рішення.

Якщо стратегія напрацьовується спортсменом або тренером протягом тривалого часу їхньої спільної роботи, тактика планується для конкретних змагальних умов. У ній втілюється сенс майбутньої змагальної ситуації, виникають припущення про те, як можуть розвиватися події, а також яким спортсмен бачить себе в цих подіях.

Виходячи з широти стратегічних завдань, доцільно поділити їх на три рівні:

- генеральні, пов'язані з визначенням основних шляхів розвитку в тривалому періоді;
- підготовчі, що визначають побудову процесу підготовки спортсменів в річному циклі;
- оперативні, які розв'язують в процесі управління ходом змагальної діяльності.

Стратегічні завдання реалізують за допомогою тактики. Тому тактика виконує підпорядковану функцію щодо стратегії.

Серед факторів, що визначають змагальну поведінку спортсмена, можна також виділити просторові, часові й інформаційні характеристики (Находкин, 2013; Савенков, 2006; Хекалов, 2001).

Задати просторові характеристики означає визначити: позицію або місце спортсмена на ігровому полі, в поєдинку тощо; маршрути пересування; конфігурацію гравців на полі; обмеження сфери дій; вихідне положення щодо суперника (наприклад, в ситуації єдиноборства) та ін.

Часові характеристики змагальної поведінки характеризують темп, швидкість, реактивність, послідовність певних рухів, їх тривалість тощо. Ці параметри легко задавати, проте витримувати буває непросто, тому що це залежить від енергетичних можливостей спортсмена.

Інформаційні характеристики не менш важливі для управління змагальною поведінкою. Використання інформаційних характеристик дозволяє визначити, по-перше, яку інформацію спортсмен або тренер повинні отримувати в ході змагання, за якими об'єктами потрібно стежити в тій чи іншій ситуації, по-друге, яку інформацію вони повинні видавати суперникам і, по-третє, якою інформацією і за допомогою яких сигналів повинні обмінюватися партнери (Гогунов, Мартянов, 2004).

Досліджуючи психологічну сутність спортивного змагання, можна дійти висновку, що її основою є гра, а суперникам у грі властиво приховувати свої справжні наміри, дії і стани, тому дуже важливо розрізняти зовнішні сигнали та ознаки, за якими можна про них судити. Особливе значення тут має сприйняття спортсмена і знання візуальної психодіагностики, що дозволяє за мімікою, жестами, фізіологічними затискачами, диханням, реакціями на певні подразники й іншими показниками судити про реальні наміри суперника.

Енергетичні характеристики. Оскільки спорт є руховою діяльністю, енергетичні затрати спортсмена є однією з визначальних кількісних характеристик його поведінки, що впливають на спортивний результат.

Тому спортсмену необхідно раціонально розподілити сили в просторово- часових межах конкретного змагання, що часто виявляється вирішальною умовою ефективності змагальної поведінки. Розпорядитися своїми енергетичними ресурсами спортсмен може шляхом рівномірного

розподілу їх під час змагання або використання більшої їх частини на початку гри. Крім того, в окремих випадках доцільно зберегти енергоресурси, акумулюючи їх для використання на фініші змагань.

Крім того, роль енергетичних характеристик змагальної поведінки виявляється у підвищенні необхідного у змаганні загального рівня активності спортсмена або команди.

Такі ситуації розв'язуються за допомогою наступних дій:

- підвищити рівень активності можна, задаючи великі навантаження у ході планування просторових і часових характеристик змагальної поведінки і тим самим підвищуючи рівень енергозатрат спортсмена;

- вплинути на емоції і мотивацію спортсмена або команди, тобто на афективну сторону поведінки. Так само як і енергопотенціал, афекти характеризують індивідуальність спортсмена, що відбивається на його змагальній поведінці.

З огляду на те, що спортсмени мають відмінності один від одного за майстерністю і за індивідуальними властивостями, один і той самий спортсмен може перебувати в різних психологічних станах – вплив особистісного фактора на змагальну поведінку носить ситуативний характер. Тому вплив індивідуальних характеристик спортсмена на динаміку спортивної діяльності проявляється у разі, якщо тренеру потрібно визначити склад команди або змінити його і коли спортсмену необхідно бути в оптимальному стані до моменту змагання. Друге завдання, безсумнівно, є більш складним, але його можна розв'язати в процесі тренувальної роботи і спеціально в процесі психологічної підготовки.

Подію спортивного змагання можна розділити на локальні події, кожна з яких має свою специфіку. Так, виділяються події початку, що починаються зі старту, цілий ряд подій, що припадають на середину змагання і тривають до моменту, коли починається фінішування. Крім того, потрібно врахувати, що важливі події можуть відбуватися перед тим, як почнеться змагання, а також після його закінчення.

Не менш важливим є розгляд змагальної поведінки з огляду на дотримання спортсменом спортивного режиму, що містить декілька складових:

1. Підтримання систематичності тренувань. Відсутність регулярності відвідувань або окремі пропускання занять позбавляють сенсу будь-яку методику тренування, розраховану на отримання максимального результату.

2. Організація відпочинку та розробка системи відновлювальних заходів, яка повинна враховувати індивідуальні психологічні особливості спортсмена (відпочинок на природі, перемикання на інтелектуальні навантаження, захоплення творчістю, дружнє спілкування, інші види фізичної активності – йога, пілатес тощо).

3. Повноцінний сон. Важливість дотримання режиму сну безперечна, особливо в напружені періоди тренувань, коли спортсмен повинен постійно підтримувати хорошу фізичну форму. У зв'язку з цим у деяких видах спорту потрібний і денний сон. Для спортсменів, які не досягли повноліття, виділяється додатковий час сну, що пов'язано з виробленням мелатоніну (гормону росту і відновлення).

4. Дотримання режиму харчування. Основною вимогою є відповідність раціону харчування виду рухової активності, статі, віку і навантаженням спортсмена. При цьому завдання спортсмена – точно виконувати розпорядження тренера і дієтолога щодо обмеження небажаних продуктів і кількості калорій, що може бути досить складним з психологічної точки зору. У деяких видах спорту (наприклад, в єдиноборствах або художній гімнастиці), де спортсмен зобов'язаний підтримувати певну вагову категорію, це особливо серйозно проблема. Такі жорсткі обмеження часто призводять до «зривів» у харчуванні й до того, що спортсмен різко набирає велику вагу за короткий час.

5. Вироблення і розвиток вольових якостей: саморегуляції, самодисципліни, відповідальності, організованості тощо. Тільки наявність вольових якостей дозволяє спортсменові протягом усіх етапів багаторічного вдосконалення підтримувати спортивний режим, постійно працювати над собою, професійно розвиватися і зберігати високий рівень спортивних досягнень. Саме вольові якості лежать в основі дотримання спортсменом перших чотирьох пунктів, які тісно пов'язані між собою і впливають один на одного.

Розгляд пріоритетних напрямів роботи спортивних тренерів показує, що результат спортивних змагань багато в чому залежить від впливу психологічних факторів на особистість спортсмена, його емоційний стан і функціональні можливості нервової системи.

Наведені фактори є складовими успіху спортсменів і набувають все більшого значення зі збільшенням складності і відповідальності змагань. Результат впливу психологічної підготовки помітно проявляється в ситуаціях, коли рівень кваліфікації спортсменів не надає вирішального впливу на результат змагань, незважаючи на об'єктивну оцінку фізичної, технічної і тактичної підготовленості гравців, перемагає той, хто володіє більшою стресостійкістю, сконцентрованістю та налаштованістю на перемогу.

Останніми десятиріччями в науковому світі відбулися якісні зміни в підходах до вивчення психіки спортсмена. Доведено, що психічні настанови проникають тільки в зону свідомості, що становить лише 5% психічної діяльності, не зачіпаючи решту 95% підсвідомості. Отже, підсвідомість, на автоматичному рівні контролює всі процеси в організмі спортсмена. До того ж у більшості ситуацій підсвідомість керується принципом, що ймовірність отримання позитивного результату дій значно менша, ніж негативного. За Б. Ліптоном (2009), саме таким

чином підсвідомість починає налаштовуватися в період раннього дитинства, з народження до шести років, коли найнезначніші події, навмисно або випадково сказані дорослими слова, покарання, травми формують «досвід підсвідомості» і в підсумку – особистість. І чим більш значуща людина (тренер, викладач, батько) дає таку настанову, тим сильніше її ефект. Причому механізми формування психіки функціонують так, що негативні настанови, фіксуються у підсвідомості стійкіше, ніж позитивні. З огляду на те, що у більшості людей підсвідомий досвід на 70% складається з «негативу» і лише на 30% з «позитиву», завдання психолога полягає в тому, щоб не тільки змінити це співвідношення на прямо протилежне, а й створити базу для розвитку позитивних психічних тенденцій. Розв'язання цього завдання особливо важливо для створення стану оптимальної бойової готовності у спортсмена, вироблення почуття впевненості та віри у власний успіх і перемогу.

У сучасному олімпійському спорті велику увагу приділяють розробці системи психологічного забезпечення тренувального та змагального процесів. Існують різні підходи в психологічному забезпеченні тренувального і змагального процесів, які становлять частини єдиного процесу підготовки у логічному взаємозв'язку один з одним. Важливо відзначити, що психологічне забезпечення охоплює галузь не тільки індивідуальної психологічної підготовки, а й роботу з тренером, який передусім впливає на особистість і поведінку спортсмена, а також сферу міжособистісної командної взаємодії (Воронова, 2013; Горбунов, 2012; Находкин, 2013)..

Метою психологічного забезпечення тренувально-змагальної діяльності в олімпійському спорті є створення умов для підтримки стабільного психічного стану спортсмена, вироблення стану оптимальної бойової готовності та отримання ним максимально високих спортивних результатів. Узагальнюючи дані наукової літератури з методологічних аспектів процесу психологічного забезпечення в системі підготовки спортсменів, необхідно виділити функції, якими цей процес оперує.

Психологічне забезпечення спортсменів повинно відповідати наступним вимогам:

- суворі відповідність всього комплексу психологічних заходів умовам тренувальної та змагальної діяльності і ступеню її напруженості;
- упереджувальний характер (психогігієна і психопрофілактика);
- чітка регламентація діагностичного процесу, планування психокорекційних заходів і консультування;
- системність, планомірність і послідовність дій;
- використання сучасних інноваційних технологій в сфері психодіагностики, психогігієни, психокорекції та психологічної реабілітації;
- долучення до процесу психологічної підготовки не тільки спортсменів, а й тренерів, лікарів, науковців;

- обґрунтованість психологічних заходів та їх прогностичність (Сопов, 2010; Хекалов, 2001).

Таблиця 3

Функції психологічного забезпечення в системі підготовки спортсменів

№	Функція психологічного забезпечення	Сфера застосування
1	Освітня – включає в себе теоретичну, методологічну, прикладну (практичну) функції	<i>Теоретична</i> функція – дозволяє встановити стійкі зв'язки між цілями, завданнями, змістом, шляхами і засобами вирішення психологічних проблем, з одного боку, і індивідуальними, а також колективно- груповими явищами та психічними станами спортсменів, з іншого. <i>Методологічна</i> функція являє собою діяльність з використання в дослідженнях психологічних процесів і конструювання алгоритму психологічної підготовки спортсмена із застосуванням всього арсеналу методичних прийомів психологічного знання. <i>Прикладна</i> функція відображує практичні аспекти роботи психолога у спорті
2	Профілактична	Формування стану оптимальної бойової готовності спортсмена шляхом створення позитивних психологічних настанов і вироблення мотивації досягнення успіху
3	Діагностична	Дозволяє оцінити рівень розвитку психічних пізнавальних процесів (увага, мислення, пам'ять тощо), емоційні стани та властивості особистості спортсмена
4	Регульовальна – включає в себе стимулюючу, підтримуючу, нейтралізаційну, комунікативну, захисну, нормалізуючу функції	Застосування психотерапевтичного корекційного впливу для оптимізації психоемоційного стану спортсмена
5	Адаптаційна	Сприяє адаптації психіки спортсмена до зовнішніх і внутрішніх подразників
6	Прогностична	Полягає у визначенні перспективних особистісних і групових цілей спортсменів, спираючись на які необхідно розв'язувати завдання підвищення ефективності змагальної діяльності
7	Контролююча	Управління індивідуально-психологічними властивостями особистості спортсмена, його емоційним станом і процесом психологічної підготовки на основі психологічного контролю

Відмінною особливістю спрямованості психологічного забезпечення тренувального та змагального процесу є формування оптимального співвідношення роботи над створенням необхідних психологічних і фізичних якостей спортсмена у поєднанні з технічною і тактичною підготовкою.

Цілеспрямоване планування психологічного забезпечення в цілому спортивної діяльності і окремих його етапів (наприклад, річного циклу) є найважливішою складовою частиною навчальних і навчально-тренувальних планів, і підлягає включенню до календарних графіків у вигляді як окремих, так і комплексних заходів.

Процес психологічної підготовки спортсменів базується на певних принципах роботи. До них можна віднести принципи регулярності, свідомості, мотивованості, саморегуляції, всебічності, систематичності і послідовності. Що ж до психологічної підготовки ці принципи дозволяють найбільш раціонально сформувані властивості психіки спортсмена (особистісні якості, психічні процеси і стани), які необхідні для успішного виконання спортивної діяльності в екстремальних умовах. На основі цих принципів в процесі підготовки проводять психокорекційну роботу.

Для оптимальної організації психологічного впливу слід враховувати режим тренувань спортсмена і графік його обстежень, а також ряд деструктивних факторів (можливі стреси, перепади настрою, фізичне нездужання тощо), що вимагає використання додаткового обсягу коштів психокорекції, щоб попередити або нейтралізувати негативні психологічні наслідки (стан пригнічення, бездіяльності або апатії).

Принцип регулярності відображає необхідність постійної цілеспрямованої роботи спортсмена над своїм характером, своїми пізнавальними і емоційно-вольовими процесами. Цей принцип проявляється в тому, що засоби і прийоми психолого-педагогічного впливу на спортсмена є найбільш дієвими, якщо вони застосовуються регулярно з певною періодичністю.

Принцип свідомості визначає необхідність усвідомлення спортсменом значення розвитку психічних властивостей і якостей, необхідних для досягнення успіху, оптимізації психічних станів і прагнення до самовиховання, самоконтролю, постійного подолання труднощів на шляху до спортивного вдосконалення.

Принцип мотивованості характеризує створення у спортсмена високого рівня мотивації досягнення, пошуку стимулів і мотивів, які спонукають до успіху, формуванню стійких інтересів.

Принцип саморегуляції передбачає здатність спортсмена до довільного управління власними реакціями і емоційними станами, проявляється в організації самоконтролю за різними параметрами рухів, а у разі регуляції психічних (емоційних) станів – самоконтролю за ознаками, що характеризують ці стани: тремором, пульсом, напруженням м'язів тощо.

Принцип всебічності. Психологічна підготовка може плідно здійснюватися тільки в нерозривному зв'язку з іншими видами підготовки – фізичної, технічної і тактичної. Психологічному впливу повинні бути піддані всі сторони психіки спортсмена, від яких залежить надійне і досконале виконання спортивної діяльності, і властивості його особистості, психічні й психомоторні процеси, психічні стани.

Принципи систематичності і послідовності пов'язані з формуванням психічної готовності спортсмена. Весь процес психологічної підготовки повинен бути систематичним і послідовним, оскільки всі засоби і прийоми психологічного впливу на спортсмена діють найефективніше, якщо вони суворо розподілені на періоди навчально-тренувального процесу і забезпечують послідовність набуття знань, формування умінь, навичок, вдосконалення сприйняття, уваги і мислення.

Відображаючи певні закономірності процесу психологічної підготовки, слід зазначити, що всі перераховані принципи взаємопов'язані і взаємозумовлені. Порушення одного з них ускладнює реалізацію інших. Тільки застосування всіх принципів в єдності забезпечує високий рівень психологічної підготовленості [206].

Також необхідно підкреслити значущість формування стану психологічної готовності спортсмена і фактори, що на нього впливають.

Розглядаючи психологічний компонент стану готовності, важливо наголосити на необхідності присутності у спортсмена внутрішнього психологічного комфорту, почуття задоволеності своєю діяльністю, чіткого бачення її цілей і перспектив. Від ступеня психологічної готовності спортсмена до змагань залежить його настрої та емоційний стан, що значною мірою зумовлює спортивний результат. Серед інших чинників, які побічно впливають на психологічну готовність спортсмена, можна виділити режим навантажень і відпочинку, особистісні психологічні особливості спортсмена, наявність або відсутність стресів й індивідуальний ступінь адаптації до них, специфіку і стиль спілкування з оточенням, психологічний клімат в команді, особистісні взаємини тощо.

Сучасні тенденції розвитку спорту орієнтовані на прикладний характер психологічного забезпечення тренувальної діяльності. Вдосконалення саме практичної складової процесу спортивної підготовки вимагає матеріального, технічного, медико-біологічного і психологічного забезпечення. З точки зору психофізіологічних функцій організму спортсмена результат змагань визначається точністю і швидкістю виконання сенсомоторних реакцій, рівнем працездатності мозку, силою нервових процесів, їх функціональною рухливістю, ступенем і співвідношенням процесів гальмування і збудження в корі головного мозку тощо. В психологічному плані ці структурні елементи отримують свою реалізацію як усвідомлення спортсменом своєї сили і потенційних можливостей, впевненості, рішучості, високої мотивації досягнення, стресостійкості, самоконтролю, уважності й зосередженості].

Комплексний вплив таких характеристик є основою для вироблення і підтримки у спортсмена стану оптимальної бойової готовності. Аналіз запропонованої структури показав, що психологічне забезпечення тренувальної діяльності тісно переплітається з усіма аспектами цілого науково- організованого процесу в системі підготовки спортсменів.

Головною метою змагальної діяльності є перемога в змаганнях, досягнення якої відбувається в результаті послідовного вирішення спортсменом завдань, що орієнтують його на успіх. Цей процес здійснюється шляхом виконання конкретних дій щодо вирішення поставлених завдань. Таким чином, зміст дій, завдань і умов змагальної діяльності, і визначають її структуру.

Специфіку змагальної діяльності значною мірою зумовлюють напрями і зміст багаторічної підготовки спортсменів (принципи, засоби, методи, програмування процесу тренування, відбір, оцінювання тренуваності й здібностей спортсмена, контроль за його поточним станом тощо). Через це на всіх етапах підготовки дуже важливо враховувати вплив зовнішніх факторів, які залежно від місця, часу і умов проведення змагань багато в чому визначають психічний стан спортсмена і пов'язаний з ним стан оптимальної бойової готовності та прагнення до перемоги.

Для виявлення впливу факторів зовнішнього середовища на індивідуальні показники змагальної діяльності слід окремо розглядати показники змагальної діяльності кожного спортсмена. На основі цих показників оцінюють ефективність змагальних дій і намічають шляхи вдосконалення професійних навичок спортсмена, внаслідок чого можна визначити основні фактори індивідуального впливу як на змагальну діяльність, так і на його психічний стан.

Оскільки змагальна діяльність безпосередньо пов'язана зі спортивним результатом, це зумовлює необхідність ретельного вивчення її змісту та виявлення факторів, що визначають результативність спортсмена. Такий взаємозв'язок пояснюється тим, що структура змагальної діяльності і чинники, що зумовлюють її ефективність, є основою для побудови процесу підготовки спортсменів та організації раціонального управління цим процесом.

Аналізуючи змістовну складову змагальної діяльності, ми визначили, що в її основі лежить оцінка змагальних дій, які є продуктом фізичних і психічних здібностей спортсмена, а також його функціональних можливостей.

Дослідження структури змагальної діяльності та її компонентів дозволяє визначити зовнішні фактори, що впливають на рівень досягнень спортсмена і його психологічний стан. Найважливішим фактором є облік умов, у яких здійснюється змагальна діяльність спортсменів. Це кліматичні і погодні умови, особливості поведінки глядачів, специфіка суддівства, контингент суперників тощо. Крім того, велике значення має політичне і економічне становище країни, в якій

проходять змагання, контингент уболівальників, повноцінний сон і харчування, дотримання режиму навантажень і відпочинку, сімейне благополуччя, матеріальна стійкість (Загайнов, 2006; Шинкарук, 2011).

Постійна участь у змаганнях накладає відбиток на психіку спортсмена і формує у нього комплекс унікальних особистісних особливостей, що відповідають виду змагальної діяльності. Для вироблення і вдосконалення у спортсменів необхідних бійцівських якостей, що сприяють ефективному виступу у відповідальних змаганнях, необхідно раціонально розпланувати участь у змаганнях різного рівня і з різними за характером, стратегією поведінки і рівню підготовленості суперниками.

Істотним фактором є кількість змагань. На кожному етапі підготовки і в річних циклах має бути достатня кількість спортивних змагань для успішного розв'язання завдань багаторічної підготовки. Надмірна кількість змагань може негативно відбитися на процесі підготовки і психологічному стані спортсмена, так само як і їх відсутність (Костюкевич, 2009; Китаев, 2006).

Таким чином, проведений аналіз свідчить, що сьогодні психологія спорту вимагає нового бачення і нових підходів вчених до раціональної організації психологічного забезпечення підготовки спортсменів, що передбачає вихід на практичну реалізацію величезного масиву накопичених знань. При цьому, однією з важливих проблем, що стоять перед спортивною наукою, є відсутність системи взаємодії між спортивними психологами і спортсменами, що є негативним фактором і знижує конкурентоспроможність українських спортсменів на змаганнях міжнародного рівня.

Незважаючи на те що олімпійський спорт з кожним роком набуває все більш професійного характеру, він, як і раніше, є однією з форм суспільного устрою і життєдіяльності людини, являє собою невід'ємну частину світової культури, галузь виробництва матеріальних і духовних цінностей, що дозволяє повною мірою розкритися психічним і фізичним можливостям спортсмена, реалізувати його внутрішній потенціал, сформувані високорозвинені вольові якості через подолання перешкод, самовиховання і самовдосконалення.

Аналізуючи змістовну складову змагальної діяльності, ми визначили, що в її основі лежить оцінка змагальних дій, які є продуктом фізичних і психічних здібностей спортсмена, а також його функціональних можливостей.

Дослідження структури змагальної діяльності та її компонентів дозволяє визначити зовнішні фактори, що впливають на рівень досягнень спортсмена і його психологічний стан. Найважливішим фактором є облік умов, у яких здійснюється змагальна діяльність спортсменів. Це кліматичні і погодні умови, особливості поведінки глядачів, специфіка суддівства, контингент суперників тощо. Крім того,

велике значення має політичне і економічне становище країни, в якій проходять змагання, контингент уболівальників, повноцінний сон і харчування, дотримання режиму навантажень і відпочинку, сімейне благополуччя, матеріальна стійкість (наявність гідної оплати праці, житла тощо).

Постійна участь у змаганнях накладає відбиток на психіку спортсмена і формує у нього комплекс унікальних особистісних особливостей, що відповідають виду змагальної діяльності. Для вироблення і вдосконалення у спортсменів необхідних бійцівських якостей, що сприяють ефективному виступу у відповідальних змаганнях, необхідно раціонально розпланувати участь у змаганнях різного рівня і з різними за характером, стратегією поведінки і рівню підготовленості суперниками.

Істотним фактором є кількість змагань. На кожному етапі підготовки і в річних циклах має бути достатня кількість спортивних змагань для успішного розв'язання завдань багаторічної підготовки. Надмірна кількість змагань може негативно відбитися на процесі підготовки і психологічному стані спортсмена, так само як і їх відсутність.

Отже, серед багатьох факторів, що впливають на змагальну діяльність і на психологічний стан спортсменів, найбільш значущими, на наш погляд, є ті, що безпосередньо стосуються змагальної діяльності – умови проведення змагань, місце проведення, час тощо. Високий рівень інтенсивності та чималі фізичні навантаження спортсменів істотно впливають на стан їхньої психіки. У процесі багаторічної підготовки спортсмен може активно функціонувати в такому режимі понад десять років. Внаслідок цього стосунки спортсменів із колегами, тренером, лікарем тощо, а також сформований на тренуваннях і змаганнях психологічний мікроклімат, зумовлюють домінуючу роль спорту в їхньому житті й діяльності. спорт створює основу для виникнення безлічі ситуацій, в яких спортсмен повинен проявляти стійкість до стресів, витримку, вміння не піддатися сильним деструктивним, а іноді й позитивним емоціям збиваючого з досягнення мети характеру, як під час змагань, так і поза ними, що потребує вдосконалення контролю над психологічними реакціями спортсмена.

Однією з найважливіших функцій спортивного тренування спортсменів, що забезпечує підтримання оптимальної структури, реалізацію програм і цілей системи спортивної підготовки є психологічний контроль

Теоретичні аспекти психологічного контролю в спорті добре вивчені й систематизовані вченими, проте практична сторона цього питання, пов'язана з організаційними заходами, матеріальними витратами і підготовкою кваліфікованих фахівців у цій галузі, має певні обмеження. Відсутність можливості своєчасно і повноцінно здійснювати контроль над психологічною підготовкою призводить до недостатності даних про психічний стан спортсмена та рівень розвитку його спеціальних

здатностей, складності та безпідставності у складанні психологічного прогнозу і відповідних рекомендацій. Внаслідок цього неможливо повністю оцінити і врахувати вплив психологічних ресурсів спортсмена під час спортивного відбору та обґрунтувати індивідуальний алгоритм його психологічної підготовки.

Не менш важливою є проблема здійснення оперативного психологічного контролю підготовленості спортсменів в умовах жорсткого ліміту часу, яка вирішується шляхом застосування дорогих апаратурних методик або проєктивних тестів, які працюють із стимульним матеріалом (образи, слова, асоціації тощо) і не надають інформацію для контент-аналізу.

Базовими характеристиками для управління діяльністю спортсмена, і зокрема його психологічною підготовкою, служать різноманітні можливості його організму, що постійно змінюються, а також коливання функціонального, особливо психічного, стану. Як наслідок, метою управління тренувальним процесом є оптимізація поведінки спортсмена, його психологічних реакцій і потенційних можливостей, доцільний розвиток тренуваності і психологічної підготовленості, що забезпечують досягнення найвищих спортивних результатів.

Управління психологічною підготовкою в олімпійському спорті може бути визначено як контроль над функціонуванням системи психологічного забезпечення відповідно до вимог тренувальної та змагальної діяльності в олімпійському спорті. Важливим елементом процесу управління психологічною підготовкою є принцип зворотного зв'язку, згідно з яким успішне управління може здійснюватися тільки в тому випадку, якщо керуючий буде отримувати інформацію про ефект, досягнутий керуванням об'єктом.

Залежно від періоду і етапу багаторічного вдосконалення і відповідного йому типу психічного і фізичного стану спортсмена, розрізняють три види психологічного контролю: етапний, поточний і оперативний.

Етапний психологічний контроль спрямований на оцінювання психічної підготовленості спортсменів на початку і наприкінці кожного етапу і проводиться як психологічне обстеження, комплексне оцінювання функціонального стану психіки і рівня психічної підготовленості. В процесі етапного контролю проводиться зіставлення запланованого і виконаного обсягів тренувальних навантажень, педагогічні спостереження за ігровою діяльністю спортсменів в змаганнях, психологічне обстеження, що включає набір тестів і аналіз психічного стану спортсмена, його здібності до психічної адаптації і відновлення після стомлення.

Поточний психологічний контроль проводиться для отримання інформації про стан спортсменів після серії тренувальних занять і внесення відповідних коректив до програми психологічної підготовки. До

програми поточного психологічного контролю входить зіставлення індивідуальних показників психічного стану спортсмена з обсягом і ефективністю змагальної діяльності, оцінювання його психофізіологічних особливостей і реакцій психіки на фізичні і психічні навантаження.

Оперативний психологічний контроль спрямований на отримання термінової інформації про стерпність навантажень у ході тренувального заняття і є основою для раціонального управління тренувальним процесом. Програма оперативного психологічного контролю передбачає проведення педагогічних і психологічних спостережень за стерпністю тренувальних навантажень з подальшим наданням рекомендацій щодо корекції психічного стану спортсмена.

Відповідно до завдань психологічної підготовки здійснюється вибір виду психологічного контролю. За твердженням ряду авторів, найважливішим є етапний контроль, оскільки його програма дозволяє глибше і всебічніше оцінювати психічний стан спортсмена, обсяги виконаних за етап змагальних та тренувальних навантажень різної спрямованості, визначити динаміку показників як фізичної, так і психічної підготовленості спортсменів, кумулятивний тренувальний ефект засобів і методів, застосовуваних на даному етапі, та оцінити ефективність їх використання.

Залежно від застосовуваних засобів і методів контроль може носити педагогічний, соціально-психологічний і медико-біологічний характер. При цьому психологічні аспекти контролю мають тісний взаємозв'язок з кожним із зазначених напрямів. Так, в процесі педагогічного контролю оцінюється рівень техніко-тактичної та фізичної підготовленості, особливості виступу на змаганнях, динаміка спортивних результатів, структура і зміст тренувального процесу тощо. Всі перераховані компоненти відображають психічні і психофізіологічні можливості спортсмена та їх реалізацію в рухових діях.

Соціально-психологічний контроль пов'язаний з вивченням особливостей особистості спортсменів, їхнього психічного стану і підготовленості, загального мікроклімату і умов тренувальної і змагальної діяльності тощо.

Центральною проблемою обліку психологічних аспектів організації управління і контролю є діагностика та оцінювання психічного стану спортсмена. Сучасний спорт вищих досягнень характеризується високою інтенсивністю і великими обсягами фізичних навантажень.

У зв'язку з цим важливим завданням підготовки спортсмена є організація самоконтролю в процесі виконання завдань і роз'яснення спортсмену його ролі в організації занять. Всі дані самоконтролю повинні фіксуватися в особистому щоденнику.

У щоденнику самоконтролю спортсмен самостійно повинен відображати як дані в стані спокою, так і певну інформацію про характер виконаної м'язової роботи, про реакцію на неї організму, а також суб'єктивні дані про стерпність виконуваних фізичних навантажень:

ступінь втоми після роботи, настроїв, з яким ця робота виконується, почуття задоволення після неї, відчуття дискомфорту тощо (Костюкевич, 2009).

Удосконалена система самоврядування, саморегуляції як найважливіша характеристика особистості спортсмена дозволяє йому повніше реалізувати глибоко приховані резервні можливості і в тренуванні і в змаганнях. Необхідність управління, тобто термінового втручання в стан спортсмена ззовні, зберігається завжди, але зводиться до мінімуму для спортсмена з високим рівнем розвитку спортивного характеру.

Незважаючи на те що олімпійський спорт з кожним роком набуває все більш професійного характеру, він, як і раніше, є однією з форм суспільного устрою і життєдіяльності людини, являє собою невід'ємну частину світової культури, галузь виробництва матеріальних і духовних цінностей, що дозволяє повною мірою розкритися психічним і фізичним можливостям спортсмена, реалізувати його внутрішній потенціал, сформувати високорозвинені вольові якості через подолання перешкод, самовиховання і самовдосконалення (Загайнов, 2006).

Аналіз науково-методичної літератури з психологічної підготовки спортсменів показав необхідність розвитку даної проблеми для спортивної практики і розширення спектра досліджень. Це пов'язано з тим, що психологічна готовність спортсмена залежить від багатьох внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на його психіку і вимагають детального вивчення. Отже, в ході досліджень необхідно звертати увагу на всі складові процесу підготовки, в тому числі й на психологічний стан спортсмена, який є основою для формування стану психологічної готовності до змагань.

Термін «психологічна готовність» відображає психологічний стан спортсмена, який характеризується впевненістю у собі, прагненням боротися до кінця і бажанням перемогти, значною емоційною стійкістю, вмінням управляти своїми діями, настроєм і почуттями, здатністю мобілізувати всі сили для досягнення мети.

На думку більшості авторів, в психологічному забезпеченні спортсмена повинні бути всі види психологічної підготовки, однак оцінюючи ефективність психологічного забезпечення необхідно спиратися саме на результат психологічної підготовки до багаторічного тренувального процесу, тобто на психологічну підготовленість.

Психологічна підготовленість – це рівень розвитку комплексу психологічних властивостей і особливостей спортсмена, від яких залежить досконале і надійне виконання спортивної діяльності в екстремальних умовах тренування і змагання. Найповніше психологічна підготовленість спостерігається на заключному етапі підготовки до змагання.

Дослідники вказують, що засоби і методи практичної психології можуть бути успішно використані для розвитку у спортсменів психічних пізнавальних процесів (відчуття, сприйняття, уваги, пам'яті, волі тощо). Відповідно до вимог конкретного виду спортивної діяльності, емоційного настрою окремого спортсмена і спортивної команди на повну реалізацію всіх наявних можливостей, оптимізації спілкування і взаємодії спортсменів, зняття надмірного або неактуального напруження і втоми. Головним напрямом психологічного забезпечення спортивної діяльності є формування спортивно-важливих психічних якостей спортсмена (Родионов, 2005).

Крім психологічної підготовки спортсменів методологія реалізації психологічного забезпечення включає організаційно-методичні аспекти, психологічні компоненти забезпечення ефективності спортивної підготовки та напрями психологічного забезпечення в процесі відбору та орієнтації підготовки спортсменів.

Організаційно-методичні аспекти психологічного забезпечення спортсменів відображають форму впровадження психологічного забезпечення в процес підготовки (в складі КНГ – комплексної наукової групи, із залученням спортивного психолога або групи спеціалістів тощо), планування психологічного забезпечення підготовки з урахуванням цілей і завдань на етапах багаторічного вдосконалення, взаємозв'язок психологічного забезпечення з вмістом і завданнями різних структурних утворень тренувального процесу (чотирирічний, річний цикл тощо) (Малкин, 2008; Шутова, 2013).

До складу психологічних компонентів забезпечення ефективності спортивної підготовки входять психологічні фактори, що забезпечують успішність тренувального процесу на етапах багаторічної підготовки, психологічні детермінанти успішності ведення змагальної діяльності у виді спорту, соціально-психологічна адаптація спортсмена на різних етапах багаторічного вдосконалення тощо.

До основних напрямів психологічного забезпечення в процесі відбору та орієнтації підготовки спортсменів нами віднесено: відбір спортсменів на різних етапах багаторічного вдосконалення з урахуванням психологічної підготовленості, орієнтація спортивної підготовки з урахуванням психологічних властивостей і якостей особистості (напрямок поглибленої спеціалізації), вибір індивідуального стилю діяльності в умовах змагальної діяльності тощо (Шустер, 2005).

Крім того, під час змагань або на етапі непосредньої підготовки до них оцінювання та прогнозування результативності виступів спортсменів, що є частиною психологічного забезпечення у системі підготовки, являє собою складний процес, оскільки фізична, технічна й тактична підготовленість спортсменів високої кваліфікації у сучасному олімпійському спорті знаходиться приблизно на одному рівні. Через це результати змагань здебільшого зумовлені психологічними факторами. Проте слід враховувати, що кожному виду підготовленості відповідають

визначені психічні властивості особистості та особливості функціонування нервової системи спортсмена (Горская, 2004).

Динаміка і розбіжність кількісних показників змагальної практики у різних спортсменів, що спеціалізуються в одних і тих самих видах спорту, і навіть у одного і того ж спортсмена в різні роки може мати значні відмінності. Як правило, це пояснюється саме психологічними факторами, що впливають на процес підготовки спортсмена. Примітно, що чим вище рівень кваліфікації спортсмена, тим краще розвинені можливості його психічної адаптації, і, відповідно, швидше відбувається відновлення його потенційних можливостей після напруженої змагальної діяльності. Внаслідок цього, досвідчені спортсмени, яким властивий високий ступінь саморегуляції та самоконтролю, краще можуть використовувати можливості своєї психіки для досягнення поставлених цілей.

Психологічні чинники, що вимагають відповідального ставлення і пильної уваги під час підготовки спортсмена до змагань, пов'язані насамперед з напруженою фізичною працею і психічними навантаженнями, різним рівнем складності вирішуваних завдань і труднощів з подолання перешкод на шляху до мети, значущістю змагань тощо. Тому, після серії стартів, в умовах гострої конкуренції і боротьби за місця і грошові винагороди, у спортсмена поступово накопичується психічне стомлення. При цьому думки спортсмена про допущені помилки або невдалий виступ впливають на нього деструктивно, що вимагає застосування комплексу відновлювальних заходів психологічного характеру.

На жаль, на даний момент, складно виміряти психоенергетичні затрати спортсмена під час участі в конкретних змаганнях, проте для зниження стресогенного впливу даного чинника необхідно спробувати орієнтовно прогнозувати і зіставляти ступінь напруженості майбутніх змагань із індивідуальними реакціями його психічної адаптації і особливостями сприйняття змагальних навантажень.

Широкий спектр психологічних засобів і методів у сучасному спорті дозволяє різнобічно і багатогранно досліджувати стан спортсмена і впливати на його результативність.

Окрему увагу слід приділити розгляду питання про психологічне забезпечення спортсмена на етапі відходу зі спорту вищих досягнень, тому що цей напрям практично не висвітлено в науковій літературі. У цей період, коли психологічні функції спортсмена йдуть на спад, що часто супроводжується розгубленістю, тривогою і станом невизначеності, йому слід спокійно і виважено осмислити зміни, що відбуваються. Оскільки відхід зі спорту пов'язаний із кардинальною зміною способу життя, режиму, кола спілкування, цілей, інтересів тощо, важливо створити умови, в яких спортсмен збереже почуття своєї соціальної значущості й затребуваності. Це запорука його успішної соціальної адаптації.

Професійна спортивна кар'єра залежно від специфіки виду спорту має свої тимчасові обмеження. Незважаючи на те що сьогодні в багатьох видах спорту період збереження вищої спортивної майстерності збільшився, відхід зі спорту є серйозним стресом для спортсмена, адже він віддає роботі всі сили, здоров'я і молодість.

Тому необхідно створити і грамотно реалізувати державну програму всебічної підтримки, в тому числі і психологічної, яка дозволить спортсмену залишатися цілісною і успішною особистістю, зберігаючи при цьому повагу і розумне ставлення до себе і своїх заслуг після закінчення спортивної кар'єри. Для цього в рамках державної програми повинні бути створені спеціальні курси перепідготовки (сьогодні вони вже функціонують в ряді міст України) і безкоштовні місця у вищих навчальних закладах, щоб спортсмени могли перекваліфікуватися або розширити спектр своїх можливостей.

Також актуальним питанням психологічного забезпечення у спорті є підтримка спортсменів шляхом надання юридичних та фінансових консультацій, тому що більшість із них не пристосовані до вирішення питань матеріального характеру через багаторічну вузькоспеціалізовану діяльність.

До того ж спортсмен, завершуючи спортивну кар'єру, не може різко припинити займатися спортом, такий перехід до нового способу життя являє собою поступовий процес зниження фізичних навантажень. Тому для збереження психологічного та фізичного балансу йому потрібно створити комфортні умови і забезпечити можливість тренуватися в знайомій обстановці, що буде сприяти безболісному відходу зі спорту.

Для підтримання позитивного емоційного стану після закінчення кар'єри спортсмену доцільно надати психологічну допомогу у вигляді регулярних занять з фахівцем, спрямованих на вироблення мотивації особистісного розвитку в нових умовах, збереження впевненості у своїх силах та високої самооцінки, вироблення стратегії знаходження нових сфер застосування своїх сил, підвищення психічної адаптації до нових умов життя, оптимізації соціальних контактів тощо.

Сьогодні в усьому світі зростає інтерес до питань психологічного забезпечення підготовки спортсменів в олімпійському спорті й підвищення ролі психологічних факторів у досягненні високих спортивних результатів. З цих позицій стає очевидним, що для розвитку олімпійського спорту необхідно створювати програми державної підтримки спортсменів високого класу шляхом залучення уваги фахівців до проблеми підвищення ефективності змагальної діяльності за рахунок психологічних ресурсів спортсмена і посилення психологічної складової процесу підготовки.

З огляду на це слід звернути особливу увагу на ключові проблеми психологічного характеру, з якими сьогодні стикаються спортсмени, і передусім, на відсутність стану внутрішнього спокою і впевненості через фінансову нестабільність і великі матеріальні витрати, необхідні для

підтримки хорошої фізичної форми, наявності якісного інвентарю та екіпіровки, участі в міжнародних змаганнях тощо. Як наслідок, відбувається відтік провідних спортсменів і тренерів у закордонні збірні команди і клуби, що пов'язано з недостатнім фінансуванням спорту в нашій країні, відсутністю стимулів для досягнень і зниженням у них мотивації до участі у відповідальних змаганнях. У зв'язку з цим важливо створити умови для оптимального всебічного забезпечення спортсменів необхідною матеріально-технічною базою та медико-біологічною підтримкою, включаючи психологічний супровід.

Позитивні зміни у сфері залучення спортсменів високої кваліфікації до головних змагань можливі лише з повним переглядом підходів керівництва до системи їх заохочення, оскільки існуюча і постійно зростаюча конкуренція в боротьбі за перемогу на змаганнях вищого рівня, політичне значення таких перемог для кожної країни вимагають від спортсменів і тренерів кропіткої роботи з великими обсягами навантажень протягом багатьох років.

Досягнення нових рекордних результатів на межі людських можливостей вимагає від спортсмена абсолютної самовіддачі, відмови від багатьох життєвих задовольень, розваг, відпочинку, сім'ї під час багаторічних тренувальних навантажень і участі в змаганнях. Тому спортсмен потребує гідної компенсації своїх витрат, матеріальної і духовної мотивації і відповідних заохочень, які будуть стимулювати його на самовіддану працю для досягнення високих спортивних результатів (Платонов, 2015).

Участь у змаганнях є для спортсмена найважливішим досвідом у формуванні і розвитку його особистісних якостей, а також перевіркою всіх сторін його підготовленості. За твердженнями деяких вчених, в силу особливостей психофізичного впливу на спортсмена, змагання дають більший ефект, ніж тренування на стан і динаміку його функціональних можливостей.

Дослідження проблеми психологічного забезпечення у системі підготовки спортсменів свідчить про те, що на сьогодні не існує сформованої системи психологічного забезпечення, яка б відповідала потребам сучасного олімпійського спорту та вирішувала би основні завдання психологічної підготовки спортсменів. Незважаючи на окремі спроби вчених розвивати цей напрям, спеціалісти не мають єдиної думки щодо цього питання.

Список використаної літератури

- Воронова В.І. Психологическое обеспечение подготовки спортсменов в футболе. *Наука в олимпийском спорте*. 2013. № 4. С. 32–39.
- Воронова В.І. Психологія спорту: навч. посібник. Київ: Олимп. лит., 2007. 298 с.

- Гогунов Е.Н., Мартьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2004. 224 с.
- Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта. Москва: Советский спорт, 2012. 311 с.
- Горская Г.Б. Развитие субъективных свойств личности в условиях спортивной деятельности. *Теория и практика физической культуры*. 2004. № 8. С. 47–49.
- Григорьянц И.А. Психолого-педагогическая помощь в деятельности спортсменов. *Теория и практика физической культуры*. 2006. № 6. С. 36–38.
- Есентаев Т. Современная система подготовки спортсменов в олимпийском спорте и ее внешняя среда. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2015. № 4. С. 7–11.
- Загайнов Р.М. Психологическое мастерство тренера и спортсмена. Москва: Советский спорт, 2006. 106 с.
- Китаева М.В. Психология победы в спорте. Ростов- на-Дону: Феникс, 2006. 208 с.
- Костюкевич В.М. Теорія та методика тренування спортсменів високої кваліфікації : навч. посібник. Київ: Освіта України, 2009. 279 с.
- Крылов А.А. Некоторые проблемы психологии спорта в современном мире. *Вестник БПА*. 1998. Вып. 4. С. 46–48.
- Курашвили В. А. Ментальный тренинг в спорте высших достижений. *Вестник спортивных инноваций*. 2011. № 22. С. 11.
- Кутовая Е. И. Психология победы. Секреты подготовки олимпийских чемпионов. Москва: АСТ, 2007. 192 с.
- Малкин В.Р. Управление психологической подготовкой в спорте. Москва: Физкультура и спорт. 2008. 200 с.
- Малкин В. Р. Тренер и спортивный психолог (аналитические записки). *Спортивный психолог*. 2006. № 1. С. 54–60.
- Находкин В.В. Теоретико-методологические подходы к психологическому обеспечению спортивной деятельности. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 2013. № 2. С. 70–73.
- Панков В.А. Современные технологии оптимизации тренировочного процесса в спорте высших достижений (аналитический обзор новейших исследований технологий спортивной подготовки). *Теория и практика физической культуры*. 2001. № 8. С. 49–54.
- Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения: учебник для тренеров: в 2 кн. Київ : Олимп. лит., 2015. Кн. 1. 680 с.
- Родионов А.В. Основные направления психологического обеспечения участия российских спортсменов в играх Олимпиады 2008 года. *Спортивный психолог*. 2008. № 2 (14). С. 4–6.

- Родионов А. В. Психология - спорту высших достижений. *Спортивный психолог*. 2008. № 1 (13). С. 4–7.
- Савенков Г.И. Психологическая подготовка спортсмена в современной системе спортивной тренировки. Москва: Физ. культура, 2006. 96 с.
- Сивицкий В.Г. Особенности психологического сопровождения в спорте высших достижений. *Актуальні проблеми фізичної культури і спорту*. 2008. № 15. С. 85–93.
- Сопов В.Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте: метод. пособие. Москва: Москомспорт, 2010. 116 с.
- Туманян Г.С. Стратегия подготовки чемпионов: настольная книга тренера. Москва: Сов. спорт, 2006. 496 с.
- Хекалов Е.М. Неблагоприятные психические состояния спортсменов, их диагностика и регуляция : учеб. пособие. Хабаровск : ДВГАФК, 2001. 62 с.
- Шинкарук О.А. Отбор спортсменов и ориентация их подготовки в процессе многолетнего совершенствования (на материале олимпийских видов спорта). Київ: Олимпийская литература, 2011. 360 с.
- Шумова Н.С., Попов А.Л. Программа «психологическое обеспечение подготовки спортсменов» как содержание учебного процесса при обучении «спортивных психологов». *Спортивный психолог*. 2015. № 4 (39). С. 54–61.
- Шустер О.С. Я-концепция личности с позиции физической культуры, психологии развития и акмеологии. *Журнал прикладной психологии*. 2005. № 6. С. 41–45.
- Шутова С. Е. Особенности проявления волевых качеств у студентов разных спортивных специализаций, влияющих на успешность их соревновательной деятельности / *Актуальні проблеми фізичного виховання і спорту в сучасних умовах* : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. Дніпропетровськ, 2015. С. 371–376.



Кириченко Тетяна Василівна

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

Університету Григорія Сковороди

в Переяславі

м. Переяслав, Україна

E-mail: glushenko13@ukr.net

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ЗАРУБІЖНОЇ ТА ВІТЧИЗНЯНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Здійснено науково-категорійний аналіз сутності поняття «саморегуляція особистості» в зарубіжній та вітчизняній психології. Виокремлено найбільш значущі характеристики психологічних детермінант феномену саморегуляції, які обумовлюються внутрішньо-психологічними й інтеракційними процесами становлення особистості. Відповідно до описаних підходів й теоретичних уявлень щодо проблеми саморегуляції особистості в зарубіжній і вітчизняній психології констатовано їх неоднозначність й неоднорідність. Показано, що саморегуляція особистості розглядається у психології як інтегральний процес, нерозривно пов'язаний із активністю індивіда, його знаннями, уявленнями, потребами, цілями, мотивами, ціннісними орієнтаціями, індивідуально-типологічними особливостями психічної організації.

Ключові слова: *психічна регуляція, вольова регуляція, особистість, суб'єкт, саморегуляція, самосвідомість, самоконтроль, самодетермінація, самоактуалізація.*

Tetiana Kyrychenko. Self-regulation of personality in the context of foreign and domestic psychology

The scientific and categorical analysis of the essence of the concept of «personality self-regulation» in foreign and domestic psychology is carried out. The most significant characteristics of psychological determinants of the phenomenon of self-regulation, which are caused by intra-psychological and interactive processes of personality formation, are singled out. In accordance with the described approaches and theoretical ideas about the problem of self-regulation of the individual in foreign and domestic psychology, their ambiguity and heterogeneity are stated. It is shown that self-regulation of personality is considered in psychology as an integral process, inextricably

linked with the activity of the individual, his knowledge, ideas, needs, goals, motives, values, individual typological features of mental organization.

Key words: *mental regulation, volitional regulation, personality, subject, self-regulation, self-consciousness, self-control, self-determination, self-actualization.*

ВСТУП

Пріоритетною ознакою сучасного етапу розвитку психології в Україні є гостра потреба пошуку тих сутнісних характеристик особистості, які б сприяли конструктивному розв'язанню чисельних проблем у всіх формах її активності. До них, насамперед, належать відповідальність, ініціативність, самоорганізація, самодетермінація, самостійність, саморефлексія, творчість. Фундаментальною у цьому контексті виступає саморегуляція. Вона вирізняється складністю, багатомірністю й неоднозначністю і є провідним психічним процесом життєдіяльності особистості. Цілеспрямована саморегуляція постає індикатором успішності, засобом саморозвитку, самореалізації і досягнення суб'єктом поставленої мети й цілей.

Для збереження психічного здоров'я людини важливою є гармонія особистості, позитивна динаміка всіх процесів і станів, які становлять її буття, узгодженість між ними. Особлива роль у цьому належить саморегуляції поведінки. Людина – це система, яка здатна сама себе регулювати. Саморегуляція поведінки особистості здійснюється в поєднанні її енергетичних, динамічних і соціально-змістовних аспектів. Людина не автоматично змінює одну діяльність на іншу, а свідомо, враховуючи при цьому соціальну ситуацію, важливість операцій, які вона виконує, та здатність передбачати можливі результати своїх вчинків.

Саморегуляція – один з основних життєвих процесів, без якого неможливий розвиток особистості. Проте необхідно зазначити, що регулятивні аспекти психіки все ще залишаються мало вивченими в психології порівняно з пізнавальними чи комунікативними.

Проблема саморегуляції поведінки особистості досліджується і постійно активізується вченими різних галузей психологічної науки. Адже оволодіння особистістю морально-духовними якостями являє собою процес її становлення як суб'єкта саморегуляції поведінки, який буде здатний приймати довільні рішення, самостійно встановлювати пріоритетність суспільнозначущих цінностей, обирати толерантні щодо інших способи самоствердження. Виховання такої особистості є завданням національної концепції освіти.

Саморегуляція поведінки особистості значною мірою залежить від впливів зовнішнього середовища, від загальноприйнятих норм, цінностей та ідеалів суспільства. Тому вона обов'язково повинна розглядатися в плані взаємодії «суспільство - особистість», «особистість - суспільство». Кожній людині треба вміти узгоджувати свою поведінку з діями інших людей, так її програмувати, щоб передбачати характер реакції зі сторони

суспільства на відповідні вчинки. Особистісний рівень саморегуляції поведінки надає можливість оволодіти вищими когнітивними здібностями - знаннями, які дозволяють суб'єкту передбачати події, створювати засоби для здійснення контролю над тим, що впливає на його повсякденне життя. Саморегуляція підсилює самоконтроль поведінки в основному через свою мотиваційну функцію, тобто через самозадоволення від досягнення поставлених цілей. У такому випадку в людини з'являється допоміжний мотив докласти все більше зусиль, необхідних для досягнення бажаної поведінки. Мотивація людини змінюється відповідно до типу і цінності спонукань та природи норм поведінки. Тому основою саморегуляції поведінки є моральний вчинок особистості. При цьому він виступає як соціально значуща одиниця поведінки, а його мета пов'язана зі встановленням відповідності між соціальною ситуацією і соціальними потребами суб'єкта.

Саморегуляція поведінки як суб'єктна властивість особистості передбачає наявність стану внутрішньої і зовнішньої мотивації. Аналіз особливостей розвитку саморегуляції поведінки дає можливість зрозуміти, яким чином суб'єкт усвідомлює необхідність «вписувати» цілі, вимоги, спонукання зовнішнього плану у власну мотивацію, тобто у внутрішній план. У генезисі мотивів саморегуляції поведінки чітко простежується роль довільності як провідного фактора розвитку особистості. Довільний характер мотивів саморегуляції складається з усвідомлення індивідом необхідності враховувати й оцінювати у своїй поведінці, з одного боку, реальні зовнішні обставини, в яких він знаходиться, з іншого, – власні можливості й співвідносити їх із поставленою метою. Таким чином, воля виступає провідною детермінантою саморегуляції поведінки особистості.

В основі вольової регуляції лежить довільна форма мотивації, при якій зміна спонукань досягається через зміну дій. Воля виступає як вища психічна функція в мотиваційній сфері саморегуляції поведінки особистості. Вона виникає в результаті розвитку людських потреб, опосередкованих інтелектом. Поведінка людини спонукається різноманітними потребами і мотивами, які знаходяться в певному відношенні один з одним.

Саморегуляція поведінки на особистісному рівні виступає, насамперед, як вольова поведінка, спрямована на подолання внутрішніх перешкод і конфліктів на шляху до досягнення свідомо поставленої мети, яка починається з актуалізації мотиву і завершується формуванням спонукання як його результату. В процесі саморегуляції беруть участь такі утворення, як мотиви та установки, уявлення особистості про себе і свої можливості, знання про середовище. Особистість саморегулює поведінку, співвідносячи свої функціонально-енергетичні можливості із власними змістовно-смысловими установками, з системою своїх цінностей, з вимогами соціальних ситуацій та з дійсним і належним вчинком у сфері моралі.

Проблема саморегуляції особистості, попри багаторічну історію вивчення, актуальність та значущість, вирізняється складністю, багатомірністю й неоднозначністю. Це зумовлено насамперед тим, що саморегуляція виступає провідним і визначальним психічним процесом будь-якого виду життєдіяльності особистості, забезпечуючи адекватність діяльності її предмету, засобам та умовам. Відтак цілком закономірно вказаний феномен посідає значуще місце у міждисциплінарному вимірі наукових досліджень.

Питанням саморегуляції особистості присвячені численні праці у різних галузях науки: філософії, етиці, соціології, психології та ін., – кожна з яких розглядає досліджуваний феномен по-своєму. У контексті філософського підходу саморегуляція особистості тлумачиться з точки зору людської свободи, її права вибору, самобутності тощо. Етичний вимір досліджень торкається проблем моральності, вибору життєвої стратегії в умовах радикальних соціально-економічних змін суспільства. Дослідження соціологів фокусуються на природі і характері суспільних, групових та індивідуальних цінностей і норм, поясненні джерел соціальної активності людини.

Виникненню та виокремленню поняття «саморегуляція» в окрему психологічну категорію передувала низка історичних, соціокультурних, науково-дослідницьких передумов. 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. ХХ століття. Саме тоді вивчення саморегуляції особистості було виокремлено в практично самостійну галузь досліджень, де основним предметом аналізу є не воля чи вольові процеси, а власне механізми, прийоми саморегуляції. В.О. Іванников зазначає, що таке доволі пізні розгортання проблематики саморегуляції детерміноване її нерозривним поєднанням з проблемою волі, котра впродовж багатьох років не посідала належного місця в понятійній системі психологічної науки (Іванников, 2010).

ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У РІЗНИХ НАПРЯМКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

З-поміж існуючих наукових психологічних парадигм, які відображають різні концептуальні підходи до обґрунтування проблеми саморегуляції в межах зарубіжної психології, особливу увагу хочемо звернути на гуманістичну та соціально-когнітивну.

Водночас, індивідуальна психологія А. Адлера (Адлер, 1997) також підкреслює провідне значення цілей і очікувань, їх безпосередній вплив на поведінку людини. Теорія вченого ґрунтується на таких принципах: індивід як самоузгоджена цілісність, людське життя як динамічне прагнення до переваги, індивід як творче і самовизначальне утворення, а також соціальна приналежність індивіда. Висновок про те, що цілі і

очікування більше впливають на поведінку людини, ніж враження минулого, є надзвичайно цінним і суттєвим. Саме вони визначають спрямованість і кінцеву ціль діяльності індивіда, стають одним із тих чинників формування стилю життя, який А. Адлер розглядає як унікальний спосіб досягнення людиною власних цілей. Це своєрідний комплекс засобів, – до яких, з нашої точки зору, можна віднести і саморегуляцію особистості, – вони дозволяють індивідові пристосуватися до оточуючого середовища. Ядром адлерівської моделі людської природи постає творчість – здатність особистості формулювати (свідомо чи несвідомо) цілі і способи їх досягнення, вона (творчість) найбільшого розвитку досягає в створенні людиною життєвого плану, останній в свою чергу перетворює життя особистості в послідовний, організований життєвий стиль. А. Адлер вважає особистість унікальною, їй притаманна самосвідомість і контроль над власною долею. Незважаючи на мінливість, поведінка людини, стиль її життя і довготривалі цілі залишаються відносно постійними до того часу, поки основні переконання особистості не зміняться (Адлер, 1997).

Тлумачення волі як одного із центральних елементів означеної теорії, на нашу думку, дуже близьке і співзвучне з проблематикою саморегуляції. Суть поняття полягає в позначенні прагнення індивіда до переваги і втілення життєвих цілей. Надзвичайно важливо, щоб воля використовувалась конструктивно для індивідуального росту і суспільної співпраці, наголошує автор, адже провідна ціль кожної людини, на його думку, полягає в тому, щоб стати значущою особистістю.

Та чи не найбільш актуальними в контексті нашого дослідження можна вважати концептуальні положення щодо феномену саморегуляції в контексті гуманістичного напрямку психології А. Маслоу (Маслоу, 2014), К. Роджерс (Роджерс, 2001), Г. Олпорт (Олпорт, 2008), В. Франкл (Франкл, 2012).

Протиставивши себе біхевіоризму і фрейдизму як «третя сила», гуманісти наголошують на спрямуванні особистості в майбутнє – до вільної реалізації своїх потенційних можливостей. Теоретики-гуманісти підкреслюють, що людина – це головний архітектор власної поведінки і життєвого досвіду. Як вільна істота, вона відповідальна за реалізацію якомога більшої кількості можливостей, і живе по-справжньому істинним життям, якщо виконує цю умову. Гуманістичні психологи, погоджуючись з екзистенціалістами-філософами (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.), стверджують, що єдина «реальність», відома кому-небудь, це суб'єктивна (особистісна) реальність, але в жодному випадку не об'єктивна. Відтак, особистість постає саморегульованим суб'єктом, котрий сам відповідає за власний внутрішній світ, дії і поведінку загалом.

Особистість, з точки зору гуманістичної психології, визначається як унікальна, цілісна система, відкрита до самоактуалізації. Так, згідно поглядів К. Роджерса (Роджерс, 2001), кожній людині притаманна здатність до особистісного вдосконалення, самоактуалізації.

Самоактуалізація – це прагнення живої істоти до росту і розвитку, самостійності, самовираження, активізації всіх можливостей свого організму. Важливим компонентом структури особистості вчений вважає «Я-концепцію», котра формується у процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем і є інтегральним механізмом саморегуляції її поведінки. Прагнення до здорового розвитку К. Роджерс розуміє як переважаючу силу, вона мотивує людину, скеровує в певне русло. В цілому – це процес набуття, використання, розподілу чи відмови від влади, контролю і прийняття рішень, оскільки кожен індивід володіє всебічними внутрішніми ресурсами самосвідомості, зміни «Я-концепції» і саморегулюючої поведінки. Відтак людина сама визначає себе, спостерігаючи й оцінюючи власний досвід. Учений стверджував, що поведінка людини цілеспрямована, спрямована вперед та орієнтована на майбутнє. Особистість сама вибудовує свою поведінку і тому вона найвищою мірою проактивна й саморегульована (Роджерс, 2001).

У теорії людино-центрованого підходу саморегуляція представлена концепцією функціонуючої особистості. Згідно із цією концепцією, тільки та особистість, структурні одиниці якої функціонують за принципом реалізації закладеного в них потенціалу, здатна до зрілих способів поведінки і стосунків. Метафорою не повністю функціонуючої особистості може бути музичний інструмент (наприклад, рояль), у якого деякі клавіші западають або видають фальшивий звук. Грати на такому інструменті можна, але виконати серйозні твори складно. Повнота функціонування визначає конгруентність людини, її здатність долати труднощі, творчо самореалізовуватися (Роджерс, 2001).

Ґрунтується саморегуляція такої людини на відчутті правильності і стає повною мірою доступною тільки за умови повноти функціонування. Зробивши той чи інший значущий вибір у житті, людина спирається не на логіку або здоровий глузд, інтуїцію або інші окремі механізми, а на інтегральний процес, що відображає весь комплекс регулюючих механізмів особистості. У цьому сенсі Д. Роджерс наближається до процесуально-орієнтованого підходу А. Мінделла, згідно з яким зріла саморегуляція людини можлива тільки завдяки відновленню її контакту з певним рівнем буття – процесуальним розумом (Хьелл, Зиглер, 1997).

Зазнаючи різноманітних негативних соціальних впливів, людина втрачає природність і невимушеність контакту зі світом. Увесь її процесуальний простір розщеплюється на первинні і вторинні процеси. Вона вважає, що в житті хоче одного (первинний процес), але весь час з'являються обставини, які їй заважають – хвороби, випадковості, лінощі (вторинний процес) і дають протилежні результати. Повертаючи втрачений контакт з процесуальним розумом, людина об'єднує свій процесуальний простір і приймає колишні егодистонні елементи своєї особистості, починає відчувати дійсні бажання і здатна до зрілих рішень.

Гуманістична психологія доцільним вважає цілісне вивчення особистості, наголошуючи на довільності поведінки, ролі справжніх духовних цінностей і переконань в її суспільному становленні.

Основною потребою людини А. Маслоу (Маслоу, 2014) вважав самоактуалізацію, зміст якої, на його думку, полягає також у прийнятті рішення присвятити своє життя духовному зростанню і повному розвитку здібностей, прагненні досягти ціль. Поведінка людини в більшості регулюється раціональними силами. Самоактуалізовані індивіди наполегливо йдуть до поставленої цілі, важливим компонентом в цьому довготривалому процесі є воля людини. Самоактуалізація – це прагнення добре виконувати ту справу, яку людина для себе обрала. А. Маслоу розглядає особистість як принципово вільну і відповідальну за рішення, який спосіб життя вибрати. Ця особистісна свобода чітко проявляється в тому, що людина вирішує, яким є її потенціал і яким чином вона буде актуалізовувати цей ресурс.

Згідно з поглядами представників гуманістичного напрямку, людині надано можливість самостійно обирати потреби, цілі та пріоритети, структурувати й досягати їх відповідно до обраної моделі поведінки. З нашої точки зору, саморегуляція особистості і є цим засобом реалізації спонук і потенцій індивіда, саме вона слугує специфічним коректором означених потреб і цілей в умовах мінливих зовнішніх і внутрішніх факторів середовища чи ситуації.

Об'єднання гуманістичних та індивідуальних підходів до вивчення поведінки людини представлено у наукових доробках Г. Олпорта (Олпорт, 2008). Психологія індивідуальності підкреслює унікальність психічно здорових індивідів, які проактивно прагнуть досягти своїх свідомо поставлених цілей. В концепції особистості Г. Олпорта виділено поняття «пропріум», до якого відносяться стилі поведінки й особистісні диспозиції, котрі людина сприймає за власні. Останнім із семи аспектів пропріуму є власні прагнення – прагнення людини, які сприймаються нею як «саме її». Вони побудовані на спогадах про минулий досвід, однак включають і думки про майбутнє у формі реалістичного планування та намірів, – це забезпечує певну послідовність в діях і роздумах людини. Таким чином, в психології індивідуальності Г. Олпорта утверджується думка, що люди володіють значною мірою свідомого контролю над своїм життям, – риси особистості, будучи сформованими, певною мірою визначають сприймання та вчинки індивіда. Проте, під контролем «Я» залишається «динамічна організація» безперервного процесу становлення особистості. Обґрунтовуючи концепцію спрямування, дослідник відзначав, що спрямованість, наміри – це цемент, котрий воедино скріплює людське життя. Люди живуть у світі перспективних цілей, життєвих амбіцій та устремлень, що генеруються зсередини (Олпорт, 2008). Отже, можна зробити висновок, що вони є саморегулюючими системами на шляху до досягнення поставлених цілей.

Вирішальне значення у розвитку проблеми саморегуляції відіграють праці А. Бандури (Бандура, 2003), – в контексті соціально-когнітивної теорії. Особистість, згідно поглядів вченого, формується за допомогою її поведінки, індивідуальних характеристик, особливо важливою з-поміж яких є мислення.

Вчений виокремлює дві групи взаємовпливаючих факторів саморегуляції – зовнішні і внутрішні. Зовнішні дають людині стандарти для оцінки власної поведінки, а також зовнішнє підкріплення у вигляді нагород, отриманих від інших. Внутрішні (особистісні) фактори саморегуляції розглядаються детальніше, автор виділяє три їх необхідні умови:

- самоспостереження;
- процес винесення суджень;
- активна реакція на себе.

Отже, саморегуляція, за А. Бандурою, є однією з найважливіших характеристик людської особистості, які безпосередньо впливають на її поведінку. Людина реактивно намагається зменшити неспівпадіння між своїми досягненнями і своєю ціллю, зробивши це, ставить нові більш високі цілі, таким чином самовдосконалюється і рухається до розвитку власних потенцій.

Необхідним процесом життєдіяльності людини є її самоконтроль. В цьому процесі вчений виділяє п'ять кроків, які здатні його вдосконалити і допомогти людині позбуватись небажаних звичок, проблем, а також стандартів поведінки. До них належать:

- 1) визначення форми поведінки;
- 2) збір основних даних;
- 3) розробка програми самоконтролю;
- 4) виконання і оцінка програми самоконтролю;
- 5) завершення програми самоконтролю.

Такий розгляд феномену самоконтролю суттєво розширив знання про його практичне втілення і функціонування в житті людини і на наш погляд, співпадає з функціями саморегуляції. А. Бандура неодноразово наголошує на важливості таких компонентів саморегуляції як самооцінка та самоефективність – впевненість у своїх можливостях і вміння регулювати поведінку та діяльність.

Самоефективність пов'язана з усвідомленням людиною власної здатності будувати поведінку, діяльність відповідно до специфічної задачі або ситуації. Самоефективність, на думку А. Бандури, вирішальна у розширенні чи обмеженні вибору діяльності та зусиль, необхідних для подолання перешкод та фрустрацій; наполегливість, із якою вона буде вирішувати певну життєву чи професійну задачу. Тобто, самооцінка ефективності впливає на стиль поведінки, діяльності, мотивацію, емоції. Висока самоефективність суттєво корелює із очікуваннями успіху, сприяє високим результатам у діяльності, розвитку самоповаги (Бандура, 2003).

Не менш важливою для нашого дослідження вважаємо теорію соціального когнітивного наuczіння Дж. Роттера (Rotter 1966, 1975). Вона побудована на твердженні, що саме когнітивні фактори сприяють формуванню реакції людини на впливи оточуючого середовища. Стратегія поведінки людини, згідно окресленого підходу, зумовлена її знаннями, минулою історією та очікуваннями, однак найефективнішим ключем до передбачення людської діяльності є взаємини людини зі значущим для неї оточуючим середовищем.

Основним завданням теорії соціального наuczіння постає прогноз цілеспрямованої поведінки людини в умовах складних, нестандартних, критичних ситуацій. Дж. Роттер наполягає на тому, що пояснювати поведінку людини найбільш доречно з огляду на її очікування, що конкретні дії наблизять індивіда до досягнення обраної цілі, таким чином, мотивація людини набуває цілеспрямованого характеру

Для опису узагальнених очікувань людини стосовно того, в якій мірі підкріплення залежать від її власної поведінки, а в якій контролюються зовнішніми силами, вчений 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 і поводяться відповідно до цього (Rotter 1966, 1975).

Таблиця 1

Основні ідеї досліджень саморегуляції особистості у різних напрямках зарубіжної психології

Психологічна течія, школа	Представники	Погляди на феномен саморегуляції особистості
Гуманістична психологія	К. Роджерс А. Маслоу	Я-концепція, як важливий компонент структури особистості виступає інтегральним механізмом саморегуляції поведінки людини. Чим старша людина і чим вище вона піднялася по ієрархії потреб, тим більше вона здатна до саморегуляції, – формування

		з себе тієї людини, якою вона хоче стати.
Диспозиційний напрям	Г. Олпорт	Люди живуть у світі перспективних цілей, життєвих амбіцій та устремлінь, що генеруються зсередини, вони є саморегулюючими системами на шляху до досягнення поставлених цілей.
Соціально-когнітивна теорія	А. Бандура	Саморегуляція розглядається як одна з найважливіших характеристик людини, яка впливає на її поведінку. Людина реактивно намагається зменшити неспівпадіння між своїми досягненнями і своєю ціллю. Вивчаються зовнішні і внутрішні фактори, умови саморегуляції, її співвідношення із феноменом самоконтролю. Також досліджуються такі компоненти саморегуляції, як самооцінка та самоефективність.
Теорія соціально-когнітивного навчіння	Дж. Роттер	Вводиться поняття «локус контролю» та вказується, що люди з інтернальним локусом контролю володіють кращими здібностями до саморегуляції порівняно з людьми з екстернальним локусом контролю.

Відповідно до описаних підходів й теоретичних уявлень щодо проблеми саморегуляції особистості в зарубіжній психології констатуємо їх неоднозначність й неоднорідність (див. табл. 1).

Видатною фігурою сучасної психологічної науки, що помітно вплинула на розвиток дослідження поведінки людини, її особистісної саморегуляції, є автор концепції логотерапії В. Франкл (Франкл, 2012). Його вчення включає три основні частини: вчення про прагнення до смислу, вчення про смисл життя і вчення про свободу волі. Згідно з В. Франклом, прагнення людини знайти і реалізувати смисл свого життя є природженою мотиваційною тенденцією, що притаманна людині і є основним двигуном поведінки і розвитку особистості. Людина повинна

вірити у смисл, що наповнює її реальні вчинки. Відсутність смислу породжує у людини стан «екзистенціального вакууму». Роль смислів виконують цінності – смислові універсалиї, що узагальнюють досвід людства. Це дозволяє у свою чергу узагальнити можливі шляхи, завдяки яким життя людини може набути смислу.

В. Франкл описує три групи цінностей: цінності творчості, цінності переживання, і цінності відношення. Пріоритет належить цінностям творчості, основним шляхом реалізації яких є праця. Смисл праці полягає у тому, що людина бачить у життєдіяльності крім службових обов'язків, як реалізує себе у цьому як особистість. Цінності творчості є природними і важливими, але не необхідними. На думку В. Франкла, цінності переживання, наприклад, любов, можуть надати людині на певний період смисл життя, але любов не є найкращим варіантом щодо її осмисленості.

До цінностей відношення людина звертається, коли опиняється у обставинах, які не може змінити. Найбільші практичні досягнення логотерапії пов'язані з цінностями відношення, з пошуком людьми смислу свого існування у суб'єктивно безвихідних ситуаціях. В. Франкл ставить питання не сенсу життя взагалі, а питання про конкретний смисл життя даної особистості у даний момент часу. Кожна ситуація вміщає у собі свій смисл, різний для різних людей, але для кожного він є єдиним і істинним. Не тільки від особистості до особистості, але й від ситуації до ситуації цей смисл змінюється. Смисли не надані нам, ми не можемо вибрати собі смисл, ми можемо лише вибрати собі покликання, де ми знайдемо смисл. У цьому людині допомагає совість, що підказує, який із потенційних смислів є для неї істинним. Совість допомагає людині знайти навіть такий смисл, що може не співпадати з цінностями, якщо цінності не відповідають ситуаціям, що швидко змінюються. Саме так зароджуються нові цінності.

Здійснюючи смисл свого життя, людина здійснює сама себе; самоактуалізація – це лише побічний продукт здійснення смислу. Прагнення до реалізації унікального смислу свого життя формує унікальну особистість людини. Тому постає питання про смисл самої особистості людини, його індивідуальності. Смисл особистості людини завжди пов'язаний з суспільством. І навпаки, смисл суспільства визначається існуванням індивідів. В. Франкл вважає, що людина вільна знайти і реалізувати смисл життя, навіть якщо його свобода обмежена об'єктивними обставинами. Мова йде про свободу людини по відношенню до потягів, до спадковості і до чинників і обставин зовнішнього середовища. Якщо мова йде про детермінацію поведінки людини цінностями або моральними нормами, людина дозволяє або не дозволяє собі бути ними детермінованим.

На думку В. Франкла, людина характеризується двома фундаментальними здатностями: до самотрансценденції і до самоусунення. Перша визначається у здатності людини виходити за

межі самого себе, у спрямованості його на об'єкти у зовнішньому світі. Друга характеризується у можливості людини піднятися над собою і над ситуацією, подивитися на себе із зовнішнього світу. Це дозволяє людині бути самодетермінованою. В. Франкл бачить людину суб'єктом, що постійно визначає, чим він буде у наступний момент. Прийняття такого рішення – акт не тільки свободи, але й відповідальності. Свобода без відповідальності трансформується у свавілля. По суті, це відповідальність за своє життя (Франкл, 2012).

Таким чином, ідея смислу життя як інтегруючого фактору життя людини була визначена у В. Франкла основою теорії особистості, що визначає шляхи саморегуляції поведінки у скрутних життєвих ситуаціях.

Найбільш послідовно проблема саморегуляції розглядалась дослідниками проблеми волі. У вивченні проблеми волі існувало три підходи: мотиваційний, що став пізніше проблемою самодетермінації; підхід «вільного вибору»; регуляційний підхід, що існує у психології як проблема саморегуляції. Таким чином, у сучасній психології проблема волі представлена двома варіантами: як проблема самодетермінації і як проблема саморегуляції.

У традиціях мотиваційного підходу у працях Н. Аха було експериментально досліджено подолання перешкод як основна функція волі. Він вважав, що воля пов'язана з мотивацією завдяки актуальному моменту вольового акту, але не співпадає з нею. Якщо мотивація визначає загальну детермінацію дії, її ініціацію, то воля лише посилює цю детермінацію. Вольовий акт, що формує посилення детермінації, виникає тільки при наявності перешкод на шляху дії. Н. Ах визначив волю як особливу силу, що посилює «детермінуючі тенденції» з метою їх трансформації у «специфічну детермінацію» – намір, і далі – у тенденцію дії, що визначає процес реалізації наміру (Хьелл, Зиглер, 1997).

Цікавим було вирішення проблеми детермінації поведінки людини з точки зору поглядів Курта Левіна (Левин, 2019), який виступив з критикою асоціативної концепції афективно-вольових актів і вчення Н. Аха про детермінуючі тенденції, визначив домінуючу роль мотиваційних і вольових процесів по відношенню до інших психічних процесів. У своїх працях він вводить поняття вимагаючого характеру («Aufforderungscharakter»), що займає центральне місце у поясненні механізмів поведінки. Констатуючи факт, що людина завжди сприймає об'єкти і події емоційно, Левін вважав, що вони нібито вимагають до себе певної діяльності («...шоколад, тістечко хоче бути з'їденим»). Вимагаючий характер може відрізнятися за інтенсивністю і знаком (притягуючий або відштовхуючий). Домагання спонукають до певних дій, які можуть бути дуже різними, навіть якщо обмежитись тільки позитивними вимагаючими характерами. Вимагаючий характер може фіксуватися на певних об'єктах, що набувають внаслідок цього особливого сильного вимагаючого характеру, а інші частково або

повністю його втрачають. Дії і їх елементи також можуть втрачати свій природній вимагаючий характер у результаті автоматизації. Поняття вимагаючого характеру органічно увійшло до основних понять теорії поля К. Левіна. Джерелом вимагаючого характеру виступає потреба (квазіпотреба). Фактично вимагаючий характер є зворотною стороною потреб. У подальших працях, що були спробою формалізації описування поведінки, К. Левін замінив поняття «вимагаючий характер» поняттям валентності. Валентність визначала тільки факт сили, що притягує або відштовхує. Таким чином, К. Левін замінив поняття «детермінуючої тенденції» Н. Аха поняттям «квазіпотреба», фактично ототожнив проблематику волі і мотивації.

У теорії поля К. Левіна саморегуляція також є системною властивістю і описується в поняттях «локомоція», «комунікація», «межа» і «валентність». Активність суб'єкта регулюється валентністю об'єкта (його суб'єктивною цінністю), внутрішньоособовою динамікою (комунікацією з різними внутрішніми і зовнішніми особовими підструктурами та зрілістю меж між ними), а також особливостями його активності щодо цього об'єкта (потреби).

Для К. Левіна людина – це замкнута система, що має дві властивості:

- 1) відокремленість від зовнішнього середовища (має межі);
- 2) включеність у більший простір (системи) – психологічне середовище. Занурення в психологічне середовище формує життєвий простір – ту психічну реальність, яка є сукупністю потенційних подій, здатних впливати на поведінку людини. При цьому життєвий простір (стимули, що сприймаються) суб'єктивний і не тотожний об'єктивному зовнішньому світові (реальним стимулам – температурі, вологості, соціальним діям тощо). Особливості саморегуляції визначаються трьома рівнями меж: 1) між людиною і психологічним середовищем; 2) між життєвим простором і зовнішнім світом (визначає рівень функціонування особистості – психотичний, пограничний і невротичний); 3) межі між субрегіонами (фактами).

Структура життєвого простору така:

- людина: 1) внутрішній регіон (поділений на осередки – певні потреби); 2) перцептуально-моторний регіон (не диференційований, забезпечує взаємодію між внутрішнім регіоном і психологічним середовищем);

- психологічне середовище (поділене на субрегіони, кожен з яких містить один факт (те, що спостерігається або виводиться). Взаємодію фактів породжує подія.

Критерії події (взаємодії фактів) визначено такі:

- близькість/віддаленість субрегіонів;
- міцність/слабкість меж між субрегіонами;
- текучість/ригідність (спостережень, висновків, субрегіонів).

Процес саморегуляції в теорії поля можна уявити так:

1) збільшення напруги одного субрегіону у внутрішньому регіоні щодо інших субрегіонів спричиняє посилення потреби; 2) вивільняється психічна енергія та організм прагне до відновлення рівноваги між напругою субрегіонів; 3) психічні процеси (наприклад, мислення, пам'ять та ін.) є засобом вирівнювання напруги, що виникла. Вони спрямовуються у бік пошуку певного валентного об'єкта психічного середовища, який може зняти напругу.

Теорія поля К. Левіна була покладена в основу теорії групового руху (групової динаміки) і сприяла появі цілої низки системних концепцій саморегуляції особистості в психотерапевтичній традиції. Як емерджентну властивість саморегуляцію представляють насамперед психодинамічний, людино-центрований і процесуальний підходи. Наприклад, у психодинамічному підході Л. Сонді саморегуляцію позначено категорією долі, яка складається завдяки людському вибору. Такий вибір здійснюється на підставі багатьох факторів: генетичних схильностей; походження потягів; навколишнього середовища; сфер Я і духу. Всі вони втілюються у потягах людини (Детальніше про характеристики потягів йдеться в розділі 2, в описі тесту Л. Сонді). Потяги поділяються на крайові та серединні. До крайових належать сексуальний потяг (S) і потяг до контактів (C). До серединних – пароксизмальний потяг P, який обумовлює морально-етичну поведінку, та его-потяг Sch, що відображає установку Я (k) і духовну цензуру (p). Саморегуляція поведінки здійснюється через взаємодію потягів за таким принципом: крайові потяги виявляються у вигляді особливостей сексуального життя і сфери контактів, а серединні – у вигляді захисної діяльності психіки за контролем небезпек від крайових потягів (Левин, 2019; Хьел, Зиглер, 1997).

Доцільно звернути увагу на те, що тлумачення проблеми саморегуляції в межах означених напрямів психології відбувалися незалежно один від одного, і їх відмінності, як правило, зумовлені різними концептуальними підходами до цілої низки психічних явищ і процесів, в тому числі й до феномена саморегуляції особистості. Однак, суттєвим, на наш погляд, є виокремлення основних, базових конструктів саморегуляції з використанням окремих позицій кожного описаного вище підходу. Водночас, найбільш повно, як самостійний предмет дослідження, саморегуляція представлена у соціально-когнітивній теорії особистості А. Бандури.

Підсумовуючи основні надбання теорій зарубіжної психології, можемо зробити висновок, що саморегуляцію особистості доцільно розглядати як інтегральний процес, нерозривно пов'язаний із активністю індивіда, його знаннями, уявленнями, потребами, цілями, мотивами, ціннісними орієнтаціями, індивідуально-типологічними особливостями психічної організації тощо.

ПРОБЛЕМА САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Незаперечну цінність у дослідженні феномену саморегуляції становить доробок вітчизняної психології, яка внесла цілу низку підходів та напрямів до вивчення означеної проблеми.

Обґрунтування психічної регуляції та саморегуляції в працях І.М. Сеченова (Сеченов, 1961), І.П. Павлова (Павлов, 1973) та доведення ними, що живий організм є системою, здатною зберігати постійність свого стану, отже, вона саморегулюється за допомогою інформації, яка постійно надходить в регулюючі центри головного мозку від усіх ділянок організму, дали підстави стверджувати про забезпечення найактуальніших потреб для певного моменту та стримування чи гальмування інших, менш важливих.

І.П. Павлов, розглядаючи організм як найбільш саморегульовану систему, спроможну до підтримки й відновлення, довів, що загальні закономірності вищої нервової діяльності виявляються саме в активній поведінці людини. Отож, саморегулювання є однією із основних функцій великих півкуль головного мозку (Павлов, 1973).

Надалі дослідження фізіологів у руслі психофізіології дали змогу підкреслити важливість системного дослідження психічної регуляції та саморегуляції, наголошуючи, що у зв'язку з тим, що ряд станів (фізіологічних, психофізіологічних, зокрема, емоційних) приводять до дезорганізації поведінки та діяльності, необхідно ці стани регулювати. В широкому сенсі регуляція станів може здійснюватися двома шляхами: попередженням їх виникнення та ліквідацією уже виниклих станів. Кожен з цих шляхів може здійснюватися або через вплив на психіку людини зовні (наприклад, вплив психолога на клієнта шляхом використання кольору, музики та ін.) або через самовплив (самонавіювання, самопереконавання, самонакази). В другому випадку мова йде про саморегуляцію. Учений вказав і на способи саморегуляції: самонавіювання, релаксаційне тренування, аутогенне тренування, десенсибілізація, реактивна релаксація, медитація (Вилюнас, 1990).

Теорія постановки й реалізації мети пояснює процеси саморегуляції на психологічному рівні. А для пояснення процесів саморегуляції на засадах нейробіологічної теорії свідомості була висунута концепція функціональних систем, основні положення якої були сформульовані в 1935 р. На погляд П.К. Анохіна, функціональні системи являють собою саморегульовані структури, які об'єднують центральну і периферичну нервові системи, а також органи і тканини, для досягнення корисних результатів в адаптації індивіда. До таких результатів відносять: гомеостатичні показники, що забезпечують метаболічні процеси; і наслідки поведінкової активності, спрямованої на задоволення біологічних, соціальних, духовних та інших потреб людини.

Структурно-функціональні системи представлені такими блоками: аферентний синтез, програмування, виконання, зворотний зв'язок.

Аферентний синтез відповідає за отримання інформації, на основі якої створюється програма дій з прогнозом їх результату. Після реалізації цієї програми за допомогою зворотного зв'язку (порівняння планованого результату і реального) закріплюється весь успішний процес прийняття та реалізації рішень. У випадку розбіжності між реальним і запланованим результатами вносяться необхідні корективи у функціональну систему. Отже, саморегуляція здійснюється за допомогою цілеспрямованої поведінки та навчання шляхом порівняння запланованого і фактичного результатів, а також усунення невідповідності організму до середовища. Акцептор дії, який є завершальною стадією будь-якої функціональної системи, виконує роль регулюючого апарату. Якщо спостерігається неспівпадання результатів, які прогнозувалися з раніше одержаними, то автоматично включається механізм корегуючи дій – «золоте правило саморегуляції» (Анохін, 1975).

Найбільш принципове положення теорії полягає в тому, що системи можуть бути найрізноманітнішими за типом розв'язання і характером складності. Але їхня архітектура при цьому залишається однаковою. Це означає, що досить різні функціональні системи – від системи терморегуляції організму до саморегуляції поведінки – мають схожу структуру.

У класичній психології процеси психічного рівня саморегуляції досліджувалися або в конкретному виді, або на етапі сенсомоторної діяльності. Так, Б.Ф.Ломов зазначав, що вивчаючи діяльність, психологія розкриває механізми її психічної регуляції, тобто ті процеси, які забезпечують адекватність її предмету, засобам і умовам. У процесі діяльності людина вирішує суспільно необхідні задачі, спрямовує свою активність на пошук оптимальних шляхів вирішення цих задач. Особистість, як суб'єкт діяльності, може пристосовувати свої індивідуальні особливості, здібності до конкретних задач діяльності. Саморегуляція здійснює оптимізацію психічних можливостей, компенсацію недоліків, регуляцію індивідуальних станів у зв'язку із задачами та подіями діяльності. Включення у діяльність вимагає від суб'єкта розрахунку сил на весь період діяльності, особливо на непередбачувані труднощі, несподіванки. У цілому здатність суб'єкта співвідносити свої можливості та індивідуальні особливості з характером вирішуваних задач є однією із найважливіших характеристик саморегуляції. За допомогою саморегуляції особистість підтримує стабільний рівень активності незалежно від мінливості психічних станів на тому чи іншому етапі (Ломов, 1984).

У контексті діяльнісного підходу С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва саморегуляція є невід'ємною складовою принципу єдності свідомості із діяльністю. До найважливіших аспектів саморегуляції відносимо вивчення механізмів регуляції різних форм поведінки, регуляторні

особливості усвідомлення суб'єктом власної позиції у діяльності, взаємозв'язок саморегуляції з предметним світом особистості.

Вагомими для нашого дослідження розглядаємо міркування С. Л. Рубінштейна щодо активності суб'єкта у регуляції ним власної поведінки, а саме, саморегулювання - як єдність внутрішніх та зовнішніх особливостей психіки індивіда, спрямованих на досягнення конкретно визначеної мети. Відповідно регулятивні процеси виявляються у характері та здібностях особистості, а відтак, діють практично на всіх рівнях її активності та забезпечують успішність діяльності (Рубінштейн, 2003).

Особистість, згідно поглядів вітчизняних вчених є умовою діяльності та її продуктом. Насамперед, вона, соціально детермінована, – дії людини об'єктивно завжди реалізують певну сукупність ставлень до предметного світу, до навколишніх людей, до самої себе; особистість характеризують ієрархічні відношення діяльностей, які утворюють ядро особистості.

Здебільшого учені розглядали феномен саморегуляції неподільно із інтеріоризацією зовнішнього соціального контролю, його переведенням у внутрішньо-психічний план, самоконтроль і саморегуляцію особистості.

Так, Л.С. Виготський (Виготський, 1983), дотично до культурно-історичної концепції, стверджував, що кожна людина є «Я-контролером» і «Я-виконавцем» водночас. В інтеріоризації зовнішнього контролю відбувається перетворення і формування внутрішнього контролю, тобто самоконтролю, саморегуляції. Він вперше увиразнює уявлення про довільну форму мотивації водночас із іншими процесами і пояснює її крізь цілеспрямовану організацію зовнішніх стимулів. Відповідно волю розглядає не в контексті здійснення певних дій, а в межах опанування особистістю себе самої. Таким чином, волюва регуляція, є свідоме, опосередковане цілями і мотивами предметної діяльності, створення стану оптимальної змобілізованості режиму активності у потрібному напрямку, тобто цілеспрямоване здійснення такої організації психічних функцій, яке забезпечувало б найбільшу ефективність дій (Виготський, 1983).

У руслі суб'єктного підходу до вивчення особистості та феномена саморегуляції (Абульханова-Славська, 1991) знаходимо співвідношення між поняттями «особистість», «суб'єкт» та «індивідуальність». Ми поділяємо твердження ученої про розгляд проблеми особистості як суб'єкта дотично до поняття саморегуляція. Адже саморегуляція постає своєрідним координатором різномодальних особистісних явищ в подоланні суперечностей у тій чи іншій діяльності. Саморегуляцію дослідниця вивчає з позиції активності людини: вона постає суб'єктом власної поведінки й діяльності, процесу саморегуляції. В особливостях саморегуляції виявляються суттєві властивості активності людини, її соціально-психологічне відображення зовнішніх умов, вироблення системи моральних взаємин, взаємодія з навколишнім (соціальна, предметна).

Вочевидь, у такому тлумаченні особистісної саморегуляції провідними є потреби, мотиви, спрямованість особистості, тобто її внутрішньо-психічні детермінанти.

К.О. Абульханова-Славська пропонує наукове бачення регуляції діяльності суб'єкта як цілісної системи об'єктивних вимог до нервових навантажень, швидкості реакцій, з одного боку, та психофізіологічних, психічних й особистісних станів, – з іншого. Відтак, пропонує категоріальні характеристики суб'єкта і зазначає спосіб залучення (включення) індивіда у вирішення проблем. Суб'єктність кожного індивіда проявляється і в способі «інтерпретації» дійсності. Наслідки інтерпретації вчена радить шукати в зміні об'єктивної позиції індивіда в життєдіяльності, допомозі йому в реальній боротьбі за гідне життя, виході з існуючих відносин, що змінюють об'єктивний перебіг подій. Саме такий підхід розглядаємо особливо цінним в контексті нашого наукового пошуку (Абульханова-Славська, 1991).

Найбільш послідовно проблема саморегуляції розглядалась дослідниками проблеми волі. На думку В. Іванникова (Іванников, 2010), у вивченні проблеми волі існувало три підходи: мотиваційний, що став пізніше проблемою самодетермінації; підхід «вільного вибору»; регуляційний підхід, що існує у психології як проблема саморегуляції.

Таким чином, у сучасній психології проблема волі представлена двома варіантами: як проблема самодетермінації і як проблема саморегуляції.

У вітчизняній психології саморегуляція на особистісному рівні виступає, насамперед, як вольова поведінка, спрямована на подолання внутрішніх перешкод і конфліктів на шляху до досягнення свідомо поставленої мети, яка починається з актуалізації мотиву і завершується формуванням спонукання як його результату. В процесі саморегуляції беруть участь такі утворення, як мотиви та установки, уявлення особистості про себе і свої можливості, знання про середовище. Особистість саморегулює поведінку, співвідносячи свої функціонально-енергетичні можливості із власними змістовно-смысловими установками, з системою своїх цінностей, з вимогами соціальних ситуацій та з дійсним і належним вчинком у сфері моралі.

Зокрема, В.І. Селіванов (Селіванов, 1982) розглядає волю як вищий рівень довільної регуляції. Вольова регуляція не синонім всієї довільної регуляції, а тільки одна з її форм. Поняття «довільне» набагато ширше від поняття «вольове».

Вольова регуляція поведінки людини виявляється в умінні долати зовнішні і внутрішні труднощі при здійсненні цілеспрямованих дій та вчинків. Подолання перешкод відбувається не тільки на стадії мотиву (цілеутворення), а й на вирішальній стадії його виконання. Цей факт дозволяє розглядати вольову саморегуляцію на різних рівнях її виявлення та розвитку: від елементарних форм, на рівні окремих процесів, до найскладніших, на рівні самосвідомості особистості. Ефективність

саморегуляції поведінки визначається рівнем розвитку вольових властивостей особистості, які мають значні індивідуальні та вікові відмінності.

В.І. Селіванов виділяє три стадії вольової регуляції:

- постановка мети діяльності;
- вибір засобів досягнення мети;
- досягнення поставленої мети.

На першій стадії вольової регуляції відбувається виникнення мотивів поведінки й діяльності, їх усвідомлення. Постановку мети можуть здійснювати й інші люди, суспільство. В такому випадку особистості потрібно прийняти її, включити в систему власної мотивації, внутрішньо підготувати себе до виконання необхідних дій.

Вибір засобів досягнення мети визначає можливі шляхи її реалізації. Планування, як відмічає В.І. Селіванов, - це не тільки мислительний, але й вольовий процес.

Завершальна стадія - досягнення поставленої мети - визначається умінням долати труднощі для цього виконання, що є основним показником вольового розвитку особистості та її саморегуляції.

Вольова активність людини виявляється, на думку вченого, в домінуючих мотивах поведінки, зокрема в соціальній позиції особистості. У випадку боротьби мотивів однакової сили кінцевий результат визначається вольовим імпульсом, який має ознаки внутрішнього стимулу (Селіванов, 1982).

Таким чином, В.І. Селіванов вважає регулюючу функцію волі основною. Виходячи із цього положення, він визначив сутність цієї регуляції у мобілізації особистістю своїх психічних і фізичних можливостей для подолання перешкод у реалізації дій і вчинків. Він акцентує увагу на регуляції саме реалізаційної («виконавчої») частини дії у аспекті загальної регуляції процесу формування дії, а також на регуляції різних психічних процесів, що визначає його підходи у дослідженні волі як з боку самодетермінації, так і з боку саморегуляції.

В.К. Калін (Калін, 1989) відмічає, що вольова регуляція є свідомим, опосередкованим цілями й мотивами предметної діяльності утворенням стану оптимальної мобілізації та оптимального режиму активності та концентрації її в потрібному напрямі. Найважливішим аспектом вольової регуляції, за В.К. Калініним, є швидкий аналіз індивідом проблемних ситуацій. Це вимагає перетворення функціональної організації психіки, переключення свідомості з об'єкта діяльності на суб'єкта, тобто на самого себе з метою ліквідації невідповідності між своїм станом і вимогами, які висувуються до його діяльності. Вольова саморегуляція включає в себе оволодіння умінням передбачати, розпізнавати, вирішувати відпрацьованими способами проблемні ситуації. Вона забезпечує самоуправління функціональною структурою психіки і рівень ресурсних витрат у діяльності та поведінці, в окремих діях та вчинках особистості.

Рівень розвитку вольової саморегуляції поведінки визначається ставленням особистості не тільки до труднощів у своїй індивідуальній поведінці, але й до особливостей спілкування з іншими людьми.

Вольова регуляція - це механізм тонкого регулювання активності людини. Передумовами для вияву вольової активності, як вказує дослідник, є суперечності, які виникають у людини в процесі досягнення поставленої мети. Актуалізуючись у свідомості, суперечності, переживаються як труднощі, для подолання яких особистість, здійснюючи цілеспрямовані дії та вчинки, свідомо мобілізує свої психічні й фізіологічні можливості. Це здійснюється за допомогою вольового зусилля.

В.К. Калін визначає вольову регуляцію як свідоме, обумовлене цілями і мотивами предметної діяльності, створення стану оптимальної змобілізованості, оптимального режиму активності і концентрація цієї активності у відповідному напрямку, цілеспрямоване створення організації психічних функцій для забезпечення найбільшої ефективності дій.

Таким чином, вольова активність є вищою формою саморегуляції поведінки особистості. Вона не зводиться до суми домінуючих мотивів поведінки. Ефективність саморегуляції визначається, насамперед, рівнем розвитку вольових властивостей особистості, які мають значні вікові та індивідуальні відмінності. З точки зору даного питання, особливо важливою є постановка проблеми онтогенезу волі.

Досягнутий особистістю рівень саморегуляції поведінки характеризується в процесі її життя наявністю вольових властивостей і рівнем їх розвитку. Вольові властивості особистості – це цілеспрямованість, рішучість, сміливість, ініціативність, витримка, самостійність, принциповість, енергійність, наполегливість, критичність.

На думку В.К. Каліна, головними вольовими властивостями особистості є енергійність, терпіння, витримка, сміливість. Вольові властивості особистості складають «індивідуальний стиль вольової регуляції».

Індивідуальний стиль вольової регуляції - це стійкий спосіб організації цілеспрямованих дій. При формуванні такого стилю поведінки особистості саморегуляція включає в себе оволодіння умінням передбачати, розпізнавати, вирішувати відпрацьованими способами проблемні ситуації. Вольова активність виявляється як здатність особистості підвищувати вимоги до себе, наприклад стримувати роздратованість у спілкуванні, й виступає як компонент надситуативної активності. Це є суттєвим фактором у становленні індивідуального стилю вольової регуляції (Калін, 1989).

В.О. Іванніков (Иванников, 2010) зазначає, що вольова регуляція - це особистісний рівень довільної регуляції, спонукання до дії, прийнятої свідомим рішенням людини. Вона опосередкована знаннями людини про навколишній світ, про свої цінності й можливості, на основі яких здійснюється передбачення й оцінка наслідків власної активності. Воля є довільною мотивацією особистості, де переміна спонукань досягається

через зміну змісту. Вольова регуляція виступає вищим рівнем саморегуляції поведінки особистості.

Вчений розглядає вольову регуляцію як регуляцію спонуки до дії, що здійснюється на підставі довільної форми мотивації, що визначається свідомим створенням людиною додаткової спонуки (гальмування) до дії через зміну смислу дії. У випадку гальмування бажаної, але соціально несхвальної дії, мова йде про свідоме гальмування бажаної дії або про спонуку до дії утримання, часто етичний вчинок. Смысл дії, що формується у спільній діяльності людей, на думку автора, об'єднує у собі потреби і знання, майбутнє і сьогоднішнє і виступає у ситуації дії у якості еквівалента мотиву. Зміна смислу дії можливо досягти через переоцінку значущості мотиву або предмету потреби, зміну позиції людини, передбачення або переживання наслідків дій або відмови від її реалізації, що приводить до зміни поведінки.

На думку В.І. Іванникова, регуляційний і мотиваційний підходи до проблеми волі виявились тісно пов'язаними у визначенні волі як подолання перешкод, що сприяло розгляду небажаних емоційних станів як внутрішніх перешкод діяльності, внаслідок чого у останні роки дослідження вольової регуляції було обмежено довільною регуляцією емоційних станів (емоційно-вольовою регуляцією).

Вагомий внесок у дослідження проблеми саморегуляції зробив Г.С. Никифоров (Никифоров, 1989). На його думку, під психічним саморегулюванням можна розуміти свідомий вплив людини на психічні процеси, стани, властивості, діяльність, особисту поведінку з метою збереження або зміни характеру їх функціонування. Головним конструктом у поглядах Г.Никифорова на перебіг саморегуляції є самоконтроль людини, який він визначив як усвідомлення й оцінку суб'єктом особистих дій, психічних процесів і станів. На підставі аналізу літератури він визначив роль самоконтролю людини у психічних процесах, психічних станах, структурі особистості, а також у процесі професійної підготовки і професійної діяльності. Шляхом вивчення процесу формування самоконтролю у онтогенезі Г.С. Никифоров довів, що поява і розвиток самоконтролю визначає можливість усвідомлювати і контролювати ситуацію. Процес самоконтролю передбачає наявність еталону. У психічній саморегуляції емоційних станів автор визначив роль емоційного самоконтролю у формуванні феномену самовладання, основним змістом якого є функціонування двох психологічних механізмів: самоконтролю і корекції (впливу).

Г.С. Никифоров підкреслив необхідність врахування впливу феномену впевненості-невпевненості, який можна описати як емоційно забарвлене переживання, що виникає на підставі завчасної оцінки особистої успішності і регулює більш складні форми поведінки в пізнавальному і соціальному контексті. Автором була сформульована гіпотеза про можливість існування прямої залежності між інтенсивністю звертання до самоконтролю і рівнем вираженості тривожності. Г.

Никифоров визначив притаманність особистостям інтровертованого типу самоконтролю почуттів і дій.

Вольова регуляція, на думку Г.С. Никифорова, ґрунтується на самоконтролі людини, як компонента саморегуляції. В той же час самоконтроль може бути об'єктом вольової регуляції. Автор переконаний, що психічна саморегуляція набуває вольового характеру, якщо її нормальний перебіг за різних причин гальмується. У даному випадку для досягнення цілі виникає потреба у додаткових зусиллях суб'єкту щодо подолання перешкоди. Г.С. Никифоров зауважив, що взагалі неправомірно все довільне у психіці людини вважати вольовим.

Г. С. Никифоров розглядає поведінку як форму організації психічного життя людини, що торкається перш за все особливостей її існування у світі.

За умов зайнятості основною діяльністю людина залишається суб'єктом поведінки, що виявляється у стилі спілкування, світогляді, мовленні, особливостях міміки та пантоміміки, вихованості тощо. Поведінка проявляється у діяльності, допомагаючи оточуючим сформувати більш повне уявлення про людину, що не обмежується тільки професійними якостями. На думку автора, свою поведінку у системі суспільних відносин людина контролює за допомогою соціального самоконтролю, що обумовлений засвоєною системою соціальних еталонів, роль яких виконують соціальні норми.

Таким чином, основна особливість вольової регуляції полягає у свідомій мобілізації особистістю своїх психічних і фізичних можливостей для подолання труднощів при здійсненні цілеспрямованих дій і вчинків. В її основі лежить довільна форма мотивації. Мотив відображає змістовну сторону вольового акту (навіщо людина діє таким чином), а вольове зусилля служить механізмом реалізації бажань і намірів людини.

Насамперед, акцентовано необхідність врахування актуальних потреб, особистісно значущих цілей, життєвих відносин, установок у розвитку саморегуляції, представленні в дослідженнях М.Й. Боришевського (Боришевський, 1993). Сутність процесу саморегуляції зростаючої особистості вчений вбачає в її здатності усвідомлювати і проявляти себе суб'єктом власної активності, займати позицію суб'єкта у взаємодії з іншими.

М.Й. Боришевський наголошує на умовах, які сприяють саморегуляції: індивід адекватно відображає і моделює наявну ситуацію; перетворює власну внутрішню і зовнішню активність відповідно до моделі запропонованої ситуації; долає безпосередні спонуки заради досягнення перспективної мети; наявністю можливості виходити за межі реальної ситуації. Вчений наголошує на важливості врахування особливостей рефлексивності, вбачаючи у ній стрижень змістовно-функціональної характеристики саморегуляції. Здатність до рефлексії уможливорює одночасність двох функцій: суб'єкта поведінки і функцію об'єкта вправління. М. Боришевський розглядає такий синтез

свідченням єдності механізмів саморегуляції поведінки із сферою самосвідомості особистості. Він може бути представлений в різних структурних компонентах чи утвореннях. В інтегрованій формі вони виступають як «образ Я». Вчений зауважує, що відповідно до закону діалектики у зв'язку з існуванням «Я» і «не-Я», виокремлення конкретних механізмів саморегуляції поведінки передбачає розгляд тих утворень, які є посередниками між «Я» і «не-Я» і, відповідно, певним чином представлені у змістовному наповненні структури «Я» та «не-Я» (оцінкові ставлення до інших людей).

Щодо функцій, то М.Й. Боришевський виокремлює та описує такі: плануюча та прогностична (включають цілепокладання та моделювання); селективна (відбір певних поведінкових задач, засобів та способів їх вирішення відповідно до особистісно значущих принципів, цінностей); «самосуб'єктний вплив», (вплив особистості на власні психічні процеси і стани з метою їх оптимізації - регулювання рівня інтелектуальної активності, емоційних проявів); коригуюча (перебудова власної поведінки з метою подолання дисонансу між наявними та запланованими наслідками певних дій і вчинків); забезпечення самостворення, самовдосконалення; і насамкінець контролююча - контроль і оцінювання особистістю власної поведінки.

Праці В.О. Іванникова, О.О. Конопкіна, В.І. Моросанової, Г.С. Никифорова спрямовані на пошуки механізмів дії та взаємодії регулятивних процесів, закономірностей саморегуляції, побудову її моделей.

Концепцію О.О. Конопкіна (Конопкин, 1980; 1995) розглядаємо ключовою, а створену ним структурно-функціональну модель психічної саморегуляції довільної активності людини детальною, оскільки у ній представлено функції й особливості кожної ланки означеного процесу. На підставі ієрархії й логічного зв'язку основних завдань дослідження психічної саморегуляції, автор доходить висновку, що базовим, (початковим) є вивчення закономірностей будови регуляторних процесів особистості та формулювання на цій основі загальної концептуальної моделі її саморегуляції. Вона відобразить принципіву внутрішню структуру процесів усвідомленої саморегуляції, буде загальною для різних видів і форм довільної активності особистості.

Проблема саморегуляції діяльності з точки зору функціонального підходу найбільш ґрунтовно у вітчизняній психології була досліджена О.О. Конопкіним та його послідовниками. Запропонована функціональна структура процесу саморегуляції включала ціль діяльності, що прийнята суб'єктом (ціль), суб'єктивну модель значущих умов діяльності (модель умов), програму виконавчих дій (програма), систему критеріїв успішності діяльності (критерії успіху), інформацію щодо реально досягнутих результатів (інформація про результати), рішення щодо корекцій системи.

Найважливішою ланкою процесу усвідомленої регуляції автором визначена ціль діяльності, що прийнята суб'єктом. Саме ціль є тою ланкою саморегуляції, яка постійно залишається усвідомленою. Зв'язок між ціллю,

що прийнята суб'єктом, і програмою діяльності не є однозначним. Ціль ще не детермінує жорстко вибору конкретної програми дій. Особливості програми дій функціонально пов'язані з ланкою «суб'єктивна модель значущих умов діяльності», що представляє комплекс інформації у розпорядженні суб'єкта про умови діяльності, які на думку суб'єкта необхідно враховувати у даний момент. Відображення цих умов допомагає сформулювати програму, визначити оптимальний (з точки зору суб'єкта) спосіб досягнення цілі. Регуляторна функція суб'єктивної моделі умов залишається незалежною від «психічних засобів», що її реалізують. Суб'єктивна модель умов виконує у процесі саморегуляції функцію джерела інформації про умови діяльності, що повинна враховуватись програмою виконавчих дій. Дефекти суб'єктивної моделі умов (помилкове відображення умов, або помилка щодо оцінки значущості) безперечно виявляють відповідні дефекти прийнятої програми дій. Ступінь усвідомленості умов залежить від характеру динаміки середовища, від ймовірності виникнення подій, які потребують негайних дій, від наявності закономірності у динаміці умов, її складності тощо. Суб'єктивна модель значущих умов повинна мати інформацію про ступінь мінливості значущих умов, закономірності їх розвитку. Інформація про закономірності розвитку умов діяльності перетворює суб'єктивну модель у ланку регулювання, яка дозволяє здійснювати усвідомлений прогноз подій і створює передумови щодо програмування, яке попереджує вплив значущих у контексті діяльності факторів. Функція ланки «Програма виконавчих дій» у процесі саморегуляції – це фіксація у свідомості суб'єкта визначеної програми дій, які спрямовані на досягнення прийнятої цілі у даних умовах.

Таким чином, процес самопрограмування дій є своєрідною інтерполяцією між ціллю діяльності і суб'єктивною моделлю її умов. Сама програма розглядається як інформаційний конструкт, у якому презентована інформація про прийняті способи дій і про енергетико-динамічні параметри цих дій. Принцип компенсуючої регуляції здійснюється вже в межах програмування виконавчих дій. Але досягнення цілі забезпечується завдяки можливості додаткового корегування програми на підставі оцінки результатів діяльності. Саме оцінка суб'єктом результатів діяльності визначає діяльність не просто тою, що спрямована на ціль, але й тою, що її досягає. Для ефективного здійснення контролю суб'єкта за результатами своїх дій у психологічний контур регулювання повинні входити функціональні ланки – критерій успіху та інформація про реальний результат. Без реалізації цих ланок на свідомому рівні контур довільної регуляції буде розімкнутим, а ефект довільної регуляції суттєво обмеженим. Ціль може бути надто загальною і задавати лише напрямок діяльності.

Ланка «критерій успіху» виконує функцію еталону успішного результату. Практично будь-яка довільна діяльність регулюється завдяки використанню більш-менш складної системи критеріїв, що будується за

принципами ієрархії та спільної підлеглості, які відповідають відносній значущості для суб'єкта окремих елементів і параметрів діяльності. Ланка «критерій успіху» і ланка «інформація» створюють блок «оцінка результатів», який визначає невідповідність досягнутого результату цілі. Інформація про невідповідність досягнутого результату цілі використовується для корекції програми дій. Здійснення скоригованої програми дозволяє отримати нове значення невідповідності, яке знову враховується для корекції програми.

Таким чином, процес регулювання здійснюється на підставі постійного врахування такої невідповідності і є замкнутим процесом. У деяких випадках неможливість корегування ланок саморегуляції за умов постійної невідповідності системи критеріїв і реальних результатів може привести до відмови від досягнення цілі і припинення діяльності. В.І. Моросанова використала функціональну модель О.О. Конопкіна для розробки концепції стилів саморегулювання довільної діяльності людини.

Таким чином, саморегуляція - це цілісна, замкнута, інформаційно відкрита система функціональних ланок, що забезпечують створення й динамічне існування у свідомості суб'єкта цілісної моделі діяльності, обумовлюючи його виконавську активність. Структурно повноцінний регуляторний процес неминучий для успішного досягнення суб'єктом поставленої мети.

На нашу думку, таке тлумачення саморегуляції особистості свідчить про те, що цей процес стає чинником і засобом оптимального й ефективного конструювання життєдіяльності вцілому. Отож, саморегуляцію доцільно розглядати як цілісний процес, в якому взаємозв'язок самостійних рішень суб'єкта у досягненні мети забезпечується узгодженістю між його діями та функціонуванням регуляторних процесів.

На сучасному етапі наукового пошуку вчених, актуальними є суб'єктні позиції людини, які слід розрізняти залежно від змісту кожного окремого завдання, що вирішується (Осницький 2007). Відтак, людина виступає то суб'єктом визначення цілей діяльності, то суб'єктом аналізу умов і визначення предмета потреби, а також суб'єктом вибору засобів і способів втілення дій, суб'єктом, корекції результатів і, нарешті, суб'єктом розвитку досвіду власної активності. Внаслідок накопичення досвіду в різноманітних виявах діяльності, у людини формується особлива властивість – суб'єктність, як специфічна організація психічного. Її функція полягає у сприянні активній, свідомій і цілеспрямованій реалізації.

Вивчення шляхів розвитку процесуальної складової саморегуляції особистості у дослідженнях В.І. Моросанової (Моросанова, 2007), дали підстави саморегуляцію розглядати інтегральним ядром активності індивіда, що пов'язує різні структури його особистісної сфери, кожна з яких виконує певну роль у саморегуляції його діяльності загалом. Предметом уваги дослідниці постали також питання стильової саморегуляції поведінки людини. Відповідно, стильовими особливостями є типові та суттєві індивідуальні властивості самоорганізації й управління цілеспрямованою

внутрішньою і зовнішньою активністю, що виявляються у різноманітних видах діяльності.

До індивідуальних стильових особливостей регуляторики поведінки й діяльності ученими віднесено типові для окремої людини особливості регуляторних процесів. Вони реалізують основні ланки системи саморегуляції (планування, програмування, моделювання, оцінювання результатів), а також регуляторно-особистісні (інструментальні) властивості особистості. Зокрема - самостійність, надійність, гнучкість. Спираючись на дослідження О.О. Конопкіна, вчені впроваджують уніфікований підхід, порівнюючи індивідуальні особливості регуляторних процесів індивіда у різних видах діяльності. Відтак виділяють не лише індивідуальні, а й типові стильові особливості регуляції (Моросанова, 2007).

В індивідуальному стилі саморегуляції, В.І. Моросанова виокремлює інтегративну, системоутворюючу, інструментальну та компенсаторну функції. Інтегративна - провідна у формуванні комплексу стильових особливостей, під впливом особистісних змінних та вимог дійсності; системоутворююча - новоутворення як регулятивно-особистісні властивості людини, що є результатом формування стійких стильових особливостей саморегуляції; інструментальна - розвиток особливостей саморегуляції, відповідних до специфіки діяльності, що сприяють її успішності; компенсаторна – у суб'єкта діяльності може формуватися стиль, коли високорозвинені регулятивні ланки здатні компенсувати розвинені недостатньо.

Тут логічно зауважити, що у стилі саморегуляції локалізовано найтипівіші для окремої людини способи організації її активності. Відтак, стильові регулятивні особливості є передумовою формування індивідуального стилю діяльності, який проявлятиметься у найрізноманітніших її видах. Як зауважує В.І. Моросанова, чим вищий характерний для особистості рівень усвідомленого саморегулювання, розвиненість, гармонійність всіх його ланок, тим менше труднощів при виборі професії і легше відбувається адаптація до нових видів діяльності. У подальших дослідженнях В.І. Моросанова виокремлює таку низку функцій саморегуляції: планування (визначення й утримування цілей, рівень сформованості усвідомленого планування діяльності; моделювання (розвиток уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, міра їх усвідомлення, деталізованості та адекватності; об'єднання оцінки якості й аналізу суперечностей чи орієнтації в ситуації); програмування (усвідомлене планування власних дій, сформованість потреби в обмірковуванні їх способів та поведінки для досягнення цілей); оцінювання результатів (рівень розвитку та адекватність самооцінки особистості й результатів власної діяльності та поведінки).

Вираженість процесів саморегуляції відбивається в індивідуальному профілі саморегуляції. Розрізняють гармонійні та акцентуйовані регуляторні профілі. Гармонійний профіль саморегуляції припускає приблизно

однакову вираженість усіх компонентів саморегуляції. Розрізняють високий, середній і низький гармонійні профілі саморегуляції. Акцентуований профіль відображає таку структуру саморегуляції, в якій один або декілька її компонентів мають значно більшу вираженість, ніж інші. Такий тип профілю визначається за певною групою характеристик: загальним рівнем саморегуляції, взаємопов'язаністю й ступенем вираженості окремих компонентів саморегуляції, особливістю їх компенсаторних стосунків.

На основі індивідуальних профілів можна встановити стиль саморегуляції особистості. Відповідно існують гармонійні та акцентуовані стилі саморегуляції. Гармонійні стилі саморегуляції поєднують у собі високий рівень вираженості й взаємопов'язаності компонентів саморегуляції, що сприяє успіху в будь-якій діяльності. Формування гармонійного стилю саморегуляції обумовлене високим рівнем мотивації досягнення, суб'єктивною складністю завдання і наявністю спеціальних здібностей. Низький гармонійний профіль саморегуляції – ознака діяльності неуспіху.

Акцентуовані стилі саморегуляції ґрунтуються на відповідних профілях, в яких стильотворчими є регуляторно-особистісні властивості (надійність, самостійність, гнучкість та ін.). Успішність у діяльності при акцентуованому стилі саморегуляції пов'язана з рівнем мотивації та можливістю особистості компенсувати ті ланки саморегуляції, яких бракує через наявність інших, більш виражених компонентів (Моросанова, 2007)..

Таким чином, саморегуляція оптимізує конфліктну взаємодію, забезпечує здатність суб'єкта співвідносити власні можливості й індивідуальні особливості зі специфікою вирішуваних ним завдань. Саморегуляція неподільна із вибором тактики поведінки в конфлікті, сприяє адаптації до мінливих, нестандартних умов та зумовлює своєрідне самовизначення, яке визначає стан людини і діяльність.

За М.Й. Боришевським - це самооцінка, домагання особистості, соціально-психологічне очікування та образ «Я». Їхнє підпорядкування вищим, духовним цінностям, сприяють тому, що саморегуляція стимулює прогресивний розвиток особистості, налагодження ефективної міжособистісної взаємодії та конструктивне розв'язування конфліктів. Якщо ж ці компоненти підпорядковані егоїстичним (прагматичним) цінностям, то саморегуляція (навіть за таких умов вона може бути високого рівня) сприяє реалізації негативних або ж навіть суспільно небезпечних цілей. У контексті нашого дослідження це пояснюємо як бажання перемагати у конфліктах будь-якою ціною, задовольняти лише власні інтереси, нехтуючи інтересами опонента та нівелюючи його активність тощо.

У цьому руслі розвивають не лише практичні, а й методичні аспекти традиційної стильової тематики, означений підхід цінний і в контексті дослідження міжособистісних стосунків. Визначення й урахування індивідуального стилю саморегуляції особистості сприяє ефективнішому та оптимальнішому розумінню взаємодії з оточуючими, вибору адекватної тактики поведінки з урахуванням умов діяльності.

Ціннісно-нормативні аспекти саморегуляції поведінки й діяльності особистості розглянуто у працях Ю.О. Миславського (Миславський, 1991), І.І. Чеснокової (Чеснокова, 1977), де зазначено, що провідними факторами регулювання власної поведінки, вибору стилю взаємодії особистістю з іншими й суспільством загалом є ціннісні орієнтації, духовні пріоритети, ідеали, інтереси. Цілком закономірно, що спрямованість інтересів і потреб на певну ієрархію життєвих цінностей особистість виявляє в саморегулюванні поведінки. Адже ціннісні орієнтації формуються під впливом різних соціально-психологічних чинників (матеріальні умови життєдіяльності, здібності, нахили, соціально-психологічний клімат в сім'ї та інших інститутах соціалізації), які безпосередньо діють на функціонування психічних процесів, становлення особистості, її вміння регулювати і спрямовувати свою діяльність у конкретному напрямі.

Таким чином, саморегуляція виступає як наслідок надскладних нелінійних процесів у багатомірній системі людина-світ, що ведуть до самоорганізації цієї системи, зменшуючи простір можливих ступенів дії й станів системи. Це є необхідним як для самого існування, так і для подальшого розвитку системи у психологічному розгляді, для збереження цілісності людини у системі її взаємин зі світом і розвитку людини у системі цих зв'язків.

Під впливом мікросередовища індивід часто потрапляє в кризові ситуації. Механізми їх подолання слід шукати у зміні особистісних цінностей, досвіді саморегулювання активності, розв'язання життєвих труднощів. До таких механізмів належить авторська позиція особистості, ініціативність, самостійність, усвідомлена саморегуляція та її регуляторний суб'єктний досвід. Індивідуальні особливості досвіду суб'єктної активності та її складових, рівень їх узгодженості, сформовані, регуляторні вміння стають основними детермінантами стратегії поведінки людини задля успішного вирішення життєвих труднощів, самовизначення у кризових ситуаціях.

Допомогу людині, відтак, слід спрямовувати на розкриття її потенціалу в саморегуляції. Його можна використовувати у діяльнісному самопошуку, не лише власних умінь, а й особистісних смислів, як суб'єкта в новій реальності, розвитку автономності, як здатності до саморегуляції.

Саморегуляція формується і розвивається лише в спілкуванні, що забезпечує різні форми активності й розвитку особистості на її різних вікових етапах – наголошує Ю.А. Миславський (Миславський, 1991). Ю.А.Миславський, який вивчав природу і структуру системи саморегуляції та активності особистості, вказує на єдність її елементів. Процес саморегуляції при цьому виступає як оптимальне функціонування системи, в основі якої лежить підтримка особистісної активності індивіда. Поняття «система» в процесі саморегуляції розглядається як сукупність частин, об'єднаних загальною функцією. Зокрема, в силу внутрішньої нестійкості цієї системи особистісне

регулювання часто може виявлятися негнучким, ригідним і не відповідати уявленням про завдання індивідуального росту. В реальному житті люди з такою системою саморегуляції відзначаються бездіяльністю, байдужістю, стереотипністю, імпульсивністю.

До провідних аспектів соціально-психологічних досліджень ми відносимо доведення єдності між впливом соціально-психологічного досвіду і його результатами. Їх взаємодія детермінує розвиток і становлення індивіда, а фундаментально сутнісною характеристикою особистості є її здатність до самоусвідомлення та оволодіння поведінкою (активністю), тобто саморегуляція. Відтак - бути суб'єктом власного психічного, духовного життя, визначатись у просторі і часі свого буття, творити його нові форми та зміст взаємоузгоджено із внутрішніми особистісними прагненнями.

Рефлексія своїх творінь, набуття і нарощення досвіду людського буття, без сумніву, обумовлюються саморегуляцією особистості, оскільки проектування нових форм і змістів, цілеспрямованої реалізації сутнісного, цілісного проекту буття, як наголошує автор, неможливо відокремити від саморегуляції індивіда, що виявляється власне в свідомій постановці завдань, мобілізації та розвитку психічних і фізичних потенцій задля досягнення визначених цілей (Чеснокова, 1977).

Посіднання різних перспектив розвитку в одній програмі неможливе, можливими є різні програми реалізації певної життєвої перспективи. Автор наголошує, що самовизначення передбачає самообмеження. Водночас ступінь збереження й розвитку сутнісних сил особистості, життєвих проявів індивідуальності, рівень задоволеності життям загалом узалежене від людини.

На нашу думку, саморегуляція особистості пронизує весь означений поступ: від обраних життєвих цілей та програми як цілісної моделі життєвого шляху до їхнього здійснення. Не менш значущою для нашого дослідження розглядаємо запропоновану Н.І. Пов'якель (Пов'якель, 2008) модель саморегуляції професійного мислення психолога-практика. Вчена виділяє п'ять підструктур феномена: ціннісна та мотиваційно-цільова, емоційно-вольова, особистісна, когнітивна (інтелектуальна), операційно-технологічна. Кожна з них вирізняється низкою психологічних властивостей, домінуючою сферою саморегуляції, особливостями базових професійних умінь, ключових психологічних механізмів. Ми вважаємо цінним те, що послуговуючись розробленою структурою (розкриває зумовленість рівнів сформованості саморегуляції мислення представленістю й розвиненістю усіх підструктур та їхніх компонентів), зможемо ефективніше інтерпретувати психологічний зміст саморегуляції особистості та виокремити функціональні засоби підвищення її рівня. Поділяючи такі погляди на специфіку саморегуляції у конфліктній поведінці, можемо стверджувати, що саме завдяки стримуванню окремих реакцій кожен отримує шанс свідомо, а не під впливом емоцій прийняти рішення, обрати тактику взаємодії, визначити

причину непорозуміння, конфлікту. Вибір особистістю поведінки в умовах сильного емоційного збудження, яке здебільшого супроводжує конфлікт, вимагає значних енергетичних затрат і максимальної активізації саморегуляції.

Розвиваючи гуманістичні ідеї, С.Д. Максименко (Максименко, 2006) розглядає саморегуляцію у контексті саморозвитку особистості. Він виокремив певні ознаки саморегуляції особистості, що забезпечують її саморозвиток: відсутність жорсткої віднесеності до якогось заздалегідь визначеного масштабу, критерію, зразка, еталону; послідовність (обумовленість попередніми стадіями розвитку); цілісність (система розвивається в цілому і це випереджає розвиток окремих частин); універсальність розвитку людських потенцій.

Таким чином, згідно поглядів вітчизняних психологів ефективна саморегуляція можлива лише на певному рівні розвитку самосвідомості за умови усвідомлення людиною власних рис характеру, потенційних можливостей, дій і вчинків, їхніх мотивів і наслідків, своїх фізичних, інтелектуальних і моральних якостей, ставлення до навколишньої дійсності та інших людей, своєї діяльності та її значення для себе й інших суб'єктів взаємодії. Саморегуляцію як психічний процес унеможливорює недостатній рівень сформованості самопізнання та розвиненої здатності планувати свою поведінку і діяльність.

Розвинена самосвідомість, як необхідна передумова ефективної саморегуляції, набуває особливого значення під час входження індивіда у соціум, до певної групи. Долучаючись до норм і цінностей суспільства, він виробляє власні форми і способи взаємодії з іншими, лінію своєї поведінки та стилю життя. Вочевидь, самосвідомості належить визначальна роль в особистісному самовизначенні, усвідомленому виборі особистісної позиції у певній життєвій ситуації, особливо за критичних умов та умов сильного емоційного збудження. Вона є основою у ставленні особистості до себе та налагодженні взаємодії з іншими.

Саморегуляція є завершальною ланкою цілісного процесу самоусвідомлення особистістю складних психічних актів, власної поведінки. Саморегуляція в структурі самосвідомості, у вузькому розумінні є такою формою регуляції поведінки, яка передбачає момент включеності в неї результатів самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе. Таку включеність актуалізовано на всіх етапах здійснення поведінкового акту: від мотивуючих компонентів і до власної оцінки його ефекту.

Отже, у широкому розумінні саморегуляція розглядається як системний процес, який має складну багаторівневу структуру і властивий всім живим системам, що обумовлює їх доцільне функціонування. Саморегуляція у вузькому розумінні трактується у психології як самопрограмування, самоконтроль, самокорекція поведінки особистості на основі зворотнього зв'язку й спрямована на

врегулювання психічних явищ до певних норм і правил. Виступає вона як один із рівнів активності живих систем, що відбиває специфіку психічних засобів відображення і моделювання дійсності.

ВИСНОВКИ

Здійснений аналіз наукових підходів дозволяє констатувати наявність досить широкого спектру досліджень окресленої проблеми і, водночас, певну неоднозначність трактування феномена саморегуляції, що зумовлено предметною диференціацією позицій та концептуальних підходів, а також метою досліджень авторів.

Розгляд проблеми особистісної саморегуляції з різних точок зору суттєво ускладнює однозначне визначення змісту поняття й встановлення його зв'язків. Цілком логічно, що при формуванні цілісного уявлення про саморегуляцію набуває актуальності структура останньої, її зміст, механізми та функції, за допомогою яких особистість щодня вирішує різноманітні завдання, долає труднощі й усуває проблемні ситуації. Отож, узагальнену модель розкриття сутності процесу саморегуляції розглядаємо необхідним засобом змістовного втілення ідей саморегуляції при вирішенні теоретичних питань та розробці практичних способів її дослідження. Наведене вище дає підстави розглядати саморегуляцію як інтегрований, системно організований психічний процес детермінації, побудови, підтримки і регулювання зовнішнього й внутрішнього впливу (самовпливу), спрямованого на досягнення обраних суб'єктом цілей, що виражається в стимулюванні одних та гальмуванні інших особистісних потреб, дій і вчинків.

Поняття «саморегуляція» має міждисциплінарний характер, в енциклопедичному варіанті визначається як доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації та складності, як системний процес, що забезпечує адекватну до умов мінливість і пластичність життєдіяльності суб'єкта на будь-якому із її рівнів.

Процес саморегуляції особистості надзвичайно багатогранний і складний. Особистість не просто механічно порівнює свою модель поведінки або вже здійснений нею акт із соціальною нормою, виражаючи своє позитивне чи негативне ставлення до неї, а й переживає почуття задоволення чи незадоволення, відчуває захоплення чи відразу. Саморегуляція пропонує оцінку людиною своєї поведінки з точки зору суб'єктивного стану: з одного боку, передбачення оцінки зі сторони суспільства, з іншого, реакцію особистості на цю оцінку та її наслідки. В результаті взаємодії цих двох сторін у свідомості людини виробляється вольове рішення: реалізувати свою ідеальну програму поведінки або відмовитися від неї.

Саморегуляція виступає як інтегративна властивість особистості. Вона об'єднує в собі мотиваційні, інтелектуальні, вольові, емоційні сфери людини як цілісності. Саморегуляція на рівні особистості передбачає також характеристику соціальної пам'яті та мислення, здатності до когнітивного стилю розв'язування екстремальних і складних поведінкових

ситуацій. Вона невіддільна від процесів моделювання людиною перспективних, творчих ситуацій, вміння аналізувати діяльність та умови виконання поставлених завдань. Саморегуляція визначається як один із універсальних принципів існування організму, що здійснюється на різних рівнях його функціонування. Суть психічної саморегуляції полягає в здатності людини керувати власними діями й станами. Вона теж виявляється на різних рівнях.

Згідно із системним підходом, саморегуляція включає психомоторну, когнітивну, комунікативну сфери життя людини, виявляється в перебігу цілісної поведінки і діяльності, а також у взаєминах між людьми. Процес саморегуляції зумовлюється як природними (типологічними) особливостями, зокрема емоційністю, так і особистісними властивостями (характером, спрямованістю, інтересами, ідеалами, цінностями). Проблема саморегуляції особистості є дуже важливою з точки зору теоретичних та експериментальних досліджень. Психологічний аспект проблеми саморегуляції передбачає дослідження самосвідомості особистості як особливого процесу людської психіки, спрямованого на самопізнання та емоційно – ціннісне ставлення до себе.

Список використаної літератури

- Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 229 с.
- Адлер А. Понять природу человека. Санкт-Петербург: Академический проект, 1997. 256 с.
- Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. Москва: Медицина. 1975. 448с.
- Бандура А. Терия социального научения. Санкт-Петербург: Евразия, 2003. 320с.
- Боришевський М.Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат. Київ: Ін-т психології ім. Г.С.Костюка, 1993. 24 с.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-и т. / под. ред. А.М. Матюшкина. Москва: Прогресс, 1983. Т.3: Проблемы развития психики. 367с.
- Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 285 с.
- Иванников В. А. Основы психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 336 с.
- Калин В.К. На путях построения теории воли. *Психологический журнал*. 1989. Т.10. № 2. С. 46-56.
- Кириченко Т. Психологічний зміст саморегуляції особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 3. Том 1. С. 82–87.
- Кириченко Т. Саморегуляція як чинник розвитку міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 6. С. 131-137.

- Кириченко Т.В. Формування механізмів саморегуляції поведінки у процесі психологічної реабілітації. *Габітус*. Вип.18. 2020. С. 59-66.
- Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва: Наука, 1980. 256 с.
- Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека. Структурно-функциональный аспект. *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 5-12.
- Левин К. Теория поля в социальных науках. Санкт-Петербург: Академический проект, 2019. 313 с.
- Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 444 с.
- Максименко С.Д. Онтогенез особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 10. С. 1-10.
- Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 2014. 369 с.
- Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. Москва: Педагогика, 1991. 151 с.
- Моросанова В.И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека. *Вопросы психологии*. 2007. № 3. С. 59-68.
- Моросанова В. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный поход. *Вопросы психологии*. 2011. № 3. С. 132–144.
- Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1989. 191с.
- Осницкий А.К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков обучающихся в классах КРО. *Вопросы психологии*. 2007. №3. С. 42-51.
- Олпорт Г. Становление личности. Санкт-Петербург: Смысл, 2008. 462 с.
- Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения ВНД животных. Условные рефлексы: сб. ст., докл., лекций и речей. Москва: Наука, 1973. 659 с.
- Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення у практичних психологів: монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. 295 с.
- Роджерс Карл Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. Санкт-Петербург: Эксмо-Пресс, 2001. 465 с.
- Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Москва: Питер, 2003. 508 с.
- Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности. *Психологический журнал*. 1982. Т.3. №4. С. 14-26.
- Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. Москва: АН СССР, 1961. 100 с.
- Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. Москва: Наука, 1977. 144 с.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Санкт-Петербург: Питер Пресс, 1997. 645 с.
- Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / пер. Д.Леонтьев, М.Папус, Е.Эйдман. Москва: Биг-Пресс, 2012. 204 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.



Клак Віталій Олександрович,
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри педагогіки
і психології дошкільної освіти,
Національний педагогічний
університет
імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
E-mail: king24@ukr.net

РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ЇХ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ

За результатами теоретичного й емпіричного дослідження проаналізовано особливості розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку. Представлено фізіологічні основи мислення і необхідність слова і його значущість у виникненні зв'язків в межах першої та другої сигнальних систем. Розглянуто логічне мислення як досить складний процес, який потребує високої активності інтелектуальної діяльності, вміння оперувати словами, абстрактними поняттями, розуміти логіку міркувань і причинно-наслідкових зв'язків. Доведено важливість розвитку мовленнєвої діяльності дитини у контексті логічного мислення. Представлені психологічні особливості розвитку логічного мислення: високий рівень виконання логічних операцій, гнучкість мислення, доказовість, оперування термінами, самостійність, та ін.

Ключові слова: *наочно-образне мислення, розвиток логічного мислення, діти дошкільного віку, аналітико-синтетичний процес, психологічна безпека*

Vitaliy Klak Logical thinking development of preschool children in the context of their psychological safety

According to the results of theoretical and empirical research, the features of the logical thinking development of preschool children are analyzed. The physiological basis of thinking and the necessity of words and its importance in the appearance of connections within the first and second

signal systems are presented. Logical thinking as a rather complex process that requires high activity of intellectual (mental) activity, the ability to operate with words, abstract concepts, to understand the logic of reasoning and cause-effect relationships is considered. The importance of speech activity development of the child in the context of logical thinking is proved. Psychological features of logical thinking development are presented: high level of logical operations performance of thinking flexibility, conclusiveness, terms operating, independence, etc.

Key words: *visual and figurative thinking, development of logical thinking, preschool children, analytical and synthetic process, psychological safety*

Постановка проблеми. В останні десятиріччя проблема розвитку основ логічного мислення набула ще більшого значення, так як постійний бурхливий розвиток освіти, який відбувається в навчальному процесі, підвищує вимоги до рівня дошкільної освіти й виховання кожної дитини. Необхідність удосконалення освітнього процесу закладів дошкільної освіти підкреслено у законодавчих актах та нормативних документах про освіту, зокрема, у Законі Про «Дошкільну освіту» від 2017р. та Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (новій редакції) та програмі навчання та виховання дітей від 2 до 7 «Дитина».

В рамках удосконалення освітнього процесу інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку викликає теоретичний і практичний інтерес, так як є одним із основних шляхів до поглибленого пізнання природи логічного мислення і закономірностей його розвитку у підготовки дошкільників до навчання у школі, подальшого їхнього активного загального розвитку, що обумовлює психологічну безпеку особистості дитини.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку мислення у дітей та різні його прояви досліджувалася в таких напрямках: розвиток мислення як психологічний процес (О. М. Леонтьєв, О. О. Смирнов, Д. Б. Ельконін, П. П. Блонський, А. В. Брушлінський, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов та ін.), педагогічні засади мислення (Л. І. Войтко, Л. В. Занков, Г. С. Костюк, І. Я. Лернер, В. Ф. Паламарчук, В. О. Сухомлинський та ін.), мислення як багатофункціональна складова свідомості індивіда (Н.О.Пасічник), взаємозв'язок образного і логічного мислення як шлях до гармонізації розумової діяльності дошкільників (Т. М. Кривошея), особливості взаємозв'язку образного і понятійного мислення (Н. О.Пасічник), розвиток основ логічного мислення старших дошкільників (І. Любченко, С. В. Чупахіна, Г. О. Шматченко), рухова активність як чинник психічного благополуччя дошкільника (К.В.Левшунова), особливості прояву пізнавальної активності старших дошкільників (І. Є. Товкач). Зарубіжні автори Манді Войцеховський (Wojciehowski, 2017) і Джулі Ернст

(Ernst, 2017) провели експериментальне дослідження розвитку мислення в природних і традиційних дошкільних установах; Елена Хронопулоу (Chronopoulou, 2012) і Василики Рига (Riga (2012) пропонують використовувати музично-рухову активність для розвитку творчого мислення; малазійські вчені Зальцуриавани Бинти Ридзван (Ridzwan, 2017) и Сити Эша Бинти Мохсейн (Mokhsein, 2017) підкреслюють необхідність введення розвитку творчого мислення в дошкільній освіті.

Разом з тим, залишається мало дослідженою проблема психологічних особливостей розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку, яка займає важливе місце у психології розвитку, що й визначило напрям нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати теоретичні підходи до вивчення проблеми логічного мислення та емпірично визначити особливості його прояву у дітей середнього та старшого дошкільного віку.

Матеріали і методи дослідження: Методологічними засадами дослідження є системний (С.Д. Максименко) та онтогенетичний підходи (Л.С. Виготський), а також принцип врахування вікових та індивідуально-особистісних особливостей (Б.Г.Ананьєв, К.А. Абульханова-Славська). Методи дослідження: *теоретичні* (аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, який дозволив виявити, узагальнити і систематизувати матеріали з проблеми дослідження); *емпіричні* (спостереження, бесіда, анкетування), на основі яких буде проаналізовано розвиток логічного мислення; *обробки даних* (кількісний, якісний) для математичної і логічної обробки отриманих даних з метою підтвердження вірогідності зміни показників і значущості отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. У психологічній науці мислення розглядається як процес узагальненого і опосередкованого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Узагальнене - результат переробки досвіду не лише окремої людини, його сучасників, але й попередніх поколінь, а до опосередкованого пізнання людина звертається тоді, коли безпосереднє пізнання виявляється неможливим через недосконалість людських аналізаторів або недоцільність, що зумовлюється складністю процесу пізнання. Фізіологічною основою мислення є тимчасові нервові зв'язки (умовні рефлекси), які виникають у межах першої та другої сигнальних систем. Завдяки слову виникають зв'язки між цими системами. Саме слово узагальнює сигнали першої системи (відчуття, образи, уявлення), а друга - дає змогу людині абстрагуватися від конкретних властивостей, предметів та явищ, уможливаючи узагальнене міркування у формі понять, схем. Домінувальні другосигнальні зв'язки (сигнали сигналів) забезпечують людське мислення, основа якого - аналітико-синтетична діяльність мозку.

Логічне (дискурсивне) мислення – це вміння оперувати словами, абстрактними поняттями, розуміти логіку міркувань, бездоганна побудова причинно-наслідкових зв'язків. Логічне мислення старшого дошкільника

зароджується на основі образного мислення, є вищим етапом розвитку дитячого мислення. Розвиток логічного мислення – досить складний процес, оскільки потребує високої активності інтелектуальної (розумової) діяльності, умінь робити висновки про загальні та істотні ознаки явищ та предметів.

На думку М.Г. Тофтула, логічне мислення – це такий вид мислення, основними якостями якого вважаються чітка визначеність, послідовність, несуперечність та доказовість. Так, з точки зору автора *визначеність* – це властивість мислення відображати у структурі думки якісну визначеність самих предметів та явищ, їх відносну сталість; *послідовність* – це якість правильного логічного мислення, коли думки у міркуванні (умовиводі) органічно пов'язані, а зміст кожної нової думки з необхідністю витікає із попередньої; *несуперечливість* – риса правильного логічного мислення, яка засвідчує, що у міркуванні, доведенні та теорії немає суперечливих або логічно протилежних припущень про предмет; *доказовість* – якість мислення, що свідчить про те, що у міркуванні всі думки спираються на інші думки, істинність яких вже доведена (Ткаченко, 2003).

В основу логічного (правильного) мислення Ю. А. Петров поклав такі необхідні умови: коректне оперування термінами, логічність питання і відповіді, логічність міркування й подолання помилкових висновків (Петров, 1991).

З точки зору М.М. Скаткіна структура логічного мислення полягає в єдності таких компонентів, як високий рівень виконання логічних операцій, самостійність, гнучкість мислення, характер його зв'язку з наочно-образними компонентами (Скаткин, 1971).

Структуру логічного мислення представила В.С. Єгоркіна, яка вказує, що мислення має проблемний характер, у кожному конкретному випадку воно є вирішенням конкретного завдання, його процес здійснюється на основі вже накопиченого дитиною досвіду, уявлень, понять і прийомів діяльності. З точки зору авторки, структура логічного мислення полягає у єдності розвитку таких логічних операцій, як: уміння виділяти суттєві ознаки предмету; рівень розвитку вміння порівнювати предмети та поняття; уміння узагальнювати; наявність у дітей теоретичного аналізу; розуміння кон'юнктивних та дез'юнктивних зв'язків між предметами (Егорина, 2003 : 69 – 75).

Іншу точку зору має І. Л. Матасова, яка розглядає логічне мислення як одночасний вплив на емоційну, когнітивну й мотиваційну сфери дитини, що полягає в оволодінні всією системою операцій з перетворення інформації, її співвіднесення з дійсністю (Матасова, 2003 : 122 - 130]. Вчена підкреслює, що це складний процес переходу мислення з емпіричного рівня пізнання (наочно-дійове мислення) на науково-теоретичний рівень (логічне мислення) з наступним оформленням структури логічного мислення, де компонентами виступають його

прийоми (логічні вміння), які забезпечують цілісний розвиток логічного мислення: уміння визначати склад, структуру й організацію елементів і частин цілого, орієнтуватися на істотні ознаки об'єктів і явищ; уміння визначати взаємозв'язок предмету й об'єктів, бачити їх зміни в часі; уміння підкорятися законам логіки, знаходити на цій основі закономірності й тенденції розвитку, будувати гіпотези й виводити судження; уміння виконувати логічні операції, усвідомлено їх аргументувати; психоемоційний стан дитини.

Такі відомі психологи, як Ж. Піаже, Л. С. Виготський, І. М. Сеченов, М. М. Поддьяков, Н.А. Підгорецька наголошують, що велике значення для розвитку логічного мислення мають залучення дитини до усвідомленої діяльності, застосування на практиці внутрішніх психічних дій. Крім того, Ж. Піаже важливим компонентом логічного мислення вважав розвиток мовлення дитини, оскільки принципові, характерні якості об'єктів і явищ стають зрозумілими лише після етапу промовляння вголос.

Розвиток логічного мислення у старших дошкільників як запорука успішного навчання і виховання розглядає І.Любченко, яка зробила висновки, що розвиток мислення дитини-дошкільника забезпечується узагальненням і ускладненням його практики і засвоєнням способів самої розумової діяльності. До педагогічних умов розвитку мислення старшого дошкільника авторка відносить: забезпечення гармонійного поєднання мотиваційних та операційних компонентів; демократичний стиль виховання дитини; розвиток операцій мислення, що сприяють порівнянню, узагальненню, аналізу під час роботи з художньою літературою, організації спостережень, спеціальних занять (Любченко, 2016).

Розвиток логічного мислення у дітей дошкільного віку буде проходити ефективніше, якщо в практичній діяльності урахувати індивідуально - вікові характеристики кожної дитини, її активізацію під час роботи; організацію практичної діяльності з використанням пошукових, цікавих питань для розвитку і вдосконалення розумових операцій.

На всіх етапах розвитку мислення ключове значення приділяється його онтогенезу, який дає можливість прослідкувати за змінами, закономірностями, які відбуваються в розвитку дитини: спочатку вона будує думку з опорою на перцептивні ознаки об'єкта, потім опирається на функціональні ознаки, а пізніше виокремлює категоріальні ознаки, продукує поняття, оформляє судження, робить умовиводи. І.І. Любченко (Любченко, 2014) підкреслює, що розвиток мислення дитини-дошкільника забезпечується узагальненням і ускладненням його практики і засвоєнням способів самої розумової діяльності. Також авторка представила педагогічні умови розвитку мислення, такі як: забезпечення гармонійного поєднання мотиваційних та операційних компонентів; демократичний стиль виховання дитини; розвиток операцій мислення, що сприяють порівнянню, узагальненню, аналізу під час роботи з художньою літературою, організації спостережень, спеціальних занять.

Психологічну класифікацію внутрішнього плану дій мислення дитини пропонує також М.М. Поддьяков (Поддьяков, 1981), який вивчав логічне мислення від молодшого до старшого дошкільного віку і виділив шість етапів розвитку цього процесу:

1. Дитина ще не в змозі діяти в умі, але вже здатний за допомогою рук, маніпулюючи речами, вирішувати завдання в наочно-дієвому плані, перетворюючи відповідним чином проблемну ситуацію.

2. У процес рішення задачі дитиною вже включена мова, але вона використовується ним тільки для називання предметів, з якими він маніпулює в наочно-дієвому плані. В основному ж дитина як і раніше вирішує завдання «руками й очима», хоча в мовній формі їм вже може бути виражений і сформульований результат виконаного практичної дії.

3. Завдання вирішується в образному плані через маніпулювання уявленнями об'єктів. Тут, ймовірно, усвідомлюються і можуть бути словесно позначені способи виконання дій, спрямованих на перетворення ситуації з метою знайти рішення поставленого завдання. Одночасно відбувається диференціація у внутрішньому плані кінцевої (теоретичної) і проміжних (практичних) цілей дії. Виникає елементарна форма міркування вголос, не відокремленого ще від виконання реального практичної дії, але вже спрямованого на теоретичне з'ясування способу перетворення ситуації чи умов завдання.

4. Завдання вирішується дитиною за заздалегідь складеним, продуманим та внутрішньо представленим планом. У його основі – пам'ять і досвід, накопичені в процесі попередніх спроб вирішення подібного роду завдань.

5. Завдання вирішується в плані дій в умі з подальшим виконанням тієї ж самої задачі в наочно-дієвому плані з метою підкріпити знайдений в думці відповідь і далі сформулювати його словами.

6. Рішення завдання здійснюється тільки у внутрішньому плані з видачею готового словесного рішення без подальшого звернення до реальних, практичних дій з предметами.

Найбільш суттєві класифікації мовленнєвого онтогенезу представлено Ж. Піаже та П. Я. Гальперінім. Так, Ж. Піаже (Піаже, 1998) запропонував «операційну» теорію розвитку мислення дитини, яка включає чотири стадії розвитку мислення: перша – стадія сенсомоторного інтелекту (від народження до 2 років), характеризується розвитком здатності сприймати і пізнавати предмети, які оточують дитину в їх досить стійких властивостях і ознаках; друга – стадія операційного мислення (від 2 до 7 років), формуються мова і наочні уявлення, з'являється ряд особливостей мислення: хибні класифікації предметів за випадковим і другорядними ознаками, труднощі прийняття позиції іншої людини (егоцентризм); третя – стадія конкретних операцій із предметами (від 7-8 до 11-12 років), де розумові операції стають оборотними: діти можуть логічно пояснювати свої дії і судження, переходити з однієї точки

зору на іншу, інтуїтивно розуміти основні логічні закони, здатні об'єднувати предмети та об'єкти в класи і підкласи; четверта – стадія формальних операцій (від 11-12 до 14-15 років), характеризує здатність дитини виконувати операції усно, користуючись логічними міркуваннями, внутрішні розумові операції перетворюються на структурно організоване ціле.

Іншу точку зору має П.Я. Гальперін (Гальперін, 2001), в основі ідеї якого лежить думка про генетичний зв'язок інтелектуальних операцій з практичними, предметними діями. Автор теоретично та експериментально показав, що мислення формується послідовно, в процесі перетворення зовнішньої дії у внутрішній і включає п'ять етапів: перший – формування орієнтовної основи майбутньої дії в практичному аспекті, а також ознайомлення із вимогами (зразками), яким воно в остаточному підсумку має відповідати; другий – предметної дії з реальними предметами чи їхніми заміниками за всіма основними параметрами з певним типом орієнтування у кожному; третій – перенесення дії із зовнішнього плану у внутрішній за допомогою зовнішньої мови (перенесення дії в мовний план, вважав П.Я. Гальперін, означає не лише вираження дії в мові, а й насамперед мовне виконання предметної дії); четвертий – відмова від зовнішньої мови і освоєння дій при опорі на внутрішню мову («про себе»); п'ятий – дії у внутрішньому плані з перетвореннями і скороченнями процесу й деталей виконання.

Р. В. Павелків (Павелків, 2004) відмітив, що основними напрямками розвитку мислення дитини є вдосконалення наочно-дійового мислення, інтенсивний розвиток наочно-образного, наочно-схематичного і початок активного формування словесно-логічного шляхом використання мови як засобу постановки і розв'язання інтелектуальних завдань, засвоєння наукових понять. Автор підкреслив, що у віці 2-х років дитина здатна називати один і той самий предмет кількома словами, що свідчить про формування такої розумової операції як порівняння. На основі порівняння розвиваються індукція і дедукція, які до 3-3,5 років досягають значного рівня розвитку. До 4-х років мислення набуває наочно-дійового характеру, який, незважаючи на те що це елементарний рівень, зберігається протягом усього життя. Поступово відбувається перехід до наочно-образного мислення, яке у 4-5 років стає головним (див. табл. 1).

Розвиток образного мислення дошкільників характеризується тим, що їхні уявлення набувають гнучкості, рухливості, діти оволодівають вмінням оперувати наочними образами: уявляти предмети у різних просторових положеннях, мислено змінювати їх взаємне розміщення.

Якщо Л. С. Виготський (Виготський, 1999) акцентує увагу на таку характерну особливість дитячого мислення, як наочність і підкреслює, що саме наочність дитячого мислення виявляється в його конкретності, то для деяких психологів, таких як К. Бюллер, Дж. Селлі, В. Штерн конкретна образність дитячого мислення послужила аргументом для

розуміння образності як певного виду мислення, етапу в розвитку вищих його форм.

Найхарактернішою ознакою такої образності є *синкретизм* – це з'єднання (*synkretismos* – змішування, злиття) різнорідних елементів, здатність дітей дошкільного віку до інтегрованого сприйняття різних понять та категорій, які між собою ніяк не пов'язані.

Злитість образів особливо помітно проявляється у сприйманні дітьми малознайомого змісту. Наприклад, вони неправильно розуміють синкретично образні літературні вислови, складні метафори, алегорії: «І веселий, і крилатий ходить вітер над землею. Це потужний вентилятор б'є в обличчя струминою» (Є. Тараховська). Прослухавши це, дошкільники запитують: «Чому він б'є?», «Кого він побив?», «А де у вітру ніжка?», «Де він ходить?», «Вітер сміється?», «Чому він веселий?». Такі запитання і зауваження дітей свідчать, що слово виражає конкретний образ одиничного предмета, якого воно стосується. Цей образ злитий, нерозчленований, тому використовується цілісно (якщо «ходить», повинен мати ноги, якщо «веселий» - сміється). На думку Л. Виготського (Виготський, 2004), синкретизм має велике значення у розвитку дитячого мислення, оскільки синкретичні зв'язки є основою виокремлення зв'язків, які перевіряються практикою і відображають дійсність.

Таблиця 1

Динаміка розвитку мислення у дошкільному віці

Види мислення	Молодший дошкільний вік (3-4)	Середній дошкільний вік (4-5)	Старший дошкільний вік (5-6)
Наочно-дійове (практичне) мислення	<ul style="list-style-type: none"> - формування понять, - розвивається безпосередня цілеспрямована діяльність, - початок логічного мислення 	<ul style="list-style-type: none"> - експериментує, намагається встановити причинно-наслідкові зв'язки і залежності, - не робить узагальнень в цілому класі об'єктів 	<ul style="list-style-type: none"> - з'являються завдання нового типу, де результат дії буде не прямим, а побічним - враховує зв'язки між двома або кількома явищами, що відбуваються одночасно або послідовно
Наочно-образне мислення	<ul style="list-style-type: none"> - зовнішні дії з предметами, - усвідомлення себе і оточуючих, - цілеспрямована діяльність 	<ul style="list-style-type: none"> - перехід від зовнішніх до розумових спроб, - порівняння зорових уявлень, - образи набувають узагальнений характер 	<ul style="list-style-type: none"> - в свідомості виникають схеми, моделі, - аналіз властивостей предметів, з метою їх зміни, - вирішення проблемної ситуації здійснюється за допомогою уявлень

Наочно-схематичне мислення	- спроба використання нового варіанту завдання	- дії з образами предметів здійснюються у розумі, - схематичність дитячого малюнка, - зв'язок основних частин предмета, - отримання необхідного результату подумки без зовнішніх дій з предметами, - розв'язування завдань з непрямим результатом	- забезпечує відображення предметів об'єктивної дійсності, незалежно від дій, бажань і намірів дитини, - дитина не створює предмети, а виявляє і враховує під час розв'язування завдання, - розуміння і використання дітьми різноманітних схематичних зображень
Словесно-логічне мислення	- мислить вголос, - користується в своїх розумових діях не словами, а образами	- засвоєння понять, знань про істотні ознаки предметів і явищ дійсності, - перехід від одиничних понять до загальних	- поняття стають глибше, повніше, узагальнені, в них включаються все більш суттєві риси предмета, явища, - опановує деякими абстрактними поняттями: про тимчасові відносини, причину і наслідок, простору, - розвиток розумової діяльності, як судження і умовивід

Ж. Піаже (Піаже, 1998) також характеризує синкретизм як основну якість дитячого мислення, що характеризує його доаналітичний ступінь. Дитина мислить схемами, злитими (нерозчленованими) ситуаціями відповідно до образу, без його аналізу, який у неї зберігається після сприймання. Подоланню синкретичності образів сприяє правильно організоване навчання.

У процесі гри, малювання, конструювання та інших видів діяльності дошкільник починає оволодівати побудовою *наочних просторових моделей* – особливих знаків, у яких відображаються зв'язки і відношення об'єктивних речей.

Під час виконання завдань з непрямим результатом діти середнього дошкільного віку починають переходити від зовнішніх до розумових спроб. Після ознайомлення дітей з кількома варіантами розв'язання завдання малюки можуть використати новий варіант, не вдаючись до зовнішніх дій з предметами, а отримуючи необхідний результат подумки. Саме розв'язування завдань з непрямим

результатом сприяє виникненню наочно-схематичного мислення, яке є наступним етапом у розвитку наочно-образного.

Наочно-схематичне мислення – вид мислення, що забезпечує відображення предметів об'єктивної дійсності, незалежно від дій, бажань і намірів дитини. Дитина не створює їх, а виявляє і враховує під час розв'язування завдання. Таке мислення зберігає образний характер, однак самі образи стають іншими, у них відображаються не окремі предмети та їх властивості, а зв'язки і відношення між ними (див. табл. 1).

Р.В. Павелків (Павелків, 2004) підкреслює, що наочно-схематичне мислення дошкільників середнього і старшого віку виявляється у багатьох особливостях їхньої діяльності. Один із його проявів - схематичність дитячого малюнка, у якому передається здебільшого зв'язок основних частин предмета і відсутні індивідуальні його ознаки.

Проявом схематичності мислення також є легкість розуміння дітьми різноманітних схематичних зображень, успішне використання їх (впізнають схематичне зображення предметів, використовують схеми типу географічної карти для вибору потрібної доріжки у розгалуженій їх системі тощо). Уміння створювати і використовувати схематизовані образи є великим досягненням у розвитку мислення дитини, оскільки наочно-схематичне мислення відкриває можливості побачити недоступні наочно-образному суттєві сторони явищ. Д. Б. Ельконін (Ельконін, 1971) підкреслював, як розвивається наочна дія, так відбувається і формування мовлення. Слово, у ранньому віці, виступає для дитини, як знаряддя, яке, вона використовує набагато частіше, ніж будь-яке інше знаряддя. Саме тому, що слово в цьому віці виступає як знаряддя, відбувається надзвичайно інтенсивний розвиток мовлення.

Думка не може ні виникнути, ні протікати, ні існувати поза мови. Ми мислимо словами, які вимовляємо вголос, або проговорюємо про себе, тобто мислення відбувається в мовній формі. Мислення і мовлення виникають у людини в єдності на основі суспільно-трудової практики, тому у дослідженні індивідуальних і вікових особливостей мислення дітей дошкільного віку, доцільно вивчати такі види як наочно-дійове і наочно-образне, а також рівні мовленнєвого розвитку імпресивного (внутрішнього) та експресивного (зовнішнього) мовлення, так як при розгляді різних видів мислення, необхідно пам'ятати про їх специфіку, яка чітко проявляється в онтогенезі мислення й функцій кожного з форм мислення.

Однак, розвиток мислення у дошкільників також вимагає цілеспрямованого впливу, під час якого, крім вікових чинників, велике значення мають їх індивідуально-психологічні особливості, такі як допитливість, активність, які характеризують мислення старших дошкільників, їх здатність робити умовислови і узагальнення, так як саме допитливість є найхарактернішою ознакою дошкільного віку, яка є не

лише якістю особистості дитини, а й розумовою дією, способом пізнання, стимулом і способом міркування. Допитливість сприяє виникненню і забезпеченню функціонування пізнавального інтересу, є причиною виникнення і формою його існування. Л. М. Проколієнко (Проколієнко, 1979) відмітила, що допитливість дорослої людини завжди вибіркова, дитини дошкільного віку – може спрямовуватись на значну кількість предметів, часто протилежних за змістом і функціями.

Допитливість – це якість особистості, яка формує розумовий розвиток, спрямовується на пошук невідомого, непізнаного, незрозумілого, вона є джерелом активності дитини, прагненням глибоко і різнобічно пізнати дійсність, має високі пізнавальні потреби на всіх етапах життя і в різних видах практичної діяльності.

Таким чином, систематизована динаміка розвитку мислення у дошкільному віці в рамках таких видів мислення як: наочно-дієве (дитина мислить через дію), наочно-образне (дитина діє за допомогою образів), наочно-схематичне (дитина пов'язує основні частини предмета) і словесно-логічне (дитина мислить за допомогою розуму), яка дає можливість прослідкувати за розвитком мислення в онтогенезі, особливостями його прояву в трьох вікових категоріях: молодший (3-4), середній (4-5), старший дошкільний вік (5-6) і виокремити важливість переходу від наочно-образного до логічного мислення у старших дошкільників, так як саме у цей період з'являється необхідність розвитку операцій логічного мислення: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, систематизації та ін. як умови підготовки до шкільного навчання.

Теоретичний аналіз класифікацій мисленнєвого розвитку дітей дошкільного віку показав, що розвиток мислення дитини відбувається від сенсомоторного інтелекту (від народження до 2 років) до стадії операційного мислення (від 2 до 7 років), коли формуються мовлення і наочні уявлення, з'являється ряд особливостей мислення: хибні класифікації предметів за випадковим і другорядними ознаками, зниження рівня узагальнення, спотворення процесу узагальнення, труднощі прийняття позиції іншої людини (егоцентризм), Негативні мисленнєві чинники (експресивна жестикуляція, загальмованість, нестійка увага, нестійкий спосіб виконання завдання, несприятливі соціально-побутові умови життя, та ін.), що виразно простежуються в дошкільному віці, призводять до порушення динаміки мислення та провокують його прискорення (стрибка ідей) або інертність мислення (бідність асоціацій), непослідовність суджень, а також психологічні травми, викликані стресами чи переляком, що часто стають причиною порушення мотиваційного компонента мислення (різноплановість мислення, резонерство, порушення критичності) та ін. У той же час, проведений теоретичний аналіз переконує, що, незважаючи на загальну увагу вчених до аналізу мислення, значно менше уваги надавалося практичному втіленню цієї актуальної проблеми, важливої для

мисленнєвого розвитку дошкільників. Однак розвиток мислення у дошкільників вимагає цілеспрямованого впливу, під час якого, крім вікових чинників, велике значення мають індивідуально-психологічні особливості. У зв'язку з чим виникає необхідність пошуку шляхів розвитку, що враховуватимуть всі фактори.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив зробити висновок, що логічне мислення - це процес пізнавальної діяльності, який характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності, при якому використовуються логічні конструкції та готові поняття. Воно формується на основі образного мислення і є вищою стадією його розвитку, це тривалий і складний процес, який потребує вміння оперувати словами і розуміти логіку міркувань, володіти операціями (аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення), формами (судження, умовивід) та методами (індукція, дедукція) мислення. Логічне мислення вимагає не лише високої активності розумової діяльності, але й узагальнених знань про істотні й загальні ознаки предметів і явищ дійсності, які закріплені в словах.

У структурі логічного мислення можна виділити, передусім, такі основні компоненти: когнітивний, особистісний та мовленнєвий, які ми й вивчала в емпіричній частині дослідження та проаналізуємо нижче.

В емпіричній частині статті подаємо результати дослідження логічного мислення 312 дітей дошкільного віку (147 хлопчиків та 165 дівчаток), з них 141 дитина п'яти середніх груп (63 хлопчика і 78 дівчаток) і 171 дитина шістьох старших груп: (84 хлопчика і 86 дівчаток) трьох комунальних закладів: «Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) №7 «Волиняночка», ЗДО №1 «Дзвіночок», ЗДО №2 «Казка» м. Володимир-Волинський, Волинської області за методиками: методика С.Є.Гавріної, Л.Н.Кутявіної, І.Г.Топоркової, С.В.Щербініної «Нісенітниця» для виявлення елементарних образних уявлень дитяти про навколишній світ і про логічні зв'язки і стосунки, що існують між деякими об'єктами нашого світу: тваринами, їх способом життя, природі; методика Н.Л.Білопольської «Пори року» для визначення рівня сформованості уявлень про пори року (рівня наочно - образного мислення); методика Н.Л.Білопольської «Послідовність подій» для визначення здібності до логічного мислення, узагальнення, уміння розуміти зв'язок подій і побудови послідовних висновків; методика С.Є.Гавріної, Л.Н.Кутявіної, І.Г.Топоркової, С.В.Щербініної «Виріж фігури» для визначення наочно-дієвого мислення дітей старшого дошкільного віку; методика Т.А.Ткаченко «Розповідь за картинкою» для визначення активного словникового запасу дитини; методика Т.А.Ткаченко «З'ясування пасивного словникового запасу» для визначення пасивного словникового запасу. Для виявлення вірогідних зв'язків у контексті даних методик застосовувався коефіцієнт кореляції Пірсона.

Порівняння отриманих результатів дітей дошкільного віку за методикою С. Є. Гавриної «Нісенітниці» [4] показало, що більш розвинуто логічно мислення у хлопчиків старших груп, по зрівнянню з випробуваними середніх груп. Так, якщо у дітей старших груп високий рівень вміння міркувати логічно та граматично правильно висловлювати свою думку діагностується у 35,71% хлопчиків, то в середній групі – тільки у 14,29% респондентів. Високий рівень у дівчаток (21,42%) також домінує у респондентів старших груп по зрівнянню з дівчатками середніх груп (7,14%), це підкреслює вміння респондентів з високим рівнем: подумки розкласти ціле на частини; виділяти з цілого його сторони, встановлювати подібності і відмінності між предметами та явищами і їх окремими ознаками сторін; об'єднати предмети і явища за їх загальними і суттєвими ознаками. Також кількісний аналіз показав, що у більшості дітей ще недостатньо розвинуто логічне мислення, що потребує уваги у подальшому їх мисленнєвому розвитку. Статтєве порівняння показало, що у хлопчиків домінує швидкість мислення (конвергентність), у дівчаток, у більшості гнучкість (дивергентність) мислення [13].

За методикою Н. Л. Білопільської «Пори року» [1] високий рівень сформованості уявлень про пори року (рівень наочно - образного мислення) також діагностується у більшості (57,14%) хлопчиків і у багатьох дівчат (28,57%) старших груп порівняно з дітьми середніх, де діагностовано набагато менш цього рівня: 28,57% у хлопчиків і 14,29% у дівчат, що констатує активність їх мисленнєвих дій, вміння представляти предмети у вигляді, як вони сприймалися, що, в свою чергу, підкреслює високий рівень розвитку зорового сприйняття, короткочасної і довгострокової пам'яті. Нажаль, більше чверті дітей середніх груп (21,42% хлопчиків і 7,14% дівчаток) мають середній рівень наочно - образного мислення, що потребує уваги й розвивальних заходів.

Порівнюючи результати обох груп за методикою Н. Л. Білопільської «Послідовність подій» [1], ми бачимо, що в старших групах у хлопчиків (64,29%) і дівчаток (28,57%) домінує високий рівень розвитку логічного мислення та операції узагальнення, що підкреслює наявність кмітливості, умінь міркувати, визначати зв'язок подій, робити послідовні і загальні висновки. Низький рівень відсутній, але ж має місце середній - у 7,14% хлопчиків середньої групи, що потребує уваги дотично розвитку операцій мислення.

За методикою С.Є. Гавриної «Виріжі фігури» [4], високий рівень наочно-дієвого мислення відсутній в обох групах, при наявності середнього в старших групах у більшості хлопчиків (71,42%) і дівчаток (28,57%), а також у середніх - у хлопчиків (42,85%) і у дівчаток 21,42%). Ці діти достатньо швидко вирізували із паперу намальовані на ньому фігури, але ж сам процес мислення ще випереджає дію, контури фігури часто не співпадали з оригіналами на 2-3 мм., що підкреслює поспішність, квапливість дитини у виконанні даного завдання, на відсутність сприйняття цілісності у процесі трудової діяльності, коли

розумовий та практичний її аспекти повинні бути в органічній єдності. Даний результат також підкреслює, що у дівчаток переважають експресивне орієнтування, соціальна активність, більший інтерес до встановлення міжособистісних стосунків і наслідування, а у хлопчиків - ділове орієнтування, інтерес до рішення конструктивних завдань [2]. Якщо в старшій групі у дітей не діагностовано низьких результатів наочно-дієвого мислення, то в середній групі він має місце у 28,57% хлопчиків і, невеликої кількості, (7,14%) у дівчаток. Отримані результати можуть вказувати на складність переходу від одного вікового періоду до іншого, що означає не просто посилення, збагачення психічних властивостей, але і їх справжнє перетворення - загасання, припинення дії одних особливостей і виникнення нових. У цьому - специфіка дитинства [3].

Активний словниковий запас за методикою Т. А. Ткаченко «Розкажи за картинкою» [11] має середній рівень розвитку і домінує, знов таки ж, у дітей старшої групи, що підтверджує тісний зв'язок мовлення з логічним мисленням. Гендерна приналежність дитини і відповідний соціальний досвід, вказують на своєрідність мовлення дівчаток та хлопчиків: у мовленні хлопчиків більш виражений когнітивний компонент, у дівчаток - афективний. Зазначені особливості проявляються на різних рівнях висловлювання: лексичному, морфологічному, синтаксичному та смислового.

Рівень пасивного словникового запасу за методикою Т. А. Ткаченко «З'ясування пасивного словникового запасу» [11] має високий рівень у дітей старшої групи, що свідчить про наявність семантичних уявлень, що відображають найбільш істотний зміст промови, виділення з більшого числа потенційних необхідних зв'язків в порівнянні із середньою групою і про те, що на даному віковому етапі внутрішнє мовлення являє собою один з основних механізмів мислення.

Аналізуючи отримані результати кореляційного аналізу за допомогою критерію Пірсона в обох групах, можна стверджувати, що в середній групі, отримано недостатню вираженість залежності між операціями узагальнення, класифікації, порівняння зі змінними пасивного словникового запасу ($r = 0,443$), між наочно-дієвим мисленням і активним словниковим запасом ($r = 0,412$), між показниками наочно-образного і логічного мислення ($r = 0,457$).

У старшій групі - діагностується досить виражена залежність між операціями узагальнення, класифікації, порівняння зі змінними пасивного словникового запасу ($r = 0,733$) на рівні 0,01, оскільки він більший критичного значення 0,730, і менший критичного значення 0,760 для відповідності 0,001; між наочно-дієвим мисленням і активним словниковим запасом ($r = 0,707$) статистично достовірний на рівні 0,01 і менший критичного значення 0,724 для відповідності 0,001; між показниками кореляції змінних наочно-образного і логічного мислення (r

=0,683) статистично достовірний на рівні 0,01 і менший критичного значення 0,693 для відповідності 0,001. Таким чином, кореляційний аналіз за Пірсоном показав, що у середній групі отримано недостатньо виражену залежність між даними змінними, що визначає вибір даної групи для подальших досліджень.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене теоретичне й емпіричне дослідження дає нам можливість прийти до висновку, що логічне мислення досить складний процес, який потребує високої активності розумової діяльності, уміння оперувати словами і абстрактними поняттями, розуміти логіку міркувань і причинно-наслідкових зв'язків, уміння вибудовувати логіку прийняття рішень і обґрунтувати висновки. Представлено фізіологічні основи мислення і необхідність слова, його значущість у виникненні зв'язків в межах першої та другої сигнальних систем. Проаналізовані психологічні особливості розвитку логічного мислення: чітка визначеність, послідовність, доказовість; оперування термінами, логічність питання і відповіді, логічність міркування; єдність високого рівня виконання логічних операцій, самостійність, гнучкість мислення, зв'язок з наочно-образними компонентами та ін.

Експериментально, в рамках когнітивного, особистісного та мовленнєвого рівнів, в середній групі виявлено *недостатню вираженість залежності* між операціями узагальнення, класифікації, порівняння із пасивним словниковим запасом дитини, між наочно-дієвим мисленням і активним словниковим запасом, між показниками наочно-образного і логічного мислення, підтверджено складність процесу переходу мислення дитини з наочно-дійового мислення до логічного, де важливим виступає володіння логічними операціями, вміннями та прийомами, які мають важливу роль у загальному розвитку мислення. Доведено важливість розвитку логічного мислення у дітей з середнім та низьким рівнями.

Гендерні ознаки, отримані в середніх та старших групах також вірогідно розрізняються. Показано, що формування гендерного стереотипу в дошкільні роки залежить від загального інтелектуального розвитку дитини й пов'язане з проявом самокатегоризації: у дівчаток переваги й інтереси переважають у бік експресивного орієнтування, соціальної активності, більшому інтересу до встановлення міжособистісних стосунків, а у хлопчиків - ділове орієнтування, інтерес до вирішення конструктивних завдань. Дівчатка віддають перевагу змістовним сюжетним іграм, хлопчики - рухливим іграм. Показано необхідність врахування індивідуально - вікових та гендерних характеристик дітей для ефективнішого розвитку логічного мислення.

Перспективами подальших досліджень є використання інформаційно-комунікативних технологій у дошкільних закладах з метою розвитку наочно-образного і логічного мислення дітей дошкільного віку з урахуванням їх вікових, статевих та індивідуальних особливостей.

Список використаної літератури

- Белопольская Н. Л. Методики исследования познавательных процессов у детей 4-6 лет Когито-Центр, Москва 2008. С. 34-50.
- Берн Ш. Гендерная психология СПб.: Прайм - Еврознак, 2001. С.320.
- Выготский Л. С. Генетические корни мышления и речи / М.; Л., 1934. С. 262-509.
- Гаврилина С. Е. Кутявина Л. Н., Топоркова И. Г., Щербинина С.В. Готов ли ваш ребенок к школе? (Сборник тестов), Издательство: РОСМЭН, 2001. С. 120-180.
- Егорина В. С. Формирование логического мышления младших школьников процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Егорина Вера Сергеевна. М., 2003. 208 с.
- Любченко І. Розвиток логічного мислення у старших дошкільників як запорука успішного навчання і виховання Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. - 2014. ч. 3. С. 209-214.
- Матасова И. Л. Математические игры как средство развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Матасова Инна Леонидовна. Самара, 2003. 211 с.
- Петров Ю. А. Азбука логического мышления. М. : Изд-во МГУ, 1991.103 с.
- Розвиток логічного мислення Режим доступу: http://www.dnz547.edukit.kiev.ua/batjam_na_zamitku/rozvitok_logichnogo_mislennya/
- Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения М., 1971. 205 с. С. 27-39.
- Ткаченко Т.А. Картины з проблемним сюжетом для розвитку мислення і мовлення у дошкільнят, Видавництво: ГНОМ і Д. 2003. С.21- 64.
- Тофтул М. Г. Логіка. Посібник для студентів вузів. Тофтул М.Г. К. : Видавничий центр "Академія", 1999. 336 с.
- Guilford J.P. New frontiers of testing in the discovery and development of human talent // Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems. Los Angeles, 1958.
- Ridzwan Salzuriawani Binti, Mokhsein Siti Eshah Binti Creativity in Preschool Assessment International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences 2017, Vol. 7, No. 2. P. 543 – 560.
- Chronopoulou Elena, Riga Vassiliki The Contribution of Music and Movement Activities to Creative Thinking in Pre-School Children. *Creative Education*, 2012. Vol.3, No.2, 196-204.
- Wojciehowski Mandi, Ernst Julie Creative by Nature: Investigating the Impact of Nature Preschools on Young Children's Creative Thinking. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2017. 6 (1). p. 3 – 20.



Клак Ірина Миколаївна,
магістр психології
і педагогіки дошкільної освіти,
вихователь
ЗДО № 7 «Волиняночка»
м. Володимир-Волинський,
Україна
E-mail: king24@ukr.net

КОНЦЕПЦІЯ КАРЛА ОРФА В РОЗВИТКУ ПРОСОДИЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті представлено теоретичний аналіз проблеми просодичного компоненту мовлення дітей дошкільного віку, розкрито сутність поняття «просодика», її основні складові, схарактеризована музична система Карла Орфа. Цей концептуальний підхід розглядається як ефективний засіб в контексті розвитку просодичного компоненту мовлення, координації слуху, голосу, рухів дошкільника, його тонального й ритмічного почуття, виховання любові до музики й співу, збагачення емоційного життя.

Ключові слова: мовлення, дошкільники, просодика, просодичний компонент мовлення, слово, рух, музика, дикція, пауза, інтонація, темп, тембр, динаміка.

Irina Klak Karl Orff's concept in the development of the prosodic component of preschool children's speech as a psychological problem

The article presents a theoretical analysis of the problem of the prosodic component of the speech of preschool children reveals the essence of the concept of "prosodics", its main components, characterizes the musical system of Karl Orff. This conceptual approach is considered as an effective way in the context of the development of the prosodic component of speech, coordination of hearing, voice, movements of a preschooler, his tonal and

rhythmic feelings, education of love for music and singing, enrichment of emotional life.

Keywords: *speech, preschoolers, prosodics, prosodic component of speech, word, movement, music, diction, pause, intonation, tempo, timbre, dynamics.*

У науково-методичній літературі існує декілька підходів до визначення сутності просодики. В дослідженні вона розглядається як компонент мовленнєвої діяльності. За визначенням учених, мовленнєва діяльність є вищою психічною функцією людини, що має складну психологічну структуру і багаторівневу церебральну організацію. Поряд зі змістовною стороною мовлення, велике значення для його сприймання слухачами має просодика як вищий рівень мовленнєвого розвитку (Филичева, 1989).

Термін «просодика» переважно застосовується в лінгвістиці для позначення фонаційних характеристик голосу і порівняльної акцентуації близьких мов.

Розуміння просодики (від грецької *prosodica* – наголос, приспів) пов'язується з фонетичними властивостями мовлення, ритміко-інтонаційними елементами, обов'язковими для звуків мовлення і відносно незалежних від їх якості, що організують мовлення шляхом протиставлення одних сегментів мовленнєвого потоку іншим; вченням про метрично значущі елементи мовлення; сукупністю таких фонетичних ознак, як тон, гучність, загальне темброве забарвлення мовлення.

Більшість дослідників ототожнюють поняття «просодика» та «інтонація». У сучасних дослідженнях поняття «інтонація» пов'язується переважно з трактуванням практично фонетичної сторони, а поняття «просодія» використовується переважно на вищому рівні теоретичних узагальнень і базується у визначенні стійких закономірностей для фонетичних явищ.

Виявлено, що просодичні засоби засвоюються дітьми раніше, ніж у них починається формування словесного мовлення.

Процес оволодіння інтонацією в дитини з нормальним мовленнєвим розвитком починається вже на стадії крику та гуління і завершується у шість років. У дітей з дизартрією відхилення у розвитку мелодико-інтонаційної сторони мовлення виявляється вже в період новонародження за характером крику (О. Архіпова, І. Кареліна, Т. Колпак Л. Копачевська, О. Приходько та ін.) (Селіверстов, 1987).

Процес засвоєння рідного мовлення - це закономірний процес розвитку, вдосконалення мовотворчої системи організму окремої людини. Закономірність засвоєння мовлення: здатність до сприйняття рідного мовлення залежить від натренованості мускулатури органів мовлення дитини. Рідне мовлення засвоюється, якщо дитина набуває здатності артикулювати фонемами і моделювати просодемами (див. табл. 1).

Значення просодичної сторони мовлення підкреслювали багато дослідників. В. М. Бехтерєв виділяв наступні завдання просодичного виховання: виявити ритмічні рефлексії, привчити організм дитини відповідати на певні подразники, встановити рівновагу у діяльності нервової системи дитини, стримати занадто збуджених і розкріпачити скутих дітей, врегулювати неправильні й зайві рухи (Гвоздьов, 1961).

Таблиця 1

**Загальна характеристика
просодичного компонента мовлення**

Просодика - складний комплекс елементів, службовець на рівні пропозиції, для вираження різних синтаксичних значень і категорій, а також експресії та емоцій, що включає такі компоненти, як:		
1.	<i>Інтенсивність виголошення</i>	Ступінь посилення чи ослаблення видиху, голосу, темпу і артикуляції при вимові звуків мови, тобто сили або слабкості виголошення при артикуляції звуків, особливо голосних.
2.	<i>Дикція</i>	Чітка, виразна вимова слів.
3.	<i>Пауза</i>	Знак перериву звучання на певний відрізок часу.
4.	<i>Інтонація</i>	Мелодійний оборот, що має виразне значення.
5.	<i>Наголос</i>	Акцент, виділення тих чи інших одиниць мовлення за допомогою фонетичних засобів.
6.	<i>Міміка</i>	Мистецтво шляхом жестів, поз і різних виразів обличчя, це мова інстинкту і рухів, що є, відлунням відомого настрою, афекту і взагалі психічної роботи.
7.	<i>Мелодика мовлення</i>	Сукупність тональних засобів, характерних для даного мовлення; модуляція висоти тону при проголошенні фрази.
8.	<i>Ритм мовлення</i>	Упорядкованість звукового, словесного і синтаксичного складу мовлення.
9.	<i>Темп мовлення</i>	Швидкість протікання мовлення у часі, її прискорення або уповільнення, що обумовлює ступінь її артикуляторної і слухової напруженості.
10.	<i>Тембр голосу</i>	Забарвлення, якість звуку.
11.	<i>Мовленнєве дихання</i>	Мовленнєве дихання безпосередньо супроводжує процес породження мовлення, будучи основою голосоутворення, формування звуків, мелодики.
12.	<i>Логічний наголос</i>	Інтонаційний засіб виділення якого-небудь слова в реченні інтонацією, слова вимовляються більш розбірливо, довгостроково, голосно.

В. І. Гіляровський писав, що просодичні вправи впливають на загальний мовний тонус, на моторику, настрої, сприяють тренуванню рухливості нервових процесів центральної нервової системи, активуванню кори головного мозку (Лопухіна, 1997).

Е.В.Чаянова, Е.В.Конрова вважали, що система просодичних завдань сприяє розвитку уваги: його концентрації, правильному розподілу, підвищенню обсягу, стійкості, пам'яті: зорової, слухової, моторної, логічної, комплексної (Селіверстов, 1987).

Про значення просодичної сторони мовлення писали багато дослідників. Вони підкреслювали вплив просодики на різні хворобливі відхилення в просодичній сфері людини, а так само те, що просодика впливає на фізичне, моральне, інтелектуальне та естетичне виховання дитини.

Дослідження просодичних компонентів мовлення дітей з урахуванням таких показників:

- а) *дикція* – чітка, змазана, незрозуміла;
- б) *темп* – нормальний, прискорений, уповільнений;
- в) *ритм* – нормальний, аритмія;
- г) *інтонація* – наявність чи відсутність основних видів інтонації (розповідної, питальної, окличної);
- ґ) *паузація* – наявність чи відсутність розстановки пауз у мовленнєвому потоці;
- д) *наголос* – наявність чи відсутність інтенсивності звучання при промовлянні окремих складів слів.

Як показують обстеження, *дикція* переважної більшості дітей змазана та незрозуміла через відсутність чи спотворення значної кількості звуків.

Темп, як індивідуальна характеристика, найчастіше обумовлений ситуацією спілкування. У переважної більшості дітей темп мовлення нормальний (Филичева, 1989).

Порушення *ритму* притаманно дітям із дизартрією. Порушення ритму найчастіше обумовлюються недостатньою сформованістю слухозорових і зорово-моторних координацій, а також слухової диференціації тих ритмічних структур, які пропонуються дітям для відтворення.

Лінгвісти відмічають зв'язок між *інтонацією* і смислом речення та розглядають її як один із найважливіших факторів комунікації. Було встановлено залежність між станом сформованості мімічної моторики та інтонаційною виразністю мовлення.

Акустично *паузація* виражається у падінні інтенсивності голосу до нуля, а фізіологічно – переривом у роботі артикуляційних органів (Филичева, 1989).

Наголос виражається у інтенсивності звучання окремих складів. Від наголосу часто залежить значення слова (*брати* - неозначена форма дієслова) і *браті* (форма множини іменника), а також його граматична форма (*свої* – форма називного відмінка множини) і *сові* (форма родового відмінка однини).

У дошкільників наявні труднощі у відтворенні та використанні *логічного наголосу*, зокрема у визначенні наголошеного слова на позначення смислового навантаження в реченні, необґрунтованість розташування пауз у мовленнєвому потоці. Отже, анатоμο-фізіологічні дефекти, порушена іннервація мовленнєвого апарату, поряд із недостатньою сформованістю мімічної моторики, призводять до

утруднень вираження інтонаційно-просодичних компонентів, що робить мовлення монотонним та безбарвним (Филичева, 1989).

Таким чином, для розвитку мовлення у дитини повинні бути відпрацьовані рухи мовного апарату, необхідні для вимовляння кожної фонемі даної мови та їх позиційних варіантів і кожної просодеми (модуляції сили голосу, висоти тону, темпу, ритму, тембру мовлення), і рухи ці повинні бути скоординовані зі слухом.

Мовлення засвоюється, якщо дитина, слухаючи чуже мовлення, повторює (вголос, а потім і про себе) артикуляції та просодеми мовця, наслідуючи йому, тобто якщо його мовленнєві органи активно діють.

Закономірність засвоєння рідної мови, що складається в необхідності тренування органів мовлення для вдосконалення мовних навичок, діє не тільки в перший період оволодіння рідною мовою, при становленні артикуляційної бази, але і пізніше: в школі, в вузі. Навіть самий освічена людина, щоб говорити добре на нову для нього тему, повинен попередньо обговорити свою мову хоча б внутрішньо.

Мовлення це - складна функція, і розвиток її залежить від багатьох моментів. Серйозне значення мають особливості психіки дитини: дитина повинна чітко сприймати слова і звуки, запам'ятати їх і точно відтворити. Гарний стан слуху, вміння уважно слухати мають вирішальне значення.

Дитина повинна сам правильно відтворити почуте. Для цього повинен чітко діяти його мовний апарат: периферичний і центральний відділ (мозок).

Стаючи більш самостійними, діти дошкільного віку виходять за рамки сімейних зв'язків і починають спілкуватися з більш широким колом людей, особливо з однолітками.

Отже, розширення кола спілкування вимагає від дитини повноцінного оволодіння засобами спілкування, основним з яких є мовлення. Високі вимоги до розвитку мовлення пред'являє і складна діяльність дитини. Мистецтво мовного впливу полягає в умінні мовця посилити свою комунікативну позицію, захистити її від тиску співрозмовника.

Мовленнєвий розвиток дитини може відбуватися за допомогою музики, слова та рухів. Взаємозв'язок музики, слова і руху глибоко і різноманітно впливає на почуття, думки дитини, благотворно позначається на його творчій праці і досвід, бере участь у формуванні особистості.

Ритмічні здібності є однією з універсальних базових здібностей людини. Сучасні дослідження довели, що високі показники кореляції мовної, музичної та художньої здібностей можуть бути пов'язані з тим, що в їх основі лежить почуття ритму. Дійсно, міжсенсорні зв'язки, що лежать в основі почуття ритму, сприяють розвитку рухової сфери, перцептивних та когнітивних процесів, емоційних реакцій, мовної активності.

Саме сприйняття ритму викликає багато кінестетичних почуттів – ритм спричиняє організаційний вплив на становлення рухів, вдосконалює просторовочасову організацію рухових актів, в тому числі і артикуляційних (мовнорухових).

Сприйняття є таким же необхідним внутрішнім двигуном самого існування, історичного розвитку і соціально-значущого впливу музики, як і створення та виконання. Здавна музика визнавалася важливим засобом формування особистісних якостей людини, її духовного світу, була засобом активізації розумових здібностей дітей, оскільки її сприйняття вимагає уваги, спостережливості, кмітливості (Бочкар'єв, 1997; Готсдінер, 1993; Глухів, 1995).

Рухи з музичним супроводом позитивно впливають на розвиток слуху, уваги, пам'яті, виховують тимчасову орієнтацію, тобто здатність укласти свої рухи в часі, у відповідності з різним ритмічним малюнком музичного твору. Певна ритмічна пульсація, з якою пов'язані рухи дітей, викликає узгоджену реакцію всього організму дитини (дихальної, серцевої, м'язової діяльності), а також емоційно-позитивний стан психіки, що сприяє загальному оздоровленню організму. За допомогою поєднання ритму, музики і руху вирішується завдання виховання ритму за допомогою ритму (Волкова, 2002).

Сила впливу музики залежить від особистості людини, від підготовленості його до сприйняття. Треба розвивати сприйняття музики як активну діяльність, подібну співу, грі на інструментах. Емоційна зацікавленість дитини допомагає організувати спільну діяльність його і педагога. Це сприяє, з одного боку, розвитку довільності, свідомої регуляції діяльності, а з іншого - виникнення спілкування між дитиною та педагогом (Готсдінер, 1993).

Музика допомагає розвитку відчуття ритму, ритмічності рухів, мови. На відмінності музичного ритму від будь-якого іншого (трудоного, віршованої та ін.) вказував Б.М.Теплов. На його думку, ритм музичного твору впливає, з одного боку, на емоційну сферу слухача, а з іншого боку, його сприйняття супроводжується своєрідною руховою активністю (Тютюннікова, 1997).

Зміна музичних уривків, темпів, ритмів, контрастність регістрів, характер і сила звуку, форма музичного твору дозволяють регулювати зміну рухів, що складають вправу. Рухові, музично-рухові, музично-мовленнєві, мовленнєві, мовленнєві без музичного супроводу, рухово-мовні вправи та ігри виховують статичну і динамічну координацію рухів, здатність управління м'язовим тонусом, тривалістю видиху, м'яку атаку голосу (Федоренко, 1984).

Діти вчаться розрізняти звучання різних музичних інструментів: фортепіано, сопілочок, барабана, дитячих гармошок, металофона та ін., вчаться відрізняти голоси чоловічі й жіночі, голосу дітей, різних тварин і навчаються прислухатися до музичних композицій (Власова, 1997).

Нейропсихологічні дослідження останнього часу не залишили сумніву в тому, що музика і мова - психологічні родичі. Ними керують одні й ті ж або поруч розташовані відділи мозку; якщо в мозку хворого уражені відділи, відповідальні за мову, то в половині випадків у нього будуть вражені аналогічні музичні функції - афазія, втрата мови, і амюзія, втрата здатності до сприйняття музики і музиці. Якщо хворий не може читати слова, він не може читати і нотні тексти. Тепер відомо, що музика і мова - нейропсихологічні «сусіди» (Лопухіна, 1997).

Таким чином, музика часто надають на дитину лікувальний вплив, схожий з впливом стимуляторів або нейролептиків. На відміну від інших видів мистецтва, музика більш безпосередньо пов'язана з психологічними рухами і прямо адресована душі кожної дитини, негайно ж викликаючи її резонанс. Осягнення музичного змісту дошкільниками криється в єдності слухових, зорових, словесних, рухових вражень на основі життєвих прообразів музичного мистецтва і, насамперед, його власного мовлення і руху.

Розвиток просодичної сторони мовлення може відбуватися за допомогою системи Карла Орфа, видатного німецького композитора, який ще в середині минулого століття усвідомив необхідність розвитку мовлення дітей.

Карл Генріх Марія Орф (10 липня 1895, Мюнхен - 29 березня 1982) - був одержимий ідеєю створення системи, в основі якої лежали б - імпровізація, вільне музикування дітей у поєднанні з елементами пластики, хореографії, театру (Сохін, 1984; Різдяний, 1970; Рубінштейн, 1957).

Музична концепція Карла Орфа полягає - у взаємозв'язку музики, слова, руху, поєднання яких вирішує завдання розвитку музичних здібностей за допомогою ритму, темпу, мелодики, тембру що і є сутністю просодичного компонента мовлення.

Прогресивні ідеї К. Орфа:

- загальний музично-творчий розвиток;
- дитяче музичне творчість як метод активного музичного розвитку і становлення творчої особистості;
- зв'язок дитячого музичного творчості з імпровізаторськими традиціями народного музикування.

Ідея К. Орфа полягає в тому, що в основі навчання лежить принцип «активного музикування» та «навчання в дії» (див. рис. 1).

Основні принципи методики:

1. Самостійне складання дітьми музики і супроводу до руху.
2. Навчання дітей грі на простих музичних інструментах. Головний інструмент дитини - він сам: руки і ноги.
3. Колективність занять дітей молодшого віку. Мінімальна група складається з двох учасників, кожному з яких забезпечено рівноправну участь у відтворенні або імпровізаційному оформленні п'єси.

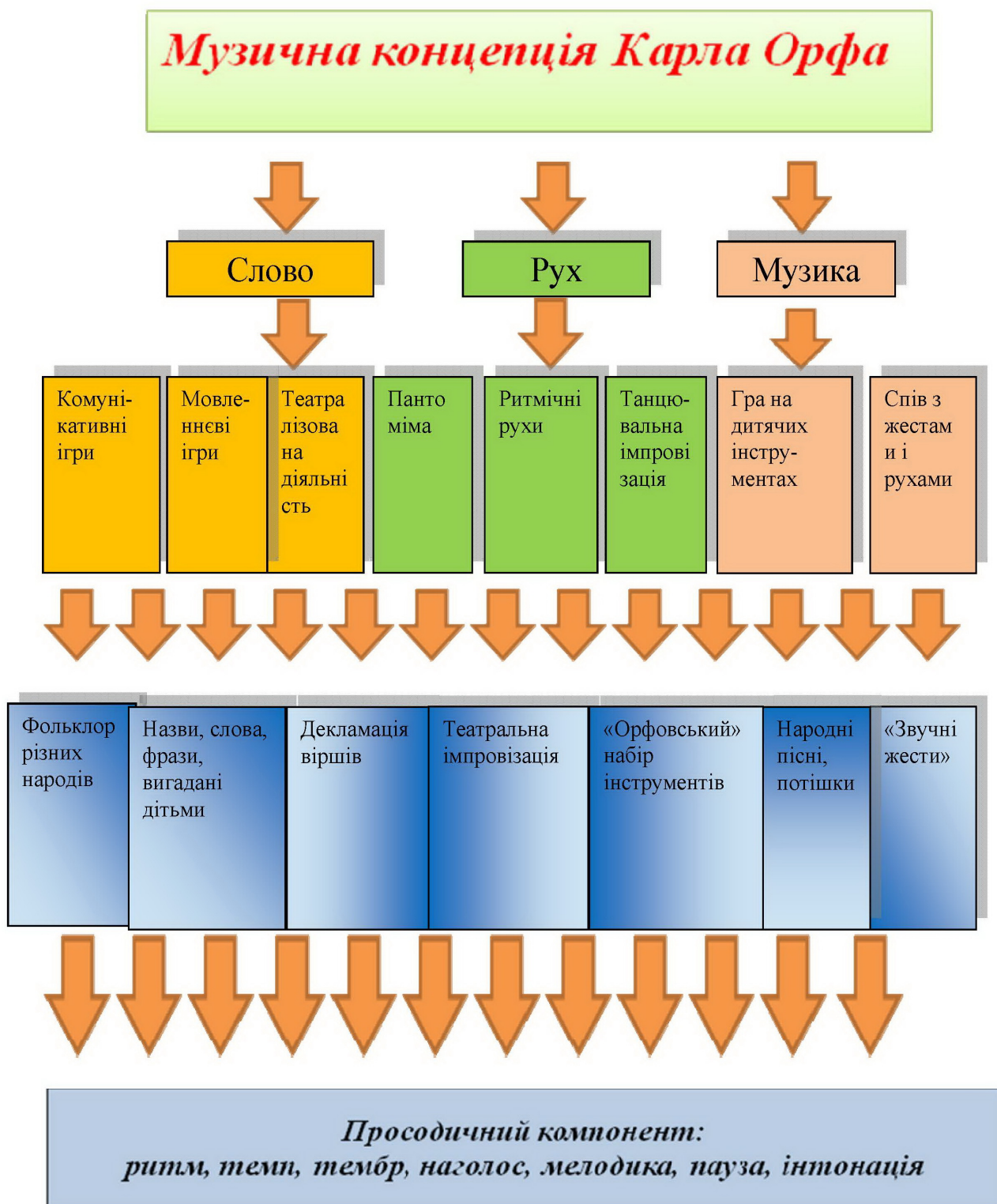


Рис. 1 Музична концепція Карла Орфа

4. Надання дітям відомої свободи на заняттях: можливості плескати, тупотіти, рухатися.

5. Робота зі словом, ритмізація текстів, мовленнєва основа якої - імена, лічилки, найпростіші дитячі пісні.

6. Музикування в межах п'ятиступеневого звукоряду протягом не менш як одного навчального року, а можливо і довше.

7. Розуміння учнем імпровізаційним шляхом значення інтонацій при виборі найбільш точної для даного контексту.

8. Робота з розвитку рухів мовного апарату, необхідні для вимовлення кожної просодими (модуляції сили голосу, висоти тону, темпу, ритму, тембру мови), які повинні бути скоординовані зі слухом як інтегративне просодичне явище (Волженцева, 2011).

Карл Орф був проти раннього обмеження музичного слуху дитини рамками класичної музики та мажорно-мінорній гармонії, прагнув виховати «відкритий світ» слух і смак, не замикаючи дитини в колі європейської музичної класики 18-19 століть.

Він був переконаний, що для дітей потрібна своя особлива музика, спеціально призначена для музикування на початковому етапі. Вона повинна бути доступна переживання в дитячому віці і відповідати психіці дитини.

Це не чиста музика, а музика, нерозривно пов'язана з мовою і рухом: співати і одночасно пританцювувати, викрикувати жарт і чим-небудь дзвеніти (Радынова, 2000).

Чергувати мовлення і спів для дітей так само природно, як і просто грати. Така музика є у всіх народів світу. Дитяча елементарна музика будь-якого народу генетично нерозривно пов'язана з мовленням і рухом. Її Орф назвав елементарною музикою і зробив основою свого «Шульверка», де він як би звертається до тих часів, коли музика існувала в єдності зі словом і рухом. Це спроба повернутися до гармонійного синтезу мовлення та рухів, як найважливішим основам музики, до її корінних витоків. Діти повинні не тільки слухати і відтворювати складену іншими музику, але і в першу чергу створювати і виконувати свою дитячу елементарну музику (Радынова, 2000; Сохін. 1984).

Карл Орф створює для музичного виховання дітей спеціальний комплект інструментів, так званий «Орфовський набір». У «Шульверке» відразу впадає в очі велика кількість ритміко-мовленнєвих вправ для нових, які ще не зустрічаються на практиці в 20-х роках, інструментах. Це посилення для нас вже звичними ксилофони, дзвони і металофони, утворює основний мелодійний інструмент, литаври та інші інструменти.

Різноманітність шумових колористичних інструментів, використовуваних на Орф - уроках, важко навіть перерахувати: трикутники, бубонці і дзвіночки, браслети з дзвіночками, пальчикові тарілочки, бубни й тамбурини, дерев'яні коробочки, ручні барабани і бонго, литаври, ручні тарілочки і багато інші їх різновиди, наявні в достатку у кожного народу. Інтерес дітей до орфовських інструментів великий. Вони хочуть грати на них завжди. Технічна легкість гри, здатність інструментів негайно відгукнутися на дотик чудовими звуками мають і спонукають дітей до гри ними і далі - практичних імпровізацій.

З допомогою цих інструментів може реалізовано творче музичення з групами всіх ступенів творчої креативності, і досягнуто взаємозв'язок елементарної музики і руху. Комплект орфовських інструментів дозволяє

грати в ансамблі будь-яким складом дітей, незалежно від їх обдарувань, тому що кожен у ньому може отримати завдання, що відповідає його здібностям (Радынова, 2000; Сохін. 1984).

Елементарна музика - це гра звуками дитячих музичних інструментів, людського тіла, шумами предметного світу і природи. Звучні жести - це ігри звуками свого тіла: хлопки, шльопанці по стегнах, грудях, тупотіння ногами, клацання пальцями. Чотири основних тембру - це чотири природних інструменту: тупотіння ногами, шльопанці, хлопки, клацання. Що дозволяє створювати не тільки акомпанемент, але й цілі композиції по всім строгим законам музики.

Звучні жести є не лише носіями певних тембрів - їх використання вносить рух в освоєння дітьми ритму. Це є важливим методичним моментом, оскільки ритм усвідомлюється і засвоюється тільки в русі. Виховання почуття ритму і тембрового слуху, розвиток координації, реакції з використанням звучних жестів володіють дуже високою ефективністю.

Таким чином, можна сказати, що система Карла Орфа сприяє розвитку просодичного компонента мовлення, координації слуху, голосу і руху, тонального і ритмічного почуття; виховання любові до музики та співу; збагачення емоційного життя дітей. Діти за своєю ініціативою співають, водять хороводи, виконують танці, підбирають мелодії на дитячих музичних інструментах, тобто знаходять себе у музичних образах дитячої фантазії.

Список використаної літератури

- Бочкарьов Л.Л. Психологія музичної діяльності М.: 1997. 352с.
- Власова Т.М. Пфафенродт А.Н. Фонетична ритміка М: Академія, 1997. 258с
- Волженцева И. В. Психология музыкального воздействия : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений спец. «Психология» Макеевка : МЭГИ, Донецк: Норд-Пресс, 2011. 348 с.
- Волкова Г.А. Логопедична ритміка М: Вид-во Владос. 2002. 272с.
- Гвоздьов О.М. Питання вивчення дитячої промови М.: Вид-во АПН РРФСР, 1961. 213с.
- Глухів В. П. Особливості творчої уяви у дітей дошкільного віку із ЗНМ М., 1985.
- Готсдінер А.Л. Музична психологія М.: Просвіта, 1993. 194с.
- Лопухіна І.С. Логопедія - мова, ритм, рух СПб.: Мова, 1997. 255с
- Методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку. 2-е вид. /Під ред. Л.П. Федоренко та ін М., 1984. 240с.
- Мовленнєвий розвиток молодших школярів / Під ред. Н.С. Різдяного. М., 1970. 222 с.
- Радынова О.П. Музичне виховання дошкільнят М.: Видавничий центр «Академія», 2000. 240с.

- Радынова О.П. Музичні шедеври. Музичні інструменти й іграшки / О.П.Радынова. М.: «Гном і Д», 2000. - 80с.
- Розвиток мовлення дітей дошкільного віку. 3-е изд. / Під ред. Ф.О. Сохіна. М., 1984.- 223 с.
- Рубінштейн С. Л. До питання про мову, мовлення і мислення // Питан. мовознавства. 1957. № 2. С. 42-48.
- Селіверстов В. І. Ігри в логопедичній роботі з дітьми М., 1987.
- Тютюннікова Т.Э. Звукові музичні допомоги. Звуки навколишнього світу або з чого народилася музика. (Додаток до книги і методичному посібнику «Музика. 6-7 років», «Видавництво АСТ», 1997), М.: Видавництво дитячих освітніх програм «ЗВІСТКА-ТДА», 1997. 120с.
- Филичева Т.Б. Основи логопедії М.: Вид-во Просвіта, 1989. 222с.



Кролівець Юлія Віталіївна,
доктор філософії
зі спеціальності Психологія,
викладач кафедри психології і
педагогіки дошкільної освіти,
Університет Григорія Сковороди
в Переяславі, Україна
E-mail: yuliadiadiusha@ukr.net

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ГЕНЕЗИСУ РОЗПОВІДНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто результати теоретичного міждисциплінарного аналізу проблеми розвитку розповідного мовлення дітей дошкільного віку. Установлено, що розповідне мовлення вивчається в термінах: «мовленнєво-мисленнєвий процес», «мовленнєва діяльність», «монологічне висловлювання», «функціонально-смісловий тип монологічного мовлення», «дискурс», «нарратив». Ознаки процесу розповідання – цілеспрямованість, динамічність, цілісність, зв'язність, темпоральність, логічна послідовність, мимовільність/довільність, наявність події, структурне оформлення, обсяг, наявність відтворюваної ситуації, суб'єктність – якісно розкривають суть цього мовленнєвого процесу, створюють передумови з'ясування можливостей вивчення його особливостей у процесі становлення дошкільника як мовленнєвої особистості.

Ключові слова: розповідне мовлення, розповідь, монологічне висловлювання, мовленнєва діяльність, дискурс, нарратив.

Krolivets Yuliia. Interdisciplinary approach to the study of the genesis of preschool children's narrative oral speech

The article deals with the results of theoretical interdisciplinary analysis of the problem of narrative speech development in preschool children. It is established that the narrative speech is studied in terms of: "speech-thinking process", "speech activity", "monologic utterance", "functional and semantic type of monologic speech", "text", "discourse", "narration". Signs of the process of storytelling – purposefulness, dynamism, integrity, connectedness, temporality, logical sequence, spontaneity / arbitrariness, presence of an event, structural design, volume, presence of a reproducible situation,

subjectivity – qualitatively reveal the essence of this speech process, create the prerequisites for understanding the possibilities of its features studying in the process of preschooler's formation as a speech personality.

Key words: narrative speech, monologic utterance, speech activity, discourse.

Постановка проблеми. Розповідне мовлення як різновид монологічного мовлення розглядається в психології й психолінгвістиці в таких термінах як «розповідь» і «розповідання». При цьому ці терміни вживаються або як синоніми, або їм надається різне тлумачення. Диференціація відповідних понять відбувається за критеріями статичної й динамічної. Розповідь визначається як результат розповідання, продукт мовлення, твір, текст. Інколи розповідь розглядається у значенні створення розповіді, творення мовлення. Розповідання розглядається як мовленнєвий процес, мовленнєва діяльність, творення мовлення (розповіді), мовленнєвий акт.

Усне мовлення суб'єкта говоріння, а саме його: мотив або потреба, інтенція або мовленнєвий намір, мета, зміст, мовні засоби – почало вивчатися з виникненням досліджень психологічно спрямованих мовознавців (І. А. Бодуен де Куртене, В. Вундт, В. фон Гумбольдт, Д. Н. Овсянко-Куликовський, Г. Пауль, О. М. Пешковський, Е. Д. Поливанов, О. О. Потебня, Ф. де Соссюр, Ф. Ф. Фортунатов, О. О. Шахматов, Х. Штейнталь, Л. В. Щерба та ін.) (Наумова, 2016; Психолінгвістика в очерках и извлечениях, 2003). Ф. де Соссюр та І. А. Бодуен де Куртене є одними з перших дослідників, хто почав вивчати процес втілення думки у висловлювання й розуміння смислу висловлювання. Саме І. А. Бодуен де Куртене зауважив, що поряд зі «статикою» мови необхідно звернути увагу на її «динаміку» (Цит. за: Лурия, 2002: 86–87).

Усне мовлення є предметом дослідження багатьох учених, як-от: психологів (Баєв, 1966; Блонский, 1964; Божович, 1995; Выготский, 2003, 2011; Жинкин, 2009; Запорожец, 1986; Костюк, 1988; Люблинская, 1965, 1971; Менчинская, 2004; Розенгарт-Пупко, 1963; Рубинштейн, 2009; Сеница, 1974, Сохин, 2002; Ушакова, 2004; Эльконин, 1998); психолінгвістів (Бельтюков, 1977; Горелов & Седов, 2001; Жуйков, 1979; Калмикова, 2003, 2008, 2011; Кольцова & Рузина, 2004; Лепская, 1997; Цейтлин, 2000, 2006 та ін.); лінгвістів (Аванесов, 1984; Білодід, 1972; Бубнова & Ратникова, 2009; Булаховський, 1975; Гвоздев, 1961; Земская, 1988; Кибрик, 2003; Шахнарович, 1999 та ін.); лінгводидактів (Богуш, Гавриш & Котик, 2006; Крутії, 2000; Ладыженская, 1979; Львов, 2002b; Товкач, 2019; Ушакова & Струнина, 2004 та ін.), а також зарубіжних учених (Бодуэн де Куртенэ, 1963; Bever, 1970; Bloom, Lightbown & Hood, 1975; Bonifacci, Barbieri, Tomassini & Roch, 2018; Braine, 1976; Brown, 1968; Che, Brooks & Alarcon at al., 2018; Köder & Maier, 2018 at al.).

У наукових працях І. О. Зимньої (2001), І. Н. Горелова й К. Д. Сєдова (2001), Е. В. Дорофєєвої (2009), Н. М. Юр'євої (2011; 2013; 2015), Т. А. ван Дейк (1989), Н. Енквіст (1979) усне мовлення досліджується як продукт говоріння (текст), у дослідженнях інших вчених, як-от: Т. В. Ахутіної (2002; 2008а), Л. С. Виготського (2000), П. Я. Гальперіна (1976), Л. О. Калмикової (2008; 2011), О. М. Леонтьєва (2009), О. О. Леонтьєва (1969), О. Р. Лурія (2006) як процес породження мовленнєвої діяльності в результаті якої утворюється текст.

Усне мовлення існує в трьох основних формах: вигуку, діалогічного мовлення (відповідей на запитання) та монологічного мовлення (самостійне розгорнуте висловлювання, що виходить із внутрішнього задуму) (Лурія, 1998). Мінімальною змістовою одиницею усного мовлення є висловлювання, яке має єдиний неподільний у подальшому смисл і водночас, може бути охарактеризоване, хоча й не визначене через його фонетичні, граматичні та структурно-семантичні ознаки (Леонтьєв, 2001).

Усне мовленнєве висловлювання І. О. Зимня розглядає як спосіб формування й формулювання думки (Зимня, 1997). За висновками Л. О. Калмикової, ціле висловлювання складається з динамічної, рушійної організації мовленнєвих чинників (операцій), що переростають у складніші мовленнєві дії, а в подальшому трансформуються в складну мовленнєву діяльність і навпаки (Калмикова, 2011: 65).

На думку вчених (Выготский, 2000; Гальперин, 2007; Калмикова, 2011; Леонтьев, 2009; Леонтьев, 2003а; Синиця, 1974; Шахнарович, 1999), монологічне мовлення за своїми характеристиками, функціями, формою і способом використання мови як системи прирівнюється до діяльності, має свій механізм.

В основі монологічного, розгорнутого мовлення лежать самостійний мотив і задум, які, на думку О. Р. Лурія, повинні бути досить стійкими, визначаючи створення програми активного самостійного мовленнєвого висловлювання. Якщо мотив у мовленні відсутній, а задум не утримується, то самостійне монологічне висловлювання не реалізується (Лурія, 1998).

До основних властивостей монологічного мовлення відносяться: односторонній і безперервний характер висловлювання, довільність, розгорнутість, логічна послідовність мовленнєвого твору, обумовленість його змісту орієнтацією на слухача, обмежене вживання невербальних засобів передачі інформації (Ковшиков & Глухов, 2008).

Монологічне висловлювання має такі різновиди або функціонально-сміслові типи мовлення: опис, розповідь, міркування, які виражають темпоральні (одночасність й послідовність в часі) й каузальні (причинно-наслідкові) зв'язки між явищами дійсності опосередковано відображеними в мові (Нечаева, 1974). Функціонально-смісловий підхід до потоку мовлення допомагає встановити не тільки зв'язок й

обумовленість між типом мовлення й характером об'єкта думки й мовлення, але й розкрити такі сторони інтонування мовлення, значення й функціонування лексико-граматичних явищ в мові, які не виявлялися на рівні слів чи речень (Там само: 4–5). Таким чином, типологія мовлення в цьому аспекті вивчає питання про те, що в логіко-смисловому відношенні виражає той чи інший різновид мовлення з наявною йому мовною структурою (Там само: 11).

Мета статті полягає в представленні результатів теоретичного міждисциплінарного аналізу проблеми розвитку розповідного мовлення дітей дошкільного віку, уточненні поняття «розповідне мовлення» та виокремленні ознак розповідного мовлення.

Виклад основних результатів дослідження. О. О. Нечаєва вивчає розповідь як функціонально-смисловий тип мовлення, що виражає повідомлення про розвиток дій чи станів та який володіє специфічними мовними засобами для реалізації цієї функції. Речення в розповідному мовленні здійснюють сценічно- чи інформаційно-розповідну функцію (Нечаєва, 1974: 99, 205). Розповідь як функціонально-смисловий тип мовлення будується на основі діяхронних мисленнєвих процесів. Також вчена зауважує, що розповідь може бути в усіх літературних жанрах, як-от: епос, лірика й драма (Там само: 23, 98). Особливістю розповідного мовлення є те, що воно може бути як розгорнутим, так і нерозгорнутим. Розгорнуте розповідне мовлення є цілим контекстуальним висловлюванням, у якому виражений ряд послідовних дій. У свою чергу нерозгорнуте розповідне мовлення може бути окремою реплікою в діалозі або використовуватися в мікротематичному контексті й виконувати роль введення до опису чи міркування (Там само: 100–101).

Згідно з вираженням смислового значення й відповідних структурних особливостей дослідниця поділяє розповідь на три види: 1) конкретно-сценічну; 2) узагальнено-сценічну; 3) інформаційну. Конкретно-сценічна розповідь характеризується наявністю хронологічно послідовних дій чи станів одного або декількох суб'єктів у даній конкретній ситуації в межах однієї мікротеми. Узагальнено-сценічна розповідь схожа з конкретно-сценічною тим, що в ній також повідомляється про конкретні послідовні дії, але ці дії повторюються в даній ситуації, вони стають типовими для неї. Інформаційне розповідне мовлення являє собою повідомлення про певні дії чи стани без детальної конкретизації та хронологічності подій (Там само: 101–107).

Крім того, О. О. Нечаєва дослідила систему лексичних і граматичних засобів притаманних розповіді, як-от: семантичні ряди дієслів зі значенням послідовності дій, зміна часового плану у формах дієслів, форми дієслів зі значенням виникнення й швидкості дії, обставини часу, сполучники зі значенням послідовності, зіставленням і виникненням дій, порядок слів у реченні (Там само: 145–146).

К. Ф. Сєдов зазначає, що в свідомості кожної мовної особистості є уявлення про мовленнєві жанри у вигляді фреймів, які впливають на процес розгортання думки в слово. «...На стадії виникнення комунікативного наміру відбувається налаштування на ту чи іншу соціально-комунікативну ситуацію...», з'являється загальна ціль висловлювання (Сєдов, 2001: 191–192). Людина налаштовується на готовий мовленнєвий сценарій (фрейм), за яким буде своє висловлювання (Сєдов & Горелов, 2001). Таке налаштування в неї виникає через існування мотивів, які формують комунікативний намір – готовність до мовленнєвого породження, до мовленнєвих дій (Там само). І. М. Жинкін зауважує, що мовленнєве налаштування супроводжується ще й інтонаційно (Жинкін, 2009).

Розповідання як окремий феномен у психології почали вивчати зовсім недавно. У вітчизняній науці ідеї започатковані Л. С. Виготським стали фундаментальною основою, на засадах якої почали досліджуватися психолінгвістичні аспекти означеної проблеми. Однак, дослідники все ще не можуть дійти єдиної думки, а саме: в якій субстанції триває та функціонує розповідь. У науці до цього часу не представлено загальноприйняте розуміння й визначення та диференціація поняття «розповідь», «розповідання», що свідчить лише про своєрідність походження відповідних їм мовленнєвих явищ, суперечливість поглядів науковців на перебіг й функціонування цього типу мовлення.

У лінгвістичних словниках розповідь представлена як засіб повідомлення про дії, вчинки, події, також як частина літературної творчості або частина викладу взагалі (Нечаєва, 1974: 96–97).

Розповідь за П. П. Блонським є кінцевим результатом розвитку структури мовлення, яка утворилася від дії, що супроводжується словом та від слів, що супроводжуються дією. Учений досліджував розповідь як рівень пам'яті (Блонский, 1964). М. І. Жинкін зазначає, що будь-яке розповідне висловлювання вказує на те чи інше співвідношення денотатів (речей) (Жинкін, 2009: 99).

М. М. Кольцова, Л. О. Калмикова досліджують феномен процесуальності розповіді як мовленнєву діяльність та мовленнєву активність, функціонування їх в процесі виконання дитиною відповідно усвідомлених мовних дій і підсвідомих мовних операцій (Калмикова, 2008). М. М. Кольцова та М. С. Рузіна наголошують, що розповідь – один з важливих проявів розвитку мисленнєво-мовленнєвої діяльності дитини, оскільки в розповіді формується здатність до словесного мислення та її зв'язного вираження (Кольцова & Рузіна: 106). За висновками Л. О. Калмикової, розповідь – це «зв'язний, послідовний, логічний виклад певних подій, що розгортаються в часі» (Калмикова, 2017: 291).

Інші науковці вивчають розповідь індивіда лише як одну з складових ситуативного й контекстного мовлення (Истомина, 1956; Леушина, 2009; Рубинштейн, 2002; Сперанская & Ледник, 2007; Эльконин, 1988, 2007). Досліджуваний феномен розглядається вченими і як форма, у якій спочатку починає функціонувати ситуативне мовлення, а надалі, в процесі його поступового розвитку – відбувається первинне засвоєння контекстного мовлення.

Деякі вчені розглядають номінацію «розповідь» як синонім до назви «нарратив» (Горелов & Седов, 2001; Чепелева, 2004; Шиловська, 2003; Юрьева, 2015, 2016; Ягунова, 2013; Яровенко, 2007; Bamberg, 1997; Bonifacci, Barbieri, Tomassini & Roch, 2018; Bruner, 2004; Hicks, 1991; Labov & Waletzky, 1967; Michaels, 1991; Peterson & McCabe, 1983 та ін.). Термін «нарратив» походить від латинського слова «narrare», яке означає «розповідати, детально описувати, перераховувати» (Цит. за: Юрьева, 2010: 83). У літературній традиції нарратив трактується як історія, яка відтворюється в письмовій та усній формі послідовно до вигаданих чи не вигаданих подій (Там само). М. Бамберг вивчає нарратив як жанр усного дискурсу, який характеризує і полегшує культурно зумовлені способи передачі іншим пережитих чи уявних подій, а також як лінгвістичний інструмент, який представляє ідеї й минулі дії в пам'яті, структурує й оцінює цей досвід (Bamberg, 1997).

Н. В. Чепелева визначає нарратив «як замкнену завершену структуру, що включає такі характеристики як: послідовність і завершеність дій, події, що змінюють одна одну і розміщені в хронологічному або ж іншому, підпорядкованому якійсь єдиній логіці, порядку, оцінки найбільш важливих подій, афективне ставлення до них оповідача» (Чепелева, 2004: 53). М. Й. Брокмейєр та Р. Харре розглядають нарратив як деякий ансамбль лінгвістичних і психологічних структур, що передаються культурно-історично, які обмежені рівнем мовленнєвої майстерності кожного індивіда (Брокмейєр & Харре, 2000). Зміст нарративу не існує сам по собі, він залежить від структури та мети висловлювання (Там само).

У сучасних зарубіжних дослідженнях виділяється кілька підходів у вивченні усного нарративу в мовному онтогенезі особистості: когнітивний, інтеракційний, лінгво-конструктивістський, крос-лінгвістичний, соціокультурний, а також особливий нарративний підхід, пов'язаний з історіями особистого життя (selfnarrative) (Bamberg, 1997). Серед авторів, які також працюють у вказаних напрямках, варто відзначити Bruner, 1983; Bruner, 2004; Stein & Albro, 1997.

Дослідників об'єднує положення, за яким розповідь ґрунтується на когнітивних здібностях особистості в процесі організації змісту й структури епізодів у зв'язну цілу історію (Bamberg, 1997: 1).

До ознак нарративу В. Лабов і Дж. Валецкі відносять: наявність підрядних речень, існування розповіді в минулому часі, наявність певних структурних компонентів, а саме: орієнтування – опис місця, часу, дії,

учасників події; ускладнення – виникнення перешкод; оцінки; дозвіл – усунення перешкод; коди – завершення розповіді (Labov & Waletzky, 1967: 12–44).

За Т. А. ван Дейк розповідь розглядається як текст, який презентує стан справ у ситуативній моделі, тобто моделі, що відображає події та дії оповідача (ван Дейк: 180). Учений зазначає, що всі розповіді складаються з фону та епізоду. У свою чергу, епізод містить деяку зав'язку і розв'язку (Там само).

Усна розповідь, зазначає Н. М. Юр'єва, це особливий текстовий продукт дискурсивної активності індивіда, що характеризується як й інші типи текстів цілісністю, зв'язністю, своєрідною системою когерентності (Юр'єва, 2012: 45). У кожній розповіді (тексті) як продукті говоріння, за І. О. Зимньою (2001), можна виділити три плани – власне предметний план, план смислового змісту й план його мовного оформлення. Предметний план висловлювання характеризується повнотою, правильністю та точністю відображення дійсності.

І. Г. Овчиннікова також досліджує розповідь як тест і мовленнєвий жанр. Вона наголошує, що в процесі розповідання про події, категорія часу відіграє ключову роль: «час співвідносить комунікативну ситуацію й подію; різні події в рамках однієї розповіді повинні бути впорядковані в часі». Автор виокремлює категорію таксису – реалізацію в мовленнєвому висловлюванні співвідношень двох чи кількох подій незалежно від моменту мовлення (Овчиннікова, 2006: 104). Дослідниця, опираючись на погляди О. Р. Лурія, зазначає, що таксису притаманна синтагматична спрямованість, яка розкриває взаємопов'язаність дієслівних форм один з одним в межах висловлювання, тобто співвідношення всіх дій в поліпредикативному комплексі (Там само).

Останнім часом дослідники вважають розповідь суб'єкта мовлення специфічною дискурсивною формою (Юр'єва, 2011, Горелов & Седов, 2001). Дискурс – це екстравертивна фігура комунікації (Прохоров, 2006), зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними факторами, текст, взятий у подієвому аспекті (Арутюнова, 1990). К. Ф. Седов, узагальнюючи погляди різних науковців, робить висновок, що дискурс – цілісний мовленнєвий твір із різноманітними його когнітивно-комунікативними функціями (Седов, 1999).

Н. М. Юр'єва вслід К. Ф. Сєдову (2004) розглядає розповідне мовлення як дискурсивну діяльність, яка передбачає наявність у мовної особистості усвідомлених умінь і навичок породження цілісних мовленнєвих творів (Юр'єва, 2011). Вона зазначає, що розповідь є одним з основних інструментів соціальної взаємодії та комунікації, що дозволяє людині обмінюватися своїм досвідом і знаннями, емоціями й цінностями з іншими людьми, і одночасно є результатом мовленнєво-мисленнєвої діяльності мовця (Юр'єва, 2010: 100). Крім того, розповідь розглядається вченою як складний процес породження мовлення, який

містить декілька взаємопов'язаних рівнів, а саме: а) рівень сприйняття й розуміння індивідом подій; б) рівень нарації, тобто самого процесу розповідання; в) рівень розповідного тексту як продукту процесу розповіді (Юрьєва, 2013: 115).

У процесі розповідання реалізується особлива внутрішня потреба індивіда «бути зрозумілим для інших» через повідомлення інформації про події й своє ставлення до цих подій іншим членам колективу або групи (Там само). На думку Н. М. Юрьєвої, в утворенні розповідного дискурсу беруть участь два аспекти, які взаємодіють між собою – когнітивний та комунікативний, у кожний з яких входять внутрішні психолінгвістичні процеси (Юрьєва, 2011: 89).

Розповідь як один із аспектів комунікації вивчає також і Н. І. Лепська, виділяючи такі аспекти: предметно-змістовий, фатичний, емоційний, які утворюють ієрархічну структуру розповідного мовлення. Головна роль належить предметно-змістовому аспекту, тобто висловлюванню. В акті комунікації можуть брати участь усі три аспекти, проте один виконує домінуючу роль (Лепская, 1997: 7). Емоційний аспект виражений жестами, мімікою, паралінгвістичними засобами й присутній у дискурсі як підтекст, який його супроводжує. Фатичний аспект комунікації виникає «як вираження імпульсивного бажання спілкування», пізніше виступає повідомленням про намір вступити в контакт. Предметно-змістовий аспект є найбільш складним аспектом комунікації, який має власну структуру (Там само: 8).

К. Менг тлумачить розповідь як один із класів комунікативного акту, що складається з таких компонентів як: а) упереджувальна узагальнена номінація комплексу дій, яка виконує функцію включення розповіді в даний комунікативний акт; б) інформація про особу, місце, час у зв'язку з зазначеним комплексом дій; в) опис послідовності дій; г) повернення описаних подій до моменту, що послужив приводом для розповіді. Підготовка до завершення розповіді; г) опис кінцевих результатів комплексу дій (Менг, 1984: 250).

Т. В. Ахутіна та її послідовники, вивчаючи мовлення дітей з відносною слабкістю функцій лівої й правої півкулі, розглядають розповідь як зв'язне монологічне висловлювання, що сприяє засвоєнню смислового (прагматичного) аспекту мовлення (Ахутіна, Засыпкина & Романова, 2012).

Теоретичний аналіз окремих положень науковців про розповідне мовлення дає підстави виокремити істотні *ознаки* розповіді й розповідання особистості як процесуальності мовлення:

– *Цілеспрямованість* є одною з основних ознак розповіді мовця, оскільки вона викликана мотивом, має задум та мету (Калмикова, 2011). Без означених складових функціонування розповідного мовлення неможливе (Лурия, 2002).

– *Динамічність* – рух мовленнєвих елементів у процесі передачі подій у часовому відношенні, що викликаний динамічним аспектом думки

(Выготский, 2011). За відсутності значення послідовності дій динаміка передається загальним смислом контекста, який вказує на ті чи інші дії й стани, що перебувають у розвитку (Нечаева, 1974).

– *Цілісність* – це смислова єдність висловлювання (Жинкин, 2009, Леонтьев, 1974b, Лурия, 1998, Сахарный, 1989), відповідність мікротем загальній темі розповіді (Леонтьев, 2003b). Крім змісту розповіді, цілісність орієнтована на смисл, якого набуває розповідь, завдяки існуванню ситуації (Мурзин & Штерн, 1991). Цілісність, на відміну від зв'язності, категорія психолінгвістична й визначається завдяки аналізу всієї розповіді, а не якоїсь її частини (Леонтьев, 2001). Під час породження розповіді цілісність висловлювання забезпечується загальним замислом (Жинкин & Шемякин, 1963) та внутрішньою програмою мовленнєвої дії (Леонтьев, 2001). На думку Т. М. Дридзе та І. А. Зимньої цілісність тексту співвіднесена з єдністю комунікативної інтенції мовця, а також з ієрархією смислових предикатів, закорінених в ієрархії планів розгортання мовленнєвої діяльності, що утворюють її глобальний задум в «ієрархії комунікативних програм» (Дридзе, 1984; Зимняя, 2001). Текст вважається нецілісним, якщо в ньому не втілюється задум комунікатора, що означає, що він не впорався із завданням створення тексту (висловлювання), або ж запрограмував певну нечіткість втілення своєї комунікативно-пізнавальної мети (Дридзе, 1984).

– *Зв'язність* – лінійно, семантично, синтагматично (граматично, синтаксично) та інтонаційно зумовлений взаємозв'язок між елементами розповіді (Уланович, 2010: 142). Тематична й структурна взаємодія розповіді індивіда забезпечується смисловим узгодженням між собою частин і речень (Ладыженская, 1979). Засобами зв'язку між реченнями є ті засоби, які використовуються в межах окремого речення: сполучники, займенникові прислівники, займенники, послідовність часів, порядок слів, семантичні повтори (синоніми, однокореневі слова, перифрази) тощо (Там само: 20); засобами зв'язку в тексті-розповіді є когезія – «особливий вид зв'язку, який забезпечує континуум, тобто логічну послідовність (темпоральну, просторову), взаємозв'язок окремих повідомлень, фактів, дій» (Enkvist, 1979).

Категорії тексту, які виділені І. Р. Гальперінім, зокрема: континуум, когезія, інтеграція, автосемантия, сентенції, ретроспекція, проспекція, відносимо до категорії розповіді. Категорії континууму, когезії, а також членування розповіді взаємопов'язані й доповнюють одне одного (Гальперин, 2007: 87). Таким чином, категорія «континуум» представляє певну послідовність фактів, подій, які розгортаються в часі й просторі, при цьому розгортання подій відбувається не однаково в різних типах розповіді. Основною умовою континууму є «неперервність». Континуум у розповіді поділяється на окремі епізоди, проте наявність категорії когезії дає сприймати всю розповідь як процес (Там само: 88–89). Когезія поділяється на граматичну, семантичну, лексичну (Там само: 125).

Наступними категоріями розповіді особистості мовця є такі: а) інтеграція, тобто об'єднання всіх частин висловлювання для досягнення цілісності, б) автосемантия – форма залежності й відносної незалежності відрізків розповіді щодо змісту всієї розповіді чи її частини. Самостійністю в розповіді володіють сентенції – «такі речення всередині висловлювання, які перериваючи послідовність викладення фактів, подій, описів, являють собою деякі узагальнення (деколи віддалені), що пов'язані з цими фактами, подіями, описами» (Там само: 98–99). Ретроспекція, як категорія, презентує розповідь з огляду на минуле, теперішнє та, за певних умов, майбутнє. Вона забезпечує процес інтеграції, глибшого розуміння взаємозалежних частин розповіді. Проспекція (проекування майбутніх подій), на думку І. Р. Гальперіна, рідко викликана самим ходом сюжетного розгортання (Там само).

Показником зв'язності мовлення, зокрема, такого його типу як розповідь, за дослідженнями Г. Л. Сперанської та І. А. Леднік, є не стільки послідовність логічно пов'язаних між собою речень, скільки відтворення в мовленні цілісності образу ситуації в необхідних для даних умов спілкування смислових зв'язках (Сперанская & Ледник, 2007: 11). На думку А. М. Богуш, Л. С. Виготського, М. І. Жинкіна, І. О. Зимньої, О. О. Леонтьєва, І. А. Леднік, Г. Л. Сперанської, зв'язне мовлення визначається як єдине смислове та структурне ціле, що відбиває усі істотні сторони свого предметного змісту.

– *Темпоральність, логічна послідовність* – лінійне розташування подій розповіді в часовій послідовності.

– *Мимовільність / довільність*. Мимовільність – здатність спонтанно висловлюватися про певні події, дії в часовій послідовності під впливом ситуації, яка спонукала здійснювати мовленнєві операції (Калмикова, 2016). Довільність – здатність за вибором в результаті орієнтування в ситуації спілкування здійснити або не здійснити мовленнєву дію (Леонтьєв, 2003а; Калмикова, 2011).

– *Наявність події*. Основною ментальною структурою, що актуалізується в тому чи іншому «розповідному продукті» є ментальна структура «подія» (Шабес, 1989; Юрьєва, 2012). Когнітивна структура «подія», зазначає О. О. Сергієнко, є динамічним і складним ментальним утворенням, пов'язана з формуванням «ядерних систем репрезентації» об'єкта й агенса (Сергієнко 2009: 134–138).

– *Структурне оформлення розповіді*. Всі комунікативні одиниці, зокрема, розповідь «мають моделі, схеми, типізовані способи побудови», які складають її композицію (Киселева, 1978; Львов, 2002а). На думку Дж. Мендлера та М. Гудмана, кожна людина володіє знанням про структуру розповіді, яка складається з: експозиції, зав'язки, розвитку дій, кульмінації, розв'язки (Цит. за: Уланович, 2010: 32). Структура розповіді вимагає чіткої наступності, не допускає перестановки в часі (початок події, її розвиток і кінець) (Калмикова, 2003). Ця структура розповіді використовується в процесах породження мовлення та розумінні

висловлювань. А. С. Штерн виділяє загальну структуру висловлювання, яка складається з експозиції (зав'язки), тіла (основної частини) і постпозиції (закінчення) (Штерн, 1992). В. Лабов виділив у коротких розповіданнях, такі категорії: обстановки, ускладнення (зав'язка), розв'язки, оцінки (аналіз) або коду (висновок) (Labov, 1972). Головною функцією розповіді є аористивна функція – дієслова динамічної дії, послідовно змінюючи один одного, ведуть сюжет від зав'язки до розв'язки (Золотова, Онипенко & Сидорова, 2004: 27). Перфективна функція включає в сюжетний час стан (осіб, предмети, простір), яка є результатом минулого часу або теперішнього, який перейшов в нову якість (Там само).

– *Обсяг* як ознака розповіді розглядається не лише з позиції загальної кількості слів і речень у висловлюванні, але й із позиції інформаційної всеохоплюваності, змістовної повноти й точності наративу.

– *Наявність ситуації*. В. Г. Гак, досліджуючи відношення значення висловлювання й ситуації зазначає, що будь-яке речення в мовленні виступає як складне найменування певного відрізка ситуації (Гак, 1969). Ситуація структурна й речення або висловлювання також структурні. Наявність адекватного відображення структури ситуації в структурі речення, визначає те, що висловлювання – знак ситуації (Там само). Мовленнєва ситуація – сукупність елементів мовленнєвих подій, що включає в себе учасників, відношення між ними, умови в яких відбувається спілкування тощо. Мовленнєва подія – це «дискурс плюс мовленнєва ситуація» (Михальская, 2003: 440).

– *Суб'єктність*. У процесі породження розповіді особистість постає зі своєю системою цінностей, з індивідуальними динамічними смисловими структурами, зокрема, особистісним смислом, смисловою установкою, мотивом, смисловим конструктом, особистісними цінностями, уявленнями, знаннями та ін. Означені характеристики передбачають утворення індивідуальної смислової організації, яка впливає на темо-рематичне формування речень, структурне та лексико-граматичне оформлення розповіді (Леонтьев, 2003b).

– *Предикативність*. О. О. Нечаєва зауважує, що мовна структура типів мовлення формується з предикативних видо-часових й модальних показників. Відповідно, розповідна структура мовлення будується на різночасових й одночасових дієслівних формах, розташованих в таксисному зв'язку (Нечаєва, 1974: 225; Золотова, Онипенко & Сидорова, 2004); значення послідовності й уточнення дій, передається додатково дієслівною семантикою чи використанням обставинних слів. Розповідна структура виражається також різними експресивно-емоційними дієслівними формами (Нечаєва, 1974: 226).

Ураховуючи результати теоретичного аналізу розповіді та розповідання як психолінгвістичного феномена та їх ознак, беремо за

основу емпіричного дослідження інтегроване уявлення про ці феномени, що подані в таких диференційованих формулюваннях:

Розповідь – це невеликий за обсягом твір, мовленнєвий продукт, результат розповідного мовлення, текст, який має чітко визначену структуру (експозиція – зав'язка – розвиток подій – кульмінація – розв'язка), притаманну лише розповіді.

Розповідання – це:

- мовленнєво-мисленнєвий процес формування, формулювання й експлікації смислів;
- мовленнєва діяльність – мотивована, цілеспрямована, програмована, довільна, навмисна, усвідомлена мовленнєва активність;
- монологічне висловлювання, яке відрізняється від діалогічних форм взаємодії такими ознаками, як: дотримання загального задуму, контекстність, довільність, організованість, п'ятикомпонентність структури, цілісність та ін.;
- функціонально-смисловий тип монологічного мовлення, відмінність якого від інших функціонально-смислових типів полягає в тому, що в ньому певні події і ситуації, які відбуваються в навколишній дійсності, передаються в часовій і логічній послідовності, використовуються притаманні тільки йому (типу) мовні засоби;
- дискурс – зовнішньо-мовленнєвий компонент (вербальний та невербальний (Седов, 2004) цілісного мовленнєво-мисленнєвого процесу);
- наратив – історія, яка відтворюється в усній формі з урахуванням послідовності подій у часі.

Нині розвиток науки розповідання дітей дошкільного віку вивчається, виходячи з різних наукових підходів, методологічних і теоретичних позицій: нейролінгвістичних (Т. В. Ахутіна, К. В. Засипкіна, Н. А. Краєвська, А. О. Романова, Т. П. Хризман та ін.); психолінгвістичних (Т. В. Ахутіна, Л. О. Калмикова, М. М. Кольцова, Н. І. Лепська, М. І. Лісіна, В. Н. Овчинников, Н. В. Харченко та ін.); онтолінгвістичних (О. О. Завалко, П. М. Ейсмонт, А. І. Лаврентьєва, І. Г. Овчиннікова, Н. М. Юр'єва та ін.); психологічних (Т. В. Ахутіна, Д. Б. Ельконін, З. М. Істоміна, О. Р. Лурія, Г. О. Люблінська, Г. М. Леушина, С. Л. Рубінштейн, Ф. О. Сохін та ін.), педагогічних (А. М. Богуш, Л. І. Величко, Н. В. Гавриш, К. Л. Крутій, Т. О. Ладжинська, О. М. Лещенко, С. І. Максимова, О. П. Фоміна, Л. Г. Шадріна та ін.).

Виявляються властиві тій чи тій галузі знань характеристики та прояви розповідного мовлення дітей, зокрема вивчається участь лівої й правої півкулі в побудові висловлювання (Ахутіна, Засипкіна & Романова, 2012; Горелов & Седов, 2001; Лурія & Юдович, 1956); внутрішнє планування висловлювання (Калмикова, 2008; Краєвська, 1980); сформованість операцій планування й контролю за висловлюванням (Романова, 2011); породження монологічного мовлення в онтогенезі (Богуш & Гавриш, 2013; Вашуленко, 1997; Виноградова,

1976; Калмикова, 2011; Юрьєва, 2013; Applebee, 1978); становлення синтагматики, комунікації подій (Лурия, 1998); психолінгвістичні особливості розвитку розповідного мовлення (Валгина, 1991; Калмикова, 2011; Лаврентьева, 2003; Овчинникова, 2007; Юрьєва, 2010, 2011, 2015); компоненти розповіді (Менг, 1984); форми розповідного мовлення (контекстне, ситуативне) (Эльконин, 1988, 2007; Истомина, 1956; Леушина, 2009; Люблинская, 1971; Рубинштейн, 2002; Сперанская & Ледник, 2007); текстотворення на матеріалі текстів-розповідей (Дорофеева, 2009; Завалко, 2012; Лепская, 1997; Овчинникова, 2007; Смирнова & Ушакова, 1987; Ушакова & Струнина, 2004; Характеристика связной речи детей 6-7 лет, 1979; Яровенко, 2007); ознаки розповідного мовлення (Богуш & Гавриш, 2013; Калмикова, 2003; Ковшиков & Глухов, 2008; Стародубова, 2013; Сперанская & Ледник, 2007); змістовна сторона розповідного мовлення дітей (Калмикова, Харченко, Дем'яненко & Порядченко, 2007; Головань, 1972; Грабчикова, 2007); гендерні особливості розповідного мовлення (Ивановская, 2016); інтонаційна виразність висловлювання (Богрова, 2017; Богуш & Гавриш, 2013; Жинкин, 2009; Круглова, 2010; Ладыженская, 1979; Лепская, 1997; Люблинская, 1971; Рубинштейн, 2002; Смирнова & Ушакова, 1987; Сохин, 2002; Ушакова & Струнина, 2004; Шадрин & Фомина, 2012; Шатрова, 2013 та ін.); сформованість навичок побудови розповідей (Протасова, 1985; Калмикова, Харченко, Дем'яненко & Порядченко); методика навчання розповіданню (Алексеева & Яшина, 2000; Богуш & Гавриш, 2016; Виноградова, 1976; Крутій, 2000; Крутій & Зданевич, 2017; Кони́на, 1948; Леушина, 2009; Смирнова & Ушакова, 1987; Стародубова, 2013; Ушакова & Струнина, 2004 та ін.).

Дослідники Т. В. Ахутіна, К. В. Засипкіна, А. О. Романова, О. М. Шахнарович у своїх наукових працях особливу увагу приділяють смисловій та семантичній організації розповіді (Ахутіна, Засыпкина & Романова, 2012; Шахнарович, 1999). Окрім цього, Т. В. Ахутіна (2002), Л. С. Виготський (2011), Л. О. Калмикова (2011), О. О. Леонтьєв (1969), А. Р. Лурія (2006) студювали як внутрішньо, так і зовнішньомовленнєві етапи породження розповіді, а саме: мотив, формування думки (інтенція, задум), побудову внутрішньої смислової програми, семантичну структуру речення, лексико-граматичну структуру речення й моторну програму синтагми, а також мовленнєві мотиви, які не входять в породжувальний процес, а є його передумовою. Інші дослідники (Горелов & Седов, 2001; Дорофеева, 2009; Овчинникова, 2007; Юрьєва, 2015) більшою мірою зосереджують свою увагу на вивченні зовнішніх фаз творення розповіді (нарративу).

Поява в дітей тих чи тих елементів розповіді дослідники не пов'язують винятково зі словесним етапом оволодіння мовою. Компоненти розповіді утворюються на домовленнєвому етапі, до періоду виникнення інформативної функції (7–12 міс.) в ситуативно-діловому

спілкуванні з дорослими людьми (Юрьева, 2015). Зачатки монологу й монологічних умінь лежать у діалогічних висловлюваннях і, відповідно, в діалогічних уміннях дитини (Казаковская, 2006: 194). Початкова стадія формування мовленнєвої комунікації та форм мовленнєвого спілкування дитини з оточуючими її людьми являє собою синкретичну форму комунікації, яка містить, крім мовної складової, фатичний компонент, насичений невербальними засобами у вигляді звуко-жесто-мімічного комплексу. Саме в цій синкретичній вербально-фатичній формі комунікативної інтеракції, на думку Н. І. Лепської, лежать «зачатки майбутнього діалогу й монологу», де діалогічним «є чергування реплік» дорослого й дитини, а монологічним – самовираження кожного з партнерів» (Лепская, 1997: 83).

Розповідне мовлення дітей, на думку Т. В. Ахутіної, Д. Б. Ельконіна, М. М. Кольцової, Г. М. Леушиної, Г. О. Люблінської, Н. М. Юр'євої починає проявлятися вже в ранньому віці з початком виникнення однослівних висловлювань, коли дитина одним словом передає дорослому ситуацію, своє ставлення, інтерес тощо у вигляді висловлювань, міні-монологу, монологу для себе та ін. Діти мовленнєво оформлюють те, що знаходиться у фокусі їхньої уваги, що залежить від ситуативних факторів (Ахутина, 2008). Узагальнюючи дослідження зарубіжних учених, Т. В. Ахутіна робить висновок, що «перші висловлювання дитини мають таку структуру: дане – нове, чи topic – comment, де топик – це частина ситуації, а комент – фіксує словом її елемент (Там само: 41).

У віці 24–29 місяців з'являються двослівні висловлювання, у яких, на думку Е. В. Дорофєєвої, спостерігаються показники цілісності й зв'язності дитячої розповіді (сполучники *а, і, щоб* та ін.). У цей період відбувається єдність референції, попередня констатація в однослівних висловлюваннях набуває характеру двослівної розповіді, але вибір її теми диктується дорослим (Дорофеева, 2009: 218). Шлях породження дитячого висловлювання, зауважує вчена, включає стадії накопичення, ускладнення й структурування мовленнєвого досвіду, отриманого в результаті діалогічної взаємодії з дорослим (Там само).

Однак, зв'язне розгорнуте висловлювання дитини починає формуватися приблизно в 5 років і має декілька послідовних етапів становлення (Калмикова, 2008: 217). Першою ланкою у творенні монологічного висловлювання є мотив, який збуджується потребою висловити в мовленні певний зміст, передати ту чи іншу інформацію, яка бентежить дитину, викликає реакцію мовлення (Там само). На думку Л. О. Калмикової, мовленнєвий мотив виникає в дітей як відповідь на запитання чи завдання дорослого, а також може утворюватись самотійно. Досить часто в дітей відсутній внутрішній (сміслоформувальний) мотив, у зв'язку з несформованістю в дитини мотиваційної системи. За таких умов самотійне творення монологічного висловлювання в дітей стає неможливим (Там само).

Мотивація породжує мовленнєву інтенцію, задум висловлювання. Дитина може уявляти собі «образ результату» (Дж. Міллер), але не мати плану дій, щоб його отримати (Леонтьєв, 1969). Розуміння інтенцій інших і побудова спільних намірів виявляються в дитини майже повністю сформованими до початку засвоєння мовлення. Ця базова структура дозволяє учасникам комунікації створювати з іншими людьми спільний смисловий простір, або спільні знання, які констатують смисловий контекст, смислове поле, що дозволяють дітям співставляти слово і значення, засвоювати навколишнє в спільних з дорослими діях за допомогою знань про світ, відображених у словах (Ахутіна, 2016: 56). Задум зумовлює вибір теми висловлювання і його розвиток аж до відбору і розподілу конкретних слів, що передають його смисл (Жинкин, 2009).

Етап внутрішнього мовлення характеризується формуванням мовленнєвого твору в смислового й семантичному планах. Саме тут смисл, що утворений на основі мисленнєвого образу, переходить у систему розгорнутих, синтаксично організованих мовленнєвих значень, тобто задум перекодовується в організовану структуру майбутнього висловлювання (Ахутіна, 2008; Выготский, 2011; Калмикова, 2011; Леонтьєв, 1967).

О. О. Леонтьєв припускав, що для закріплення «смислів» можуть використовуватися різні коди, зокрема «предметно-схемний код внутрішнього мовлення» М. І. Жинкіна. Однак, означений код, зазначає Т. В. Ахутіна, не пояснює можливість аглютинації, «вливання» значень, про що говорив Л. С. Виготський, описуючи характеристики смислів внутрішнього мовлення. В утворені смислу бере участь «інференційний висновок». За допомогою інтенційних актуалізованих знань (смислових висновків) можливе збагачення внутрішнього слова афективно забарвленим ситуативним смислом, який закріплений завдяки існуванню моделі ситуації (Ахутіна, 2016: 52–53).

Питання генезису смислового поля на основі праць Л. С. Виготського детально розглядала К. Ю. Завершнева. Смислове поле виникає в складі недиференційованої єдності психічних процесів на початку онтогенезу. На даному етапі воно злите з видимим полем, афектом, іншими психічними функціями й зовнішнім впливом. Маючи розходження з видимим полем у грі, смислове поле не відразу набуває автономності від конкретної ситуації: «дитина не може відокремити значення від предмету або слова від предмету не інакше, як знаходячи точку опори в іншому предметі, ...вона змушує один предмет впливати на інший у смислового полі» (Завершнева, 2015: 122).

У дітей дошкільного віку внутрішнє мовлення виникає у зв'язку з інтеріоризацією зовнішнього мовлення спочатку в фрагментарне зовнішнє, а згодом – у мовлення пошепки, і на заключному етапі – у мовлення для себе (Выготский, 2011).

За дослідженнями Л. О. Калмикової в дітей дошкільного віку зовнішні прояви внутрішнього мовлення (скороченого, предикативного) за своїм лінгвістичним складом нагадує зовнішнє усне мовлення (говоріння) дітей раннього віку, структури якого підлягали інтеріоризації. Зовнішнє усне мовлення старшого дошкільного віку засвідчує, що дитина в цьому віці не здатна без спеціального навчання розгортати інтеріоризовані короткі мовні структури, засвоєні в ранньому віці в поширені речення (Калмикова, 2008). Трансформація внутрішнього мовлення та його розгортання в синтагматично організоване зовнішнє мовлення, залежить від мовного досвіду дітей, рівня їхньої особистої мовленнєвої практики, мовленнєво-мисленнєвих здібностей тощо (Там само). Навіть тоді, коли дитина опанувала діалогічне мовлення, вона, зазвичай, не може створювати монолог (Там само: 216). Для побудови розгорнутого висловлювання дитині потрібно оволодіти операційними компонентами монологічного мовлення: смисловими, семантичними, морфологічними, лексичними, синтаксичними – що регулюються певним мотивом і підпорядковані тим чи іншим конкретним завданням та внутрішній програмі, і підлягають контролю (Там само: 217). Отже, діти дошкільного віку в процесі породження висловлювання спочатку добирають мовні значення слів, розгортаючи й виражаючи приховані смисли, а потім підбирають доцільні для оформлення і вираження цих значень граматичні форми (Там само).

На думку Н. М. Юрьєвої, процеси породження зв'язного розповідного мовлення в дітей дошкільного віку постають у вигляді неоднорідної сукупності різних за смисловою складністю, цілісністю та лінгвістичною зв'язністю розповідних продуктів. У процесі опису емпіричного матеріалу, дослідниця користувалася термінологією А. Епплбі, який виділив шість варіантів наративної форми: «скупчення» розповідних висловлювань, розповідні секвенції, примітивний наратив, несфокусований наративний ланцюг, сфокусований наративний ланцюг, дитячий реальний наратив (Applebee, 1978).

Розповідна форма у вигляді «скупчення» висловлювань характеризується тим, що дитина не володіє когнітивними механізмами для об'єднання всіх частин розповіді в єдине ціле, не синтезує їх. Кожний епізод розповіді за серією сюжетних картинок сприймається окремо (Юрьєва, 2013: 284). Розповідні «секвенції» являють собою послідовний ланцюг розповідних речень, об'єднаних візуальним контекстом. Проте, у процесі розповіді дитина не виділяє основне ядро історії та смисловий взаємозв'язок зображених подій: деякі епізоди пропускаються, не осмислюються, послідовність подій забезпечується словом-зв'язкою *потім* (Там само: 285).

Для «примітивного наративу» характерною є поява структурно-жанрового компоненту розповіді – зачину. Більшість розповідей дітей текстово зв'язні, з'являється конкретне смислове ядро – подія; сюжет історії, який ще не осмислений. У смисловому відношенні початок і кінець

розповіді не інтегровані між собою. Дитина розвиває синкретичну тенденцію сфокусованості на єдиному аспекті кожної нової мікроподії і заміняє її повнішим усвідомленням представлених чи не представлених візуально особливостей зображуваної ситуації, тобто розширює розповідь навколо кожного нового епізоду, додає структурної складності висловлюванню. Дошкільник розвиває кожну наступну подію спираючись на останнє доповнення, не повертаючись до смислового центру розповіді (Там само).

Ознакою «несфокусованого розповідного ланцюга» є відсутність «фокуса» – смислового центру, навколо якого вибудовуються події та невідповідність взаємозалежності початку й закінчення розповіді. Однак у цій формі нарративу присутня текстова зв'язність, осмисленість дитиною подій як рівнозначних у розвитку змісту розповіді, що проявляється на синтаксичному рівні під час з'єднання епізодів наявністю слів-зв'язок: *і, а, але* (Там само: 286).

Особливістю «сфокусованого розповідного ланцюга» є те, що дитина виділяє в мовленні смислове ядро історії, яке в деяких висловлюваннях вербально розділене на декілька фрагментів. У процесі побудови монологу, опис сюжетних картинок характеризується процесами зв'язування та централізації навколо смислу розповіді та її головної теми. Отже, початок і закінчення висловлювання пов'язані між собою (Там само).

Характеристикою наступної форми розповіді – дитячого «реального нарративу» – є те, що в зміст розповіді включаються не тільки епізоди, а й когнітивно-дискурсивна стратегія, пов'язана з емоційно-оцінним осмисленням подій розповідачем й осмисленням подій від імені головного учасника історії. У смислового відношенні сюжет розповіді стає завершеним, події пов'язані процесами й механізмами смислового об'єднання навколо теми, завдяки чому розповідь характеризується текстовою лінгвістичною зв'язністю (Там само).

За дослідженнями Н. М. Юрьєвої в дітей молодшого дошкільного віку наявні такі нарративні форми як: скупчення розповідних висловлювань, примітивний нарратив, несфокусований нарративний ланцюг; середнього дошкільного віку – скупчення розповідних висловлювань, розповідні секвенції, примітивний нарратив, несфокусований нарративний ланцюг; старшого дошкільного віку – примітивний нарратив, несфокусований нарративний ланцюг, сфокусований нарративний ланцюг, реальний нарратив, підготовчій групі – розповідні секвенції, примітивний нарратив, несфокусований нарративний ланцюг, сфокусований нарративний ланцюг, реальний нарратив (Юрьєва, 2012).

Тому, механізм породження мовлення, може бути представлений такими операціями: а) виникнення мотиву; б) формування думки; в) побудови внутрішньої смислової програми; г) семантичної структури

речення; г) лексико-граматичної структури речення й моторної програми синтагми. Цей механізм дає змогу вивчити особливості розвитку в дітей дошкільного віку внутрішніх та зовнішніх мовленнєвих операцій логічного й послідовного породження розповіді.

Висновки. Отже, аналіз наукових праць дослідників, які описують феномени розповіді й розповідання в різноманітних варіаціях його походження та функціонування, дають підстави зробити висновок, що розповідне мовлення – багатовекторне, багатовимірне явище, інтелектуальний мовленнєво-мисленнєвий процес, що має зовнішні й внутрішні фази породження; суб'єктивний нарративний процес відтворення в монологічному висловлюванні темпоральних відношень у сприйнятих реаліях навколишнього в часовій послідовності й зумовленій нею структурній і мовній організації висловлювання.

Кожен новий напрямок дослідження дитячого розповідного мовлення, враховуючи попереднє теоретичне підґрунтя та результати експериментів, вносить відповідне своєму предмету дослідження бачення та вирішення цієї проблеми. Однак, не зважаючи на велику кількість наукових розвідок феномену розповідного мовлення дітей дошкільного віку, у науці залишається недостатньо вивченим коло питань, зокрема: дослідження розповіді як функціонально-сміслового типу мовлення й її значимості в становленні мовленнєвої особистості дошкільника; процесуальність дитячого розповідання; з'ясування стану та рівнів розвиненості розповідного мовлення дітей, зокрема, здатності втілювати в структурах усного мовлення внутрішні задуми; розроблення програм корекції мовлення та програм психолінгвістичного розвитку дітей дошкільного віку з урахуванням особливостей процесуальності внутрішнього мовлення.

Список використаної літератури

- Аванесов, Р.И. (1984). *Русское литературное произношение*. (6-е изд.). М.: Просвещение. 383 с.
- Алексеева, М.М., & Яшина, В.И. (2000). *Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников*. М.: Академия. 400 с.
- Арутюнова, Н.Д. (1990). Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь* (с. 136–137). М.: «Советская энциклопедия».
- Ахутина, Т.В. (2016). Об Алексее Алексеевиче и спорах вокруг смысла внутреннего слова. *Вопросы психолингвистики*, 1(27), 44–59.
- Ахутина, Т.В., Засыпкина, К.В., & Романова, А.А. (2012). Текст и контекст: роль левого и правого полушарий мозга в построении высказывания. Т.В. Черниговская & А.А. Кибрик (Ред.). *Когнитивные исследования*. М.: Институт психологии РАН, 5, 209–229.
- Ахутина, Т.В. (2002). *Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания*. Москва: Теревинф. 144 с.

- Ахутина, Т.В. (2008а). *Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса*. (3-е изд.). М.: Издательство ЛКИ. 224 с.
- Баєв, Б.Ф. (1966). *Психологія внутрішнього мовлення*. К.: Рад. шк. 192 с.
- Бельтюков, В.И. (1977). *Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии)*. М.: Педагогика. 176 с.
- Білодід, І.К. (1972). Психологічні основи індивідуального мовлення. *Філософські питання мовознавства*. К.: Наук. Думка, 91–111.
- Блонский, П.П. (1964). *Избранные психологические произведения*. М.: Просвещение. 548 с.
- Богрова, Х.Б. (2017). *Психологічні особливості розвитку просодичного компонента мовлення дітей дошкільного віку засобами вокалотерапії*. Дис. канд. психол. наук. Переяслав-Хмельницький.
- Богуш, А.М., & Гавриш, Н.В. (2013). *Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: навально-методичний комплект: посібник та предметні картинки*. Київ: Генеза. 159 с.
- Богуш, А., Гавриш, Н., & Котик, Т. (2006). *Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах*. К.: Видавничий дім «Слово». 304 с.
- Богуш, А.М., & Гавриш, Н.В. (2016). *Вчимося складати розповіді: навчання дітей п'ятого року життя розповідання за сюжетними картинками*. Київ: Генеза. 32 с. (Серія «Помічник вихователя ДНЗ»).
- Бодуэн, де Куртенэ (1963). *Избранные труды по общему языкознанию* (В 2-х т.). Москва: Изд-во Академии наук СССР.
- Божович, Л.И. (1995). *Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности*. Д.И. Фельдштейн (Ред.). М.: Междунар. пед. акад. 209 с.
- Брокмейер, Й., & Харре, Р. (2000). Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы. *Вопросы философии*, 3, 29–42.
- Бубнова, Г.И., & Ратникова, Е.И. (2009). Устнопорождаемая речь: изучение синергетических свойств на акустическом уровне. *Вестник Московского института: Сер. 19 Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 3, 124–134.
- Булаховський, Л.А. (1975). *Вибрані праці в 5-ти т. (Т.1)*. К.: Наук. думка.
- Валгина, Н.С. (1991). *Синтаксис современного русского языка*. М. 432 с.
- Ван Дейк, Т.А. (1989). *Язык. Познание. Коммуникация*. В.И. Герасимов (Ред.). М.: Прогрес. 312 с.
- Вашуленко, М.С. (1997). Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка). *Початкова школа*, 2, 2–5.

- Виноградова, О.С. (1976). *Развитие речи детей дошкольного возраста*. Ф.А. Сохин (Ред.). М.: Просвещение. 224 с.
- Выготский, Л.С. (2000). *Психология*. Москва: ЭКСМО-Пресс. 1008 с.
- Выготский, Л.С. (2003). *Психология развития ребенка*. М.: Смысл, Эксмо. 512 с.
- Выготский, Л.С. (2011). *Мышление и речь*. Москва: АСТ: Астрель. 637 с.
- Гак, В.Г. (1969). К проблеме соотношения между структурой высказывания и структурой ситуации. *Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком*. (с. 67–80). М.: Изд. МГУ.
- Гальперин, И.Р. (2007). *Текст как объект лингвистического исследования*. (5-е изд.). М.: КомКнига. 144 с.
- Гальперин, П.Я. (1976). *Введение в психологию*. М.: Издательство Московского университета. 150 с.
- Гвоздев, А.Н. (1961). *Вопросы изучения детской речи*. М.: Изд-во АПН РСФСР. 471 с.
- Головань, Н.А. (1972). *Особливості монологічного мовлення учнів 1-3 класів*. Дис. канд. психол. наук. Київ.
- Горелов, И.Н., & Седов, К.Ф. (2001). *Основы психолингвистики*. (3-е изд.). М.: Издательство «Лабиринт». 304 с.
- Грабчикова, Е.С. (2007). *Лингводидактическая система формирования коммуникативных умений учащихся 1-4 классов на основе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности*. Минск: Минский государственный областной ИПК. 204 с.
- Дорофеева, Э.В. (2009). Пути зарождения и формирования детского текста. Т.А. Круглякова (Ред.). *Проблемы онтолингвистики – 2009: материалы международной конференции (г. Санкт-Петербург, 17–19 июня 2009)*, (с. 217–222). СПб.: Златоуст.
- Дридзе, Т.М. (1984). Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. *Проблемы семиосоциопсихологии*. М.: Издательство «Наука»; Академия наук СССР, Институт социологических исследований.
- Жинкин, Н.И. (2009). *Психолингвистика: Избранные труды*. К.Ф. Седов (Ред.). М.: Лабиринт. 288 с.
- Жинкин, Н.И., & Шемякин, Ф.Н. (1963). *Мышление и речь*. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР. 272 с.
- Жуйков, С.Ф. (1979). *Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку*. М.: Педагогика. 184 с.
- Завалко, Е.А. (2012). *Развитие коммуникативных навыков в речи детей дошкольного возраста*. Автореф. дис. кандидата филологических наук. Самара.

- Завершнева, Е.Ю. (2015). Представления о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л.С. Выготского. *Вопросы психологии*, 4, 119–135.
- Запорожец, А.В. (1986). *Избранные психологические труды*. (Т 1. Психическое развитие ребенка). М.: Педагогика. 320 с.
- Земская, Е.А. (1988). Городская устная речь и задачи ее изучения. *Разновидности городской устной речи*. М.: «Наука», 5–44.
- Зимняя, И.А. (2001). *Лингвопсихология речевой деятельности*. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК». 432 с.
- Зимняя, И.А. (1997). *Педагогическая психология*. Ростов-на-Дону: Феникс. 480 с.
- Золотова, Г.А., Онипенко, Н.К., & Сидорова, М.Ю. (2004). *Коммуникативная грамматика русского языка*. Г.А. Золотова (Ред.). М.: Наука, 544 с.
- Ивановская, О.Г. (2016). Речевые высказывания девочек и мальчиков младшего школьного возраста и семантический резонанс. Т.А. Круглякова & М.А. Еливанова (Ред.). *Проблемы онтолингвистики – 2016: материалы ежегодной международной научной конференции. (Санкт-Петербург, 23–26 марта 2016)*, (с. 368–372). Иваново: ЛИСТОС.
- Истомина, З.М. (1956). Влияние словесного образца и наглядного материала на развитие речи ребенка-дошкольника. *Известия АПН РСФСР*, 81.
- Казаковская, В.В. (2006). *Вопросно–ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок»*. СПб.: Наука. 455 с.
- Калмикова, Л.О. (2011). *Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку*. Дис. д-ра психол. наук. Київ.
- Калмикова, Л.О. (2003). *Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти*. Навч. посіб. для студ. ВНЗ. К.: НМЦВО. 300 с.
- Калмикова, Л.О. (2016). *Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс*. К.: Видавничий дім «Слово». 384 с.
- Калмикова, Л.О., Харченко, Н.В., Дем'яненко, С.Д., & Порядченко, Л.А. (2007). *Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку*. К.: Вид-во «ПП Медведєв». 304 с.
- Калмикова, Л.О. (2017). *Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри*. Київ: Видавничий Дім «Слово». 448 с.
- Калмикова, Л.О. (2008). *Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку*. К.: Фенікс. 497 с.

- Кибрик, А.А. (2003). *Анализ дискурса в когнитивной перспективе*. Автореф. дисс. доктора филологических наук. Москва.
- Киселева, Л.А. (1978). *Вопросы теории речевого воздействия*. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 160 с.
- Ковшиков, В.А., & Глухов, В.П. (2008). *Психолингвистика. Теория речевой деятельности*. М.: АСТ; Астрель. 351 с.
- Кольцова, М.М., & Рузина, М.С. (2004). *Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг*. Екатеринбург: У-Фактория. 224 с.
- Кониная, М.М. (1948). Роль картинки в обучении родному языку детей старшего дошкольного возраста. *Известия академии педагогических наук РСФСР*, 16.
- Костюк, Г.С. (1988). *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика. 304 с.
- Краевская, Н.А. (1980). Экспериментальное исследование внутреннего программирования высказывания (на материале детской речи). Т.З. Черданцева & А.М. Шахнарович (Ред.). *Вопросы функциональной грамматики и обучения языку* (с. 85–95). М.: Б. и.
- Круглова, А.В. (2010). Особенности развития звуковой культуры и интонационной выразительности речи детей 4–5 лет (по материалам эксперимента). Г.П. Новикова (Ред.). *Материалы III Международной научно-практической конференции «Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях»*. (г. Москва – Пушкино, 7–8 апреля 2010 г.) (с. 570–574). М.: ИРОТ.
- Крутий, К., & Зданевич, Л. (2017). Сторітелінг: мистецтво розповідання, або Як зацікавити й мотивувати дітей. *Дошкільне виховання*, 7, 2–6.
- Крутий, К.Л. (2000). *Навчання дітей української мови: теорія і практика*. Запоріжжя: ЛІПС.
- Лаврентьева, А.И. (2003). Влияние коммуникативных факторов на функционирование лексических единиц в речевой деятельности детей. *Возрастное коммуникативное поведение*. Воронеж: «Истоки», 164–169.
- Ладыженская, Т.А. (Ред.). (1979). *Характеристика связной речи детей 6-7 лет*. М.: Педагогика.
- Леонтьев, А.А. (1969). *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания*. М.: Наука. 307 с.
- Леонтьев, А.А. (1974b). *Лекция как обращение*. Москва: «Знание» РСФСР. 39 с.
- Леонтьев, А.А. (2001). Язык и речевая деятельность в общении и педагогической психологии. *Избранные психологические труды*. Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК». 448 с.

- Леонтьев, А.А. (2003а). *Основы психолингвистики*. (3-е изд.). М.: Смысл; СПб.: Лань. 287 с.
- Леонтьев, А.Н. (2009). *Психологические основы развития ребенка и обучения*. М.: Смысл.
- Леонтьев, Д.А. (2003b). *Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности*. (2-е изд.). М.: Смысл, 488 с.
- Лепская, Н.И. (1997). *Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации*. М.: Филологический факультет МГУ. 151 с.
- Леушина, А.М. (2009). Развитие связной речи у дошкольника. *Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста* (с. 358–369). М.: Издат. Центр «Академия».
- Лурия, А.Р. (1998). *Язык и сознание*. Е.Д. Хомская (Ред.). Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс». 416 с.
- Лурия, А.Р. (2002). *Письмо и речь: Нейролингвистические исследования*. М.: Изд-кий центр «Академия», 352 с.
- Лурия, А.Р. (2006). *Лекции по общей психологии*. Е. Строганова (Ред.). СПб.: Питер. 320 с.
- Лурия, А.Р., & Юдович, Ф.Я. (1956). Речь и развитие психических процессов ребенка: эксперим. исслед. *АПН РСФСР*; Ин-т дефектологии. М.: Акад. пед. наук. 94 с.
- Люблинская, А.А. (1971). *Детская психология*. М.: «Просвещение». 411 с.
- Люблинская, А.А. (1965). *Очерки психического развития ребенка*. (2-е изд.). М.: «Просвещение». 363 с.
- Львов, М.Р. (2002а). Культура речи. Школьные проблемы. *Начальная школа, 1*, 14–26.
- Львов, М.Р. (2002b). *Основы теории речи*. М.: Издательский центр «Академия». 248 с.
- Менг, К. (1990). Способность к построению повествования у детей дошкольного возраста. Данные о взаимодействии рассказывающего и слушающего. *Коммуникация и мышление: сб. науч. трудов*. М., 42–46.
- Михальская, А.К. (2003). Основы риторики. В. К. Радзиховская (Ред.). *Психолингвистика в очерках и извлечениях* (с. 435–446). М.: Издательский центр «Академия».
- Мурзин, Л.Н., & Штерн, А.С. (1991) *Текст и его восприятие*. Свердловск: Урал. ун-та. 171 с.
- Наумова, Т.Н. (2016). *Психологически ориентированные синтаксические теории в отечественной лингвистике (XIX первая треть XX века)*. А.А. Леонтьев (Ред.). (2-е изд. доп.). Москва: Ин-т языкознания РАН. 251 с.

- Нечаева, О.А. (1974). *Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение)*. Улан-Удэ: Бурятское кн. изд-во. 214 с.
- Овчинникова, И.Г. (2006). Способы выражения таксисной семантики в повествованиях шестилетних детей. С. Н. Цейтлин (Отв. ред.). *Материалы научной конференции «Онтолингвистика: Некоторые итоги и перспективы» (г. Санкт-Петербург, 27–29 марта 2006 г.)* (с. 104–110). СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства.
- Протасова, Е.Ю. (1985). Роль порядка слов в организации детского высказывания. Ю.В. Рождественский (Ред.). *Становление речи и усвоение языка ребенком*. М.: Изд-во МГУ, 46–58.
- Прохоров, Ю.Е. (2006). *Действительность. Текст. Дискурс*. (2-е изд., испр.). М.: Флита: Наука. 224 с.
- Розенгарт-Пупко, Г.Л. (1963). *Формирование речи у детей раннего возраста*. Москва: Издательство Академии педагогических наук. 96 с.
- Романова, А.А. (2011). Смысловая организация рассказов по картинкам у детей с аутистическими расстройствами. *Вопросы психолингвистики*. 2(14), 150–163.
- Рубинштейн, С.Л. (2002). *Основы общей психологии* (2-е изд., 1946 г.). СПб.: Питер. 720 с.
- Рубинштейн, С.Л. (2009). *Основы общей психологии*. СПб.: Питер. 713 с.
- Сахарный, Л.В. (1989). *Введение в психолингвистику: курс лекций*. Л.: Издательство Ленинградского университета. 184 с.
- Седов, К.Ф. (2004). *Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции*. М.: Лабиринт. 320 с.
- Седов, К.Ф. (2001). Жанры общения в речевом онтогенезе. *Ребенок как партнер в диалоге*, 2, 189–200.
- Седов, К.Ф. (1999). *Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности*. Дисс. доктора филологических наук. Саратов. 436 с.
- Сергиенко, Е.А. (2009). Принципы дифференциации-интеграции и континуальности-дискретности психического развития. Н.И. Чуприкова (Ред.). *Теория развития. Дифференционно-интеграционная парадигма* (с. 131–149). М.: Языки славянских культур.
- Синица, І.О. (1974). *Психологія усного мовлення учнів 4–8 класів*. К.: Рад. шк. 207 с.
- Смирнова, Е.А., & Ушакова, О.С. (1987). *Использование серий сюжетных картинок в развитии связной речи старших дошкольников*. М.: Педагогика. 365 с.

- Сохин, Ф.А. (2002). *Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников*. М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та, Воронеж: НПО «Модекс». 224 с.
- Сперанская, Г.Л., & Ледник, И.А. (2007). *Развитие речи дошкольников с использованием сюжетной видеозаписи*. СПб.: Речь. 208 с.
- Стародубова, Н.А. (2013). *Теория и методика развития речи дошкольников*. (6-е изд., перераб. и доп.). М.: Издательский центр «Академия». 256 с.
- Товкач, І.Є. (2019). Формування у дітей дошкільного віку основ культури читача. С. Д. Максименко (Ред.). *Актуальні проблеми психології* (Т. IV. Психологія розвитку дошкільника). Харків: КЦ ФОП М.А. Іванової, 15, 163–175.
- Уланович, О.И. (2010). *Психолінгвістика: учеб. пособие*. Минск: Изд-во Гревцова. 240 с.
- Ушакова, О.С., & Струнина, Е.М. (2004). *Методика развития речи детей дошкольного возраста*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 288 с.
- Ушакова, Т.Н. (2004). *Речь: истоки принципы развития*. М.: ПЕР СЭ. 256 с.
- Цейтлин, С.Н. (2000). *Язык и ребёнок*. Москва: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС. 240 с.
- Цейтлин, С.Н., Погосян, В.А., Еливанова, М.А., & Шапиро, Е.И. (2006). *Язык. Речь. Коммуникация: Междисциплинарный словарь: лингвистам, преподавателям иностранных языков, методистам по развитию речи, учителям-словесникам, логопедам и студентам*. СПб.: КАРО. 128 с.
- Чепелєва, Н.В. (2008). Теоретичні засади наративної психології. *Основи психосемантики (за наративними технологіями)*, (с. 3–41). Київ: Главник.
- Шабес, В.Я. (1989). *Событие и текст*. М.: Высш. шк. 175 с.
- Шахнарович, А.М. (1999). *Детская речь в зеркале психолінгвістики. Лексика. Семантика. Грамматика*. М.: ИЯз РАН. 165 с.
- Шиловська, О.М. (2003). *Психологічні особливості породження наративу як засобу саморозвитку особистості*. Автореф. дис. канд. психол. наук. К. 22 с.
- Штерн, А.С. (1992). *Перцептивный аспект речевой деятельности*. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета. 236 с.
- Эльконин, Д.Б. (1998). *Развитие устной и письменной речи учащихся*. В.В. Давыдов & Т.А. Нежднова (Ред.). М.: ИНТОР. 112 с.
- Эльконин, Д.Б. (2007). *Детская психология*. Б. Д. Эльконин (Ред.). (4-е изд.). М.: Издательский центр «Академия». 384 с.
- Юрьева, Н.М. (2013). Устное повествование в детской речи (по материалам эксперимента). *Вопросы психолінгвістики*, 2(18), 144–120.

- Юрьева, Н.М. (2015). Устное повествование в онтогенезе речи: к нарративу в диалоге со взрослыми. *Вопросы психолингвистики*, 2(24), 288–301.
- Юрьева, Н.М. (2011). Модель становления повествования на дошкольной ступени онтогенеза речи (к постановке вопроса). *Проблемы экспериментальных исследований речи*, 83–116.
- Юрьева, Н.М. (2012). Онтогенетические типы устного повествования на дошкольной ступени. *Вопросы психолингвистики*, 2(16), 40–57.
- Юрьева, Н.М. (2016). Механизмы устного нарратива в детской речи: когнитивный подход. *Вопросы психолингвистики*, 3(29), 285–298.
- Юрьева, Н.М. (2010). К проблеме становления повествования в детской речи. [Вопросы психолингвистики](#), 11, 100–114.
- Ягунова, Е. (2013). Структура спонтанного нарратива: мультимедийность исходного дискурса и его отражение в текстах детей и взрослых. Т.А. Круглякова (Отв. ред.). *Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С.Н. Цейтлин* (с. 159–176). СПб.: Златоуст.
- Яровенко, Э.В. (2007). Тексты – нарративы в ранней детской речи. С.Н. Цейтлин (Отв. ред.). *Проблемы онтолингвистики – 2007. Материалы между народной конференции (г. Санкт-Петербург, 21–22 мая 2007 г.)*, (с. 214–220). СПб.: Златоуст.
- Bamberg, M. (1997). *Narrative development. Six approaches*. New York, London: Clark Univ.
- Bever, T.G. (1970). The cognitive basis for linguistic structures. *Cognition and the Development of Language*. N.Y.
- Bloom, L., Lightbown, P., & Hood, L. (1975). *Structure and variation in child language*. Chicago: Publ. by the Univ. of Chicago Press for the Soc. for Research in child Development. 97 p.
- Bonifacci, P., Barbieri, M., Tomassini, M., & Roch, M. (2018). In few words: Linguistic gap but adequate narrative structure in preschool bilingual children. *Journal of Child Language*, 45(1), 120–147. <https://doi:10.1017/S0305000917000149>
- Braine, M.D.S. (1976). *Children's first word combinations*. Chicago: Univ. Of Chicago Press for the Press Society for Research in Child Development. 104 p.
- Bruner, J.S. (2004). Life as narrative. *Social research*, 71(3), 691–710.
- Brown, R. (1968). The development of who questions in child speech. *J. of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 7(2), 279–290.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. N.Y.
- Che, E., Brooks, P., Alarcon, M., Yannaco, F., & Donnelly, S. (2018). Assessing the impact of conversational overlap in content on child language growth. *Journal of Child Language*, 45(1), 72–96. <https://doi:10.1017/S0305000917000083>

- Enkvist, N.E. (1979). *Text, Cohesion, and Coherence. Cohesion and Semantics*. Publications of the Research Institute of the Abo Akademi Foundation.
- Hicks, D. (1991). Kinds of narrative: Genre skills among first graders from two communities. In A. McCabe & C. Peterson (Eds). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Köder, F., & Maier, E. (2018). The advantage of story-telling: children's interpretation of reported speech in narratives. *Journal of Child Language*, 45, 541–557.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle.
- Michaels, S. (1991). Linking children's connective use and narrative structure. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.). *Developing narrative structure* (pp. 303–351). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative. New York: Plenum.
- Stein, N.L., & Albro, E.R. (1997). Building complexity and coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories. *Narrative development. Six approaches* (pp. 5–44). New York. London: Routledge.



Крупельницька Людмила Францівна
доктор психологічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри психодіагностики
та клінічної психології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна
E-mail: krlyuda@gmail.com

КЛІНІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРЕДИКТОРІВ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

Розглянуто результати клініко-психологічних досліджень, присвячених предикторам суїцидальної поведінки. Встановлено, що більшість корелятив суїцидальності коректніше розглядати як предиктори суїцидальних ідеяцій. Найчастіше в психологічних дослідженнях суїцидальної поведінки фігурує триада змінних: депресія, безнадійність, імпульсивність. Підтверджено та несуперечливо поданно дані за трьома групами предикторів: розлади афективної сфери, переживання психотравмувальних подій з формуванням посттравматичного стресового розладу, вживання психоактивних речовин / залежність. У якості предиктора низького рівня суїцидальної поведінки може розглядатись релігійність.

Ключові слова: суїцид, суїцидальна поведінка, суїцидальні ідеяції, суїцидальні спроби, предиктори суїцидальної поведінки.

Liudmyla Krupelnytska The studies of suicidal behavior predictors in clinical psychology

The paper examines the results of clinical and psychological research on the predictors of suicidal behavior. It was found that the most correlates of suicidality are more correctly regarded as predictors of suicidal ideation. A triad of variables such as depression, hopelessness, impulsivity appears in psychological studies of suicidal behavior most often. Confirmed and consistent data are presented for three groups of predictors such as affective disorder, the experience of traumatic events with the development of post-traumatic stress disorder, the use of psychoactive substances / dependence. Religiosity can be considered as a predictor of low level of a suicidal behavior.

Keywords: suicide, suicidal behavior, suicidal ideation, suicidal attempts, predictors of suicidal behavior.

Постановка проблеми. У звітах ВООЗ наголошується, що у всіх вікових групах відбувається значне число самогубств. Суїциди є третьою за значимістю причиною смерті в віковому діапазоні 15-19 років і другою – у віковому діапазоні 15-29 років, причому така ситуація спостерігається в усьому світі. Крім завершених спроб суїциду, які стають очевидними, існує ще більш значна кількість спроб, не доведених до завершення, це співвідношення становить 1 до 20 (WHO, 2019). Якщо врахувати, що і завершені суїциди, і невдалі спроби спричиняють «хвильовий ефект» на оточуючих, залучаючи таким чином значну кількість людей в суїцидальні переживання, доводиться констатувати, що ця проблема вкрай серйозна і вимагає комплексних вивчення і вирішення.

Значною є ця проблема і для пострадянських країн. Зокрема, в Україні, яка належить до 25 країн світу з найвищими показниками смертності через суїциду, в останні роки ця проблема набула нових рис і акцентів, оскільки досить численну частину громадян становлять вимушені переселенці та особи, які мають досвід безпосередньої участі в бойових діях на сході країни, що може бути фактором розвитку симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР), а також психічних і поведінкових розладів різних форми і рівня.

Ще одним чинником, який може істотно впливати на рівень суїцидальної поведінки (СП), є пандемія COVID-19. Якщо говорити точніше, йдеться про комплекс чинників, серед яких підвищення рівня соціальної ізоляції, психологічні переживання стосовно власних здоров'я та життя, а також здоров'я та життя близьких людей, зниження економічного рівня та фінансових можливостей тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У публікаціях останніх років (Czeisler et al., 2020, Horesh, Brown, 2020, Galea, Raina, Merchant, Lurie, 2020, Sher, 2020), знаходимо, крім даних щодо загальних аспектів СП та їх виявів у тій чи іншій вибірці, результати, які висвітлюють різні аспекти впливу пандемії COVID-19 на СП. У цих публікаціях йдеться про значну поширеність тривожних (Чабан, Хаустова, 2020, Czeisler et al., 2020) та депресивних (Czeisler et al., Horesh & Brown, 2020) розладів у зв'язку з початком пандемії. У статті Galli et al. (2020) зазначається, що найсерйозніші психологічні наслідки пандемії виявляються у людей, які брали участь у подоланні надзвичайної ситуації, пов'язаної з пандемією. У цих осіб відмічено більш гострі прояви ПТСР, симптомів депресії та тривоги, у порівнянні з тими, хто не був залучений до подібних заходів.

У 18 дослідженнях науковці з Китаю та Індії (Gilan et al., 2020) дійшли до схожих висновків про підвищення рівня стресу, депресії, тривоги, а також посилення ознак посттравматичного стресу та порушень сну на першому етапі пандемії. Вони виокремили такі фактори ризику підвищення стресу та інших негативних тенденцій: контакт з хворими на

COVID-19, жіноча стать, погіршення стану здоров'я, занепокоєння з приводу членів сім'ї та інших людей, погана якість сну. До протективних факторів належали інформування про збільшення кількості людей, які одужали від нової хвороби, наявність соціальної підтримки та відносно невисокий рівень сприйняття ризику інфікування.

Czeisler et al. (2020) виявили, що через кілька місяців від початку пандемії, у червні 2020 року дорослі американці виявляли підвищений рівень переживання несприятливих психічних станів. Досліджувані пов'язували ці переживання з аспектами COVID-19. Деякі групи населення, такі як молодь, етнічні меншини, працівники, що займають відповідальні посади, а також дорослі особи, які не отримують заробітну платню, вважали, що вони зазнали непропорційно гірших наслідків для психічного здоров'я, ніж інші групи. Такі їх настрої, зокрема, виявлялися у збільшенні вживання психоактивних речовин та зростанні рівня суїцидальних намірів.

Gilan et al. (2020) у своєму дослідженні стану психічного здоров'я німецького населення у зв'язку з чинниками, пов'язаними з пандемією COVID-19, встановили збільшення рівня зневіри, самотності та безнадії серед німецького населення, порівняно з даними існуючих норм. Як відомо, зазначені параметри є складовими СП. І хоча у цьому дослідженні СП окремо не досліджувалась, можемо говорити про посилення її психологічних чинників в умовах пандемії.

Ще одне дослідження, проведене в Китаї (Duan et al., 2020), стосувалось стану психічного здоров'я дітей та підлітків. Було встановлено, що більше 20 % респондентів страждали від симптомів депресії та тривоги. Фактори, пов'язані з високим рівнем депресії, це, насамперед, залежність від смартфонів, інтернет-залежність, проживання в провінції Хубей, яка на початку пандемії була її епіцентром. На низький рівень депресії впливали час, проведений в інтернеті до пандемії, а також тенденція до застосування проблемно-орієнтованого стилю копінгу. До факторів, пов'язаних з високим рівнем тривоги, належали, зокрема, жіноча стать, проживання у місті, стиль копінгу, орієнтований на емоції. Нагадаємо, що підвищення рівня депресії розглядається як передвісник підвищення рівня СП.

Слід згадати й результати досліджень українських вчених у контексті аналізу впливу пандемії на психічний стан людини. Зокрема, у дослідженні Анищенко (2020), проведеному на українській вибірці, встановлено, що 18% осіб на початковому етапі пандемії виявляли депресивні тенденції, 34% переживали напругу, стрес, тривогу, 8% - прояви страху і паніки. У дослідженні Ягіяєва, Новосельської, Келлер та Савич (2020), у якому вивчались зміни психічного стану протягом місяця від початку введення карантину навесні 2020 року, виявлено зменшення рівня тривоги стосовно здоров'я та економічних наслідків карантину.

У цьому дослідженні також не виявлено зв'язку релігійності з особливостями переживання негативних та позитивних емоційних станів,

що суперечить результатам багатьох інших досліджень. Наявність дітей виявилась чинником, який посилює тривогу. Знак афективних переживань (позитивні чи негативні емоції), за результатами дослідження, залежить від змісту активності під час карантину: перегляд освітніх курсів та читання книг пов'язані з позитивними афективними станами, а гортання стрічки у соцмережах – з негативними почуттями, такими, як пригніченість, занепокоєння, невпевненість, зляканість, тривога.

У дослідженні, проведеному за участю співробітників Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Burlaka et al., 2020) показано, що найважливішими предикторами СП українських студентів є вживання ПАР та депресія, у той час як прихильність до релігії є протективним чинником. На результатах цього дослідження ми зупинимось у рубриці «Виклад основних результатів дослідження».

Метою роботи є узагальнення результатів клініко-психологічних досліджень предикторів СП.

Виклад основних результатів дослідження. У СП виокремлюють різні її рівні та стадії здійснення. Найлегшим проявом СП є суїцидальні ідеї («суїцидальні думки»). Більш вираженими аспектами СП є суїцидальні спроби та власне суїцид. Цим суїцидальним аспектам відповідають предиктори, одна частина яких є спільною для всіх аспектів СП, а інша – специфічною для певного окремого аспекту. Клініко-психологічні дослідження означеного проблемного поля значно розширюють розуміння причин, чинників і психологічних аспектів СП.

Мотивація СП зовсім не обов'язково пов'язана з супутньою психопатологією. Серед суїцидентів співвідношення осіб з будь-якими психічними розладами, з межовими розладами і практично здорових становить 1,5 : 5 : 1 (Байкова и др., 2017). Тобто СП не завжди включена в структуру захворювань, якими традиційно займається т.зв. «велика психіатрія», хоча наявність у потенційного суїцидента психічних розладів і певних генетичних механізмів підвищує ймовірність реалізації СП (там само). Очевидно, можна говорити про наявність певних умов, за яких в комплексі з особистісними особливостями, диспозиціями, психічними станами така поведінка здійснюється. «Особистісні умови» в реалізації СП грають відчутну роль, що змушує вчених уточнювати і конкретизувати її в своїх дослідженнях.

Клінічні і психологічні чинники СП

Серед психічних розладів, що впливають на схильність до СП населення розвинених країн, виділяють, першою чергою, біполярні розлади, ПТСР та депресію (переважно «розлади настрою») а в країнах, що розвиваються – ПТСР, розлади поведінки і зловживання психоактивними речовинами (ПАР) / залежність від ПАР, переважно «розлади поведінки» (Klonsky, May, & Saffer, 2016, Nock et al., 2008). При цьому є вказівка на те, що фактори ризику у вигляді психічних розладів

надійніше прогнозують розвиток суїцидальних ідеацій, а не власне суїцидальні спроби (Klonsky, May, & Saffer, 2016).

Оскільки чимала частина суїцидів відбувається людьми без психічних розладів, слід шукати, крім наявності того чи іншого психічного розладу, й інші предиктори. Закономірно, що такі предиктори дослідники шукають в психологічних особливостях суїцидентів. На основі результатів досліджень психологічних чинників, пов'язаних з ризиком суїциду, та протективних факторів R.C. O'Connor & M.K. Nock (O'Connor & Nock M.K. (2014) сформувавали їх перелік, що складається з чотирьох блоків: індивідуально-особистісні відмінності, когнітивні чинники, соціальні чинники, негативні життєві події (табл. 1).

Таблиця 1

Психологічні чинники / протективні фактори суїциду

Психологічні чинники суїциду			
Індивідуально-особистісні відмінності	Когнітивні чинники	Соціальні чинники	Негативні життєві події

До **першого блоку** (індивідуально-особистісних відмінностей) віднесені: безнадійність, імпульсивність, перфекціонізм, невротизм і екстраверсія, оптимізм, стійкість.

У **блок когнітивних чинників** потрапили: когнітивна ригідність, румінація, придушення думок, автобіографічні викривлення пам'яті, приналежність і обтяжливність, відсутність страху з приводу травм та смерті, нечутливість до болю, розв'язання проблем і подолання, ажитація, імпліцитні асоціації, спотворення уваги, обдумування майбутнього, коригування мети, причини для життя, перемоги і пастки.

Блок соціальних чинників включає: соціальну передачу, моделювання, зараження, асортативну гомофілію, схильність смерті в результаті самогубства інших, соціальну ізоляцію.

До **блоку негативних життєвих подій** віднесено: негаразди дитинства, травматичні життєві події в зрілому віці, фізична хвороба, інші міжособистісні стресори, психофізіологічна реакція на стрес.

Klonsky, May, & Saffer (2016) фіксують увагу на трьох психологічних змінних, які частіше за інші фігурують в різних дослідженнях СП і можуть розглядатися як особливо важливі предиктори суїцидальних думок і спроб: 1) *депресія*, яка вимірюється як безперервна змінна, а не дискретний психічний розлад, 2) *безнадійність* і 3) *імпульсивність*. Є достатньо підтверджень того, що кожна з цих змінних демонструє зв'язок з показниками суїцидальності і ризику самогубства.

У той же час, цей зв'язок вимагає додаткового аналізу та врахування деяких нюансів. Так, депресія уявляється одним з

найсильніших провісників суїцидальних ідеацій, але не відрізняє тих, хто робив спроби накласти на себе руки, від тих, хто переживав суїцидальні думки без суїцидальних спроб. Безнадія добре пророкує суїцид і спроби суїциду, в тому числі, в довгострокових дослідженнях. Однак рівень прогнозу в цих дослідженнях досить малий: представлена кореляція – не більше, ніж 0,2. Крім того, показано, що безнадія, як і депресія, вища у тих, у кого були суїцидальні ідеації, але не вища у тих, хто вчинив спроби в порівнянні з тими, у кого мали місце тільки суїцидальні ідеації (там само).

Особливе місце в розумінні предикторів СП відводиться імпульсивності. У багатьох дослідженнях вона розглядається в якості ключового фактора ризику суїцидальних спроб. Імпульсивність уявляється необхідною умовою для переходу від суїцидальних переживань, думок та ідей до планів і їх реалізації, або ж до суїцидальних дій без попереднього планування. Однак в недавніх публікаціях ці переконання клініцистів поставлено під сумнів. Метааналіз, опублікований в 2014 р., показав, що імпульсивність вельми слабо прогнозує спроби суїциду (Anestis, Soberay, Gutierrez, Hernández, & Joiner, 2014). Однак дослідження імпульсивності у тих, у кого були виявлені суїцидальні ідеації або суїцидальні спроби, виявило у них вищі показники імпульсивності в порівнянні з тими, у кого взагалі не зафіксовано будь-які прояви СП.

Автори сходяться на думці, що більш коректно розглядати більшість клінічних та психологічних корелятив суїцидальності як предиктори суїцидальних ідеацій. Вони передбачають можливість виникнення суїцидальних думок і уявлень і тільки в зв'язку з ними, опосередковано через них – можливість суїцидальних спроб чи завершеного суїциду.

Узагальнення мотиваційних корелятив суїцидальних спроб дало вченим підстави виділити два основних виміри (May & Klonsky, 2013): 1) внутрішні, тобто мотиви, орієнтовані на себе, в тому числі, безнадійність і емоційний біль; 2) зовнішні, комунікаційні мотиви, такі як бажання спілкуватися, впливати або звертатися за допомогою до інших. У більшості досліджень мотивації суїцидальних спроб виявлено переважання внутрішніх мотивів. У незначних за частотою згадках комунікаційних мотивів останні майже завжди були додатковими до внутрішніх мотивів. Комунікаційні мотиви були пов'язані з менш вираженим суїцидальним наміром і більшою імовірністю, що спроба буде перервана. Виразність внутрішніх мотивів, своєю чергою, була пов'язана з великим бажанням померти.

Очевидно, слабка вираженість комунікаційних мотивів означає менший зв'язок з людьми і є прогностично важливою ознакою бажання померти, поряд з виразністю внутрішніх мотивів, таких як безнадія, виражений емоційний біль тощо.

Зупинімося докладніше на деяких ПРЕДИКТОРАХ СП, виявлених в психологічних і клінічних дослідженнях. Найчастіше дослідники зосереджуються на трьох групах предикторів високого рівня СП та одній групі низького рівня СП (табл. 2).

Таблиця 2

Предиктори низького та високого рівня СП

Предиктори СП			
Предиктори високого рівня СП			Предиктори низького рівня СП
Розлади афективної сфери	Переживання психотравмувальних подій	Вживання ПАР/залежність від ПАР	Релігійність

Розглянемо кожну групу предикторів докладніше. Спочатку зосередимося на розгляді предикторів високого рівня СП.

Розлади афективної сфери

Зв'язок СП з емоційними аспектами відомий давно; підтверджується він і нещодавніми публікаціями. У дослідженнях студентів-медиків виявлено високий позитивний зв'язок між депресією і суїцидальним ризиком (Aradilla-Herrero, Tomás-Sábado, & Gómez-Benito, 2014, Melissa Halikiopoulou, Tsiga, Khachatryan, & Papazisis, 2011, Fan et al., 2012). На суїцидальний ризик впливає не просто чинник депресії, а поєднання чинників депресії і «емоційного уваги» (Aradilla-Herrero, Tomás-Sábado, & Gómez-Benito, 2014).

У дослідженні, проведеному на вибірці російських студентів технічного університету (Холмогорова, Гаранян, Горшкова, Мельник, 2009), виявлено відмінності за показником депресії між досліджуваними з суїцидальною спрямованістю та досліджуваними групи норми без суїцидальної спрямованості і без симптомів депресії; між досліджуваними з суїцидальною спрямованістю і досліджуваними з симптомами депресії без суїцидальної спрямованості; між досліджуваними без суїцидальної спрямованості з симптомами депресії і досліджуваними групи норми без суїцидальної спрямованості і без симптомів депресії. Найвищий рівень депресії зафіксовано в групі осіб з суїцидальною спрямованістю, найнижчий – в групі норми.

Дослідження жінок з депресією (Медведева, Воронцова, Казьмина, Зинченко, 2016) виявило зв'язок суїцидального ризику зі зниженням здатності до емоційного навчання й прийняття рішень на основі минулого досвіду, а також з ігноруванням негативних наслідків свого вибору. ІАТ-ефект, який виявляється за допомогою Тесту імпліцитних асоціацій, відбив зрушення в бік асоціації «Я + Смерть» для підгрупи суїцидального

ризик. Такий зсув автори пояснюють його зв'язком із зростанням вираженості тяжкості дистресу.

У дослідженні на українській вибірці, в яку увійшли особи з первинними і повторними суїцидальними спробами (Пилягіна, Семенцул, Чумак, 2008), у досліджуваних обох груп були виявлені ознаки екзистенціальної кризи: виражені відчуття безнадійності, безпорадності, непотрібності, нерозуміння, відторгнення і самотності, порушення вольових процесів і викривлення в осмисленні актуальної ситуації, неприйняття свого сьогодення і майбутнього. Однак у пацієнтів з виявленими вперше фактами СП на першому плані виявлено переживання відторгнення і незначних порушень вольової активності щодо подолання конфлікту, що призвів до спроби суїциду, механізм заперечення, в той час, як у пацієнтів з повторними спробами переважали почуття безнадії, непотрібності, нереалізованості, безперспективності майбутнього, порушення вольових процесів, захисні механізми – регресія, проекція і зміщення. В роботі Г.Я. Пилягіної, С.А. Чумака (2014) отримано дані, які свідчать, що на становлення «суїцидальної кар'єри» впливають відсутність партнера і нерелігійність.

Особи з біполярним афективним розладом з історією суїцидальних спроб порівнювалися з тими, у кого такої історії не було (Oquendo et al., 2000). Виявилось, що у біполярних пацієнтів із зафіксованими суїцидальними спробами було більше епізодів важкої депресії протягом життя і в 2 рази більше – в поточному депресивному або змішаному епізоді. Також у них зафіксовано більшу кількість суїцидальних думок безпосередньо перед надходженням; вони бачили менше причин для життя навіть в тих випадках, коли найзначніша суїцидальна спроба мала місце більш, ніж 6 місяців тому. Для цієї категорії пацієнтів характерний більш високий рівень агресії протягом усього життя; з більшою ймовірністю це були чоловіки. Різниця в прояві імпульсивності між порівнюваними групами не виявлено.

Дослідження пацієнтів, які намагалися накласти на себе руки перед початком участі в Пітсбурзькому дослідженні підтримуючої терапії при біполярному розладі (Fagiolini et al., 2004), виявило, що суїцидальні спроби здійснювалися ними у відносно молодому віці і в перший період хвороби. Більша важкість перебігу біполярного розладу, більша кількість попередніх депресивних епізодів, а також більш високий індекс маси тіла значно корелювали з історією спроб самогубства. У 4 з 5 пацієнтів, які намагалися накласти на себе руки за час участі в терапії, не було виражених суїцидальних ідеяцій при оцінці, яка здійснювалася перед спробою суїциду. Тобто в деяких випадках ризик суїциду є ситуативним і мимущим, і його неможливо передбачити.

Valtonen et al. (2005) виявили суїцидальні ідеяції під час поточного епізоду у всіх пацієнтів з біполярним розладом. 20% з них намагалися накласти на себе руки. Протягом життя 80% пацієнтів виявляли ту чи

іншу форму СП, а 51% – суїцидальні спроби. У моделях номінальної регресії тяжкість депресивного епізоду і безнадійність були незалежними факторами ризику для суїцидальних ідеяцій, а безнадія, супутній розлад особистості і попередні суїцидальні спроби – незалежними факторами ризику для наступних суїцидальних спроб.

У 2012 р. групою авторів (Undurraga, Baldessarini, Valenti, Racciarotti, & Vieta, 2012) були опубліковані результати дослідження прогностичних факторів суїцидального ризику для різних типів біполярного розладу. Ранжований в порядку сили зв'язку ряд незалежних чинників суїцидальних дій виявився таким: суїцидальні ідеяції, більш змішані епізоди, супутня патологія осі II, жіноча стать, більша кількість випробувань антидепресантів, швидкі цикли, цикли депресії, що переважають протягом усього життя, госпіталізація, більш пізній початок і пізня діагностика. Для суїцидальних ідеяцій цей ряд такий: суїцидальні дії, більша кількість випробувань антидепресантів, депресії, що переважають, більш змішані епізоди, депресивні епізоди в першій половині життя, використання електросудомної терапії, пізня діагностика, безробіття, меланхолійні особливості, розлади осі II, швидка їзда на велосипеді і велика тривалість депресії за рік.

Переживання психотравмувальних подій

У багатьох публікаціях підкреслюється зв'язок симптомів ПТСР з СП. Найбільш часті приклади потенційно травмувальних подій, переживання яких може призвести до ПТСР, включають сексуальне або фізичне насильство, участь у військових діях, автомобільну аварію або виживання після стихійного лиха (Gradus et al., 2010). Більшість досліджень, спрямованих на виявлення такого зв'язку, фокусувалася на виявленні суїцидальних ідеяцій і спроб, оскільки отримати інформацію про предиктори суїцидального ризику після того, як самогубство вже сталося, досить важко. Автори (там само) звертають увагу на те, що в дослідженнях, присвячених тривожним розладам і СП в період з січня 2006 року по травень 2007 року, зв'язок між ПТСР і СП був виявлений у всіх дослідженнях, в яких розглядався ПТСР; цей зв'язок була зафіксований і в більш пізніх публікаціях.

У дослідженні, в якому в поле зору потрапило все населення Данії (5,4 мільйона осіб) у віці 15-90 років (там само), аналізувалися всі виявлені випадки суїциду. Первинні результати умовної логістичної регресії показали, що у пацієнтів з діагнозом ПТСР частота самогубств в 9,8 раз вища, ніж у тих, у кого цього діагнозу немає. Врахування додаткових чинників, що визначають зв'язок між ПТСР і суїцидом, таких як депресія, сімейний стан і квартали доходу, показало, що у пацієнтів з ПТСР частота самогубств в 5,3 рази вище, ніж у тих, у кого немає ПТСР.

Багато робіт присвячено вивченню СП в учасників військових дій (Шадріна, Дедова, 2011, Якурсак et al., 2009, Pompili et al., 2013). Порівняння імовірності формування суїцидальних ідеяцій в учасників

воєн в Іраку і в Афганістані, у яких згодом розвинулися симптоми ПТСР, і у ветеранів без ПТСР (Jakupcak et al., 2009), показало, що у ветеранів, у яких було виявлено ПТСР, ця ймовірність була більш, ніж в 4 рази, вища, ніж у ветеранів без симптомів ПТСР. При вивченні схильності до суїциду учасників Чеченського військового конфлікту встановлено, що «кожен третій з обстежених відзначав у себе хоча б одноразово латентні антивітальні переживання, що актуалізувалися в період соматичної хвороби, сімейного конфлікту, трудової невлаштованості» (Шадріна, Дедова, 2011).

Ризик навмисної смерті продовжує залишатися високим у ветеранів протягом багатьох років. Системний огляд 80 статей з рецензованих журналів (Pompili et al., 2013), показав, що наявність ПТСР в анамнезі у ветеранів пов'язана з більш високими показниками їх захворюваності, смертності і підвищеним ризиком СП, причому зв'язок між ПТСР і СП підтверджений наявністю інших факторів ризику і високою частотою супутніх захворювань.

Поширеність ПТСР у населення Канади, діагностована медичними працівниками, становила 1% (Sareen et al., 2009). Після врахування соціально-демографічних чинників і інших психічних розладів ПТСР залишався в значній мірі пов'язаним з низкою проблем фізичного здоров'я, включаючи серцево-судинні захворювання, респіраторні захворювання, хронічні больові стани, шлунково-кишкові захворювання і рак. ПТСР асоціювався з суїцидальними спробами, низькою якістю життя, короткостроковою або довгостроковою інвалідністю.

Однією з найбільш серйозних травматичних подій є сексуальна травма: найчастіше вона пов'язана зі значними психологічними і соціальними наслідками. У дослідженні Davidson (1996) 14,9% досліджуваних з досвідом сексуального насильства повідомили про спроби самогубства в структурі посттравматичних стресових симптомів. Після контролю чинників статі, віку, психіатричного діагнозу і симптомів ПТСР виявилось, що саме історія насильства пов'язана з суїцидальними спробами. У дослідженні осіб, залежних від алкоголю, в Угорщині було виявлено, що фізичне насильство в дитинстві підвищує ризик суїцидальних спроб у жінок в 15 разів, у чоловіків – у 2 рази (Bácskai, Czobor, & Gerevich, 2009). Наявні відомості, отримані в результаті опитування осіб, залежних від психоактивних речовин (ПАР), що знаходяться в стані абстиненції і отримують лікування в амбулаторній програмі, про зв'язок дитячого сексуального насильства зі спробами суїциду (Roy, & Janal, 2007). В одному з досліджень чоловіків-ветеранів, які звернулися за медичною допомогою, було виявлено, що чоловіки, які мали досвід недавнього зґвалтування, здійснювали спроби самогубства значимо частіше (Tiet, Finney, & Moos, 2006). Уточнені після контролю демографічних і клінічних змінних дані свідчили про те, що до чинників

ризик суїцидальних спроб належать і дитячі, і недавні сексуальні травми.

Sareen et al. (2009), які вивчали ПТСР і спроби самогубства на вибірці молодого міського населення США, спробували з'ясувати, чи існує зв'язок між ризиком подальшої спроби суїциду і впливом травмувальних подій 1) з розвитком ПТСР, 2) без розвитку ПТСР. Виявилось, що саме ПТСР пов'язаний з підвищеним ризиком подальшої суїцидальної спроби, причому цей зв'язок зберігався навіть після адаптації до серйозного депресивного епізоду, зловживання ПАР / залежності. Вплив же травмувальних подій без розвитку ПТСР не був пов'язаний з підвищеним ризиком спроби самогубства.

У дослідженні, проведеному на учнях середніх шкіл Фінляндії (Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela, & Rantanen, 1999), було показано, що і жертви булінгу, і булери піддаються підвищеному ризику депресії і формування суїцидальних ідеацій. Пояснення таких результатів щодо булінгу наступне: поведінка такого типу пов'язана зі злочинністю, зловживанням ПАР, насильством і кримінальними проблемами. Вона породжує відторгнення з боку однолітків і соціальну ізоляцію. Для сімей булерів характерні більша емоційна дистанція між членами сім'ї, брак тепла і дисциплінарна непослідовність по відношенню до дітей. Тому обидві сторони булінгу потребують психологічної та психіатричної допомоги.

Вживання ПАР / залежність від ПАР

Wilcox, Conner, & Caine (2004) в 2004 р. провели метааналіз досліджень взаємозв'язку вживання алкоголю, опіоїдів, змішаного внутрішньовенного вживання ПАР, змішаного вживання наркотиків і алкоголю. Цей метааналіз розширив результати проведених раніше узагальнення досліджень і доповнив їх даними досліджень, метою яких була оцінка зв'язку суїциду з розладами вживання опіоїдів в цілому, розладів вживання алкоголю серед жінок, а також через отримання нових даних про зв'язок внутрішньовенного вживання наркотиків і суїциду. За результатами метааналізу, порушення, пов'язані зі вживанням ПАР, були пов'язані із суїцидом в усіх категоріях порушень, за якими були дані.

Менш численними є дані про взаємозалежність між розладами, пов'язаними зі вживанням кокаїну і канабісу, і СП. Також нечисленними є дані про зв'язок самогубств і вживання ПАР серед жінок, за винятком вживання алкоголю. Наявні результати досліджень вказують на те, що люди з порушеннями, пов'язаними зі вживанням опіоїдів і змішаним внутрішньовенним вживанням наркотиків, мають підвищений ризик суїциду, причому цей ризик трохи вищий, ніж ризик, пов'язаний з алкоголізмом. Втім, при алкоголізмі в поєднанні з депресією суїцидальні ідеації, агресія і імпульсивність спостерігаються частіше, ніж тільки при депресії. За даними Roy (2001), Roy (2010), у осіб, залежних від алкоголю, опіатів і кокаїну, таких, що та вчинили спроби суїциду, більше,

ніж у незалежних суїцидентів, виражені інтроверсія і нейротизм, а за даними Beck, & Steer (1989), важливими факторами, що пророкують суїцидальні спроби при поєднанні алкоголізму і депресії, є песимізм, безнадійність і недостатність соціальної підтримки.

Залежність від ПАР бачиться дослідниками в одному ряду з такими предикторами суїциду, як імпульсивність і агресивність (Verona, Sachs-Ericsson, & Joiner, 2004). Наявні дані про те, що особи, які вчинили суїцидальні спроби і є залежними від ПАР, а також виявляють симптоми депресії, мають підвищений ризик суїциду (Hawton, Houston, Haw, Townsend, & Harriss, 2003). При тому, що співвідношення суїцидентів чоловічої і жіночої статі становить 4:1, зв'язок суїциду зі вживанням ПАР сильніший саме у жінок. За результатами метааналізу (Wilcox, Conner, & Caine, 2004), ця нерівномірність представлена як у тих, хто вживає алкоголь, так і у тих, хто вживає інші ПАР.

Українські вчені Бачеріков, Кузьмінов, Ткаченко (2012), які обстежили 30 досліджуваних з психічними та поведінковими розладами внаслідок вживання алкоголю після скоєння незавершеної суїцидальної спроби, наводять такі дані. Співвідношення чоловіки / жінки в групі склало 3:1. Досліджувані здійснювали суїцид: 1) в стані алкогольної інтоксикації (36,67%); 2) в стані відміни алкоголю: а) без делірію (20,0%); б) з делірієм (30,0%); 3) в ремісії за вживанням алкоголю (13,33%). Примітно, що більшість з них (63,64%) після потрапляння в стаціонар не пам'ятали, що сталося, і відмовлялися від намірів накласти на себе руки. Особистісні особливості осіб, які здійснили суїцидальну спробу (про них складалося уявлення на основі розповідей близьких), такі: імпульсивність, дратівливість, агресія, низький поріг фрустрації, стійке неприйняття соціальних норм, нездатність переживати почуття провини, виражена схильність до звинувачення оточення. Однак автори не змогли визначити генезис цих порушень (спадковий, надбаний, змішаний) внаслідок того, що у всіх пацієнтів в анамнезі виявлено тривале зловживання алкоголем.

Чинники формування СП у хворих у стані відміни алкоголю залежали від наявності або відсутності делірію. У хворих без психотичної симптоматики СП була пов'язана з депресивним синдромом, який виникав на тлі важкої соматичної патології внаслідок зловживання алкоголем. У стані відміни з делірієм СП була обумовлена маренням і галюцинаторними переживаннями загрозливого характеру. У залежних від алкоголю в стані ремісії СП формувалася на тлі вираженого депресивного синдрому з переважанням в клінічній картині тривоги, безсоння, ідей самозвинувачення, відчуття своєї нікчемності, безпорадності.

А.С. Рахімулова, яка вивчала ризиковану поведінку українських підлітків, отримала дані, згідно з якими найбільш поширеним типом такої поведінки є зловживання алкоголем. При цьому регулярне зловживання

алкоголем частіше зустрічається серед дівчат, ніж серед хлопчиків (Рахимкулова, 2016). Було виявлено, що СП у підлітків, що зловживають алкоголем, пов'язана з депресією, самотністю, смутком, незадоволеністю життям, втратою інтересу до оточуючих.

Серед осіб, які вживають канабіс, також виявлено більш високий рівень суїцидальних ідеацій та ризик суїциду. Згідно Van Ours, Williams, Fergusson, & Horwood (2013), у чоловіків, що вживають канабіс кілька разів на тиждень, виявлено тенденцію до формування суїцидальних ідеацій; ця тенденція посилюється у тих, хто вживає канабіс щодня. Fergusson, Horwood, & Swain-Campbell (2002) наводять дані про зв'язок між частотою вживання канабісу та імовірністю суїцидальних ідеацій у віці від 14 до 21 року; в дослідженні Pedersen (2008) цей зв'язок підтвердився на вибірці з віковим діапазоном від 21 до 27 років.

Важливо, що виявлений зв'язок між вживанням канабісу і суїцидальними ідеаціями є одностороннім: саме вживання канабісу пророкує формування думок про самогубство, а не навпаки (Van Ours, Williams, Fergusson, & Horwood, 2013). Також слід враховувати, що наявні дані свідчать про зв'язок вживання канабісу з суїцидальними ідеаціями, але не з суїцидальними спробами. Проте аналіз суїцидальних спроб зі смертельними наслідками показав, що люди, які померли в результаті самогубства, вживали канабіс в 2-4 рази частіше, ніж ті, хто помер від природних причин (Kung, Pearson, & Wei, 2005).

За отриманими даними (Burlaka et al., 2020), поширеність суїцидальних ідеацій протягом життя у вибірці українських студентів становить 26,13%. При цьому 5,45% осіб повідомили, що хоча б один раз у житті мали спробу самогубства. Рівень суїцидальних ідеацій протягом життя позитивно корелює з показниками вживання алкоголю та марихуани, наявністю клінічної межі депресії, віком. Частішими суїцидальні ідеації виявились у осіб жіночої статі. Стосовно спроб самогубства, які мали місце у житті учасників, зафіксовано, що вони корелюють з клінічним рівнем депресії та високим рівнем вживання марихуани. Отже, наявність епізодів депресії клінічного рівня вираженості, а також вживання алкоголю та марихуани збільшують ризик суїцидальності у молоді України.

У порівнянні зі вживанням алкоголю і наркотиків, курильна поведінка бачиться проблемою, менш серйозною. Однак у різних дослідженнях виявлено зв'язок паління з тими чи іншими аспектами СП. Паління розглядається як некаузальний маркер СП: воно може бути пов'язане з суїцидом через «треті чинники», які корелюють як з палінням, так і з суїцидом (Hemmingsson, & Kriebel, 2003). Багато факторів ризику суїциду також є й факторами ризику паління: молодий вік, низькі соціальний статус, дохід, рівень освіти, стан поза шлюбом, безробіття, нерелігійність, занепокоєння, депресія, психотичні переживання, проблеми з вживанням ПАР, низька самооцінка, ризикована поведінка, серйозне фізичне захворювання, імпульсивність, агресія, антисоціальна

особистість, фаталізм, емоційна нестабільність тощо. Крім того, є дані про те, що до паління і депресії привертають деякі гени (там само).

В одному з досліджень в поле зору вчених потрапили 100 тис. медсестер жіночої статі середнього віку, які проходили анкетування протягом 12 років – з 1976 по 1988 рік (Hemenway, Solnick, & Colditz, 1993). Виявилось, що респонденти, що випалюють від 1 до 24 цигарок на день, мають суїцидальний ризик у 2 рази більший, а ті, хто палить по 25 або більше цигарок на день – в 4 рази більший, в порівнянні з тими, хто ніколи не палив. Причинно-наслідковий зв'язок отримано не було, проте автори пов'язують паління зі схильністю до депресії, яка, своєю чергою, виявляє більш чіткі і зрозумілі зв'язки з СП.

Предиктори низького рівня СП. Релігійність

Відносно предикторів низького рівня СП діє просте правило: слабка представленість предикторів СП за замовчуванням може розглядатися як така, що дозволяє передбачити низький рівень СП, або, як мінімум, не дозволяє передбачити СП. Проте існує фактор, який може розглядатися саме як предиктор низького рівня СП. Це фактор релігійної приналежності. У більшості досліджень автори виходять з результатів історичного дослідження Дюркгейма, яке продемонструвало зниження ризику суїциду у людей з релігійною приналежністю.

Згідно Dervic et al. (2004), релігійна приналежність будь-якого роду служить захисним фактором в контексті СП. У дослідженні цих авторів релігійні та нерелігійні депресивні пацієнти, які перебували на стаціонарному лікуванні, порівнювалися з точки зору їх демографічних і клінічних характеристик. Виявилось, що «релігійно-незалежні» респонденти робили значно більше спроб самогубства протягом життя і мали більше родичів першого ступеня, які наклали на себе руки, ніж респонденти, які підтвердили свою релігійну приналежність. Перші були молодші, рідше одружені, рідше мали дітей, мали менше контактів з членами сім'ї. Крім того, «релігійно-незалежні» респонденти бачили менше причин для життя і менше моральних заперечень проти самогубства.

Клініко-психологічні характеристики, що відрізняли «релігійно-незалежних» респондентів, такі: велика життєва імпульсивність, агресія і розлади, викликані вживанням ПАР в минулому. При цьому відмінностей в рівні суб'єктивних і об'єктивних ознак депресії, безнадійності або стресових життєвих подій виявлено не було.

VanderWeele, Li, Tsai, & Kawachi (2016) опублікували результати вивчення зв'язку між відвідуванням релігійних служб і суїцидами. Дослідження ґрунтувалося на самооцінці відвідуваності релігійних служб жінками в період з 1992 по 1996 рік. Було виявлено, що жінки у віці від 30 до 55 років, які відвідують церковні служби не рідше разу на тиждень, в 5

разів рідше скоюють спроби самогубства у порівнянні з тими, хто ніколи не відвідував релігійні церемонії.

В одному з недавніх досліджень СП, проведеному групою науковців (Burlaka et al., 2020), серед яких і автор даної роботи, у центр уваги потрапили студенти українських університетів. Вибірка була достатньо репрезентативною: до неї увійшли більше 1 тис. студентів з десяти українських вишів. У цьому дослідженні виявлено, що посилюючими механізмами розвитку СП є вживання ПАР та депресія, а протективним механізмом – прихильність до релігії. Суїцидальні ідеації не були пов'язані з жодною релігією. Учасники, що мали у своєму досвіді спроби самогубства, також повідомили, що не відносять себе до жодної релігії.

Отже, з досліджень, у тому числі, проведених на українській вибірці, слідує, що релігійність, яка передбачає належність до певної групи людей, які приймають схожі принципи у якості духовних орієнтирів свого життя, вірять у схожі постулати та ідеї, постає у якості протективного механізму щодо СП.

Однак слід згадати й про результати тих досліджень, які ставлять під сумнів протективну функцію релігії щодо СП. O'Reilly & Rosato (2015) вирішили перевірити, чи зберігається захисний ефект релігії в сучасних, більш світських суспільствах. Вони дійшли висновків, які у певних аспектах суперечать даним про цей ефект. Дослідження проводилося протягом 9 років і охопило більше 1 млн. жителів Великобританії у віці 16-74 року при переписі населення 2001 р.

Рівень суїцидального ризику в групах католиків, протестантів і осіб, які не належать до жодної конфесії, виявився приблизно однаковим, хоча він був нижчим у «консервативних» християн, ніж у католиків. Втім, більш низький ризик суїциду у цієї групи досліджуваних міг бути пов'язаним з «третьими чинниками», такими як більш низький рівень ризикованої поведінки і вживання алкоголю. Крім того, при інтерпретації результатів слід враховувати, що релігійна приналежність може бути не кращим параметром релігійності.

Як бачимо, незважаючи на отримані свідчення захисного впливу релігійності на СП, цей аспект вимагає подальших досліджень.

Висновки.

Аналіз клініко-психологічних публікацій, присвячених предикторам СП, дозволив зробити такі висновки.

1. Більшість корелятивів суїцидальності більш коректно розглядати у якості предикторів суїцидальних ідеації, тобто виявлені предиктори прогнозують можливість виникнення суїцидальних думок і уявлень і тільки опосередковано через них – можливість суїцидальних спроб чи завершеного суїциду.

2. Орієнтиром у плані постановки дослідницьких клініко-психологічних завдань може служити вироблений на основі теоретичних моделей перелік факторів, пов'язаних з ризиком суїциду і таких, що

оберігають від нього: індивідуально-особистісні відмінності, когнітивні чинники, соціальні фактори, негативні життєві події.

3. У різних дослідженнях СП часто фігурує тріада психологічних змінних: депресія, безнадія, імпульсивність. Вони розглядаються, як особливо важливі предиктори суїцидальних думок і спроб, чому є багато підтверджень. Однак слід враховувати, що депресія передбачає суїцидальні ідеації, але не суїцидальні спроби; безнадійність – прогнозує спроби суїциду, проте рівень прогнозу невисокий; і депресія, і безнадія вищі у тих, у кого були суїцидальні ідеації, але не вищі у тих, хто вчинили суїцидальні спроби, у порівнянні з тими, у кого мали місце тільки суїцидальні ідеації; з приводу значення імпульсивності наявні суперечливі дані.

4. До найбільш широко досліджених у клінічній психології груп предикторів СП слід віднести: розлади афективної сфери; переживання психотравматичних подій з формуванням посттравматичного стресового розладу, вживання психоактивних речовин / залежність. У якості предиктора низького рівня СП може розглядатись релігійність.

5. За окремими предикторами різних етапів СП у літературі наведено суперечливі дані. До таких предикторів можна віднести імпульсивність, депресію, безнадійність, паління цигарок, релігійність та ін. Відсутність чіткого розуміння окремих предикторів СП є викликом для клініцистів і психологів і окреслює горизонт **подальших досліджень**.

Список використаної літератури

- Байкова И. А., Давидовский С. В., Григорьев И. Г., Ибрагимова Ж. А. ... Семерихина С. Е. (2017). Генетические и нейробиологические особенности суицидального поведения. Обзор литературы. *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология*. Т. 8, № 4. С. 603-613.
- Бачериков А. М., Кузьмінов В. Н., Ткаченко Т. В. Механізми формування суїцидальної поведінки у хворих на залежність від алкоголю. *Український вісник психоневрології*. 2012. Т. 20, № 3(72). С. 161-162.
- Медведева Т. И., Воронцова О. Ю., Казьмина О. Ю., Зинченко О. О. ИмPLICITные ассоциации со «смертью» и суицидальный риск. // *Диагностика в медицинской (клинической) психологии: современное состояние и перспективы*: коллективная монография. Москва, 2016. С. 82–95.
- Пилягина Г. Я., Семенцул В. Е., Чумак С. А. Экзистенциальный кризис как патопсихологическая основа суицидогенеза. *Український вісник психоневрології*. 2008. Т. 16, № 1 (54). С. 84-85.
- Пилягина Г. Я., Чумак С. А. Предикторы формирования и рецидивирования саморазрушающего поведения. *Суицидология*. 2014. Т 5, № 2(15). С. 3-19.

- Рахимкулова А. С. Феномен рискового поведіння підлітків: спроба концептуального описання (обзор). *Медична психологія*. 2016. Т. 11, № 3, С. 37-43.
- Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г., Горшкова Д. А., Мельник Н. А. Суїцидальне поведіння в студентській популяції. *Культурно-історична психологія*. 2009. Т.5, №3, С. 101-110.
- Шадрина І. В., Дедова К. Н. Фактори ризику суїцидального поведіння у хворих з посттравматичним стресовим розладом (учасників сучасних локальних воєн). *Суїцидологія*, 2011. № 3. С. 46-48.
- Анищенко Л. О. Вивчення окремих аспектів впливу епідемії COVID-19 на психосоматичні прояви жителів північних регіонів України. *Досвід переживання пандемії COVID-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка*: матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка та 15 травня 2020 року «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії COVID-19 і карантину». Київ. С. 83-91.
- Ягіяєв І., Новосельська А., Келлер В., Савич М. Використання соціальних мереж та суб'єктивне благополуччя в умовах пандемії COVID-19. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія»*. Т. 11, № 1. С. 70-77.
- Anestis M. D., Soberay K. A., Gutierrez P. M., Hernández T. D., & Joiner T. E. Reconsidering the Link Between Impulsivity and Suicidal Behavior. *Personality and Social Psychology Review*. 2014. Vol. 18, No 4. P. 366-386. DOI:10.1177/1088868314535988.
- Aradilla-Herrero A., Tomás-Sábado J., & Gómez-Benito J. Associations between emotional intelligence, depression and suicide risk in nursing students. *Nurse Education Today*. 2014. Vol. 34, No 4. P. 520-525. DOI:10.1016/j.nedt.2013.07.001.
- Bácskai E., Czobor P., & Gerevich J. Suicidality and trait aggression related to childhood victimization in patients with alcoholism. *Psychiatry Research*. 2009. Vol.165, No 1-2, P. 103-110. DOI:10.1016/j.psychres.2007.11.013.
- Beck A. T., & Steer R. A.. Clinical predictors of eventual suicide: a 5- to 10-year prospective study of suicide attempters. *Journal of Affective Disorders*. 1989. Vol. 17, No 3, P. 203-209. DOI:10.1016/0165-0327(89)90001-3.
- Burlaka V., Hong J.S., Serdiuk O., Krupelnytska L., Paschenko S. ... & Churakova Іu. Suicidal Behaviors Among Ukrainian College Students: The Role of Substance Use, Religion, and Depression. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2020. DOI: 10.1007/s11469-020-00333-w
- Czeisler M., Lane R. I., Petrosky E., Wiley J. F., Christensen, A., Njai R.,...& Rajaratnam S.M.W. Mental Health, Substance Use, and Suicidal

- Ideation During the COVID-19 Pandemic — United States. *MMWR Morb Mortal Wkly Rep.* 2020. Vol. 69, No 32. P. 1049–1057. DOI: 10.15585/mmwr.mm6932a1
- Davidson J. R. T. The Association of Sexual Assault and Attempted Suicide Within the Community. *Archives of General Psychiatry.* 1996. Vol. 53, No 6, P. 550-555. DOI:10.1001/archpsyc.1996.01830060096013.
- Dervic K., Oquendo M. A., Grunebaum M. F., Ellis S., Burke A. K. & Mann J. J. Religious Affiliation and Suicide Attempt. *The American Journal of Psychiatry.* 2004. Vol.161, No 12. P. 2303-2308. DOI: 10.1176/appi.ajp.161.12.2303.
- Duan L, Shao X., Wang Y., Huangcet Y., Miao J. ... & Zhu G. An investigation of mental health status of children and adolescents in China during the outbreak of COVID-19. *J. Affect. Disord.* 2020. No 275. P. 112–118. DOI: 10.1016/j.jad.2020.06.029
- Fagiolini A., Kupfer D.J., Rucci P., Scott J. A., Novick D. M., Frank E. Suicide attempts and ideation in patients with bipolar I disorder. *The Journal of Clinical Psychiatry.* 2004). Vol. 65, No 4. P. 509-514. DOI: 10.4088/jcp.v65n0409.
- Fan A. P., Kosik R. O., Mandell G. A., Tran D. T., Cheng H. M., Chen C.H., ... & Chiu A. W. Suicidal ideation in medical students: who is at risk? *Ann Acad Med Singapore.* 2012. Vol. 41, No 9, P. 377-382.
- Fergusson D. M., Horwood L. J., & Swain-Campbell N. Cannabis use and psychosocial adjustment in adolescence and young adulthood. *Addiction.* 2002. Vol. 97, No 9, P. 1123-1135. DOI:10.1046/j.1360-0443.2002.00103.x.
- Galea S., Raina M., Merchant R. M., Lurie N. The mental health consequences of COVID-19 and physical distancing—the need for prevention and early intervention. *JAMA Intern Med.* 2020. Vol. 180, No 6. P. 817–818. DOI: 10.1001/jamainternmed.2020.1562
- Galli F., Pozzi G, Ruggiero F. Mameli F., Cavicchioli M., ... & Ferrucci R. (2020). A systematic review and providional metaanalysis on psychopathologic burden on health care workers of coronavirus outbreaks. *Front. Psychiatry.* <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.568664>
- Gilan D., Röthke N., Blessin M., Kunzler A., Stoffers-Winterling J., Müssig M., ... & Lieb K. Psychomorbidity, resilience, and exacerbating and protective factors during the SARS-CoV-2-pandemic – a systematic literature review and results from the German COSMO-PANEL. *Dtsch Arztebl Int.* 2020. No 117. P. 625–632. DOI: 10.3238/arztebl.2020.0625.
- Gradus J. L., Qin P., Lincoln A. K., Miller M., Lawler E., Sorensen H. T., & Lash T. L. Posttraumatic Stress Disorder and Completed Suicide. *American Journal of Epidemiology.* 2010. Vol. 171, No 6, P. 721-727. DOI:10.1093/aje/kwp456.
- Hawton K., Houston K., Haw C., Townsend E., & Harriss L. Comorbidity of Axis I and Axis II Disorders in Patients Who Attempted Suicide.

- American Journal of Psychiatry*. 2003. Vol.160, No 8. P.1494-1500. DOI:10.1176/appi.ajp.160.8.1494.
- Hemenway D., Solnick S. J., & Colditz G. A. Smoking and suicide among nurses. *American Journal of Public Health*. 1993. Vol. 83, No 2 P. 249-251. DOI:10.2105/ajph.83.2.249.
- Hemmingson T., & Kriebel D. Smoking at age 18-20 and suicide during 26 years of follow-up – how can the association be explained? *International Journal of Epidemiology*. 2003. Vol. 32, No 6, P. 1000-1004. DOI:10.1093/ije/dyg203.
- Horesh D., Brown A. D. Traumatic stress in the age of COVID-19: call to close critical gaps and adapt to new realities. *Psychol. Trauma*. 2020. No 1. P 331–335. DOI: 10.1037/tra0000592
- Jakupcak M., Cook J., Imel Z., Fontana A., Rosenheck R., & McFall M. Posttraumatic stress disorder as a risk factor for suicidal ideation in Iraq and Afghanistan War veterans. *Journal of Traumatic Stress*. 2009. Vol. 22, No 4. P. 303-306. DOI:10.1002/jts.20423.
- Kaltiala-Heino R., Rimpela M., Marttunen M., Rimpela A., & Rantanen P.. Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *BMJ*. 1999. Vol. 319 (7206), P. 348-351. DOI:10.1136/bmj.319.7206.348.
- Klonsky E., May A., & Saffer B. Suicide, Suicide Attempts, and Suicidal Ideation. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2016. Vol.12, No 1, P. 307-330. DOI:10.1146/annurev-clinpsy-021815-093204.
- Kung H., Pearson J., & Wei R. Substance Use, Firearm Availability, Depressive Symptoms, and Mental Health Service Utilization Among White and African American Suicide Decedents Aged 15 to 64 Years. *Annals of Epidemiology*. 2005. Vol. 15, No 8, P. 614-621. DOI:10.1016/j.annepidem.2004.09.011.
- May A. M., & Klonsky E. D. Assessing Motivations for Suicide Attempts: Development and Psychometric Properties of the Inventory of Motivations for Suicide Attempts. *Suicide and Life-Threatening Behavior*. 2013. Vol. 43, No 5, P. 532-546. DOI:10.1111/sltb.12037.
- Melissa Halikiopoulou C., Tsigas E., Khachatryan R., & Papazisis G. Suicidality and depressive symptoms among nursing students in northern Greece. *Health Science Journal*. 2011. Vol. 5, No 2. P. 90-97.
- NIMH. Suicide. 2018. Available at: <https://www.nimh.nih.gov/health/statistics/suicide.shtml>.
- Nock M. K., Borges, G., Bromet E. J., Alonso J., Angermeyer M., Beautrais A., ... Chiu W. T. Cross-national prevalence and risk factors for suicidal ideation, plans and attempts. *Br. J. Psychiatry*. 2008. Vol. 192, No 2, P. 98-105. DOI: 10.1192/bjp.bp.107.040113.
- O'Connor R.C. & Nock M.K. The psychology of suicidal behaviour. *Lancet Psychiatry*. 2014. Vol.1, No 1, P. 73-85. DOI: 10.1016/S2215-0366(14)70222-6.

- O'Reilly D., & Rosato M. Religion and the risk of suicide: longitudinal study of over 1 million people. *British Journal of Psychiatry*. 2015. Vol. 206, No 6. P. 466-470. DOI:10.1192/bjp.bp.113.128694.
- Oquendo M. A., Waternaux C., Brodsky B., Parsons B., Haas G. L., Malone K.M. ... & Mann J. J. Suicidal behavior in bipolar mood disorder: clinical characteristics of attempters and nonattempters. *Journal of Affective Disorders*. 2000. Vol. 59, No 2. P.107-117. DOI:10.1016/s0165-0327(99)00129-9.
- Pedersen W. Does cannabis use lead to depression and suicidal behaviours? A population-based longitudinal study. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 2008. Vol. 118, No 5. P. 395-403. DOI: 10.1111/j.1600-0447.2008.01259.x.
- Pompili M., Sher L., Serafini G., Forte A., Innamorati M., Dominici G., ... Girardi P. (2013). Posttraumatic Stress Disorder and Suicide Risk Among Veterans. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, vol. 201, no 9, pp. 802-812. doi:10.1097/nmd.0b013e3182a21458.
- Roy A. Characteristics of Cocaine-Dependent Patients Who Attempt Suicide. *American Journal of Psychiatry*. 2001. Vol. 158, No 8. P. 1215-1219. DOI:10.1176/appi.ajp.158.8.1215.
- Roy A. Risk Factors for Attempting Suicide in Heroin Addicts. *Suicide and Life-Threatening Behavior*. 2010. Vol. 40, No 4, P. 416-420. DOI:10.1521/suli.2010.40.4.416.
- Roy A., & Janal M. N. Risk Factors for Suicide Attempts Among Alcohol Dependent Patients. *Archives of Suicide Research*. 2007. Vol. 11, No 2. P. 211–217. DOI:10.1080/13811110701250150.
- Sareen J., Cox B. J., Stein M. B., Afifi T. O., Fleet C., & Asmundson G. J. G. Posttraumatic Stress Disorder and Suicide Attempts in a Community Sample of Urban American Young Adults. *Archives of General Psychiatry*. 2009. Vol. 66, No 3, P. 305-311. DOI:10.1001/archgenpsychiatry.2008.557.
- Sareen J., Cox B. J., Stein M. B., Afifi T. O., Fleet C., & Asmundson G. J. G.. Physical and Mental Comorbidity, Disability, and Suicidal Behavior Associated With Posttraumatic Stress Disorder in a Large Community Sample. *Psychosomatic Medicine*. 2007. Vol. 69, No 3. P. 242-248. DOI: 10.1097/psy.0b013e31803146d8.
- Sher L. The impact of the COVID-19 pandemic on suicide rates, QJM: An *International Journal of Medicine*. 2020. Vol. 113, No 10. P. 707–712. DOI: 10.1093/qjmed/hcaa202
- Tiet Q. Q., Finney J. W., & Moos R. H. (2006). Recent Sexual Abuse, Physical Abuse, and Suicide Attempts Among Male Veterans Seeking Psychiatric Treatment. *Psychiatric Services*. 2006. Vol. 57, No 1, P. 107-113. DOI:10.1176/appi.ps.57.1.107.
- Undurraga J., Baldessarini R. J., Valenti M., Pacchiarotti I., & Vieta E. Suicidal risk factors in bipolar I and II disorder patients. *The Journal of Clinical*

Psychiatry. 2012. Vol. 73, No 6, P. 778-782.
DOI:10.4088/JCP.11m07041.

Valtonen H., Suominen K., Mantere O., Leppämäki S., Arvilommi P., & Isometsä E.T. Suicidal Ideation and Attempts in Bipolar I and II Disorders. *The Journal of Clinical Psychiatry*. 2005. Vol. 66, No 11, P. 1456-1462. DOI: 10.4088/jcp.v66n1116.

Van Ours J. C., Williams J., Fergusson D., & Horwood L. J. Cannabis use and suicidal ideation. *Journal of Health Economics*. 2013. Vol. 32, No 3, P. 524-537. DOI:10.1016/j.jhealeco.2013.02.002.

VanderWeele T. J., Li S., Tsai A. C., & Kawachi I. Association Between Religious Service Attendance and Lower Suicide Rates Among US Women. *JAMA Psychiatry*. 2016. Vol. 73, No 8, P. 845-851. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2016.1243.

Verona E., Sachs-Ericsson N., & Joiner T. E. Suicide Attempts Associated With Externalizing Psychopathology in an Epidemiological Sample. *American Journal of Psychiatry*. 2004. Vol.161, No 3. P. 444-451. DOI:10.1176/appi.ajp.161.3.444.

WHO. Suicide. 2019. Available at: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/suicide>.

Wilcox H. C., Conner K. R., & Caine E. D. Association of alcohol and drug use disorders and completed suicide: an empirical review of cohort studies. *Drug and Alcohol Dependence*. 2004. Vol. 76 (Suppl. 7), P. 11-19. DOI:10.1016/j.drugalcdep.2004.08.003.



Лыбко Ирина Викторовна

Старший преподаватель

кафедры психологии

УО «Брестский

государственный

университет имени

А.С. Пушкина»,

г. Брест, Беларусь

E-mail: rinaef@gmail.com

ИМПЛИЦИТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В статье представлен научно-теоретический анализ содержания понятия «имплицитная теория личности профессионала» в психологии. Обсуждается понятие «личность профессионала». Приведены результаты исследования представлений о психологе-профессионале студентов психологических специальностей.

Ключевые слова: *имплицитная теория личности, самоопределение, личность профессионала, личностные качества профессионала.*

Iryna Lybko. Implicit concepts of the personality of the professional as one of the components of professional self-determination

In article presented the scientific-theoretical analysis of the term «implicit personality theory» in psychology. The concept of “personality of a professional” is discussed. The results of the study of ideas about the professional psychologist of students of psychological specialties are presented.

Key words: *implicit personality theory, self-determination, personality of a professional, personal qualities of a professional.*

На нынешнем этапе развития современное общество предъявляет новые требования к работе профессионалов, а, следовательно, и к работе высших учебных заведений, занятых их подготовкой. Характер повседневной деятельности психолога определяет достаточно высокий

объем требований к личностным характеристикам помогающего специалиста, к его личностному и профессиональному самоопределению. Эти характеристики описаны в работах научных и практических исследований психологов (Р. Кочюнас, М.А. Гулина, Н.И. Олифиревич, Л.Б. Шнейдер), зафиксированы в ряде нормативных документов (например, «Квалификационная характеристика специалиста»). Они достаточно хорошо известны и работающим специалистам, и только обучающимся студентам.

Профессионально-личностному развитию, ощущению себя специалистом в той или иной сфере, представлению о необходимых качествах, знаниях и умениях, способствующих успешности, удовлетворенности при выполнении своей работы уделяется довольно много внимания. Можно сказать, что развитию личности профессионала и его самоопределению очень помогает интегрированный «образ профессионального Я», представляющий собой систему представлений о себе как о профессионале, а также конструирование идеального профессионального образа-эталона. Соотношение этих внутренних образов, их согласованность, стремление личности приблизиться к эталонной модели помогают определить основные направления профессионального самоопределения будущих специалистов.

Очевидно, что внутренние представления человека о будущей практической деятельности, ценностях своей профессии, качествах личности, нужных для работы в конкретной сфере, с одной стороны, формируются под влиянием социума и демонстрируют социальные представления и сложившиеся стереотипы. С другой стороны, они всегда опираются на уникальный индивидуальный опыт личности, благодаря обобщению которого возникает собственная житейская, или обыденная теория профессионала и профессиональной деятельности. Такая субъективная теория выступает одним из важных регуляторов профессионального выбора и развития, но в большинстве случаев недостаточно осознана, что позволяет говорить о ее имплицитности.

Термин «имплицитные теории», отграничиваемый Р. Стернбергом от «эксплицитных теорий» как научных представлений о каком-либо явлении, отражает совокупность житейских представлений о практически любом феномене, случайно формируемых человеком на протяжении жизни. Согласно словарю, имплицитная теория личности (англ. *implicit personality theory*) – ненаучные, обыденные представления о взаимосвязях между свойствами и чертами личности. Такие представления достаточно редко бывают осознанными; понятие «имплицитный» обозначает то, что они могут существовать в качестве бессознательных, интуитивных установок (Мещеряков Б., Зинченко В., 2004). Например, важность имплицитных теорий способностей связана с тем, что они являются основой вынесения всех видов суждений в отношении этих способностей, связанных с ожиданиями и самооценкой человека. И именно на их основе формируются представления о себе

как специалисты, которые лежат в основе самоопределения студентов-психологов.

В современном обществе профессия психолога является достаточно популярной и востребованной (Г.М. Белокрылова, А.И. Донцов, О.Г. Ксенда, Н.И. Олифинович). Многие авторы (А.Н. Елизаров, Н.Н. Обозов, Н.В. Самоукина) говорят о возросшем влиянии психологии на жизнь современных людей.

Профессиональное формирование, становление и развитие личности рассматривается в работах различных авторов (Б.Г. Ананьева, Е.Н. Волкова, А.Г. Асмолова, Е.А. Климова, Н.И. Виноградова, Л.М. Митиной, Э.Ф. Зеера, Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой, Н.И. Олифинович, В.Д. Шадрикова и др.).

Профессионал – это специалист, который смог успешно адаптироваться к профессии и присвоить психологические средства труда (Мещеряков Б., Зинченко В., 2004).

Можно сказать, что становление профессионализма рассматривается как процесс самоопределения личности профессионала, начинающийся с момента выбора профессии и длящийся в течении всей профессиональной жизни человека (Климов Е., 2007).

В работе Ю.М. Укке опубликована следующая психограмма профессии «психолог»:

- внимание, стремление понять позицию других,
- дружелюбие, общительность,
- способность стать лидером,
- вежливость, общительность,
- руководство здравым смыслом, следование предписаниям,
- жизнерадостность,
- терпеливость, упорство,
- большое чувство ответственности,
- способность выполнять работу, полную разнообразия,
- энтузиазм в трудовой деятельности,
- тщательность деятельности,
- схватывание новых идей, самостоятельность суждений,
- аккуратность и последовательность в работе,
- способность к планированию своего будущего,
- способность к устным высказываниям,
- хорошая память,
- способность обучать других,
- умение заботиться о больных,
- умение заботиться о посторонних.

Перечисленные личностные качества и навыки автор рекомендует развивать людям, которые выбирают профессию психолога.

Профессионал должен знать свои личностные особенности, ограничения, преимущества, возможности, сильные и слабые стороны,

основные способы компенсации. Он должен уметь отслеживать свое эмоциональное состояние), уметь искать и анализировать нужную профессиональную информацию, тренировать помогающие в профессии качества (Абрамова Г.С., 1996).

В исследовании, проведенном Л.М. Бечтолом, Э.Э. Вернером, Р.Б. Кеттеллом и Дж.Е. Древалом, получен следующий психологический портрет эффективного психолога: это личность с творческим мышлением, склонная к самоанализу, любящая работать в одиночестве, независимая и самоуверенная, но всегда готовая воспользоваться новыми возможностями для приобретения нового опыта, эмоционально устойчивая, наделена развитым чувством самоконтроля, не привержена стандартам, обладает гибким мышлением и легко адаптируется (Шмелева И.А., 2007).

Психологу крайне важны не только степень его научной оснащенности, но и уровень его собственного личностного развития, умение понимать и принимать индивидуальность и неповторимость другого. Важны навыки и сочувственного отношения к человеку, и осознание происходящего в данной ситуации (Лукацкий М. А., Остренкова М. Е., 2007).

К необходимым личностным качествам можно отнести: высокую степень личной ответственности; терпимость (толерантность); тактичность и воспитанность; инициативность; стремление к самопознанию, саморазвитию; оригинальность, находчивость, разносторонность интересов; целеустремленность, настойчивость; интуицию, умение прогнозировать события; эрудированность; умение хранить тайну.

Можно назвать ряд качеств, которые препятствуют эффективной профессиональной деятельности психолога. Это психическая и эмоциональная неуравновешенность; агрессивность; замкнутость; нерешительность; отсутствие склонности к работе с людьми; неумение понять позицию другого человека; ригидность мышления, неспособность изменять способы решения задач в соответствии с изменяющимися условиями среды; низкий интеллектуальный уровень развития; низкий уровень психологической культуры (Никитина Н.Б.).

Личность профессионала часто рассматривается в контексте теорий профессионального развития. Например, в работах Л.А. Головей (1996), Ю.П. Поваренкова (2002), А.Т. Ростунова (1994), А.Р. Фонарева (2004) представлены стадии профессионального развития и разработаны критерии личности специалиста-профессионала. Так, А.Р. Фонарев в качестве критериев выделяет профессиональную идентичность (соответствие между индивидуальными и социальными представлениями о профессии, о ее значимости для субъекта), профессиональную зрелость (сформированность регулятивных механизмов профессиональной деятельности и механизмов профессионализации в целом), производительность и надежность.

Ангеловский А.А. в структуре личности профессионала выделяет следующие компоненты: психологический, гносеологический (когнитивный, интеллектуальный), аксеологический (ценностный) и эмоционально-волевой. При этом, к психологическому компоненту он относит психологические особенности личности, которые детерминируют ее способности и готовности к профессиональной деятельности, и черты характера, определяющие ее профессиональные возможности, интересы и склонности, профессиональную пригодности. В гносеологический компонент включаются знания, умения и навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности. В этом контексте центральным элементом профессиональной структуры личности выступает профессиональное мышление. В аксиологический компонент входят нормы, идеалы и ценности, профессиональный кодекс и мораль, самооценка. Последняя представляет собой рефлексивное осознание профессионалом своих возможностей выполнения реально осуществляемой или предстоящей деятельности. Эмоционально-волевой компонент включает в свой состав комплекс «переживания профессии», осознание личностью своего профессионального долга, чувство ответственности за результаты профессиональной деятельности, а также профессиональную направленность личности, содержащую представления о необходимых профессиональных качествах, мотивы и цели профессионального труда (Ангеловский А.А., 2011).

Исходя из теоретического анализа литературы, нами было спланировано и проведено пилотажное исследование имплицитной теории личности профессионала у студентов-психологов БрГУ имени А.С. Пушкина. В нем приняли участие студенты второго-пятого курсов дневного и заочного отделения. Объем выборки составил 130 человек (80 человек – студенты стационара, 50 человек – студенты заочного отделения).

Для выделения личностных конструкторов имплицитной теории профессионала респондентам также было предложено свободное самописание личности психолога-профессионала.

В ходе первичной обработки сочинений студентов-психологов на тему «Психолог-профессионал – это...» были выделены основные смысловые единицы. Для вторичной обработки они были объединены в несколько групп. Первую группу составили слова, обозначающие личностные качества, которыми, по мнению респондентов, должен обладать психолог-профессионал. Во вторую группу вошли слова и словосочетания, характеризующие знания и навыки, нужные специалисту для наиболее эффективной деятельности. Третью группу составили представления о нормах и требованиях, принятых в

профессиональном сообществе и социуме в целом, которым должен соответствовать психолог.

Респондентами было названо 40 качеств, которыми должен обладать психолог-профессионал. Результаты частотного анализа личностных качеств, которые студенты-психологи считают наиболее значимыми для профессионала, следующие.

Таблица 1

Результаты частотного анализа личностных качеств

	Качество	Количество названных
	ответственность (добросовестность)	21
	компетентность	20
	уверенность	19
	уравновешенность (спокойствие, сдержанность)	18
	толерантность (терпимость, терпеливость)	17
	эмпатичность	12
	харизма (обаятельность, привлекательность)	10
	коммуникабельность (общительность)	9
	доброжелательность (доброта)	9
0	открытость	9
1	высокий уровень интеллекта (гибкий ум)	9
2	чуткость (отзывчивость)	7
3	честность	6
4	сильная воля	6
5	целеустремленность	6
6	решительность	5
7	энергичность (активность)	5
8	стрессоустойчивость	4
9	тактичность (воспитанность)	4
0	независимость (самостоятельность)	4
1	рассудительность	3
2	справедливость	3
3	внимательность	3
	креативность	3

4		
5	смелость (рискованность)	3
6	оптимистичность	3
7	инициативность (предприимчивость)	3
8	любопытность	2
9	высокая дифференциация Я	2
0	авторитетность	2
1	бескорыстность	1
2	объективность	1
3	принципиальность	1
4	чувство юмора	1
5	собранность	1
6	скромность	1
7	жесткость	1
8	хорошая интуиция	1
9	дисциплинированность	1
0	самоуважение	1

Самыми популярными и часто упоминаемыми были ответственность, компетентность, уверенность, уравновешенность и толерантность. Средняя степень встречаемости в сочинениях студентов была у таких качеств, как эмпатичность, харизматичность, коммуникабельность, доброжелательность, открытость и чуткость. Можно сказать, что сначала выделялись черты более социально приемлемые и одобряемые в целом в гуманитарных профессиях, а потом упоминались характеристики, чаще описываемые в литературе, касающейся личности профессионала, и больше помогающие непосредственно в профессиональной деятельности психолога.

Навыки и умения психолога описывались намного реже, чем личностные качества. Возможно, это связано с тем, что даже на старших курсах студенты мало представляют себе практическую

профессиональную деятельность и имеют о ней довольно расплывчатые представления.

Таблица 2

Навыки и умения психолога

№	Навык, умение	Количество упоминаний
1	Диагностические навыки (правильно оценивает ситуацию, выбирает нужный способ действия)	12
2	Навыки слушания (умеет слушать, может выслушать)	11
3	Умение устанавливать контакт (находить подход к клиенту)	9
4	Любит свою работу (интерес к работе, увлеченность работой)	9
5	Умеет соблюдать границы (свои и чужие)	7
6	Владеет психологическими техниками (методиками) работы	7
7	Желание помогать другому	5
8	Ораторские навыки	5
9	Высокая работоспособность	5
10	Навыки просвещения (объяснить, пояснить)	4
11	Помогает делать выбор	3
12	Управленческие навыки (умение расставлять приоритеты, распределять нагрузку)	3
13	Рефлексия (поставить себя на место клиента)	3
14	Умение сопереживать	2
15	Умение оказывать поддержку	2
16	Перенаправление к другим специалистам	1
17	Позитивное отношение к людям	1
18	Навыки консультирования	1
19	Владение профессиональной терминологией	1

Наиболее часто упоминались диагностические навыки (умение правильно оценивать ситуацию, выбирать нужный способ действия), навыки слушания («умеет слушать и слышать», «может выслушать»), умение устанавливать контакт («может найти подход к клиенту»), увлеченность работой («любит свою работу», «есть интерес к работе»), умение устанавливать границы («соблюдает свои границы», «не нарушает границы клиента»), навыки использования психологических техник (методик) работы.

При анализе формальных норм и требований, которым должен соответствовать психолог, были получены следующие результаты. 33 % респондентов считают, что психолог-профессионал должен обладать большим практическим опытом работы. 30 % отвечавших пишут о необходимости постоянного повышения квалификации (посещение семинаров, тренингов, чтение литературы и т.д.). 25 % студентов при

описании психолога-профессионала упоминают необходимость наличия высшего психологического образования и владение базовыми и специальными теоретическими знаниями по психологии. Кроме этого, согласно сочинениям, высококвалифицированный специалист должен соблюдать в своей работе этический кодекс, пройти личную психотерапию и иметь хобби, не связанное с психологией. Отметим, что на последнем месте в этой группе упоминаются необходимость выбора специализации, включенность в профессиональные сообщества и получение супервизии на свою деятельность.

Таким образом, профессионально-личностное развитие психолога – длительный процесс, включающий, помимо формирования компетенций, изменения в его личности, обусловленное как спецификой самой профессии, так и потребностями специалиста. Система подготовки специалистов должна быть определена спецификой конкретной профессиональной области (образование, медицина, бизнес, социальная сфера) и возрастом потребителей профессиональных услуг (дети, подростки, взрослые, пожилые люди). Учет этих факторов позволит более эффективно осуществлять подготовку помогающих профессионалов и поможет в самоопределении себя как специалиста студентам-психологам.

Список использованной литературы

- Мещеряков Б., Зинченко В.* Большой психологический словарь. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
- Климов Е.* Психолог: Введение в профессию. Москва: Академия, 2007. 208 с.
- Абрамова Г.С.* Введение в практическую психологию. Москва: Академия, 1996. 224 с.
- Шмелева И. А.* Введение в профессию. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 256 с.
- Лукацкий М. А., Остренкова М. Е.* Психология. Москва: Эксмо, 2007. 416 с.
- Никитина Н.Б.* Личностные особенности психолога профессионала. *Ученые записки ЗабГГПУ.* Психология. С. 229-233.
- Головей Л.А.* Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости [Текст] : автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. Санкт-Петербург, 1996. 46 с.
- Поваренков Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва: УРАО, 2002. 160 с.
- Ростунов А.Т.* Формирование профессиональной пригодности. – Москва: Высшая школа, 1984. 176 с.
- Фонарев А.Р.* Развитие личности в процессе профессионализации. *Вопросы психологии.* 2004. № 6. С. 54–62.

Ангеловский А.А. Структура личности профессионала: функциональные компоненты. *Известия Самарского научного центра РАН*. 2011. №2-2. [Электронный ресурс]: <http://cyberleninka.ru/article/n/struktura-lichnosti-professionala-funktsionalnye-komponenty>



Лохвицька Любов Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри психології і
педагогіки дошкільної освіти
Університет Григорія Сковороди в
Переяславі,
м. Переяслав, Україна

E-mail: Liubov.Lokhvytska@uhsp.edu.ua

ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДУ ІГРОВОГО ВКЛЮЧЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ВИХОВНІ МОРАЛЬНІ СИТУАЦІЇ

Репрезентовано аналіз психологічних засад реалізації морального виховання дітей дошкільного віку через включення їх до ігрових ситуацій. Розкрито закономірності морального розвитку дошкільників в ігровій діяльності на основі вивчення результатів досліджень зарубіжних та вітчизняних учених. З'ясовано теоретичні положення про те, що гра є інтегрованим процесом: як форма вона забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію і як метод сприяє засвоєнню дітьми моральних норм більш ефективно, ніж моралізаторські впливи. Сутність полягає у включенні (inclusion) дошкільників у виховні моральні ситуації з використанням ляльок-«моральних путівників». Запропоновано застосування восьми ляльок, що символізують моральні почуття і емоції, моральні міркування, моральні дії, моральну поведінку, моральний вибір, моральні цінності, моральні переконання, моральний вчинок. Упровадження такої лялькотехніки у моральному вихованні дошкільників обумовлюється віковими особливостями і можливостями морального розвитку дітей (поділ здійснено за віковими групами). Концептуально доведено потенціал методу ігрового включення дітей у моральні виховні ситуації. У процесі невимушеної ігрової діяльності з ляльками-«моральними путівниками» дитина здобуває навички морального поводження, потрапляючи в різні ситуації, що можуть мати місце в реальному житті. Завдяки такому ігровому включенню розкривається особистісний потенціал дошкільника, розвивається його моральна самосвідомість. Виокремлено низку супутніх методів, які створюють цілісний методичний інструментарій, що стимулює становлення моральної самосвідомості дошкільника. Останнє визначено як субстанція

морального виховання, що включає такі структурні компоненти: емоційно-ціннісний, когнітивний, поведінковий.

Ключові слова: діти дошкільного віку, ігрове включення, моральна виховна ситуація, моральна самосвідомість, моральне виховання.

Lokhvytska Liubov V. Psychological Justification of the Method of Game Inclusion of Preschoolers into Educational Moral Situations

The article raises the problem of realization tasks of preschool children's moral education. The topicality of the outlined scientific problem is characteristic of the whole world civilization, which puts the development of moral relations and the moral values formation of each individual in the foreground. Productive in clarifying the peculiarities of moral development and pre-schooler's personality upbringing are the scientific studies conducted by foreign studies. This article, which has a scientific and methodological content, presents the psychological position of applying the method of children's game inclusion in practice into educational moral situations. On the basis of the characterized regularities of the preschooler's moral development in game activity, the theoretical positions of influence of the game application in moral education were determined. The essence lies in the inclusion of preschoolers into educational moral situations using dolls-"moral guides". In total, eight dolls which symbolize moral feelings and emotions, moral considerations, moral actions, moral behavior, moral choices, moral values, moral beliefs, moral actions are offered. The use of such puppetry in the preschool children's moral education is conditioned by the age peculiarities and possibilities of children's moral development (division is performed according to age groups). The potential of the method of children's game inclusion into moral educational situations is conceptually proved. In the process of a casual gaming activity with dolls-"moral guides", the child acquires the skills of moral behavior, getting into different situations that can take place in real life. Due to such game inclusion the preschooler's personal potential is revealed, his moral self-consciousness is developing. A number of accompanying methods are also singled out, which create an integral methodical toolkit that stimulates the formation of a preschooler's moral consciousness. The latter is defined as the substance of moral education, which includes the following structural components: emotional-value, cognitive, behavioral.

Keywords: preschoolers, game inclusion, moral educational situation, moral consciousness, moral education.

Постановка проблеми (актуальність). Зростання ролі моральних засад у всіх сферах соціального життя – домінуюча ознака демократичного високорозвиненого суспільства. Поняття моралі та моральних цінностей набирають актуальності в сучасному глобалізованому світі. Звідси моральне виховання особистості має стати

основною і головною метою освіти на нинішньому етапі її модернізації. Саме тому його реалізація в українській державі постала як важливе освітнє завдання, що несе в собі суспільне, соціальне та наукове значення. Специфіка морального виховання обумовлена віковими та індивідуальними особливостями, нормами суспільної моралі, принципами регулювання поведінки тощо.

Моральні конструкції для дітей розглядаються в контексті їх цілісного морального досвіду, який зміцнений емоційними переживаннями і підкріплюється моральною обізнаністю, що веде до стимулювання моральної поведінки. Означене дає підстави стверджувати, що в період дошкільного дитинства важливо сприяти розвитку емоцій і моральних почуттів, що забезпечать формування у дітей моральних властивостей і якостей особистості, спонукати їх до засвоєння певних моральних норм і правил, розвивати відповідні моральні мотиви і звички поведінки. На цьому актуальному завданні наголошується в державному стандарті дошкільної освіти в Україні – Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (2020), де соціально-моральний розвиток особистості визначений одним з пріоритетних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове осмислення сутності, закономірностей та чинників морального розвитку і морального виховання дитини досліджується у роботах зарубіжних й українських учених. Сучасні американські науковці вивчають структуру морального виховання (D. Narvaez, J. Rest, 1995); розробляють підходи у його реалізації, зокрема, D. Narvaez (2005) запропонувала інтегративний, що виявився найбільш доцільним; L. Nucci, D. Narvaez D., & T. Krettenauer (2014) здійснюють напрацювання щодо змісту і шляхів здійснення завдань морального виховання на різних етапах онтогенезу (Narvaez & Rest, 1995; Narvaez, 2005; Nucci, Narvaez, & Krettenauer, 2014).

Нам імпонують погляди науковців, які розкрили тенденції реалізації завдань морального виховання дитини в освітньому процесі відповідно до їх прямої залежності від налагодження тісного спілкування між вихованцем і педагогом, що визначається встановленням доброзичливого мікроклімату в групі і сприйняттям кожного з них як суб'єкта з потенційним самовихованням (self-education) (австралійський педагог G. Hoban, 2002); на основі врахування їх ціннісної орієнтації та власної феноменології дитини (литовські вчені A. Grabauskienė (1991); O. Monkevičienė, K. Stankevičienė, V. Autukevičienė, M. Jonilienė (2011, 2017) та ін.). Зокрема, на думку A. Grabauskienės (1991), моральне виховання дітей дошкільного віку є єдиною і неподільною системою, що становить розвиток емоційних переживань, доброчесної поведінки і моральних когніцій, які складають базис моральних цінностей. Система має унікальну структуру, в якій виокремлюються такі частини: 1) моральна свідомість, що забезпечує формування морально-етичного іміджу на основі моральної інтерпретації норми; 2) морально-етичні

почуття; 3) формування добродійної поведінки, 4) моральна оцінка і моральна самооцінка; 5) накопичення власного морального досвіду життєдіяльності (Grabauskienė, 1991: 67). Така експлікація наукової позиції досліджуваного питання перегукується з результатами досліджень, проведених австралійськими науковцями К. Chalmers, Е. Frydenberg, J. Deans (2011) та американськими вченими А. Marcelo, Т. Yates (2014), що, за нашим науковим переконанням, визначає становлення моральної самосвідомості дитини епіцентром морального розвитку, на який впливає система різних виховних взаємодій морального змісту.

Представниками української психологічної школи також активно вивчаються проблеми морального розвитку і морального виховання, які трактуються у контексті розгляду дитини як цілісної унікальної особистості, спрямованої на повну реалізацію власного «Я» (І. Бех, 2008, 2018; М. Боришевський, 2010; О. Кононко, 2001; В. Кузьменко, 2006 та ін.). У концепціях зазначених авторів розвиток визначений як ланцюг переходів дитини з біологічного на соціальний та індивідуальний рівні, що потрібно враховувати в моральному вихованні. У психологічних дослідженнях (І. Бех, 2008, 2018; О. Кононко, 2001) доведено, що період дошкільного дитинства – це початковий етап становлення особистості, коли закладаються основи характеру людини, її ставлення до навколишнього світу, людей, до самої себе, засвоюються моральні норми поведінки. Значний доробок у розвиток української психології останніх десятиліть внесли фундаментальні праці (І. Бех, 2008, 2018; М. Боришевський, 2010 та ін.) про становлення самосвідомості як механізму регуляції поведінки.

Здійснений аналіз цілого масиву психологічних досліджень дозволив з'ясувати, що для моральних уявлень і суджень дітей дошкільного віку характерні такі риси, як елементарність, конкретність, зв'язок із почуттями. Відповідно мета, закладена у виховному процесі, переходить у переконання, переконання – у звички, а звички – в нахили. Недостатній розвиток їхніх уявлень про норми і правила поведінки знижує рівень моральних мотивів і обмежує обсяг моральної поведінки в цілому (Лохвицька, 2014). Однак, у процесі виховання педагог не завжди може забезпечити поєднання знань дітей про моральні норми з вимогами дорослих щодо їхньої поведінки та організувати на практиці вияв моральних учинків. Для цього важливо вчити дітей бачити потребу втілення уявлень про моральні норми в різних життєвих ситуаціях. Для дошкільників характерний вияв емоційності, оскільки така форма продукування почуттів викликана прагненням підтримки іншої людини, надання їй допомоги, тому вона й має моральний характер.

Моральні почуття служать рушійною силою поведінки дитини. Протягом дошкільного дитинства моральні почуття стають більш глибокими, стійкими, вони стосуються все більшого обсягу явищ. Розвиток почуттів дошкільника зумовлений зростанням можливостей

його спілкування з дорослими та однолітками і розвитком різних видів діяльності (Кононко, 2001; Кузьменко, 2006). У процесі морального виховання почуття дітей зміцнюються, стають більш стійкими і починають виступати у ролі мотивів поведінки. Справжня моральна вихованість відзначається стійкістю моральних мотивів, потребою моральної поведінки. Якщо дитина здійснює вчинок з примусу чи страху покарання, то її моральною вважати не можна (Бех, 2008; 2018). Отже, важливим є перехід зовнішніх моральних норм і оцінок у внутрішній план дій як регулятора поведінки та реалізації їх у взаєминах особистості з навколишнім середовищем.

Незважаючи на істотне зростання кількості досліджень, присвячених проблемі морального зростання особистості ще зберігається значний розрив між теоретико-методологічними засадами, їх експериментальною реалізацією і технологічним забезпеченням. Особливої наукової уваги потребують питання здійснення морального виховання у цілісності та єдності його складових на етапі дошкільного дитинства, тобто пошук оптимальних шляхів і дієвих методів реалізації його завдань.

Мета роботи. Ця стаття, що має науково-методичний зміст, присвячена висвітленню психологічних позицій упровадження завдань морального виховання в освітній процес закладів дошкільної освіти: обґрунтуванню застосуванню на практиці методу ігрового включення (інклюзії) дітей у виховні моральні ситуації.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.

Авторська концепція дослідження: моральне виховання дошкільника розглядаємо як інтегральну єдність та взаємодію когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінкового компонентів, що здійснюється в процесі інтеріоризації-екстеріоризації моральних ідеалів, зразків, норм і правил, які лежать в основі базових етичних понять. Динаміка морального розвитку в дошкільному віці опосередкована моральними почуттями дитини і детермінується протиріччям між прагненням дитини зберегти позитивний образ «Я» і уявленнями про реальний образ «Я», що залежить від ставлення дорослих і власної моральної самооцінки. Актуалізація зазначеного протиріччя створює специфічну динаміку розвитку моральної самосвідомості дошкільника.

Наукове припущення дослідження: успішність процесу морального виховання полягатиме в реалізації методу ігрового включення дошкільників у виховні моральні ситуації на основі використання елементів лялькотехніки (ляльки-«моральні путівники»), а також застосування низки супутніх методів.

Використання в роботі з дітьми дошкільного віку інтерактивних стимулювальних психологічних ситуацій та гри як засобу виховання забезпечує їх перспективний особистісний розвиток (Монкевічєнє, 2011: 20–21). Вченою запропоновано підхід, сутність якого – «почути кожному

дитину», враховувати рівень її особистісного зростання, ідентифікувати інтереси, захоплення, бажання дитини, її симпатії, прагнення до отримання нею нових вражень і знань. На основі зважання на такий комплекс дитячих уподобань відбувається планування спільної діяльності, а сама дитина залучається до здійснення нею моральної самооцінки в такій діяльності (Monkevičienė, 2011).

Отже, результатами проведеного дослідження підтверджена істинність, що завданням педагогів є надання дитині допомоги у розумінні власних почуттів, вияві емпатії та самоповаги, розвитку навичок позитивного спілкування з довколишніми, а також вміння справлятися з емоційними чи поведінковими проблемами, конфліктами та труднощами, що виникають. Поряд з моделями позитивної (ідеальної) поведінки необхідно розглядати і варіанти неналежної поведінки, що трапляються в реальному житті, щоб дитина мала змогу проаналізувати невідповідність такого поведінки, знайти відповіді на запитання: «Що ж робити в такому разі?». Це означає, що необхідно стимулювати розвиток у дитини навичок подолання негативної моральної ситуації, посилити співпереживання та стурбованість один про одного (Monkevičienė, 2011).

Спираючись на концепцію емоційно-когнітивного розвитку особистості дитини і його специфічність в дошкільному віці литовські науковиці М. Jonilienė (2008), О. Monkevičienė (2011) зауважили, що головна ідея морального зростання – розвиток у дітей усвідомлення проблемних ситуацій морального змісту, прийняття належних рішень (на кшталт: «Добре рішення допомагає мені відчувати себе краще. Добре рішення не завдає шкоди мені та іншим»), їх адаптація у середовищі, співпраця та взаємодопомога, які покращують власне емоційне самопочуття та стан інших і сприяють виникненню дружби одне з одним (Jonilienė, 2008; Monkevičienė, 2011). Зазначене можливо забезпечити організувавши ігрову діяльність дошкільників, що є невимушеною формою їхнього спілкування і оволодіння моральними нормами і правилами.

Загалом система роботи щодо становлення моральної самосвідомості у дітей дошкільного віку ґрунтується на реалізації завдань, запропонованих програмою з морального виховання «Скарбниця моралі», що має чинність у українській дошкільній освіті з 2014 р. (Лохвицька, 2020). Психологічна канва морального виховання у зазначеній програмі представлена як процес засвоєння (інтеріоризації-екстеріоризації) доступних дитині базових етичних понять, на основі яких засвоюються моральні еталони, зразки, норми та правила і розвивається моральна самосвідомість особистості. Алгоритм такого процесу відбувається через дію загального психологічного механізму інтерналізації базових моральних (етичних) понять і особистих (часткових) механізмів наслідування – імітації; ідентифікації; внутрішньої (самооцінка) і зовнішньої оцінки (оцінка довколишніх). Мета програми конкретизується в її змісті, що представлено відповідними тематичними

блоками: «Про мораль знати – негарздів уникати», «Дорослих поважати і чемним зростати», «З дітьми дружно жити і їх розуміти», «Довіру виявляти і співпереживати», «Гарних манер набувати і ввічливим ставати», «Добрі справи творити і завжди їм радіти», «У злагоді бути – про образи забути», «Себе оцінити і кращим зробити» (Лохвицька, 2020). Програмові завдання у тематичних модулях для кожної вікової групи подано з поступовим поглибленням і ускладненням змісту матеріалу відповідно до можливостей дітей. Контент кожного з тематичних модулів може вивчатися автономно або синтезовано з іншими, що відповідатиме системному викладу його наповнення. Відтак, головною ідеєю є презентація методу ігрового включення дошкільників у виховні моральні ситуації як реалізація завдань морального виховання за програмою «Скарбниця моралі». За нашим науковим переконанням, ефективність такого методу ґрунтується на основі використання елементів лялькотехніки (ляльки-«моральні путівники»), що забезпечить активність дитини в освоєнні морального досвіду (фото 1).



Фото 1.

Зміст поняття «ігрове включення» трактуємо, спираючись на визначення, запропоноване американським психологом Д. Майерсом (2003), як «включення людей в те коло, на яке розповсюджуються однакові моральні цінності і правила справедливості» (Майерс, 2003: 612). Отже, **основним методом** морального виховання визначаємо метод інтегрованої ігрової моральної інклюзії (МІІМІ). Моральна інклюзія, за нашим концептуальним положенням, передбачає охоплення дітей виховною взаємодією шляхом залучення їх до вирішення моральних ситуацій, що подаються їм через образи (за презентованим дослідженням) відповідних ляльок-«моральних путівників». Цей метод забезпечує стимулювання в дітей виявів активності і збагачує їхній моральний досвід, що сприяє становленню моральної самосвідомості.

Сам по собі термін інклюзія є синонімічним до терміна інтеграція, що використовується стосовно сутності здійснення морального виховання дошкільників.

Застосування образів ляльок з метою впливу на особистість у психологічній науці кваліфікується як лялькотехніка, якій присвячено низку досліджень у доробку сучасних зарубіжних учених, зокрема, V. A. Krause (2007) з Німеччини; J. Gržinic, S. Ilic, K. Vidovic (2010) – з Хорватії; Rh. DeVries (2018) – зі США та ін. Обґрунтування використання лялькотехніки, за дослідженнями американських і західноєвропейських колег – методу «Persona Dolls», базується на наукових роботах, які розкривають сутність ляльки в житті дитини (Krause, 2007; Gržinic, Ilic, & Vidovic, 2010). Ця методика забезпечує психосоціальний розвиток дітей, зокрема, вияви в них емпатії, бо «лялька стимулює толерантність дитини, її емоційний інтелект і здатність до співпереживання, розвиває багатство метафоричного мислення» (Gržinic, Ilic, & Vidovic, 2010: 46). Отже, застосування ляльки задля заохочення розвитку в дитини емоційності, залучення її до спілкування, взаємодії з іншими тощо є дієвим психологічним засобом (Gržinic, Ilic, & Vidovic, 2010; DeVries, 2018). Саме в результаті такої спільної невимушеної діяльності відбувається засвоєння моральних норм, які мають стати внутрішніми орієнтирами кожної особистості.

Здійснення психолого-педагогічного супроводу морального виховання дошкільників із застосуванням лялькотехніки, що обумовлюється віковими особливостями і можливостями морального розвитку дітей, вбачається як різновид ігрової діяльності, яка є провідною у дошкільному дитинстві та дозволяє повномірно втілювати її виховний вплив у контексті морального зростання дошкільника (реалізація соціоігрового підходу). Лялькотехніка стимулює формування у дошкільників моральних почуттів та емоцій, моральних суджень, забезпечує прищеплення навичок моральної поведінки (розвиток уміння робити моральний вибір, обмірковувати моральні дії тощо). Своєю чергою, це сприяє зародженню фундаменту у здійсненні морального вчинку на основі засвоєних моральних переконань, які є складником моральної самосвідомості особистості (Лохвицька, 2015; 2017a; 2017b).

Спираючись на означену концепцію, пропонуємо технологію морального виховання «Дорога до Я-морального», в основу якої покладено застосування образів восьми чарівних ляльок, з яких чотири дівчинки і така ж кількість хлопчиків (число 8 як символ безкінечності, оскільки моральне виховання не закінчується в період дошкільного дитинства, тому що моральне становлення особистості відбувається протягом всього її життя). Ляльки-«моральні путівники» розрізняються за кольорами веселки – це сім основних (на ляльках презентується в елементах одягу, прикрас, взуття), а також додаємо ще білий колір, який є кольором чистоти і довершеності (позитив, що вміщує всі кольори спектру). Отже, фактично використання ляльок-«моральних путівників» –

є різновидом лялькотехніки у роботі з дітьми дошкільного віку (Лохвицька, 2016: 10). Робота з ляльками – це інтегрована діяльність, у ході якої психолого-педагогічний вплив на дитину з боку вихователя здійснюється без тиску, опосередковано.

Усі ляльки мають українські імена і уособлюють відповідні складники морального виховання: Марійка – моральні почуття і емоції, означена жовтим кольором, що символізує емоційну чуттєвість; Ганнуся – моральні дії, червоний колір, символізує впевненість і наполегливість; Катруся – моральна поведінка, фіолетовий колір, є втіленням урівноваженості; Наталочка – моральні цінності, помаранчевий, говорить про толерантність і позитивний настрій; Іванко – моральні міркування, синій колір, символізує осмисленість; Василько – моральний вибір, зелений колір, означає доброзичливість; Петрик – моральні переконання, блакитний колір, означає чесність і щирість; Тарасик – моральний вчинок, білий колір, моральність як збірне поняття (Лохвицька, 2016). Розподіл ляльок за віковими групами здійснено в такій послідовності: молодша – ляльки Марійка та Іванко; у середній до них додаються ляльки Ганнуся, Катруся, Василько; у старшій – Наталочка, Петрик, Тарасик. Комбінація «приходу» ляльок може бути різноманітною оскільки залежатиме від виховної ситуації морального змісту (фото 2).



Фото 2

Отже, застосування ляльок-«моральних путівників» здійснюється на основі принципу когерентності – взаємозв'язку всіх складових морального виховання: емоційного, когнітивного і поведінкового компонентів (Lokhvytska & Joniliene, 2015). Окрім основного методу – ігрового включення дітей у виховні ситуації морального змісту з використанням ляльок-«моральних путівників», потребним є запровадження низки супутнього методичного інструментарію. На

розгляд читача виносимо їх редукований виклад. За нашим науковим баченням, доречно акцентуватися на:

- розв'язуванні моральних задач;
- дидактичних іграх;
- читанні творів художньої літератури;
- розучуванні мирилок;
- розповідях;
- використанні персонажів мультфільмів;
- театралізованих іграх;
- іграх-моделювання (створення ситуацій моделювання стосунків як форми реагування, «відпрацювання» емоцій, почуттів, ставлень);
- складанні казок про Ляльок-героїв;
- театральних етюдах;
- полілогах (обговорення ситуації, запитання – відповіді).

Доцільними також будуть:

- бестінг (від англ. *besting* – кращий) передбачає вправи та ігри для стабілізації і покращення психічного стану особистості, які проводяться з метою підвищення моральної самооцінки дітей, розвитку впевненості в собі, морального утвердження серед однолітків;
- метод інверсії (перевертання, переставляння), спрямований на пошук ідей виконання завдання морального спрямування в нових варіантах;
- метод інтерпретації, що полягає в поясненні, тлумаченні дитиною (на рівні її розуміння) моральних норм і правил;

Нам імпонують техніки, запропоновані канадськими психологами Дж. Кехо, Н. Фішер (2009), зокрема:

- позитивний предикат (твердження) – використовуються з метою допомогти дітям подолати страхи і сумніви (різновид – використання плакату «Я – добрий (моральний)»);
- візуалізація – створення зорових образів бажаних ситуацій;
- переписування сценарію певної ситуації – привчання «по-новому» (позитивно) подивитися на те, що сталося, винести «уроки», виробити «план» для майбутніх аналогічних подій;
- ненав'язливі настанови – дають можливість дітям отримати знання про моральні норми;
- визнання чеснот – схвалення і підтримка дитини за моральні вчинки («зала слави»), відзначення чеснот довколишніх;
- викорінення негативу – обговорення з дитиною відмінності між позитивною (моральною / належною) і негативною (неналежною) поведінкою, вироблення спільного переконання, що позитивні дії завжди є кращими для всіх учасників ситуації;
- метод протилежної думки – протидія негативній думці протилежною: «У мене немає друзів» – «У мене багато друзів» (Кехо & Фішер, 2009).
Результати практичного впровадження описаних методів зафіксовано

на світлині – освітній процес з морального виховання дошкільників у закладі дошкільної освіти (дитячий садок) спеціального типу № 29 «Ластівка» м. Черкаси (фото 3).



Фото 3

Доцільною для дослідження є методична платформа, розроблена українськими вченими Н. Гавриш, О. Брежневою, І. Кіндрат, О. Рейпольською (2015) щодо дієвості використання таких методів:

- метод емпатії (метод особистої аналогії), що пояснюється реакцією переживання, «уживанням» в образ іншого (героя оповідання, персонажа реальної ситуації тощо). У його основу покладено принцип заміщення, який також можна розглядати як спосіб психолого-педагогічного впливу;
- метод образного бачення, який через розвиток уяви сприяє еволюції здатності «домальовувати», наприклад, відтворювати наслідки морального вибору й моральних дій («Що сталося б, якби ...?»);
- метод конструювання понять, що забезпечує основу для розуміння дітьми (особливо це стосується дітей старшого дошкільного віку) сутності окремих понять, наприклад, чуйності, відповідальності, доброзичливості та ін.;
- метод чуттєвого пізнання, що сприяє розвитку в дітей уміння сприймати світ крізь призму відчуттів (Гавриш, Брежнева, Кіндрат, & Рейпольська, 2015: 18–20).

На увагу і практичне втілення заслуговують й такі супутні методи:

- моральний перформанс (від англ. *performance* – вистава, спектакль, термін означає виконання, виступ, дійство) – розглядається як участь дитини у міні-постановці під час приходу ляльки-«морального путівника» у режимі реального часу, тобто створення і обговорення виховних ситуацій на моральну тему, де лялька виступає в ролі помічника, а діти «відпрацьовують» ролі того, хто ображає і того, кого ображають; цей метод також може бути комплексним, що включатиме

використання художнього слова, показ і пояснення, прийом перевтілення і т. ін.;

- дотичним до попереднього є прийом морального фреймінгу, який полягає в інтерпретації дитиною навколишнього (зовнішнього) світу, свого «Я» і своїх моральних дій у ньому. Його застосування є доречним, оскільки об'єднує три рівні: діагностичний («Що не так?»), прогностичний («Як має бути?») та мотиваційний («Чому саме я маю діяти, щоб щось змінити?»). Сутність його застосування – об'єднання вихованців групи в дотриманні норм і правил моральної взаємодії. Використання зазначеного методу репрезентовано на світлині – реалізація завдань морального виховання в освітньому процесі закладу дошкільної освіти (дитячий садок) спеціального типу № 29 «Ластівка» м. Черкаси (фото 4).



Фото 4

- прийом гіперболізації – перебільшення чи навпаки зменшення проблемності моральної ситуації.

Пропонуємо також застосування авторських технік (Лохвицька, 2016):

- створення проєктів «Парад емоцій», «Планета моральних вчинків», «У світі добра» та ін. (для дітей старшої групи);
- прийом перевтілення («Будь таким, яким ти хочеш бачити свого друга»);
- створення плакатів (колажів) «Що таке добре, що таке погано», «Добро перемагає» та ін.;
- створення ситуацій успіху (пошуку морального рішення);
- установка на позитив;
- створення потфоліо «Я – моральний», «Я – хороший друг» та ін.;
- спонукання – при цьому необхідно підтримувати дітей за вияви зусиль щодо виконання ними моральних норм і правил, а не лише за результат, що сприяє розвитку впевненості у здоланні труднощів;

- елементи театру тантамарески (шаблонне зображення персонажів, де видно лише голову виконавця) для вправляння дітей робити припущення і моральні судження стосовно ситуації морального змісту, виконуючи роль ляльки-«морального путівника». Особливо важливо залучення дітей, здатних до порушень правил морального поведіння, коли вони, діючи від імені ляльки-«морального путівника», розповідають повчальні історії і схибити стає неможливо;
- прийоми використання ґаджетів – спілкування з ляльками через соцмережі (скайп, Viber і т. д.);
- лепбук (з англ. lapbook: lap – коліна, book – книга) – наколінна книга – інтерактивна тематична тека (саморобка) з дидактичними ігровими матеріалами на моральну тему;
- проведення спільних свят, вікторин, конкурсів, тематичних вечорів, заходів дитячої благодійності; виставок; флешмобів та ін. (спільна діяльність дітей і батьків).

На світлині відображено проведення роботи з морального виховання в закладі дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 7 «Берізка» Переяславської міської ради, у якому проходила Київська обласна педагогічна студія з впровадження програми «Скарбниця моралі» і експериментальна робота за темою «Становлення основ моральної вихованості у дітей дошкільного віку в умовах освітніх трансформаційних процесів сьогодення» (фото 5).



Фото 5

Використання ляльок як центрального персонажа (дійової фігури) методу МІМІ сприяє комбінованому застосуванню запропонованих вище методів, прийомів і технік. Добір методичного інструментарію і варіації комбінування методів, технік і прийомів залежить від поставленої мети щодо реалізації завдань морального виховання на різних етапах пропонованої технології та відповідно до вікових особливостей дітей конкретної групи. Зокрема, для дітей молодшого дошкільного віку – це

етап на якому відбувається засвоєння моральних норм і правил, у середньому – вже проходить їх відтворення у власній поведінці через здійснення контролювання, а в старшому – дотримання й захист моральних приписів, спрямованих на розвиток моральних почуттів та емоцій, морального осмислення, морального вибору, моральних дій, морального поводження, моральних цінностей, моральних переконань і моральних вчинків. Ці вісім складників і репрезентуються ляльками-«моральними путівниками» (Лохвицька & Михайленко, 2020).

Лялькотехніка в моральному вихованні дітей – це виконання вправ з лялькою (як носієм моральних норм і правил), які націлені на вирішення тих чи інших завдань, що подаються у вигляді виховних психологічних ситуацій морального змісту. Лялька виконує інформаційну місію і несе для дітей соціально-моральний контекст, який здійснює стимулювальну (ознаки доброї поведінки) або обмежувальну функцію (вияви небажаної поведінки). В іграх з лялькою дитина показує своє моральне «Я», становлення якого відбувається саме на етапі дошкільного дитинства, вчиться долати труднощі, «відкриває» в себе моральний потенціал. За допомогою символічної допомоги ляльки-персонажа вона шукає шляхи вирішення моральної дилеми, в неї розвивається вміння робити власний моральний вибір тощо.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Нове бачення реалізації завдань морального виховання дошкільників обґрунтовується психологічними закономірностями його перебігу. Використання методу ігрового включення дітей у ситуації моральної колізії через образи ляльок-«моральних путівників» базується на розвитку моральної самосвідомості дошкільника, яка визначає рівень його моральної вихованості. Потенціал методу ігрового включення дітей у виховні ситуації морального змісту сприяє єдності в розвитку моральної свідомості, почуттів і переживань, дій і вчинків дитини (когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти).

Перспективи подальшого наукового пошуку будуть спрямовані на добір методик для здійснення моніторингу морального виховання дітей в умовах роботи закладів дошкільної освіти.

Список використаної літератури

- Базовий компонент дошкільної освіти* (нова редакція) 2020. Отримано з URL:
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2020/21.12/bazovyy%20komponent%20doshkillya.pdf>
- Бех І. Д. *Виховання особистості*: підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
- Бех, І. Д. *Особистість на шляху до духовних цінностей*: монографія. Київ–Чернівці: Букрек, 2018. 296 с.
- Боришевський М. *Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності*: монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.

- Гавриш Н., Брежнева О., Кіндрат І., Рейпольська О. *Розумне виховання сучасних дошкільників* / за заг. ред. О. Брежневої. Київ: Вид. Дім «Слово», 2015. 176 с.
- Кехо Д., Фишер Н. *Сила розуму для дітей* / пер. с англ. П.А. Самсонов. 6-е изд. Минск: Попурри, 2013. 176 с.
- Кононко О. Л. *Психологічні основи особистісного становлення дошкільника*: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2001. 37 с.
- Кузьменко В. У. *Психолого-педагогічні основи розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років*: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2006. 48 с.
- Лохвицька Л. Граємо з ляльками-«моральними путівниками». *Палітра педагога*. 2017а. № 1. С. 9–12.
- Лохвицька Л. Іграшки-«моральні путівники» дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2017б. № 5. С. 15–18.
- Лохвицька Л. Ляльки-«моральні путівники». *Палітра педагога*. 2015. № 6. С. 3–9.
- Лохвицька Л. Моральне виховання: нові чи старі проблеми. *Дошкільне виховання*. 2014. № 7. С. 12–16.
- Лохвицька Л. В. *Особистість дошкільника: Дорога до Я-морального*: навч. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 408 с.
- Лохвицька Л. В. *Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі»*. 2-ге вид. зі змін. і доповн. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 96 с.
- Лохвицька Л. В., Михайленко О. В. *Калейдоскоп моральності для дошкільнят: розвивально-виховний контент*: навч.-метод. посіб. з морального виховання дітей дошкільного віку. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 208 с.
- Майерс Д. *Соціальна психологія* / пер. с англ. 6-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2003. 752 с.
- Chalmers K., Frydenberg E., Deans J. An Exploration into the Coping Strategies of Preschoolers: Implications for Professional Practice. *Children Australia*. 2011. № 36(3). Pp. 120–127. Retrieved from URL: http://elc.unimelb.edu.au/pdf/research_2011_1.pdf.
- DeVries Rh. *Moral and Intellectual Development Through Play: How to Promote Children's Development Through Playing Group Games*. 2018. Retrieved from URL: <https://www.canr.msu.edu/uploads/236/66786/Moralandintellect.pdf>
- Grabauskienė A. Dorovinis auklėjimas. *Kompleksinis ugdymas ikimokyklinėje įstaigoje* / sud. O. Monkevičienė. Kaunas: Šviesa, 1991, pp. 66–71.
- Gržinic J., Ilic S., Vidovic K. Child and psychological aspects of a doll (Theoretical approach). *Metodicki obzori*. 2010. № 9, vol. 5. Pp. 45–59.
- Handbook of Moral and Character Education* / Nucci L., Narvaez D., & Krettenauer T. (Eds.). 2-nd ed. New York: Routledge, 2014. 570 p.

- Hoban G. F. *Teacher Learning for Educational Change: a systems thinking approach*. USA, Philadelphia: Open University Press, 2002. 190 p.
- Jonilienė M. Vaiko dorinių vaizdinių ir juos lydinių išgyvenimų ypatumai. [Peculiarities of child's moral constructs and experiences accompanying them]. *Pedagogika*. 2008. Vol. 131 (92). Pp. 103–109.
- Jonilienė M., Monkevičienė O. "Geras, teisingas, mandagus" vaiko samprotavimuose. 2011. Retrieved from URL: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/straipsniai/bendri-straipsniai/geras-teisingas-mandagus-vaiko-samprotavimuose/9768>
- Krause V. A. *Magie mit Methode Persona Dolls unterstützen Dialoge mit Kindern*. 2007. Retrieved from URL: https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/Krause2007_Magie-mit-Methode_Betrifft-Kinder.pdf
- Lokhvytska L., Jonilienė M. System of work "Road to I-moral" as innovation in moral education of pre-schoolers. *International conference "Towards Research-based Education"*. Programme. Abstracts of research reports. LEU: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 2015. P. 70.
- Marcelo A.K., Yates T.M. Prospective Relations among Preschoolers' Play, Coping, and Adjustment as Moderated by Stressful Events. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2014. № 35, Issue 3. Pp. 223–233.
- Monkevičienė O. Education from Child's Perspective: Pedagogical approaches and their Expression in practice. *Changing Education in a Changing Society*. ATEE (Association for Teacher Education in Europe). Klaipėda: Klaipėda University Lithuania, 2011. Vol. 1. Pp.17–23.
- Monkevičienė O., Stankevičienė K., Autukevičienė B., Jonilienė M. Pedagogical strategies that improve children's play-based learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, Volume II, May 26th–27th, 2017. Pp. 290–307. Retrieved from URL: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2017vol2.2254>
- Narvaez D. Integrative ethical education. *Handbook of moral development* / eds.: M. Killen & J. Smetana. Mahwah; New York: Erlbaum, 2005. Pp. 703–733.
- Narvaez D., Rest J. The Four Components of Acting Morally. *Moral Behavior and Moral Development: An Introduction* / eds. W. Kurtines, J. Gewirtz. New York: McGraw-Hill, 1995. Pp. 385–400.



Медведская Елена Ивановна
кандидат психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии
**УО «Брестский государственный
университет
имени А.С. Пушкина».**
г. Брест, Беларусь
E-mail: EMedvedskaja@mail.ru

КОГНИТИВНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ АКТИВНЫХ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ: ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЛЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Изменения познавательной деятельности субъекта, являющиеся следствием интенсификации разнообразных интернет-практик, в силу своей скорости нуждаются в теоретическом моделировании. В статье обосновывается правомерность гипотезы о деформирующем интернет-воздействии как основы конструируемой модели. В парадигме культурно-исторической психологии дано определение когнитивной деформации как структурных изменений ВПФ активных интернет-пользователей.

Ключевые слова: Интернет, смешанная реальность, культурно-историческая психология, генетический закон, когнитивная деформация.

Elena Ivanovna Medvedskaya. Cognitive deformations of active Internet users: theoretical and empirical foundations for modeling

Changes in the cognitive activity of the subject, which are a consequence of the intensification of various Internet practices, due to their speed, require theoretical modeling. The article substantiates the validity of the hypothesis of the deforming Internet impact as the basis of the constructed model. In the paradigm of cultural-historical psychology, a definition of cognitive deformation is given as structural changes in the HMF of active Internet users.

Keywords: Internet, mixed reality, cultural-historical psychology, genetic law, cognitive deformation.

Постановка проблемы. Первые компьютеры появились в 50-е гг. XX в. и фактически одновременно с их разработкой начались и попытки организации связи между разными устройствами, т. е. с усовершенствованием компьютеров параллельно велась работа по созданию прототипов Интернета. Считается, что эпоха Интернета началась с 1995 г., года появления первых провайдеров. И распространение данной технологии набрало просто фантастический темп: если для создания 50-миллионной аудитории телезрителей понадобилось 13 лет, то Интернет это сделал всего за 4 года, а Facebook менее, чем через 9 месяцев насчитывал уже 100 миллионов пользователей (Агадуллина, 2015).

Проникновение Интернета во все сферы жизнедеятельности человека стремительно меняет наряду с внешней активностью и психическую, субъективную реальность его пользователя. Если говорить о психологических исследованиях происходящих изменений, то в качестве магистральных можно выделить два основных направления. Первое, начавшееся в конце прошлого века с монографий К. Янг и Д. Гринфильда, представляет собой изучение симптоматики и детерминант появления новых видов Интернет-зависимого поведения, прежде всего игрового. Значимым достижением в данной области можно считать включение в раздел «Болезни зависимостей» в новую редакцию МКБ-11 (2019 г.) аддикций от видеоигр и онлайн-казино. Другое направление представляет собой изучение новых форм коммуникации, опосредованной различными информационно-коммуникативными технологиями, и посвящено анализу изменений как самой коммуникации, так и личностных особенностей ее участников.

Существенно реже, чем вышеназванные психологические проблемы, предметом научного изучения выступают изменения познавательной деятельности и когнитивных функций интернет-пользователей. Вероятно, существующий дефицит данных в этой области обусловлен не только трудностями методологического или методического характера, поскольку они присутствуют в подавляющем большинстве исследований психической реальности. Можно предполагать, что изменения когнитивных процессов как психологическое последствие интернет-практик долго оставалось своеобразным «слепым пятном», поскольку и в академическом сознании, так же, как и в обыденном, часто присутствует имплицитное отождествление «умного» устройства с «умным» владельцем. Степень реалистичности обозначенного отождествления позволяют оценить результаты отдельных научных исследований.

Анализ последних исследований и публикаций.

В настоящее время в условиях повсеместного распространения Интернета уже выросло целое поколение, которое в разнообразных исследованиях обозначается как поколение Z (согласно теории

поколений Н. Хоува и В. Штрауса), «цифровые аборигены» (классификация американского интернет-деятеля и дизайнера видеоигр М. Пренски) или другими синонимами (поколение Net, поколение Google и т. п.), в которых подчеркивается присутствие Интернета как ведущего фактора социализации. Именно представители этого нового поколения в первую очередь оказываются в поле внимания исследователей. Результаты их работы можно структурировать в несколько групп, а именно:

1) анализ собственно технологических навыков и умений; 2) изменение мозговой активности; 3) изучение трансформаций когнитивных функций в процессе интернет-деятельности. В соответствии с ведущей проблемой настоящей работы, представляется целесообразно более детально остановиться на двух последних.

Специфика мозговой активности пользователей цифровых технологий

Обобщая результаты исследований деятельности мозга в эпоху Интернет-технологий, американские нейрофизиологи (Смолл, Ворган, 2011) полагают, что мозг современного человека находится в состоянии постоянной цифровой стимуляции (точнее перестимуляции, которую ученые образно называют «цифровым туманом»). 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»: внимание следит за всем сразу, «скользит», не концентрируясь на каком-либо объекте. Мозг «цифровых аборигенов» обучается быстрым реакциям и подвергается постоянной дофаминовой стимуляции, психологическим последствием которой выступает привычка мгновенного получения удовольствия (Смолл, Ворган, 2011: 11).

Однако у представителей поколения Z существенно хуже, чем у представителей более ранних поколений, развиты нейронные связи и отдельные участки мозга, ответственные за обычную учебу (Смолл, Ворган, 2011: 13). Замедляется также развитие лобных долей, отвечающих за планирование и контроль деятельности, а это ухудшает не только умственные способности, но и социальные навыки. Ученые провели и довольно строгие расчеты: каждый час, проведенный за компьютером, сокращает время традиционного общения лицом к лицу на 0,5 часа, что приводит к угасанию социальных навыков, прежде всего умения расшифровывать невербальные сообщения (Nie, Hillygus, 2002).

Имеются и отдельные данные о мозговой активности геймеров (исследуются в первую очередь любители наиболее популярных во всем мире игр жанра «стрелялки» или «шутеры»). Во время киберигры у

игроков фиксируются повышение тета-ритма мозга и снижение бета-ритма. Иначе говоря, высшие корковые структуры мозга, отвечающие за контроль деятельности и рациональное мышление, активированы значительно меньше, чем его низшие, подкорковые отделы. Таким образом, злоупотребление компьютерными играми может стать причиной нарушений психофизиологических функций головного мозга, в результате чего человек в прямом смысле «застревает в детстве» (Миронова, 2012; Урсу, 2013 и др.). Аналогичные результаты получены и японскими нейрофизиологами (Mori, Natsuda, Hinaki, 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.

Немецкий психиатр М. Шпитцер (Шпитцер, 2014) достаточно категоричен в оценке последствий тесного взаимодействия человека с цифровыми технологиями, обобщенно обозначая их как «цифровое слабоумие». В нейробиологических исследованиях на животных и людях было неоднократно доказано, что объем запоминаемой информации тренирует и увеличивает гиппокамп – зону мозга, отвечающую за образование устойчивых связей (долговременная память). И это как раз та зона мозга, в которой на протяжении всей жизни человека обновляются клетки. Появившиеся клетки очень легко обучаемы, но обучаемы только на сложных задачах, требующих от человека интеллектуальных усилий. Даже заучивание наизусть и воспроизведение некоторого текста к такой сложной задаче не относится. Необходимо добавить, что все цифровые технологии не только легки в освоении, но и в принципе предназначены для облегчения интеллектуальных усилий, что позволяет считать мнение М. Шпитцера достаточно обоснованным.

Итак, результаты исследований доказывают, что активная Интернет-деятельность как минимум не способствует формированию высших отделов головного мозга у представителей поколения Z и не обеспечивает его полноценное функционирование у представителей более старших поколений.

Особенности когнитивных процессов

Закономерно, что если мозг функционирует иначе, то иначе начинают реализовываться и все обеспечиваемые им познавательные процессы. Большинство исследований в данной области также относится к молодым людям.

Восприятие поколения Z характеризуется как симультанное (нелинейное). Такой тип восприятия позволяет моментально «схватывать» предъявляемый образ целиком, но затрудняет последовательную детализацию (Смолл, Ворган, 2011; Голубинская, 2015 и др.). Внимание большинством исследователей описывается как рассеянное, скользящее (Смолл, Ворган, 2011; Шпитцер, 2014; Богачева. Спивак, 2019). Фиксируются и изменения памяти или Google-эффект, заключающийся в том, что активные пользователи Интернета

запоминают не столько саму информацию, сколько место ее хранения в сети (Sparrow, Liu, Wenger, 2011).

У молодых людей также присутствует и изменения самосознания, обусловленные регулярным взаимодействием с Интернетом. Об этих трансформациях свидетельствуют эксперименты профессора Гарвардского университета А. Ф. Уорд, установившего, что студенты считают web частью собственных умственных способностей (Ward, 2013). При ответе на тестовые вопросы одной группе студентов разрешали обращаться к сетевым ресурсам, другой – нет. Оказалось, что даже дословно скопированные, или попросту списанные, ответы из Интернета вызывали у респондентов чувство гордости за самого себя. Ученые из Йельского университета обнаружили еще один интересный эффект: информации из сети студенты доверяют больше, чем личным знаниям (Fiscer, Goddu, Keil, 2015): когда студентов попросили объяснить принципы действия хорошо знакомых им механизмов (к примеру, молнии-застежки), то оказалось, что те, кто мог проверить правильность своего ответа в Интернете чувствовали себя намного увереннее, чем те, кто давал аналогичные ответы, полностью опираясь на свой личный опыт и знания.

В последнее время различными специалистами (философами, педагогами, социологами, психологами) довольно активно анализируется феномен клипового мышления, которое описывается как дискретное, мозаичное, нерефлексивное, быстрое (мгновенность перехода или скольжение) и краткое, непродуктивное и т. п. (Гиренок, 2016; Исаева, 2015; Царевская, Юдалевич, 2020 и др.). Хотя эмпирические исследования этого нового типа мышления пока отсутствуют, в практике разных ступеней образования (от младших школьников до студентов) специалисты озабочены построением педагогического процесса с учетом названных характеристик.

Последние годы стали появляться и исследования клинических психологов, доказывающие, что мышление молодых людей по ряду параметров отличается от мышления представителей доцифровой эпохи, приближаясь к классически признанным свойствам мышления лиц с шизоидными расстройствами (Кобзова, Зверева, Щелокова, 2018; Грекова, 2019 и др.). Если мышление взрослых соответствует конвенциональной иерархии родовых и видовых признаков, то в мышлении представителей поколения Z отсутствует подобная организация. Оно не отличается логической структурированностью материала, мало способно к выделению главного и второстепенного. Но при этом мышлению молодых людей присущи гибкость, многозначность, легкость переходов при смене материала и типов задач.

Таким образом, имеющиеся в настоящее время результаты исследований мозговой активности и когнитивных способностей представителей поколения Z пока не очень велики по объему, и часто

имеют противоречивый характер. Пока эти результаты подтверждают две ведущие гипотезы.

Первая из них – гипотеза вытеснения – появилась в эпоху расцвета телевидения благодаря американскому психологу С. Нейман (Neuman, 1988). Эта гипотеза гласит: чем больше времени ребенок проводит у ТВ-экрана, тем ниже уровень его когнитивного развития (поскольку остается меньше времени для собственно развивающих занятий в реальности). Однако эмпирически данная гипотеза так и не нашла однозначного подтверждения в силу проблем методического характера: дети смотрят по ТВ передачи разных жанров, поэтому фактически невозможно оценить ни их совокупный вклад, ни тем более значение какого-то одного жанра для когнитивного развития подрастающего поколения.

Бурное распространение технологий привело к появлению новой, более мягкой, гипотезы. Ученые из Оксфордского университета А. Пшибульский и Н. Вайнштейн постулируют ее как «цифровую гипотезу Златовласки». Она предполагает наличие некоторой золотой середины или оптимума времени взаимодействия ребенка с Интернетом. Проверка данной гипотезы на британских подростках (а это была очень серьезная выборка, составившая более 120 тысяч участников, дифференцированных по полу, этнической принадлежности, уровню экономического достатка семьи) не обнаружила значимых взаимосвязей между использованием гаджетов и психологическим благополучием подростков. Но была установлена связь со временем, а именно, до 2 часов в день. При превышении данного объема времени уровень психологического благополучия снижается (Przybylski, Weinstein, 2017). На российской выборке гипотеза Златовласки также начала проверяться, в частности в нейропсихологическом исследовании детей разного возраста с разной степенью онлайн-активности (Солдатова, Вишнева, 2019). Полученные результаты свидетельствуют, что если до младшего подросткового возраста зависимости между временем интернет-активности и отдельными когнитивными параметрами прослеживаются (серийная организация движений, вербальное развитие, пространственное мышление и др.), то уже у старших подростков некие корреляции установить не удалось.

В настоящее время имеются и отдельные клинические исследования мышления представителей поколения Y (возраст от 20 до 40 лет), проведенные российскими психологами (Султанова, Иванова, 2017) У них были обнаружены такие особенности мышления, которые авторы по аналогии с известной работой З. Фрейда охарактеризовали как «патопсихологию обыденной жизни». К выявленным характеристикам относятся: снижение критичности к результатам своей деятельности, нейродинамические расстройства (усталость, сложность вработываемости, трудности концентрации на заданиях и др.), непоследовательность и разноплановость мышления, а также его эгоцентричность.

Таким образом, имеющиеся результаты изучения влияния Интернет-технологии на когнитивные функции ее пользователей довольно дефицитарны и противоречивы, что и обуславливает постановку следующей цели исследования.

Цель работы – теоретико-эмпирическое обоснование модели деформирующего влияния активных интернет-практик на когнитивные функции пользователя технологии.

Изложение основного материала и результатов исследования.

Методология моделирования

Теоретическим основанием для изучения влияния Интернет-технологии на когнитивные функции взрослых может выступить культурно-историческая психология. Хотя теории уже более века, она не только полностью соответствует современной идеологии постнеклассической науки, но и «продолжает задавать важнейшие методологические стандарты исследований и способствовать усовершенствованию психологической практики» (Зинченко, Первичко, 2012: 41). Базовой идеей теории выступает социокультурная детерминация высших психических функций. В контексте обсуждаемой проблематики это означает, что в условиях нового информационного общества принципиально меняется и характер психической организации субъекта.

Необходимо отметить, что «новое информационное общество» не просто представляет собой ранее неизвестную человечеству социокультурную ситуацию развития. Очень важно, что эта ситуация быстро меняется в соответствии с распространением и усовершенствованием самих информационно-коммуникативных технологий. Причем, согласно оценкам специалистов, технологии уже вышли на такой уровень мощности, что они следуют собственной логике развития, не поддающейся социальному контролю (Келли, 2017; Линч, 2019 и др.).

Интернет быстро эволюционирует, одновременно трансформируя также исторически предшествующие ему медиа. В настоящее время речь уже идет о «новых медиа», для обозначения которых используются также термины «веб нового поколения», «Web 2.0», «онлайн-медиа», «сетевые медиа», «цифровые медиа» и др. В эту группу объединяются все медиа, содержание которых может быть оцифровано и размещено в сети Интернет.

Быстрое и повсеместное проникновение интернет-технологии в различные области жизнедеятельности человека по мнению профессора Оксфордского университета А. Кирби превращает культурную парадигму современности в дигимодернизм (Kirby, 2009). Ученый считает оцифровывание преобладающим культурным фактором нашего времени, который постепенно все затягивает в свою орбиту и выдает уже отформатированным и отредактированным по своему образу. Следует

отметить, что для характеристики дигимодернизма А. Кирби использует метафору силового поля, тем самым подчеркивая, что он никак не является идеологией. Именно поэтому с позиций вклада в культуру ничто не может стать более ценным, становясь более оцифрованным.

Для фиксации новых социокультурных условий используются и иные термины. В связи с постепенным вытеснением мобильным Интернетом десктопного, обеспечиваемого со стационарных компьютеров, представители разных наук наиболее точными считают понятия «смешанная» реальность или «реальность онлайн». Понятие смешанной реальности в научный обиход ввели американский инженер П. Милгрэм, создающий в сотрудничестве с японскими учеными концепцию «континуума реальностей» (Milgram, Kishino, 1994), которая описывает окружающую человека среду в разном соотношении реально существующих и компьютерно смоделированных объектов. Данная концепция описывает разные стадии перехода от базовой к виртуальной реальности. Смешанная или гибридная/комбинированная реальность, в которой физические и цифровые объекты сосуществуют и взаимодействуют друг с другом в режиме реального времени, расположена посередине этого континуума. Другой из названных терминов «реальность онлайн», подчеркивающий взаимопроникновение офлайн и онлайн практик и невозможность их однозначной дифференциации, предложен профессором Оксфордского университета Л. Флориди (Floridi, 2014), разрабатывающим философскую теорию информации.

Таким образом, происходящие быстрые изменения социокультурных условий влекут за собой и изменения деятельности человека. Одним из первых советских психологов, начавших в середине 80-х гг. XX в. исследования деятельности компьютерного пользователя, был О. К. Тихомиров. Именно ему принадлежит до сих пор активно используемый термин «психология компьютеризации». Теоретически на основе концепции Л. С. Выготского он обосновывал идею о «преобразовании» психических функций под влиянием компьютера, поскольку компьютер опосредствует уже ранее опосредованную деятельность (решение задач, в том числе и творческого характера, подготовку текста и т. п.). Это приводит к тому, что во взаимодействии с компьютером формируются такие психические функции, которые не складываются в условиях сотрудничества между людьми. При этом О. К. Тихомиров подчеркивал, что компьютерно опосредованная деятельность – это не этап внутреннего опосредования, а продолжение внешнего.

Один из наиболее ярких последователей ученого, А. Е. Войскунский, отмечает следующее: «С психологической точки зрения Интернет представляется новым этапом знакового опосредствования деятельности и уже поэтому не выглядит чужеродным явлением, во всяком случае, для приверженцев культурно-исторической школы Л. С. Выготского»

(Войскунский, 2017: 89). Указанную позицию разделяют и зарубежные психологи, отмечая, что хотя культурно-историческая теория и создавалась в эпоху Гуттенберга, она ни в коем случае не является анахронизмом. Напротив, в ней содержится богатый объяснительный потенциал при рассмотрении Интернета как нового средства переопосредствования, перестраивающего весь процесс, порождающего новые виды деятельности и новые культурные орудия (Rüskriem, 2020: 36).

Термин переопосредствование активно применяется не только в рамках культурно-исторической психологии, но и разработчиками Интернет-технологий, которые чаще всего под новыми посредниками понимают некие новые гаджеты, приближающие пользователя к виртуальной реальности: очки, шлемы, перчатки, тренажеры и др.

Таким образом, специалистов объединяет идея о новых условиях жизнедеятельности, в которых Интернет становится ведущим посредником в реализации его пользователем разных видов активности. Однако отличается понимание того, что именно в данной технологии выступает собственно посредником или культурным орудием (культурным знаком) в терминологии культурно-исторической психологии.

Здесь необходимо подчеркнуть, что Интернет как технология, как орудие деятельности сам по себе нейтрален, что допускает амбивалентный характер его воздействия на психику пользователя, что отмечалось многими авторитетными специалистами в данной области. Принципиальная нейтральность технологии и дефицитарность/противоречивость научных данных об изменениях когнитивных функций пользователей Интернета делают возможным конструирование полярного спектра гипотез: от оптимистических – о наличии безусловно позитивного, развивающего эффекта, до пессимистических – о негативном, деструктивном/деформирующем влиянии Web.

Эмпирические основания для моделирования

Основными причинами выбора в качестве основы для моделирования гипотез второго типа выступают следующие три:

1. Отсутствие массового развивающего эффекта для когнитивных функций зрителя от исторически предшествующей Интернету, и в настоящее время конкурирующей с ней технологии – телевидения.

2. Отсутствие достоверных научных данных о наличии у представителей поколения Z неких когнитивных преимуществ по сравнению с представителями более старших поколений.

3. Данные эмпирических исследований взрослых активных интернет-пользователей, не обнаружившие у них более высокого уровня развития отдельных способностей, по сравнению с читателями.

Рассмотрим названные причины более детально.

Широкое распространение телевидения, начавшееся в 60-е гг. XX в. было связано с убеждением в том, что человечество получило демократичное и доступное средство для повышения образовательного уровня населения и соответственно, развития когнитивных способностей зрителей. Однако уже спустя два десятилетия обнаружилось противоположные ожидаемым социальные последствия, которые в первую очередь связаны с проблемами речи, а именно: ростом числа детей с различными нарушениями устной речи и функционально неграмотных подростков и юношей.

Телевидение как технология «управления взглядом» на физиологическом уровне вводит зрителя в состояние телестресса, а на психологическом – вызывает у него состояние наученной беспомощности. Совершенно закономерно, что даже краткосрочные изменения физиологического состояния сопровождаются и определенными психологическими изменениями. Используемые создателями телепрограмм приемы «управления взглядом» (частое изменение ракурсов, скорость смены кадров, их намеренная непредсказуемость и др.) оставляют мало возможностей для антиципации, для «опережающего отражения». Таким образом, телеэкран фактически лишает зрителя возможности для подготовки собственной реакции на определенное событие еще до его наступления, что и является основанием для проведения параллелей с состоянием наученной беспомощности как отказом от активности, детально изученным М. Селигманом и его последователями. В частности, эксперименты Д. Хирото (Hiroto, 1974) позволили сделать несколько важных заключений. Во-первых, они показали, что и у людей существует механизм возникновения наученной беспомощности, аналогичный выявленному ранее у животных. Во-вторых, оказалось, что беспомощность, возникнув в одной частной ситуации, очень быстро генерализуется на другие. Многочисленные экспериментальные исследования позволили обнаружить и сам механизм: наученная беспомощность возникает при невозможности контролировать последствия действий, т. е. отказ от активности появляется в результате приобретения опыта бесполезности собственных усилий. Именно непредсказуемость и неуправляемость событий является основной причиной возникновения наученной беспомощности, т. к. не только неприятные, но и приятные последствия, которые в экспериментах моделировались как случайные, совершенно независимые от поведения индивида, приводили к отказу от активности. Таким образом, затруднение прогнозирования зрителем цепочки дальнейших событий на экране и невозможность их контролировать, составляющие психологическую сущность технологий телевоздействия, полностью соответствуют экспериментально установленным детерминантам возникновения наученной беспомощности.

В настоящее время есть данные также лонгитюдных исследований когнитивных способностей телезрителей. В 2011 г. американские психиатры (Hoang, Reis, Zhu, 2011) опубликовали результаты масштабного исследования, в котором принимало участие 3247 человек от 18 до 30 лет на момент его начала. Через 25 лет тесты когнитивных способностей показали, что длительный (т. е. более 3 часов в день) просмотр телепередач снижает концентрацию внимания, скорость обработки информации и способность к целенаправленной деятельности, замедляет реакцию, но не нарушает способность к механическому заучиванию и сохранению информации. Это относится к представителям разных возрастов и полов. Особенно пострадали когнитивные функции тех, кто на протяжении этих лет вел малоподвижный образ жизни. В контексте настоящего исследования важно отметить, что привычка длительного телепросмотра не повлияла на механическую память взрослых зрителей, т. е. не изменился ее самый генетически простой вид.

Наконец, еще один общеизвестный аргумент, доказывающий принципиально низкий развивающий потенциал телевидения, принадлежит авторитетному американскому медиаэкологу Н. Постману: «Для просмотра телевидения не требуется никакой подготовки, не требуется аналога букваря. Просмотр телевидения не требует никаких навыков и не вырабатывает никаких навыков. Именно поэтому нет такой вещи, как дополнительные занятия телевидением. И поэтому вы не смотрите телевидение сегодня лучше, чем 5 или 10 лет назад» (Постман, 2015).

Другой причиной выбора в качестве основания для моделирования гипотезы о негативном влиянии Интернет-технологии на когнитивные функции пользователей стало отсутствие научных данных о наличии у представителей поколения Z неких когнитивных преимуществ, что подтверждается и непосредственной педагогической практикой. Педагогами разных ступеней образования высказываются довольно однотипные мнения (точнее, жалобы) о постепенном снижении когнитивных функций обучающихся, которые в своем большинстве выражаются в проблемах концентрации внимания, ухудшении запоминания, несформированности ведущих мыслительных операций (неумение выделять главное и второстепенное, самостоятельно определять основание для сравнения, удерживать линейную логику изложения и др.), а также повышенной умственной утомляемости.

По мнению одного из самых авторитетных социологов современности М. Кастельса 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 у обучающихся умений преобразовывать информацию в знания, а знания, соответственно, в действия. По мнению

ученого, в потоке онлайн-інформації ключевими способностями суб'єкта стануть наступні: постановка задачі пошуку відповідної інформації, вміння приймати рішення про те, що і як шукати, а також як знайдене обробляти і використовувати.

Незважаючи на вказану «неприспособленість» освітньої системи її значення в умовах відбуваючої цифровізації скоріше тільки підвищується при умові збереження нею своєї основної соціальної мети – окультування або ускладнення суб'єкта цієї діяльності. З означеної точки відліку – складності Людини як результату освітньої діяльності – досить парадоксальною представляється одна з домінуючих в сучасній системі освіти тенденцій, яку можна позначити як реструктуризацію методології освіти за можливостями і потребами покоління Z (Медведська, 2020). Парадоксальною ця ситуація є тому, що скарги на зниження когнітивних здібностей вивчаючихся, педагоги ще і ініціативно цьому зниженню сприяють.

Ще однією причиною обґрунтування гіпотези про можливе негативне впливання Інтернету є результати передшествуючої роботи автора по перевірці конкуруючих гіпотез про наявність розвиваючого ефекту. Зокрема, були емпірично перевірені гіпотези про більшу децентралізацію мислення (Медведська, 2020) і більшу креативність (Медведська, 2020) дорослих активних інтернет-користувачів порівняно з їх ровесниками, віддаючими перевагу традиційному, паперовому читанню. Гіпотези перевірялися на статистично великих вибірках людей старші 35 років (т. є. завершивши своє когнітивне розвиток в доцифрову епоху), які мають вищу освіту і працюють в сфері інтелектуальних професій.

Інтернет можна назвати, використовуючи термінологію М. М. Бахтіна, простором багатоголосся, забезпечуючим користувача прекрасними можливостями для руху по різних смислових позиціях. Це дозволяє передбачати, що веб створює сприятливі умови для подолання егоцентризму, який в проведеному дослідженні трактувався в класичному розумінні Ж. Піаже як ілюзія пізнання або особлива умствена позиція, що включає в себе визнання тільки власної точки зору і виражається в порушенні логіки висновків (Піаже, 1997 і др.). Наступниками Піаже неодноразово було доведено, що феномен пізнавального егоцентризму присутній також і у дорослих.

В якості стимулюючого матеріалу виступали дві задачі, для успішного рішення яких необхідно одночасно враховувати позицію кожного з її «персонажів». Перша задача передбачала переважно прийом роботи з імплікативно-диз'юнктивною структурою висловлювань, во другій вимагалася візуалізація заданої в умови ситуації.

В таблице 1 представлено количество правильных ответов в разных группах респондентов.

Таблица 1

Количество правильных решений логических задач (%)

Группа	Вид задачи	
	Задача 1	Задача 2
«Субъекты читающие»	41	21
Активные интернет-пользователи	24	4
Критерий преобразования Фишера ¹	1,66*	2,49**

Содержание таблицы 1 демонстрирует, что верные решения двух задач статистически достоверно преобладают в группе «субъектов читающих». Первая задача для всей выборки оказалась более легкой, что можно объяснить ее более формализованным характером, что подтверждает сделанное Н. А. Подгорецкой заключение о том, что «успешность в овладении приемами познавательной деятельности определяется не возрастом субъекта, а типом обучения, в рамках которого эти приемы усваивались» (Подгорецкая, 1988:136). Наша выборка как раз была довольно однородной по характеру обучения, особенно школьного, в период которого и формируются ведущие мыслительные операции.

Еще одной конкурирующей гипотезой для эмпирической проверки выступала гипотеза о более высоком уровне развития креативности активных интернет-пользователей, которая обусловлена большей свободой выбора (разного содержания, видов деятельности и др.) открывающейся благодаря данной технологии. Исследование осуществлялась на разном материале: вербальном и образном.

Для оценки вербальной креативности был использован тест С. Медника RAT в адаптации А. А. Воронина (лаборатория психологии способностей Института психологии РАН), который в русскоязычной версии более известен как тест речемышлительной креативности (РМК).

Усредненные по выборкам результаты отражены в таблице 2, в которой буквами указаны измеренные параметры креативности: У – уникальность; О – оригинальность; К – количество ответов.

Таблица 2

Показатели теста вербальной креативности С. Медника (RAT)

«Субъекты читающие»			Активные интернет-пользователи		
У	О	К	У	О	К
9,75	0,62	24	4,45	0,48	17,85

¹ В таблице знаком «*» обозначены уровни статистической достоверности критерия: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Представленные в таблице 2 данные свидетельствуют, что параметры креативности (уникальность, оригинальность и количество ответов) выше у представителей группы «субъектов читающих». Применение критерия Розенбаума доказало достоверность выявленных различий по двум параметрам вербальной креативности:

- уникальность ($Q = 10$ при $Q_{\text{крит}} = 9$ для $p < 0,01$);
- количество ответов ($Q = 8$ при $Q_{\text{крит}} = 7$ для $p < 0,05$).

Для изучения невербальной креативности был использован тест «Свобода ассоциаций» З. Зиверт, позволяющий определять визуальную креативность, способность к преобразованиям (гипотетичность и вариативность мышления). Стимульный материал представляет собой 15 рисунков современного российского художника А. Н. Фанталова.

В таблице 3 представлены усредненные для представителей разных групп параметры, которые имеют следующие буквенные обозначения: У – уникальность (оригинальность); К – количество ответов; ОтА – отдаленность ассоциаций; Дв – движение.

Таблица 3

Параметры образной креативности

«Субъекты читающие»				Активные интернет-пользователи			
У	К	ОтА	Дв	У	К	ОтА	Дв
15,26	27,13	7,33	2,13	10,73	21,46	4,33	0,6

Данные таблицы 3 демонстрируют, что все параметры невербальной креативности достоверно ниже у активных интернет-пользователей. Применение критерия Розенбаума для оценки достоверности выявленных различий показало следующее:

- для уникальности ассоциаций: $Q = 8$ при $Q_{\text{крит}} = 6$ для $p < 0,05$;
- для количества ответов: $Q = 4$ ($Q > 0,05$);
- для числа ассоциаций из отдаленных областей: $Q = 9$ при $Q_{\text{крит}} = 9$ для $p < 0,01$;
- для ответов категории «движение»: $Q = 6$ при $Q_{\text{крит}} = 6$ для $p < 0,05$.

Статистические расчеты позволяют утверждать, что только по одному параметру – количество ассоциаций – результаты в двух группах респондентов оказались тождественными. По всем другим (нетипичность ответов, активность ассоциативного процесса, богатство воображения) достоверные преимущества выявлены у читателей. Таким образом, полученные данные противоречат прогнозируемому у активных пользователей цифровых технологий росту творческих способностей.

Выводы. Итак, имеющие эмпирические данные свидетельствуют о наличии фактологии, оправдывающей гипотезу о деформирующем интернет-влиянии для когнитивных функций взрослых, на которой строится модель, описывающая изменения в познавательной

деятельности пользователей технологии. Методологической основой теоретического обоснования модели может выступать культурно-историческая психология, в соответствии с которой Интернет является новым средством опосредования деятельности, порождающим новые культурные знаки, перестраивающие высшие психические функции. В контексте генетического закона развития, в соответствии с которым наиболее уязвимыми для любого негативного воздействия оказываются высшие, наиболее поздно созревающие в онтогенезе структуры, можно дать следующее обобщенное определение когнитивной деформации как структурно-процессуального изменения высшей психической функции. Изменения структуры функции выражаются в доминировании ее генетически простых компонентов над сложными или в их одинаковой представленности. Изменения процесса реализации функции заключаются в упрощении ее функционирования посредством возврата к генетически более ранним операциям.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в разработке следующих проблем:

обосновании единицы анализа в интернет-технологии, которую можно считать культурным орудием и культурным знаком;

выявлении отличий этого нового культурного знака от слова, выступавшего основным опосредствующим средством в традиционной культуре;

эмпирической конкретизации частных проявлений деформаций в отдельных высших психических функциях;

определении условий, способствующих/препятствующих возникновению когнитивных деформаций.

Список использованной литературы

- Агадуллина Е. Р. Пользователи социальных сетей: современные исследования. *Современная зарубежная психология*. 2015. Т. 4. № 3. С. 36–46.
- Богачева Н. В., Спивак Е. В. Мифы о «поколении Z». Москва: НИУ ВШЭ, 2019. 64 с.
- Войскунский А. Е. Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур. *Современная зарубежная психология*. 2017. Т. 6. № 4. С. 7–20. DOI:10.17759/jmfr.2017060401.
- Гиренок Ф. И. Клиповое сознание. Москва: Проспект, 2016. 256 с.
- Грекова А. А. Особенности мышления представителей «цифрового поколения». *Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология»*. 2019. Т. 12. № 1. С. 28–38. DOI:10.14529/psy190103.
- Зинченко Ю. П., Первичко Е. И. Постнеклассическая методология в клинической психологии: научная школа Л. С. Выготского – А. Р.

- Лурия. *Национальный психологический журнал*. 2012. № 8. С. 32–45.
- Исаева А. Н. «Клиповое мышление»: психологические дефициты и альтернативы (пространственный фокус). *Мир психологии*. 2015. № 4 (84). С. 177–91.
- Кастельс М. Галактика Интернет. Размышления об Интернете, бизнесе и обществе: пер. с англ. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 328 с.
- Келли К. Неизбежно. 12 технологических трендов, которые определяют наше будущее: пер. с англ. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 260 с.
- Кобзова М. П., Зверева Н. В., Щелокова О. А. О некоторых особенностях вербально-логического мышления в норме и при шизотипическом расстройстве. *Клиническая и специальная психология*. 2018. Т. 7. № 3. С. 100–118. DOI: 10.17759/psyclin.2018070306.
- Линч Д. Технологии. Используй их, чтобы реализовать свой потенциал : пер. с англ. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 160 с.
- Медведская Е. И. Выраженность децентрации мышления у взрослых представителей разных информационных субкультур. *Психологическая наука и образование*. 2020. № 1. С. 90–96.
- Медведская Е. И. Параметры креативности у взрослых активных web-пользователей. *Проблеми сучасної психології* : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 49. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2020. С. 224–243.
- Миронова М. И. Ребенок и компьютер. *Ребенок и компьютер*: сб. материалов. Клин: Христиан. Жизнь, 2012. С. 47–76.
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка : пер. с фр. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. 256 с.
- Подгорецкая Н. А. Изучение приемов логического мышления у взрослых. – Москва: МГУ, 1988. 150 с.
- Постман Н. ТВ формирует новый тип личности – взрослого ребенка : пер. с англ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://media-ecology.blogspot.com.by/2011/02/blog-post_17.html.
- Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета : пер. с англ. Москва: КоЛибри, 2011. 352 с.
- Солдатова Г. У., Вишнева А. Е. Особенности когнитивной сферы детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина. *Консультативная психология и психотерапия*. 2019. Том 27. № 3. С. 97–118. DOI: 10.17759/cpp.2019270307.
- Султанова А. С., Иванова И. А. К проблеме нормативных показателей в патопсихологической диагностике [Электронный ресурс] // *Клиническая и специальная психология*. 2017. Т. 6. № 2. С. 83–96. DOI:10.17759/psyclin.2017060207.

- 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 л.
- Царевская О. А. Изменение подходов к обучению в условиях развития клипового мышления. *Бизнес-образование в экономике знаний*. 2020. № 2. С. 100–103.
- Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг: пер. с нем. Москва: АСТ, 2014. 288 с.
- Fiscer M., Goddu M. K., Keil F. C. Searching for Explanations: How the Internet Inflates Estimates of internal Knowledge. *Journal of Experimental Psychology*. 2015. V. 144. № 3. P. 425–433.
- Floridi L. 4-TH revolution: How the infoshere is reshaping human reality. Oxford: Oxford University Press, 2014. 248 p.
- Hiroto D. Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*. 1974. № 102. P. 187–193.
- Hoang T. D., Reis J., Zhu N. Effect of Early Adult Patterns of Physical Activity and Television Viewing on Midlife Cognitive Function. *JAMA Psychiatry*. 2011. № 11. P. 1–8.
- Kirby A. Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture. – New York: Continuum Publishing Corporation, 2009. 282 p.
- Mori A., Natsuda G., Hinaki K. Terror of Game-Brain. *Neuroimage*. 2006. № 29. P. 706–711.
- Milgram P., Kishino A. F. Taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*. 1994. № E77-D (12). P. 1321–1329.
- Neuman S. B. The displacement effect: Assessing the relation between television viewing and reading performance. *Reading Research Quarterly*. 1988. Vol. 23 (4). P. 414–440. DOI:10.2307/74764114.
- Nie N. H., Hillygus D. S. H. The impact of Internet use on Sociability. *Time-diary finding. IT & Society*. 2002. № 1. P. 1–20.
- Przybylski A. K., Weinstein N. A Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the Relations Between Digital-Screen Use and the Mental Well-Being of Adolescents. *Psychological Science*. 2017. V. 28(2). P. 204–215. DOI:10.1177/0956797616678438.
- Rückriem G. Digital technology and mediation – a challenge to activity theory / G. Rückriem // *Культурно-историческая психология*. 2020. № 4. С. 30–38.
- Sparrow B., Liu J., Wenger D. M. Google effects on memory: cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*. 2011. V. 333. № 6043. P. 776–778.
- Ward A. F. One with the Cloud: Why People Mistake the internet's Knowledge for Their Own. Cambridge: Harvard University, 2013. 112 p.



Москалюк Виктория Юрьевна
кандидат психологических наук,
доцент,
доцент кафедры психологии
**УО «Брестский государственный
университет
имени А.С. Пушкина», г. Брест,
Беларусь**
E-mail: Victoria_1974@bk.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СРЕДЫ И ЛИЧНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР ОТДЕЛЕНИЙ АНЕСТЕЗИОЛОГИИ И РЕАНИМАЦИИ

Представлены результаты исследования психологической безопасности в деятельности медицинских сестер отделений анестезиологии и реанимации, определены наиболее значимые для сотрудников компоненты психологической безопасности. Выявлен уровень профессионального стресса у медицинских сестер. Определены стратегии совладания, которым отдают предпочтение сотрудники в профессиональной деятельности.

***Ключевые слова** психологическая безопасность, компоненты психологической безопасности, безопасность среды и личность*

Viktoria Moskaliuk The Psychological Safety of the Environment and Personality in the Activities

The results of a study of psychological safety in the activities of nurses in the departments of anesthesiology and intensive care are presented, the components of psychological safety that are most significant for employees are identified. The level of professional stress among nurses is revealed. The strategies of coping, which are preferred by employees in professional activities, have been determined.

***Key words:** psychological safety, components of psychological safety, safety of the environment and personality.*

Постановка проблемы

Потребность в безопасности не является витальной, но относится к базовым потребностям человека. Актуализация данной потребности сегодня является очевидной: мир вокруг становится все менее безопасным. В этой связи встает вопрос не только о том, будет ли

человек в ситуации фрустрации потребности в безопасности реализовывать другие потребности, относящиеся к более высоким уровням в общей иерархии его потребностей, о чем писал Абрахам Маслоу, Здесь мы можем обращаться к таким понятиям как «субъект безопасности» и «защищенность». В связи с актуализацией потребности в безопасности встает и вопрос существования объективных и субъективных угроз, «оптимально разумных» и «предельно допустимых» рисков в жизни человека, так как абсолютная безопасность в принципе невозможна. Здесь мы обращаемся к понятиям «объекты безопасности», «факторы безопасности», «условия обеспечения безопасности». Применительно к понятиям «субъект безопасности» и «условия обеспечения безопасности» мы можем анализировать, как именно человек оценивает конкретную ситуацию, воспринимает ли он ее как значимую, видит ли он в ней угрозу, потерю или вызов, готов ли включаться в ее решение или изменять отношение к происходящему. Таким образом, мы обращаемся к личности субъекта в ракурсе его способности сохранять постоянство, устойчивость, нормальное функционирование в изменчивой среде (природной, социальной, экономической, политической), противостоять негативным внутренним и внешним влияниям. Также мы оцениваем безопасность среды в ракурсе имеющихся ресурсов, обеспечивающих защищенность субъекта.

Вместе с тем применительно к безопасности человека и общества целесообразно говорить о психологической безопасности, которая имеет личностную ориентацию, обеспечивается условиями, в которых осуществляется жизнедеятельность (Ефимова, 2010). Психологическая безопасность описывается Н.Л. Шлыковой как целостная система процессов, результатом протекания которых является соответствие потребностей, ценностей, мотивов, возможностей субъекта отраженным характеристикам реальной действительности (Шлыкова, 2004, 2005). Анализ, проведенный Н.Л. Шлыковой, показывает, что развитие, формирование и становление психологической безопасности обусловлено наличием и уровнем проявления противоречий между ценностями субъекта и отраженными характеристиками реальной действительности в следующих компонентах: профессиональном, материальном, организационном, социальном, креативном, коммуникативном и этическом (Шлыкова, 2005). Важным для нас является утверждение аврора о том, что соблюдение условий обеспечения психологической безопасности профессиональной деятельности в перечисленных сферах позволяет сотрудникам чувствовать себя защищенными.

Также видится интересным выделение Н.А. Баевой аспектов психологической безопасности: психологической безопасности среды и психологической безопасности личности (Баева, 2002). Психологическая безопасность среды в социальном аспекте представляет собой

состояние среды, свободной от психологического насилия, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и, как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность всех участников (Баева, 2006). Психологическая безопасность личности проявляется в возможностях личности сохранять стабильность в социальной среде с психотравмирующими воздействиями, в противостоянии негативным внутренним и внешним влияниям (отражается в переживаниях защищенности или незащищенности в конкретной жизненной ситуации) (Баева, 2006). Значимой видится рассмотрение автором психологической безопасности на макросоциальном и микросоциальном уровнях. Микросоциальный уровень может быть непосредственно измерен, так как представлен семьей, референтными группами, профессиональным окружением (Баева, 2012).

Профессия медицинской сестры-анестезиста претерпевает значительные изменения. Сегодня средний медицинский персонал – высококвалифицированные специалисты, которые выполняют большой объем профессиональных задач, направленных на поддержание здоровья, профилактику заболеваний, психологическую поддержку пациентов и их родственников. Современная медицинская сестра-анестезист обладает специальными профессиональными знаниями, умениями и навыками в области анестезиологии и реаниматологии; умеет работать с дорогостоящей аппаратурой для оказания квалифицированной медицинской помощи; дипломатична в общении с пациентами, их родственниками, коллегами и руководством; обладает креативным потенциалом. Вместе с тем, деятельность этих сотрудников сопряжена с постоянным и длительным воздействием психотравмирующих факторов, риском заражения и развития профессиональных заболеваний. В связи со спецификой трудовой деятельности медицинских сестер отделений анестезиологии и реанимации становится актуальным изучение психологической безопасности среды и личности сотрудников, работающих в данной сфере.

Цель работы

Цель исследования состоит в том, чтобы определить психологическую безопасность среды и личности в деятельности медицинских сестер отделений анестезиологии и реанимации

Изложение основных результатов исследования

Представим результаты исследования психологической безопасности среды и личности в деятельности медицинских сестер отделений анестезиологии и реанимации. Исследование проводилось на базе УЗ «Брестская областная больница». В исследовании приняли участие 60 медицинских сестер. Диагностический инструментарий включал следующие методики: методика «Комплексная оценка составляющих психологической безопасности» (модификация методики

Н.Л. Шлыковой); методика «Личностные факторы принятия решений» Т.В. Корниловой; шкала профессионального стресса; опросник «Способы совладающего поведения» Р.Лазаруса и С.Фолкман; методы математической статистики. Эмпирические материалы представлены на основе данных диссертационного исследования, выполненного магистрантом Юлией Николаевной Цеван, работающей в Отделении анестезиологии и реанимации УЗ «Брестская областная больница».

1. Результаты комплексной оценка составляющих психологической безопасности» в соответствии с методикой Н.Л. Шлыковой представлены в таблице 1. Они позволяют оценить уровень значимости компонентов психологической безопасности в профессиональной деятельности медицинских сестер в реальном аспекте.

Таблица 1

Уровень значимости проблем для сотрудника

Компоненты психологической безопасности	Уровень значимости проблемы (в %)		
	низкий	средний	высокий
Профессиональные	1,7	76,7	21,7
Организационные	28,3	71,7	-
Коммуникативные	35	65	-
Креативные	3,3	63,3	33,3
Материальные	-	23,3	76,7
Социальные	1,7	25	73,3
Этические	10	60	30

Для большинства сотрудников материальные и социальные компоненты являются высокозначимыми (76,7 % и 73,3 % соответственно). В свою очередь, все остальные компоненты – профессиональные, организационные, коммуникативные, креативные, этические – имеют среднюю значимость для сотрудников. При этом среди опрошенных медицинских сестер каждая третья считает невозможным проявить себя творчески, так как оценивает креативный компонент как высокозначимый. Для сотрудников также существует проблема зависимости от руководства и невозможности принятия решений самостоятельно (организационный и коммуникативный компоненты). Каждый четвертый опрошенный считает, что его деятельность рационально организована, так как на низком уровне оценивает значимость организационных проблем. Интересно, что для каждого третьего респондента коммуникативные проблемы имеет низкую значимость, что может свидетельствовать о развитых коммуникативных

навыках сотрудников и согласованном взаимодействии медицинского персонала.

Рассмотрим характеристики каждого компонента подробнее. Методика позволила определить значимость компонентов психологической безопасности в каждой сфере для самих сотрудников и для любого специалиста, работающего в сфере анестезиологии и реанимации, по мнению сотрудников.

Материальный компонент. Материальный компонент оценивается как высокозначимый для конкретной организации и для профессиональной сферы в целом. Медицинские сестры отделений реанимации считают, что их труд не оплачивается в соответствии с содержанием и условиями профессиональной деятельности. Для опрошенных важны такие составляющие как вознаграждение за работу, соответствующее объему выполняемых трудовых функций и их сложности (98,3 %), материальной ответственности (90 %), степени ответственности за жизнь других людей, в том числе моральной ответственности за их судьбы (98,3 %), степени опасности и угрозы для здоровья и жизни специалиста и пациентов (98,3 %). Указанные критерии психологической безопасности имеют высокую индивидуальную значимость для респондентов, относятся к факторам психологической безопасности среды, так как определяются организацией.

Сотрудники считают, что оплата труда в их сфере деятельности часто не соответствует занимаемой должности и трудовому стажу, квалификационной категории (98,3 %). Вопрос вознаграждения согласно рекомендуемым нормативам значим для области анестезиологии и реанимации в целом (98,3 %) и имеет высокую значимость для респондентов (95 %). Вознаграждение за работу не соответствует их признанным общественным заслугам, по мнению 35 % сотрудников, для остальных значимость данного компонента является средней. Вместе с тем, эта проблема значима для отрасли в целом, по мнению большинства сотрудников (98,3 %). Недостаточное материальное благосостояние сотрудников не способствует формированию чувства собственной значимости и повышению самооценки, а значит, психологическая безопасность составляющих материальной сферы не обеспечивается.

Методика Ф. Герцберга, которую мы использовали для изучения факторов мотивации в более ранних исследованиях, позволила изучить такой гигиенический фактор как финансы. Согласно мотивационной карте методики Ф. Герцберга фактор «финансы» «оказался» в проблемной области, в которой находятся высокозначимые мотивы с низким уровнем реализации (Кобринец, 2017). Автор методики фактор «финансы» относит к гигиеническим факторам, утверждает, что его отсутствие приводит к неудовлетворенности человека своей работой, а присутствие в достаточном объеме удовлетворения не вызывает, не

мотивирует работника к действиям. В результате опроса фактор «финансы» оказался приоритетным для 53 % медицинских сестер отделений реанимации. Заработная плата для медицинских сестер отделения неотложной помощи имеет особое значение, так как их труд носит экстремальный характер. Сотрудники должны обладать фундаментальными знаниями в области реаниматологии и анестезиологии: проведение сложных реанимационных приемов, работа с дорогостоящим оборудованием, длительный непрерывный контроль состояния больного, участие в проведении высокотехнологичных медицинских вмешательств, интенсивной терапии пациентов и т. д. Поэтому медицинские сестры, работающие в этом отделении, хотят, чтобы их труд достойно оплачивался. Отсутствие мотиваторов, которые связаны с характером выполняемой работы, ведет к неудовлетворению работой, а их присутствие вызывает удовлетворение и мотивирует работников к нужным действиям и повышению эффективности. Мы полагаем, что заработная плата является важнейшей частью стимулирования труда, а также одним из инструментов воздействия на эффективность труда сотрудников медицинской сферы. Поэтому мы не можем утверждать, что заработная плата не является мотивирующим фактором для сотрудников среднего звена, а, следовательно, и фактором психологической безопасности (Кобринец, 2017).

Социальный компонент. Сотрудники, работающие в данной отрасли, и сотрудники, работающие на местах, не получают оплату медицинских манипуляций для себя и своих семей (диагностика, лечение, оздоровление в санаториях), на что указали 93,3 % медицинских сестер. Персоналу не предоставляется возможность получения служебного жилья или кредитов на его приобретение, что отметили 88,3 % сотрудников, (96,6 % указали на значимость данного компонента для отрасли в целом). Медицинские сестры видят как высокозначимую проблему выплаты надбавок, оплаты ненормированного рабочего дня и охраны труда: 96,6 % оценили ее как значимую для себя лично, 98,3 % как значимую для отрасли в целом. В отделении персоналом отмечаются несправедливые поощрения и наказания сотрудников, установление привилегий, неприкосновенности: 98,3 % сотрудников оценили ее как высокозначимую для себя и для отрасли в целом. В организации не практикуется оказание помощи в предоставлении мест в детских учреждениях (ясли, сад, школа, лагерь), предоставление путевок в оздоровительные учреждения (с частичной оплатой), сотрудники оценили как значимую для себя эту проблему на среднем (41,6 %) и высоком (56,6%) уровне, в рамках сферы деятельности – как значимую на высоком уровне (95 %). Указанные компоненты также обеспечиваются организацией, относятся к факторам психологической безопасности среды.

Четверо из пяти сотрудников нестабильность своего положения, связанного с существованием угрозы увольнения, невыплатой вознаграждения, отсутствием перспектив, определили как проблему средней значимости. Хотя для области в целом данные аспекты они определили как высокозначимые (98,3 %). Медицинские сестры-анестезисты ограничены в карьерном росте. В выборе сферы деятельности у сотрудников с сертификатом «Сестринское дело. Медицинская сестра-анестезист» недостатка нет. Но при желании сменить поле трудовой деятельности им придется получать другое образование.

Профессиональный компонент. Наиболее значимыми для медицинских сестер отделений анестезиологии и реанимации оказались следующие профессиональные критерии: отсутствие знаний, необходимых для работы, отсутствие необходимых навыков и умений. Многообразие и скорость изменения состояния пациента требует от медицинской сестры-анестезиста специальных знаний, умений и практических навыков, которые сотрудники приобретают в процессе учебы, а также благодаря опытным сотрудникам в практической деятельности. Такие знания не ограничиваются рамками профессии одного профиля: медицинские сестры-анестезисты выступают в роли сестры функциональной диагностики, процедурной и т. п. Однако респонденты не считают, что обладают недостаточными знаниями, умениями и навыками в области реанимации и анестезиологии, так как указанные компоненты профессиональной безопасности они определяют для себя и для отрасли в целом как значимые на низком (51,6 % и 55 % соответственно) и среднем (38,3 % и 43,3 %) уровне. Медицинские сестры-анестезисты регулярно посещают курсы повышения квалификации, что помогает обогащать и обновлять профессиональные знания, совершенствовать имеющиеся практические навыки, осваивать передовые формы и методы организации труда, изучать новейшие достижения и передовой опыт в области медицины. Благодаря нашим более ранним исследованиям мы получили данные, согласно которым большинство респондентов (73,3 %) считают важным для себя получить духовное удовлетворение через образование, в том числе в профессиональной сфере. Это проявляется в стремлении получить как можно больше знаний в рамках своей компетенции, в стремлении заниматься образованием и самообразованием (Кобринец, 2018).

Каждая вторая сотрудница считает, что в значительной мере перегружена функциональными обязанностями (46,6 %), каждая вторая оценивает данный компонент на среднем уровне (51,6 %). Также медицинские сестры считают такую перегруженность проблемой сотрудников отделений неотложной помощи (53,3 % и 46,6 % соответственно). Труд медицинской сестры-анестезиста характеризуется как интенсивный и напряженный. Помимо выполнения трудовых

обязанностей в границах отделения, сотрудники должны оказывать экстренную помощь в других отделениях учреждения, осуществлять прием реанимационных пациентов в приемном отделении и их немедленную транспортировку, осуществлять взаимосвязь и координацию в работе с персоналом других отделений. Часто в тяжелых случаях до прибытия врача-реаниматолога медицинские сестры-анестезисты сами организуют и осуществляют оказание неотложной помощи. Также увеличение функциональных обязанностей связано с изменением контингента госпитализированных пациентов (изменением нозологических форм заболеваний, увеличением количества экстренных госпитализаций, множественной сопутствующей патологией), усложнением технологий и принципов лечения, расширением возможностей хирургического лечения (Прасмыцкий, 2008).

Объем выполняемых операций и используемой техники как умеренно серьезную проблему для себя определили 68,3 % медицинских сестер, как серьезную – 30 %; для области неотложной помощи 33,3 % определили ее как умеренно серьезную проблему и 66,6 % респондентов – как серьезную проблему. Полученные данные можно пояснить тем, что профессиональная деятельность медицинской сестры в отделении реанимации требует от сотрудника исключительной мобильности, высокой внимательности и целеустремленности. Сотрудники среднего звена осваивают новые технологии и современное медицинское оборудование. Ежедневно и круглосуточно они осуществляют уход за пациентами (кормление, повороты в постели, контроль гемодинамических параметров и т. д.), реализуют методы сердечно-легочной реанимации, используют наркотические, психотропные, учетные препараты, знают правила их применения и хранения, знакомы с фармакологическим действием основных лекарственных средств (показания, противопоказания, возможные осложнения). Они подготавливают наркозно-дыхательную и контрольно-диагностическую аппаратуру к работе, осуществляют контроль ее исправности, правильности эксплуатации, техники безопасности (Приказ Министерства, 2001).

Сотрудники отделений неотложной помощи работают во вредных условиях: шум аппаратов ИВЛ, химическое воздействие дезинфицирующих средств и лекарственных препаратов, сложный микроклимат в палатах, физическая и биологическая нагрузка (патогенные и условно-патогенные микроорганизмы). В условиях неблагоприятной и/или неопределенной эпидемиологической ситуации, в которой оказались сегодня сотрудники отделений реанимации, особо остро стоит вопрос безопасности собственного здоровья и жизни. Объем выполняемой работы увеличился, нагрузка на средний медицинский персонал возросла. Костюмы, в которых приходится работать, вызывают неудобства. Перечисленные факторы, оказывающие вредное

воздействие на здоровье сотрудников, являются важной проблемой для 61,6 % опрошенных. Такое же количество сотрудников определили данную проблему как высокозначимую для данной сферы. Отметим, что на высокую опасность профессии для собственной жизни указали 73,3 % медицинских сестер, на опасность для всех, кто работает в этой сфере – 75 % опрошенных.

Деятельность сотрудников отделения неотложной помощи ограничена во времени, имеет четкий и конкретный порядок действий. От качества и скорости выполненных трудовых обязательств, допущенных тактических и технических ошибок медицинской сестрой-анестезистом зависит жизнь пациента. Поэтому оказание квалифицированной помощи тяжелобольным вовремя является реальной проблемой для 68,3 % респондентов. Большинство опрошенных (98,3 %) считают важным обеспечение безопасности здоровья и жизни пациента в медицинской сфере в целом. Аспект высокой моральной ответственности за судьбы пациентов важен для 78,3 % медицинских сестер. Для 80 % сотрудников такое поведение расценивается как соответствующее выполнению профессионального долга для отрасли в целом. Высокий темп решения профессиональных задач как проблему, значимую для отрасли в целом, выделяют 76,6 % медицинских сестер, как проблему, высокозначимую и среднезначимую на индивидуальном уровне (ограничения во времени) 41,6 % и 58,3 % респондентов соответственно. Высокая материальная ответственность представляется личной проблемой для 70 % медсестер, проблемой для профессиональной сферы в целом – для 80 % сотрудников.

Психологическая безопасность в профессиональной сфере обеспечивается как самим сотрудником, например, наличие соответствующих знаний, навыков и умений, так и организацией, если речь идет об условиях, в которых работает медицинский персонал: индивидуальные средства защиты, техническая оснащенность и др.

Организационный компонент. Для каждого второго сотрудника важным критерием психологической безопасности является ненормированная продолжительность рабочего дня, остальными сотрудниками данный компонент оценивается как умеренно значимый. В силу специфики работы отделения медицинские сестры вынуждены выполнять трудовые обязанности за пределами установленных временных норм. В частности, это происходит при массовом поступлении пациентов или в связи с изменением в состоянии пациента, которое требует безотлагательных мероприятий со стороны среднего медицинского персонала. По мнению большинства сотрудников (65 %), этот критерий имеет высокое значение для отделений неотложной помощи в целом. Непредвиденные вызова на работу в неурочное время являются одной из самых значимых проблем для сотрудников отделений неотложной и экстренной помощи. В этом уверены все респонденты. Для себя как проблемный данный критерий безопасности

определили 75 % респондентов. Сменный и ночной график работы представляется серьезной проблемой для сотрудника в отдельности и персонала отделений анестезиологии и реанимации в целом, что отметили 93,3 % и 83,3 % медицинских сестер соответственно.

Медицинские сестры видят проблему в невозможности общения с членами семьи в рабочее время. Большинство сотрудников (80 %) определили ее как высокозначимую для персонала неотложной помощи. В свою очередь, для них самих эта составляющая является менее значимой: 63,3 % указали на среднюю значимость, 33,3 % – на высокую значимость. Можно предположить, что персонал осознает тот факт, что от постоянного контроля, наблюдения и вовремя выполненных манипуляций зависит здоровье и жизнь пациентов. Поэтому отвлечение на телефонные звонки и, тем более, личные встречи может навредить выздоровлению пациента. Специфика отделения не позволяет также выбрать для каждого сотрудника время коротких перерывов. Обед и перерывы строго регламентированы трудовым договором, что является проблемным моментом для 73,3 % сотрудников, а также проблемой для отрасли в целом, что отметили 91,7 % медицинских сестер.

Практически все составляющие данного компонента обеспечиваются организацией, относятся к психологической безопасности среды.

Коммуникативный компонент. Невозможность контакта с вышестоящим начальником, обладающим реальной властью для разрешения возникающих проблем умеренно значима для медицинских сестер в профессиональной деятельности (90 %), но оценивается как высокозначимая для сотрудников, работающих в данной сфере (93,3 %). Отсутствие информации о действиях руководства, его мотивах и целях, невозможности влиять на принятие руководством решений, относящихся к деятельности персонала, составляют проблемную область, так как большинство сотрудников указали на значимость данных критериев психологической безопасности. Оценивают их как высокозначимые для себя 66,6 % и 91,7 % медицинских сестер соответственно, как высокозначимые для отрасли в целом – 96,6 % и 93,3 %. В зависимости от того как скоординирована помощь пациентам, зависит эффективность оказания ее в разных условиях. Здесь стоит говорить о направленности деятельности сотрудников. Отметим, что невозможность влияния на процесс мотивации сотрудников (их поощрения и наказания) как значимая на высоком уровне указана большинством респондентов применительно к своей деятельности и деятельности персонала отделений неотложной помощи (95 % и 98,3 %).

Работа медицинской сестры-анестезиста – это слаженная работа в коллективе. Задачи, которые стоят перед сотрудниками в данной сфере, легче решать совместными усилиями. Возможно поэтому пространственная изолированность от коллег как составляющая

психологической безопасности в коммуникативной сфере, чаще оценивается медицинскими сестрами как умеренно значимая потребность: 53,3 % опрошенных. Избежать пространственной близости при проведении медицинских манипуляций в условиях отделения не всегда возможно, для их осуществления часто необходимы усилия нескольких человек, поэтому «вторжение» в интимно-личностное пространство друг друга неизбежно, но уже привычно для сотрудников.

В коллективе есть проблемы качества консультаций и разъяснения трудовых моментов, особенно в экстренных случаях, когда сотрудники ограничены во времени. Отсутствие профессиональной поддержки со стороны коллег как значимый проблемный аспект рассматривается сотрудниками как на индивидуальном уровне (96,6 % опрошенных), так и на уровне отрасли в целом (95 %). Сотрудники в отделениях анестезиологии и реанимации сталкиваются со смертью пациентов и поэтому они нуждаются в психологической поддержке со стороны коллег, руководства, родственников. Часто случается так, что сотрудники, приложив много усилий, времени, задействовав много техники, не видят положительного результата своих действий. Но важно учитывать, что не все зависит от сотрудников: имеет значение тяжесть состояния пациента, сопутствующие патологии, временной фактор, отношение пациента к болезни. В этом случае, сотруднику нужны слова поддержки. Отсутствие психологической поддержки со стороны коллег как значимый фактор для себя и для сотрудников, работающих в данной сфере, отметили практически все медицинские сестры: 95 % и 96,6 % соответственно.

Большинство сотрудников не озабочены вопросами контроля деятельности друг друга и вопросами регулирования функциональных обязанностей других сотрудников. Функции контроля и регулирования регламентированы должностными инструкциями. Должность медицинской сестры-анестезиста не предполагает реализацию данной функции. Таким образом, с одной стороны, контроль и регулирования не входит в обязанности медицинской сестры, с другой стороны, работа в отделении не располагает к такому контролю – на такие действия просто нет времени, с третьей стороны, сотрудники, работающие в отделениях реанимации априори профессионалы, то есть они компетентны, опытные и эффективны в своей деятельности.

Составляющие данного компонента психологической безопасности обеспечиваются личностными и средовыми факторами.

Креативная сфера. Абсолютное большинство респондентов хотят получать больше информации в пределах выполнения профессиональных задач, что актуально и для отрасли в целом, так как некоторая необходимая информация для работы закрыта: 98,3 % и 96,6 % соответственно.

Согласно полученным данным, большинства сотрудников среднего звена хотят быть более самостоятельными в выборе целей и задач для

решения трудовых вопросов (73,3 %). По мнению четверых из пяти медицинских сестер это является высокозначимым для сотрудников отделений оказания экстренной помощи в целом. Также медицинские сестры считают, что для отделений неотложной помощи является серьезной проблемой выполнение большого объема операций и действий, в том числе избыточных, что актуально как для самих сотрудников (88,3 %), так и для отделений анестезиологии и реанимации в целом (96,6 %). Видят проблему регламентированности выполняемых задач по последовательности и времени как значимую для отрасли в целом на высоком уровне фактически половина опрошенных медицинских сестер, чуть меньше сотрудников – как умеренно значимую. При этом лично для себя этот критерий психологической безопасности медицинские сестры определяют как умеренно значимый (71,7 % опрошенных). Указанные составляющие психологической безопасности зафиксированы документально, прописаны в должностных инструкциях, функциональных обязанностях и протоколах оказания неотложной помощи в реанимационных отделениях. К сожалению, на вышеперечисленные компоненты воздействовать сложно из-за специфики отделения. От скорости, качества, объема выполненных манипуляций зависит качество жизни пациента. Медицинские сестры оказывают экстренную помощь в пределах отделения, а также в приемном отделении и в отделениях, закрепленных за отделением реанимации. Персонал среднего звена входит в анестезиологическую бригаду во время выполнения хирургических операций, где осуществляет наблюдение за пациентом, контроль и фиксация гемодинамических параметров, переливание гемотрансфузионных сред, санацию трахеобронхиального дерева, ассистирует анестезиологу-реаниматологу при осуществлении сложных инвазивных вмешательств. Подготовку к операции и послеоперационное наблюдение обеспечивает также медицинская сестра-анестезист.

Перечисленные манипуляции требуют от среднего медперсонала своевременного отчета по выполненной работе – заполнения соответствующей документации (бланки и направления на анализы, журналы учета переливания гемотрансфузионных сред и кровезаменителей, наркотических и психотропных препаратов, сложных хирургических вмешательств, работы бактерицидных облучателей и т.д.) (Приказ Министерства, 2001). Данную характеристику как значимую на высоком уровне определили для себя и сотрудников отделений неотложной помощи 73,3 % и 75 % респондентов соответственно. Возможно, данный критерий является проблемным в связи с затратой большого количества времени на оформление документации, когда это время медсестра могла уделить пациенту.

Составляющие данного компонента психологической безопасности обеспечиваются личностными и средовыми факторами.

Этический компонент. Половина опрошенных медицинских сестер считает, что организация предоставляет недостоверную информацию о работе организации клиентам и партнерам при взаимодействии с ними (48,3 %). Большинство сотрудников считают названную проблему высокозначимой для любого специалиста области анестезиологии и реанимации (90 %). Умеренную значимость для 90 % медицинских сестер имеет проблема использования приемов искажения информации при разъяснении политики предприятия (социальной, экономической, правовой и т.д.). Вместе с тем на уровне отрасли эту проблему сотрудники оценили как высоко (43,3 %) и умеренно (55 %) значимую. Сотрудники видят решение этических проблем организации в профессиональном взаимодействии с пациентами, коллегами, партнерами и спонсорами. Высокая значимость достоверности информации о качестве товаров и услуг, гарантиях состоянии предприятия, информации о конкурирующих фирмах и т. д. для себя лично отмечена 73,3 % медицинских сестер, для отрасли в целом – 81,6 %. Одним из условий повышения производительности труда и удовлетворенности сотрудников является благоприятный социально-психологический климат. На высокую значимость формирования рационального психологического климата для себя лично указали 96,6 % медицинских сестер, для отрасли в целом – 95 %. Описанные критерии обеспечиваются как личностными, так и средовыми факторами.

2. Результаты исследования личностных факторов принятия решений отражены на рисунке 1, что позволяет оценить уровень рациональности и склонности к риску сотрудников отделений анестезиологии и реанимации.

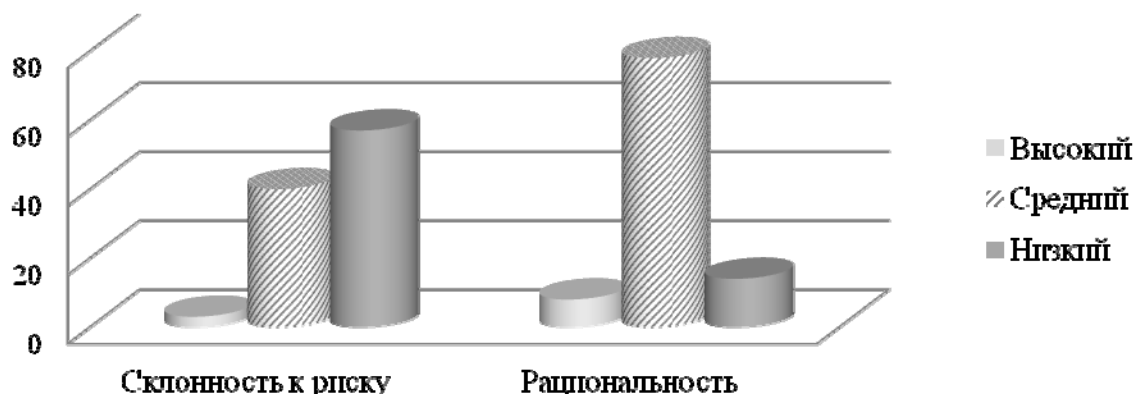


Рис. 1. Уровень рациональности и склонности к риску сотрудников отделений реанимации, в %

Согласно полученным данным, незначительная склонность к риску характерна для 57 % сотрудников среднего звена отделений реанимации. Такие сотрудники очень осторожны, они не приспособляются к опасности, а пытаются ее устранить. Медицинские сестры данной группы стараются избегать ситуаций, связанных с

риском. Риск вызывает у них беспокойство, тревогу и дискомфорт, неуверенность в себе, поэтому они чаще пассивны и замкнуты. Для 40 % опрошенных характерен средний уровень готовности к риску, согласно рисунку 1. Эти сотрудники готовы рисковать, что проявляется в зависимости от конкретной ситуации. Такие медицинские сестры осознают потенциальный риск, но идут к намеченной цели. Они рискуют взвешенно, при высокой вероятности успеха. Эти респонденты уверены в себе, чувствуют себя защищенными, способны преодолеть трудности в привычной для себя ситуации. Высокая склонность/готовность к риску выявлена у 3 % медицинских сестер отделений анестезиологии. Такие сотрудники предпочитают рисковать во многих ситуациях, даже в случаях небольшой вероятности успеха и достижения цели. Медицинские сестры из данной группы рискуют и тогда, когда возможна неудача, они активные, гибкие, социально смелые, менее осмотрительные. Можно предположить, что медицинские сестры с высокими и низкими значениями показателя склонности к риску могут менее эффективно функционировать как профессионалы.

Для большинства респондентов данной выборки характерен средний уровень рациональности. Для 78 % сотрудников среднего звена, рисунок 1, оптимальное решение является лучшим выбором из целесообразных вариантов в рамках существующих ограничений. Вероятно, именно эти сотрудники будут более эффективны в профессиональной деятельности. Низкий уровень рациональности выявлен у 14 % медицинских сестер. Скорее всего, у данной группы респондентов эмоции преобладают над рациональностью. Для них типичны скорее спонтанные, неожиданные, эмоциональные реакции, нежели последовательные действия. Высокий уровень рациональности характерен для 8 % медицинских сестер. Это говорит о готовности всегда обдумывать свои решения. Такие сотрудники выработали для себя привычку проверять свои действия, обосновывать их исходя из эффективности и целесообразности.

3. Результаты исследования по методике профессионального стресса представлены в виде диаграммы (рис. 2).

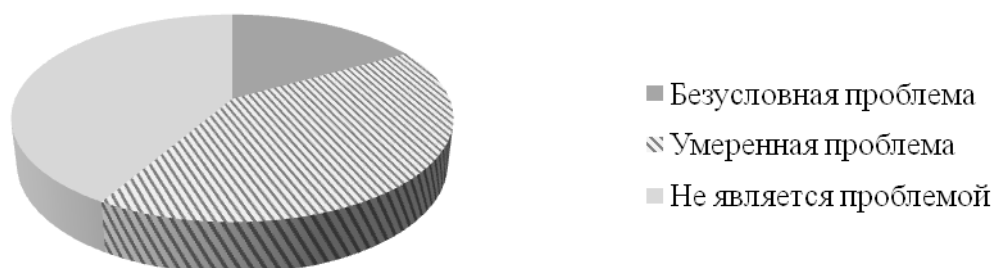


Рис. 2. Значения по шкале профессионального стресса, в %

Согласно полученным данным, для 17 % медицинских сестер профессиональный стресс представляет безусловную проблему. Для

этих сотрудников работа часто становится в тягость и не вызывает удовлетворения. Медицинские сестры из этой группы отмечают потерю чувства юмора, частые головные боли, быстрое появление усталости, ухудшение памяти, снижение концентрации внимания, невозможность сосредоточиться, что может провоцировать «сбои» в их трудовой деятельности. Умеренный уровень профессионального стресса характерен для 42 % сотрудников среднего звена. Такой уровень стресса характерен для занятых и много работающих профессионалов. Эти медицинские сестры не всегда могут правильно и адекватно отреагировать на стрессовую ситуацию. Они умеют сохранять самообладание, но в особенно сложной ситуации такой сотрудник не сможет правильно организовать свою деятельность. Таким сотрудникам не рекомендуется увеличивать трудовые нагрузки и повышать интенсивность деятельности. Для 42 % медицинских сестер профессиональный стресс не является проблемой. Они не разграничивают время для работы и отдыха, ставят для себя конкретные и выполнимые трудовые цели и задачи, сосредотачиваются на позитивных моментах. Сотрудники с данным уровнем профессионального стресса в силу своих возможностей могут увеличить для себя интенсивность собственной деятельности.

Сотрудники с низкими и умеренными значениями профессионального стресса психологически более защищены при деструктивном воздействии физических и психологических угроз, что является важным условием психологической безопасности личности в профессиональной деятельности.

4. Результаты исследования способов совладающего поведения представлены в таблицах 2 и 3.

Все копинг-стратегии, относящиеся к адаптивным, являются умеренно используемыми каждым вторым респондентом данной выборки (табл. 2).

Таблица 2

Распределение значений по адаптивным копинг-стратегиям, в %

Стратегии	Редко используемые	Умеренно используемые	Часто используемые
Поиск социальной поддержки	25	51,7	21,7
Самоконтроль	16,7	63	20
Принятие ответственности	33,3	50	16,7
Планирование решений	21,7	60	18
Положительная переоценка	16,7	71,6	11,7

В случае стрессовой ситуации каждая шестая медицинская сестра редко используют стратегию положительной переоценки. В этом случае возникает вероятность возникновения недооценки медицинскими сестрами способов эффективного разрешения проблемной ситуации. Только 11,7 % медицинских сестер часто делают попытки преодоления негативных переживаний за счет их положительного переосмысления, рассматривает их как возможность для личностного роста и очередного этапа саморазвития. Однако положительное переосмысление трудностей не предоставляет возможности человеку увидеть иные действенные выходы из сложившейся ситуации. Указанная стратегия относится к умеренно используемым респондентами данной выборки.

К поиску социальной поддержки редко прибегает четверть опрошенных. Эта стратегия – среди умеренно используемых каждым вторым респондентом: данная категория сотрудников ориентируется на взаимодействие с другими людьми, ожидает от окружающих внимания, сочувствия и совета, при этом поддержка может быть информационной, эмоциональной и действенной. Для каждой пятой медицинской сестры данная стратегия является не только способом преодоления психологического напряжения, но и способом активного преодоления трудных жизненных ситуаций, что позволяет отнести данный способ психологической защиты к личным копинг-ресурсам. Вместе с тем частый выбор данной стратегии может способствовать формированию зависимой позиции от чужой оценки и действий окружающих.

В редких случаях анализируют трудную сложившуюся ситуацию четверть сотрудников. Для 18 % сотрудников планирование своих дальнейших действий, привлечение дополнительных ресурсов, исходя из прошлого опыта, является важным в разрешении проблем. Они преодолевают проблему за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом анализа своих возможностей и вероятных результатов, что предусматривает создание плана по выходу из ситуации. Умеренно используют стратегию «планирование решений» более половины сотрудников. Профессия медицинской сестры-анестезиста имеет ряд профессиональных рисков и опасностей, поэтому можно предположить, что целенаправленный анализ неотложной ситуации и возможных способов поведения, выработки стратегий разрешения проблемы, планирования действий с учетом собственных ресурсов, условий и имеющегося прошлого опыта является одной из наиболее конструктивных стратегий.

Попытки преодоления проблем за счет целенаправленного подавления эмоций редко совершает каждая шестая медицинская сестра, каждая пятая такой стратегией отдадут явное предпочтение. Это проявляется в стремлении скрыть от коллег свои переживания и эмоции в трудной ситуации, беспристрастности в выборе модели поведения,

адекватной ситуации, что в итоге приводит к чрезмерному контролю своих действий и поведения, к закрытости. Последнее, в свою очередь, не является способом решения проблем. Умеренно используют данную стратегию более половины сотрудников отделения.

Выраженность стратегии принятия ответственности у каждого шестого сотрудника может вызвать неоправданную критику, чувство вины и неудовлетворенность собой. Для каждого третьего респондента признание своей роли в возникновении проблемы и ответственность за нее имеет значение в исключительных случаях. Половина сотрудников умеренно прибегают к данной стратегии в стрессовых ситуациях. Такие сотрудники понимают зависимость между собственными действиями и их последствиями, готовы анализировать свои поступки, находятся в поиске причин создавшихся сложностей в личных недостатках и ошибках. Такой способ совладания является конструктивным вариантом поведения в сложной ситуации.

В таблице 3 отражены значения неадаптивных копинг-стратегий медицинских сестер отделения анестезиологии и реанимации.

Для каждого пятого респондента конфронтация является способом негативного отреагирования в связи со стрессовой ситуацией, но используется этот способ редко. Для 30 % медицинских сестер данная стратегия является предпочитаемой. Несмотря на то, что конфронтация помогает действовать, выражать свою позицию и отстаивать ее, обратной стороной такого реагирования является враждебность, вспышки агрессии и конфликтности, импульсивность поведения, сложность планирования своих действий и их результата. В данном случае копинг-действия теряют свою целенаправленность и становятся способом разрядки эмоционального напряжения. Благодаря умеренному использованию данной стратегии половина медицинских сестер легко справляются с трудностями, предприимчивы, с возникшей тревогой, умеют отстаивать собственные интересы.

Таблица 3

Распределение значений по неадаптивным копинг-стратегиям, в %

Стратегии	Редко используемые	Умеренно используемые	Часто используемые
Конфронтация	20	50	30
Дистанцирование	16,7	63,3	20
Избегание	25	45	30

В стрессовой ситуации каждая пятая медицинская сестра часто выбирает стратегию дистанцирования, что предполагает использование попытки преодоления неблагоприятных переживаний благодаря субъективному снижению ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. При использовании этой стратегии возникает риск

обесценивания проблемы, собственных переживаний и необходимости принимать решения. Для 63,3 % респондентов данная стратегия, вероятно, является возможностью предотвращать интенсивные эмоциональные реакции на фрустрацию. Для этого способа совладающего поведения характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, юмора, отстранения и т. п. Для каждого шестого респондента выбор данной стратегии является редким.

Стратегия бегства для каждого четвертого респондента может оказаться полезной при кризисных экстренных ситуациях и в случае краткосрочного использования. Для 30 % медицинских сестер данная стратегия является ярко выраженной, что означает вероятность накопления проблем и трудностей. При избегании субъекты стараются уйти от решения проблемы, отказываясь признавать ее существование, либо неадекватно оценивают происходящее. Каждый третий респондент при помощи данной стратегии быстро снимает эмоциональное напряжение в ситуации стресса.

5. Анализ взаимосвязи составляющих психологической безопасности и значений личностных факторов принятия решений, уровня профессионального стресса, способов совладающего поведения проводился с использованием критерия ранговой корреляции Спирмена. Применялась компьютеризованная онлайн-программа «Автоматический расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена» (Автоматический расчет, 2020). Поясним выявленные взаимосвязи:

– психологическая безопасность в профессиональной сфере и психологическая готовность к риску ($r_{эмп} = -0.258$ при $p \leq 0,05$): чем более значима для сотрудников психологическая безопасность в профессиональной сфере, тем меньше респонденты готовы рисковать в своей деятельности;

– психологическая безопасность в профессиональной сфере и стратегия «конфронтация» ($r_{эмп} = -0.35$ при $p \leq 0,01$): чем более сотрудники обеспокоены вопросами обеспечения безопасности в профессиональной сфере например, эргономическими условий труда, высоким уровнем ответственности за жизнь и здоровье пациентов, наличием факторов, опасных для здоровья сотрудников, тем выше уровень конфликтных ситуаций в организации, возникающих вследствие роста упорства, враждебности, неспособности оценить последствия своего агрессивного поведения;

– психологическая безопасность в профессиональной сфере и стратегия «положительная переоценка» ($r_{эмп} = -0.29$ при $p \leq 0,05$): при росте значимости психологической безопасности в профессиональной сфере будет фиксироваться снижение готовности сотрудников к переосмыслению происходящего, поиску в нем положительных моментов и возможностей для роста;

– психологическая безопасность в профессиональной сфере и стратегия «планирование решения проблемы» ($r_{эмп} = -0.268$ при $p \leq 0,05$): рост значимости психологической безопасности в профессиональной сфере сопряжен со снижением у сотрудников готовности к принятию решений и планированию выхода из сложной ситуации;

– психологическая безопасность в организационной сфере и профессиональный стресс ($r_{эмп} = 0.287$ при $p \leq 0,05$): уровень профессионального стресса повышается в ситуации роста значимости для сотрудников психологической безопасности в организационной сфере;

– психологическая безопасность в коммуникативной сфере и стратегия «планирование решения проблемы» ($r_{эмп} = 0.278$ при $p \leq 0,0$): при росте значимости для сотрудника психологической безопасности в сфере общения и взаимодействия с коллегами и руководством в учреждении в стрессовых ситуациях растет вероятность использования планирования собственных действий по разрешению проблемы;

– психологическая безопасность в материальной сфере и профессиональный стресс ($r_{эмп} = -0.29$ при $p \leq 0,05$): чем меньше сотрудники обеспокоены обеспечением психологической безопасности в материальной сфере, например, вопросами соответствия вознаграждения за работу их представлениям об оплате труда, тем ниже уровень профессионального стресса;

– психологическая безопасность в материальной сфере и стратегия «конфронтация» ($r_{эмп} = 0.472$ при $p \leq 0,01$): при повышении значимости для сотрудников материального благополучия, значимости соответствия вознаграждения уровню ответственности за жизнь пациентов, должности и стажу повышаются импульсивность, враждебность, конфликтность поведения;

– психологическая безопасность в материальной сфере и стратегия «планирование решения проблемы» ($r_{эмп} = 0.416$ при $p \leq 0,01$): материальный стимул является ресурсом, который позволяет проанализировать сложную ситуацию и разрешить проблему, спланировав собственные действия;

– психологическая безопасность в социальной сфере и стратегия «положительная переоценка» ($r_{эмп} = 0.346$ при $p \leq 0,05$): при росте значимости компонентов социальной сферы у сотрудников будет фиксироваться рост готовности переосмысливать происходящее, искать в нем позитивные моменты.

Выводы

Результаты исследования показали следующее:

1. Материальные и социальные компоненты психологической безопасности имеют высокую значимость для медицинских сестер отделений реанимации, относятся к факторам, обеспечивающим психологическую защищенность сотрудников и сохранение их

психологического здоровья в различных ситуациях профессиональной деятельности. Это позволяет рассматривать их в качестве важных условий психологической безопасности личности, относящихся, в терминах Н. А. Баевой, к факторам психологической безопасности среды. Вместе с тем, условиями психологической безопасности профессиональной деятельности медицинских сестер являются характеристики, относящиеся ко всем компонентам психологической безопасности, что согласуется с утверждением Н. Л. Шлыковой о том, что соблюдение условий обеспечения психологической безопасности профессиональной деятельности во всех сферах позволяет сотрудникам чувствовать себя защищенными. Не все компоненты психологической безопасности профессиональной деятельности обеспечиваются организацией. Есть критерии психологической безопасности личности, которые обеспечиваются самой личностью как субъектом профессиональной деятельности. В их числе: высокая моральная ответственность, психологическая поддержка коллег, врожденные способности или приобретенные ранее умения и навыки сотрудника.

2. Большинство сотрудников характеризуются низкими значениями склонности к риску, что проявляется в осторожности, стремлении устранить опасность, избежать ситуаций, связанных с риском. Среди сотрудников преобладают лица со средними значениями рациональности, что предполагает поиск и выбор в рамках существующей ситуации оптимального решения из имеющихся вариантов.

3. Уровень профессионального стресса у медицинских сестер отделений реанимации является слабо или умеренно выраженным, что является важным условием психологической безопасности в профессиональной деятельности.

4. Предпочитаемыми адаптивными стратегиями совладания со стрессом у медицинских сестер являются поиск социальной поддержки и самоконтроль, что обеспечивает, с одной стороны, опору на ресурс социального окружения, с другой – опору на собственные ресурсы совладания. Также сотрудники отдают предпочтение неадаптивным стратегиям конфронтация и избегания, вследствие чего возрастает конфликтность, напряженность в сложных ситуациях, накопление проблем, игнорирование их существования.

5. Существует связь между компонентами психологической безопасности в пяти сферах (профессиональной, организационной, коммуникативной, материальной и социальной) и личностными характеристиками медицинских сестер (готовностью к риску, уровнем профессионального стресса, тремя стратегиями совладания со стрессом – конфронтацией, положительной переоценкой и планированием принятия решений).

Анализируя полученные данные, следует отметить, что психологическая безопасность среды на предприятии может

оцениваться как недостаточно, так как сотрудники предприятия работают в условиях, включающих экстремальные ситуации и чрезмерное стрессирование, то есть содержание, характер и условия труда в целом небезопасны (физические характеристики среды). Также на предприятии не всегда обеспечиваются оптимальные условия материальной, социальной и организационной среды, этическая составляющая деятельности. Психологическая безопасность личности обеспечена в большей степени, согласно оценкам респондентов, особенно в части профессионального и коммуникативного компонентов. Вместе с тем при выборе способов поведения в проблемных профессиональных ситуациях сотрудники не всегда прибегают к их конструктивным вариантам, что отражается на их психоэмоциональном состоянии и результативности деятельности.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в изучении профессионально-важных качеств, способствующих трудовой эффективности.

Список использованной литературы

- Ефимова Н. С. Основы психологической безопасности: учеб. пособ. М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2010. 192 с.
- Шлыкова Н. Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности. Тверь: ООО Триада, 2004. 151 с.
- Шлыкова Н. Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. М.: РГБ, 2005. 332 с.
- Баева И. А Психологическая безопасность в образовании: Монография СПб.: Союз, 2002. 271 с.
- Баева И. А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практич. руководство. СПб.: Речь, 2006. 169 с.
- Баева И. А. Психология безопасности как основа анализа экстремальной ситуации. Изв. Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. № 145. С. 6–18.
- Кобринец Ю. Н. Мотивация профессиональной деятельности медицинских сестер отделения анестезиологии и реанимации. Психология: шаг в науку: сб. материалов IV Респ. науч.-практ. конф. студентов и магистрантов, Брест, 23 ноября 2017 г. Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина; редколлегия: Н. А. Окулич, О. А. Пшеничная. Брест: БрГУ, 2017. С. 75–78.
- Кобринец Ю. Н. Особенности мотивации профессиональной деятельности медицинских сестер отделения анестезиологии и реанимации. Психология сегодня: взгляд современного студента: сб. материалов XII Междунар. студенческой науч.-практ. конф. по психологии, Брест, 28 апреля 2017 г. Брест. гос. ун-т имени

А. С. Пушкина; под общ. ред. Е. Е. Марченко. Брест: БрГУ, 2017. С. 49–52.

Кобринец Ю. Н. Специфика профессиональной направленности у медицинских сестер отделения анестезиологии и реанимации областной больницы. *Психология сегодня: взгляд современного студента: сб. материалов XIII Междунар. науч.-практ. конф. студентов и магистрантов, Брест, 27 апр. 2018 г. Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина; под общ. ред. Е. Е. Марченко. Брест: БрГУ, 2018. С. 62–64.*

Прасмыцкий О. Т., Ржеутская Р.Е., Иванькович Н.К. Организация и принципы работы отделения анестезиологии, интенсивной терапии и реанимации: метод. рекомендации. Белорус. гос. мед. ун-т, каф. урологии, анестезиологии и реаниматологии. Минск: БГМУ, 2008. 20 с.

Приказ Министерства Здравоохранения Республики Беларусь от 9 февр. 1993 г. № 26 «О мерах по дальнейшему совершенствованию анестезиологии-реаниматологии и интенсивной терапии». Нац. реестр правовой информ. Респ. Беларусь, 2001 г. 20 с.

Компьютеризованная онлайн-программа «Автоматический расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Режим доступа: <https://www.psychol-ok.ru/statistics/spearman>. Дата доступа: 27.02.2020.



Панченко Олег Анатолійович
доктор медичних наук, доктор
з державного управління,
професор, президент ГО « Всеукраїнська
професійна психіатрична ліга», Заслужений лікар
України, головний науковий співробітник,
директор
**ДЗ «Науково-практичний медичний
реабілітаційно-діагностичний центр МОЗ
України»,**
м. Костянтинівка, Донецька обл., Україна
E-mail: oap@ukr.net



Кабанцева Анастасія Валеріївна
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психіатрії, психотерапії,
наркології і медичної психології
**Донецький національний медичний
університет МОЗ України,**
м. Лиман, Донецька обл., Україна
E-mail: avk111-111@ukr.net



Антонов Віктор Григорович
начальник адміністративно-
інформаційного відділу,
молодший науковий співробітник
**ДЗ «Науково-практичний медичний
реабілітаційно-діагностичний центр МОЗ
України»,**
м. Костянтинівка, Донецька обл., Україна
E-mail: avg2001@ukr.net

ІНФОРМАЦІЙНА БЕЗПЕКА ТУРБУЛЕНТНОГО ЧАСУ

Анотація. Розглянуто основні тенденції турбулентних проявів на світовому, державному, суспільному та особистісному рівнях. Підкреслено значимість інформаційних процесів в підсиленні суспільно-політичних та особистісних турбулентних явищ, що актуалізує необхідність забезпечення інформаційної безпеки. Акцентовано увагу на особистісній інформаційно-психологічній безпеці, забезпечення якої

потребує новітніх підходів. У цьому напрямку дії з боку держави і суспільства мають зосередитись на зміні парадигми освітньо-виховального процесу, а з боку особистості – розвитку внутрішнього захисного резерву – розумової діяльності, спрямованої на виявлення негативних інформаційних складових і їх нейтралізації, формування культури інформаційної безпеки і культури інформаційного самозахисту.

Ключові слова: турбулентність, інформаційна турбулентність, інформаційно-психологічна турбулентність, інформаційна безпека, інформаційно-психологічна безпека, турбулентне мислення.

O.Panchenko, A. Kabantseva, V.Antonov *Information security of turbulent time* The main tendencies of turbulent manifestations at the world, state, social and personal levels are considered. It is emphasized that information processes play a significant role in intensifying socio-political and personal turbulent phenomena, which highlights the need for information security. Emphasis is placed on personal information-psychological security, the provision of which requires the latest approaches. In this direction, actions by the state and society should focus on changing the paradigm of the educational process, and on the part of the personality – the development of internal protective reserve – mental activity, aimed at identifying negative information components and their neutralization, forming a culture of information security and information self-defense .

Keywords: turbulence, information turbulence, information-psychological turbulence, information security, information-psychological security, turbulent thinking.

Постановка проблеми.

Поняття «турбулентність» у проєкції на суспільні процеси з'явилося наприкінці ХХ століття після виявлення досить суворих закономірностей хаотичної поведінки не тільки фізичних, але й біологічних і «соціальних» об'єктів, економічних і політичних явищ. Представники соціальних і економічних наук почали вживати терміни «турбулентні часи», «турбулентний світ», «соціальна турбулентність», «турбулентний соціум» (Гринберг, 2013; Резеньков, 2013; Щекотин, 2016; Яницкий, 2017, Чудинов, 2018).

З'явилося і більш розширене поняття: «епоха турбулентності» – як новий історичний період в історії людства (Розов, 2019 [6]), що супроводжується порушенням як глобальної, так і локальної стабільності. За визначенням : епоха турбулентності – це історичний період, коли частішають і загострюються економічні та соціально-політичні конфлікти із характерним зростанням насильства у вигляді війн, революцій, тероризму; відчуття краху колишнього стабільного стану, бурхливих суперечливих емоцій (від утопічних надій до розгубленості й песимізму), що ведуть до істотного порушення психічного здоров'я

населення, внутрішнього соціального порядку в державі, а також порядку та форм міжнародних відносин (Панченко, 2020).

Більшість дослідників схильється до думки, що саме інформатизація суспільства призвела до прискорення появи нових тенденцій в світовому розвитку, адже інформація супроводжує всі сфери суспільних відносин. Таким чином, хаотичні нелінійні процеси в суспільстві, в тому числі і інформаційного характеру, мають вирішальний вплив на життя сучасної людини. Особливе значення в турбулентному суспільстві набуває інформаційна безпека. Розуміння ризиків і загроз інформаційній безпеці, механізмів їх дії і можливостей захисту стає не тільки теоретичною проблемою, а й нагальною потребою соціальної практики в повсякденному житті людини. Все це послужило причиною даного дослідження.

Мета роботи: дослідити інформаційно-безпекові аспекти в турбулентних умовах та визначити шляхи їх покращення.

Виклад основних результатів дослідження.

У ході своєї життєдіяльності людина постійно взаємодіє з інформацією, і ця взаємодія дає людині не тільки знання (сукупність об'єктивних фактів, що дають реальне уявлення про предмети, процеси і явища), але і формує ставлення людини до чогось або до когось, змінює мотивацію, рухає помислами, бажаннями і діями. Інформація лежить в основі поведінки людини.

Важливе значення має сам процес передачі інформації (комунікація). Як, від кого, за допомогою чого отримана інформація – все це впливає на ставлення до інформації: повна довіра, сумнів, недовіра. Відзначають найбільш значущі особливості сприйняття інформації людиною (С.Ю. Алесковський, А.В. Алехин, Е.И. Гаврюшин, 2007):

- вибірковість – людина сприймає тільки ту інформацію, яку здатна зрозуміти, з чим стикалась раніше, що є її досвідом;
- налаштованість на певну інформацію – людина бачить те, що хоче бачити, тобто більш відкрита певній інформації згідно зі своєю психологічною структурою;
- авторитетність – значимість для індивідуума джерела інформації (думка людей, експертів, ЗМІ).

Для особистості, як сторони інформаційних відносин, важливі в першу чергу такі принципи (Закон України «Про Інформацію»):

- гарантоване право на інформацію, відкритість, доступність інформації та свобода обміну нею;
- об'єктивність, достовірність, повнота і точність інформації;
- захист персональної інформації;
- захищеність від деструктивних інформаційно-психологічних впливів.

Для суспільства і держави найбільш життєво важливими є наступні інтереси:

- захист від агресивного інформаційного впливу з боку недружніх держав;
- всебічне задоволення потреб громадян, підприємств, установ і організацій всіх форм власності в доступі до достовірної та об'єктивної інформації;
- розвиток і захист національної інформаційної інфраструктури;
- формування ефективної правової системи захисту особистості, суспільства і держави від деструктивних пропагандистських впливів;
- збереження і примноження духовних, культурних і моральних цінностей.

На сучасному етапі наука має в розпорядженні теоретичні побудови, на основі яких відповідні структури та організації здійснюють розробку та апробацію нових інформаційних технологій, прийомів, методів здійснення психологічного впливу, технічних засобів, необхідних для такої діяльності. Подібні явища не могли не відбитися на зростанні значущості інформаційно-психологічної безпеки.

У людини існують так звані базові групи потреб, які визначають її соціальну поведінку. Для нормального існування потрібне хоча б часткове їх задоволення. У міру їх задоволення людина орієнтується на певні види діяльності. Потреба в безпеці стає домінуючою в умовах соціальної дезорганізації, радикальних суспільних змін, які руйнують звичні стереотипи поведінки і сформований образ життя.

За визначенням: безпека – це стан захищеності життєво важливих інтересів на всіх рівнях, починаючи з особи і закінчуючи державою, від внутрішніх і зовнішніх загроз в певному часовому періоді з урахуванням наявності в достатньому обсязі належних ресурсів (Панченко, 2020). Акцентуація на інформаційно-психологічному аспекті безпеки не випадкова, також і у зв'язку з подіями, що відбуваються у світі (кризи, військові конфлікти, кібератаки, загрози гібридних війн і т.д.). Збереження інформаційної безпеки людини, її психологічного здоров'я, пошук ефективних методів розв'язання даної проблеми є важливим і актуальним питанням політики держави. У статті 17 Конституції України підкреслюється, що «Захист суверенітету і територіальної цілісності України, забезпечення економічної та інформаційної безпеки є найважливішими функціями держави, справою всього українського народу».

Інформаційно-психологічна безпека (ІПБ) особистості визначається як стан захищеності її психіки, від дії різноманітних інформаційних факторів, що перешкоджають чи ускладнюють формування і функціонування адекватної інформаційно-орієнтовної основи соціальної поведінки (і в цілому, життєдіяльності в суспільстві), а також адекватної системи її суб'єктивних (особистісних, суб'єктивно-особистісних) відносин до навколишнього світу і самої себе» (Грачев, 1998). У більш загальному вигляді інформаційно-психологічна безпека особистості – це стан

захищеності особистості, що забезпечує її цілісність як активного соціального суб'єкта та можливостей розвитку в умовах інформаційної взаємодії з навколишнім середовищем.

Інформаційне середовище (ІС) є не тільки найбільш динамічною сферою людської життєдіяльності, але і практично одноосібним визначником умов розвитку сучасного суспільства. Поряд із позитивним характером ІС – активізацією діяльності суб'єкта за рахунок наявності достатньої кількості інформації необхідної якості, тобто високого ступеня задоволення інформаційної потреби, воно має деструктивні особливості, пов'язані з певними характеристиками і закономірностями розвитку і функціонування.

Першою є *постійне і стрімке розширення*. В таких умовах людині буває дуже складно розібратися в якості і істинності отриманої інформації, що створює дезорієнтацію не тільки в інформаційному полі, але і в реальності. Люди навіть не встигають виробляти власну думку з приводу подій, що відбуваються, тому швидше приймуть вже готову інтерпретацію запропонованої постачальником інформації, що негативно позначається на здатності до аналітичного, критичного мислення, і, як наслідок, у них знижується імунітет до маніпулятивного впливу (Шаршов, 2012).

Наступною важливою рисою є *складність і неоднозначність*. У глобальному масштабі формується принципово нове максимально насичене інформацією складне високоавтоматизоване середовище, що ставить людину в залежність від нього. В такому середовищі для отримання корисної інформації людина змушена обробляти значну кількість різноманітної інформації (найчастіше непотрібної), щоб отримати необхідні відомості. Крім того, людина змушена виробляти механізми захисту від впливу зовнішнього інформаційного середовища з метою забезпечення інформаційно-психологічної безпеки, оскільки поряд з інформацією, яка адекватно відображає факти, там циркулює і деформована, перекручена інформація, часто створена спеціально для введення в оману при досягненні певних цілей.

І нарешті, провідною характеристикою є *турбулентність*, тобто зміни в ІС відбуваються з високим ступенем невизначеності і непередбачуваності. Виходячи з визначення ІС, його турбулентність визначається двома складовими: інформаційною та соціально-політичною.

Для розуміння їх суті вважаємо доречним привести деякі відомі факти з теорії хаосу (власне турбулентність і є хаотичний явище). Теорія хаосу – аспект багатьох різних дисциплін і зачіпає динамічні системи, які дуже чутливі до початкових умов. Ця чутливість зазвичай згадується як «ефект метелика». Невеликі відмінності в початкових умовах для хаотичних систем приводять до результатів, що широко відхиляються, звідси довгострокове передбачення практично неможливо.

Іншою властивістю, важливою для дослідження, є топологічне змішування, що означає таку схему розширення системи, що одна її область в якійсь стадії розширення накладається на будь-яку іншу область. Математичне поняття «змішування», як приклад хаотичної системи, відповідає змішуванню різнокольорових фарб або рідин. В рамках філософії зазначене поняття відповідає стандартній інтуїції. Як відомо, інтуїція – одна з опорних категорій теорії пізнання, рушійна сила наукового пошуку. За Декартом, інтуїція – «природне світло розуму», і, як така, носить раціональний характер (цитується за Султанова, 2016 [13]). За допомогою інтуїції, на основі так званого «освянення», у відсутності достатніх явних підстав, суб'єкт здатний на вербальному рівні сформулювати здогад, який в підсумку може стати основою для нового наукового методу або нової наукової теорії. Велике значення інтуїції для вирішення нестандартних завдань, для яких відсутній алгоритм рішення. У таких випадках вдаються до так званої евристики, що будується на основі припущення, отриманого за допомогою інтуїції.

Фізична турбулентність в динамічній системі текучого середовища починає відбуватися, коли досягається граничне значення енергії потоку і швидкості, що призводить до хаотичних змін в локальній швидкості потоку і тиску текучого середовища. Після того, як певна критична кількість енергії (як правило, представлена швидкістю, яка пов'язана з кінетичною енергією в системі) досягається в проточній системі, потік з ламінарного (гладкий, рівномірний, що характеризується паралельними шарами рідини, в яких відсутня бічне перемішування) переходить до турбулентного. Чим більше енергії додається до поточної системи рідини, тим ближче до порогу турбулентної поведінки.

Проводячи аналогію між природничо-науковим явищем турбулентності і феноменом «соціальної турбулентності», можна привести визначення останньої, як «непередбачувана поведінка соціальної або політичної системи після досягнення порогового рівня соціально-політичної енергії всередині системи» (Social Turbulence and Governmental Form, 2016). Накопичення енергії до рівня турбулентного стану викликано «політичною фрустрацією», яка відбувається, коли влада / еліта не може успішно функціонувати в даній соціально-політичній системі.

Підсумовуючи цю частину дослідження, констатуємо, що динамізм змін, складність і неоднозначність ІС, а також невизначеність, непередбачуваність і нестабільність породжують синергетичний ефект, що обумовлює об'єктивний характер виникнення ризикотворних чинників, які ускладнюють процес адаптації до змін, що відбуваються.

Виникнення критичної точки турбулентності пов'язане з рядом тенденцій сучасного світового розвитку. На першому місці варто відзначити фактор економіки. Дійсно, поки економіка розвивається, настрої в суспільстві в цілому позитивні. Але при настанні кризи, коли

життєві стандарти різко знижуються, слідує бурхливе невдоволення населення. Виникає тупикова ситуація: люди вимагають повернути їх колишній рівень життя, але нічим не хочуть пожертвувати заради цього. І навіть розвиваючись, світова економіка, нерівномірно розподіляє продукт свого розвитку. Багато держав, регіонів, перебуваючи на «периферії», живуть на дотації «центру» або позикових коштах. Нерівномірно розподілений фінансовий капітал спричиняє переміщення робочої сили (в тому числі і нелегальної), матеріалів, енергії. В таких умовах сталий розвиток стає більш ніж проблемним.

Важливим фактором «турбулентності» є зміна взаємовідносин між людством і біосферою. До недавнього часу людина вважала себе господарем природи. Однак сьогодні все більше свідчень того, що Біосфера (через природні аномалії, катастрофи, пандемії) все частіше визначає поведінку людини і соціуму. Панування над природою змінюється проблемою збереження, того, що людині вдалося досягти. Спостережувані вже неозброєним поглядом зміни клімату здатні перетворити в прах накопичені багатства цивілізації і серйозно змінити уклад життя.

Наступним фактором світової турбулентності є культурна криза, що полягає в зростанні конфліктів між етно-національними та конфесійними спільнотами. Турбулентність генерується самим фактом різноманітності культур і життєвого укладу наднаціональних структур. Їх різноманітність – позитивний феномен, коли він здійснюється в режимі взаємного інтересу і взаємної довіри, але не в режимі воєн і невмотивованого насильства. На додаток, що стосується Європи, – це масове «нашествя» чужорідних культур, що вимагає все більше зусиль з підтримки «єдності в різноманітті» для запобігання міжнаціональних конфліктів.

В продовження, політика примусу силою, що практикується окремими державами, до сих пір існує, змінилися тільки її форми та інструменти. Але ще більш турбує те, що політика одностороннього насильства по відношенню до мирних жителів в формі геноциду, тероризму або етнічних чисток, що практикується неурядовими акторами, включаючи «непізнані формування», отримує загальне поширення (Stepanova, 2008).

Процес інформатизації світової системи, що сприймається як символ і індикатор прогресу, має, по крайній мірі, три проблемних області. Перша – це опір більшій прозорості інформаційних відносин, яка неминуче слідує за цим процесом. Друга – це прихід «пост-паперової» культури, яка істотно змінює структуру і функції інститутів управління, освіти і науки. Третя – це боротьба між глобальними гравцями за роль «програмістів» і «перемикачів» ЗМІ і мережевих систем, за допомогою яких вони формують глобальну політику (Arsenalt A. and Castells M., 2008).

У масштабах держави причинами турбулентності можуть бути як внутрішні процеси, зумовлені, в тому числі, факторами світової

турбулентності, так і зовнішніми – цілеспрямованими інформаційними впливами недружніх країн з метою дестабілізувати суспільно-політичну ситуацію, викликати нестабільність і хаос.

Внутрішнім джерелом енергетичного збурення як причини турбулентності, є, в першу чергу, протистояння еліт в боротьбі за владу і політична «незадоволеність» населення. Особливо яскраво цей процес спостерігається під час виборів і зміни правлячих еліт. І, саме держави з демократичною формою правління, яким властиві свобода слова і плюралізм, найбільш уразливі в плані виникнення турбулентності.

Кожну людину можна розглядати як «соціальну частку», аналогічну окремим молекулам рідини в проточній системі. Коли енергія в системі низька, тобто коли є загальне задоволення або, принаймні, мовчазна згода з керівництвом держави, суспільство «тече» в стаціонарному й корисному режимі (за аналогією з ламінарним потоком). Коли ж енергія в системі висока (присутнє велике політичне розчарування), виникає турбулентність, яка може пошкодити «канал спілкування», (тобто соціальні інститути та інші механізми соціального упорядкування). За наявності мільйонів соціальних часточок завжди буде великий сегмент населення, яке потерпає від політичного розчарування. Соціальні частки, що «не відбулися», за достатньої енергетики перетнуть поріг турбулентності системи, створюючи соціальні вири й вихори, які порушують плавну течію суспільства. Боротьба ж еліт може перетворитися в «політичне торнадо».

Демократичні інститути демонструють більшу чутливість до початкових умов («ефект метелика»). У той час, як демократична держава може теоретично бути передбачуваною на основі її поточного стану, навіть невеликі зміни можуть призвести до несподіваної політичної поведінки. Енергія, що «запечена» в систему, у кінцевому результаті призводить до її нестійкості й повинна знайти реалізацію, як правило, у міжетнічному або міжпартійному насильстві, або в революції, що призводить до більш авторитарної, із більш низькою енергією системи.

Що стосується зовнішніх загроз в плані турбулентності, наведемо влучний вислів відомого німецько-американського психолога Курта Левіна про роль навмисно створюваної турбулентності при веденні психологічної війни: «Один з головних методів придушення морального духу за допомогою стратегії залякування полягає в точному дотриманні такої тактики – тримати людину в стані невизначеності щодо його поточного положення і того, що може чекати на нього в майбутньому. Крім того, якщо часті коливання між суворими дисциплінарними заходами і обіцянкою хорошого звернення укупі з поширенням суперечливих новин роблять когнітивну структуру ситуації неясною, то людина втрачає впевненість в тому, призведе його якийсь конкретний план до бажаної мети, або ж, навпаки, віддалить від неї. В таких умовах

навіть ті особистості, які мають чіткі цілі і готові піти на ризик, виявляються паралізованими сильним внутрішнім конфліктом щодо того, що слід робити » (цитуються за Даниель Естулин, 2014).

З приводу впливу турбулентності на суспільство існують різні, іноді діаметрально протилежні погляди. Так, у роботі Резенькова Д.Н. і Приходько С.С. (2013) з оптимізмом стверджується, що «в процесах розвитку турбулентних систем соціальної природи потенція, що відбивається спочатку в енергії хаотичних коливань, або, інакше, пасіонарності, трансформується з часом в корисну роботу суспільства ...». В іншому ж дослідженні, навпаки – «Якщо «потрясіння» відбуваються занадто часто і їх інтенсивність з кожним разом зростає, є небезпека, що все суспільство буде введено в стан масового психозу... люди будуть роз'єднуватися, намагаючись поодиноці втікати від шокуючих реалій, йти в себе, знаходити заспокоєння в запереченні дійсності і в популярних розвагах, але при цьому в будь-який момент будуть готові до спалаху люті» (Даниель Естулин, 2014). Ще в одній роботі знаходимо: «... відбувається деградація масової культури, оскільки інформаційна турбулентність, хаос не дозволяють вижити ні високим смислам, ні високим станам, стандартна логіка і емоції просто «не доганяють», вони занадто повільні, залишається рефлекс, інстинкт і зоопсихологія афекту. Таким людям не треба нічого пояснювати, ними легко управляти на підсвідомому рівні методами НЛП і двадцять п'ятого кадру в період споживання чергової порції інформаційної жуйки» (Буданов, 2013).

При дослідженні турбулентності через призму властивостей особистості, було спеціально введено поняття *«інформаційно-психологічна турбулентність» (ІПТ) – нестійкий, непередбачуваний стан психіки людини, викликаний інформаційним впливом, який тягне за собою неадекватну оцінку навколишнього оточення і веде до скоєння нелогічних вчинків* (Панченко, 2020). Як образно зазначено, «якщо раптом починаєш помічати, що подій стає все більше, що вони набувають хаотичний, але дуже вже регулярний характер, що спочатку дивиєшся, потім гніваєшся, потім – просто регочеш над дивними божевільними речами, предметами, явищами, що несподівано отримали автономне право розпоряджатися твоїм побутом, думками, почуттями, увагою і так далі, якщо твій звичний розпорядок – весело або прикро, – але летить під три чорти, – ласкаво просимо в зону турбулентності ». Важливість питання в тому, що в результаті ІПТ виникає деструктивна поведінка людини, яка може бути направлена як на інших людей, громадські структури або на суспільство в цілому, на природне середовище, різні предмети і т.д. ; так і звернена на самого себе – руйнування особистості, здоров'я, суїцид.

Розглянувши різні ракурси турбулентності, відзначимо, що ІПТ є «епіцентром» зосередження векторів турбулентності інформаційного та суспільно-політичного характерів. Виходячи з цього, засоби забезпечення інформаційно-психологічної безпеки мають бути

направлені на деактивацію явища ІПТ і носити комплексний системний характер і здійснюватися на різних рівнях:

– перший рівень – нормативний – повинна бути створена несуперечлива нормативна база, що враховує всі аспекти проблеми інформаційної безпеки;

– другий рівень – інституційний, що має на увазі узгоджену діяльність різних соціальних інститутів, пов'язаних із вихованням і соціалізацією;

– третій рівень – особистісний, що пов'язаний, перш за все, із самовихованням, самоосвітою, формуванням високого рівня інформаційної культури особистості як частини загальної культури людини. На даному рівні відбувається формування необхідних особистісних якостей щодо забезпечення інформаційного самозахисту особистості.

Завдання держави – забезпечити національну безпеку, що передбачає не тільки її обороноздатність, але і соціальні, економічні, культурні, інформаційні складові. Не можна не погодитися з Олександром Смирновим (2016), де стверджується, що першочергова стратегія інформаційної безпеки України полягає в подоланні турбулентності і досягненні керованості. Необхідна систематизація та алгоритмічне використання механізмів для забезпечення внутрішньої інформаційної безпеки і формування підтримки України у суспільствах країн-партнерів.

У Доктрині інформаційної безпеки України (2017) підкреслено, що комплексний характер актуальних загроз національній безпеці в інформаційній сфері потребує визначення інноваційних підходів до формування системи захисту і розвитку інформаційного простору в умовах глобалізації та вільного обігу інформації.

Доктрина розділяє національні інтереси України в інформаційній сфері на життєво важливі інтереси особистості, де в третьому пункті йдеться про захищеність від руйнівних інформаційно-психологічних впливів; і життєво важливі інтереси суспільства і держави, де серед багатьох пунктів ми виділяємо наступні:

– всебічне задоволення потреб громадян, підприємств, установ і організацій всіх форм власності в доступі до достовірної та об'єктивної інформації;

– збереження і примноження духовних, культурних і моральних цінностей Українського народу;

– розвиток медіа-культури суспільства і соціально відповідальної медіа-середовища;

– формування ефективною правовою системою захисту особистості, суспільства і держави від деструктивних пропагандистських впливів

– створення на базі норм міжнародного права системи і механізмів захисту від негативних зовнішніх інформаційно-психологічних впливів,

насамперед пропаганди; розвиток інформаційного суспільства, зокрема його технологічної інфраструктури.

Виходячи з Доктрини, одним із важливих завдань держави і суспільства є реалізація виховної функції в плані загальнолюдської культури своїх громадян, і головним чином – молодого покоління. Необхідно створити багатомірний освітній простір, що охоплює освітнє середовище, різні інституції, засоби масової інформації, спільноти і т.д., яке здатне формувати особливий вид грамотності – інформаційну та медіаграмотність, а також розвивати особливий вид культури – інформаційну культуру особистості, а також сприяти набуттю особистістю такої якості, як *«турбулентність мислення / турбулентне мислення»* – *специфічне явище, що відбувається в розумовому процесі, засноване на неформальному, евристичному підході до аналізу ситуації і прийняття рішень (досвід, креативність, інтуїція, винахідливість і т.д.)* (Панченко, 2020). Таке мислення формується шляхом як цілеспрямованих дій з боку держави і суспільства, так і занять із самовдосконалення особистості, що включають різні стратегії розвитку.

Згідно з принципами турбулентного мислення: 1) щоб знайти незначну дециму знання, необхідно переробити величезний обсяг інформації, однак, насправді завжди існує певний критичний мінімум обсягу вихідної інформації, необхідний для вирішення кожного оригінального завдання; 2) рішення виникають тільки в якійсь зоні творчості або своєрідному «інтелектуальному реакторі», тобто в зоні високої турбулентності свідомості, стан якої до того ж може стимулюватися зовнішніми подразниками (наприклад, медитація); 3) рішення нестандартної проблеми слід шукати, виходячи за межі проблемного поля (Доброчеев, 2012). На практиці це означає, що поява нового знання в рамках теорії турбулентності перестає бути пов'язаною із зростанням обсягу і швидкості обробки інформації. Воно стає подібним фізичному процесу фазового переходу – виникнення якісно нового стану ІС, а не наслідком його кількісної трансформації. Такі якісні скачки розглядаються як детерміновані, а не статистичні явища, і, йдучи за логікою, мислення, в разі досягнення меж інформаційного простору, починає відповідати не статистичним, а детермінованим закономірностям, тобто, спираючись на інтуїцію і нелінійні аналогії для вирішення нової проблемної задачі.

Евристика – галузь знання, наукова область, що вивчає специфіку творчої діяльності (Ивин, 1997). Зокрема, під евристикою розуміють:

- здогадки, засновані на загальному досвіді вирішення задач;
- прийом або сукупність логічних прийомів щодо вирішення задач, виконання теоретичних досліджень;
- метод відкриття нового (істини), в тому числі шляхом проб і помилок;
- метод (сукупність методів) навчання, наприклад дискусії;

– діяльність, що характеризує процес продуктивного творчого мислення, натхненного дослідження.

На думку А.В. Хуторского (2003), пряма вказівка на евристичність того чи іншого прийому, методу або принципу говорить про те, що мова йде про отримання нового продукту – речового, уявного, чуттєвого чи іншого. Важливо, що при цьому суб'єкт творчості долає стереотип мислення, його інерцію.

Ще в 1990 році Симпозіум «Філософія освіти в перспективі XXI століття» (м. Прага), що проводився під егідою ЮНЕСКО, в своєму підсумковому документі підкреслив: «Людина в рамках освіти повинна встати на шлях освіти самої себе, на шлях свідомого і відповідального вибору тих способів мислення і дії, які сприяють збереженню життя, культури і природи ... Сьогодні мета освіти – включити людину в минуле, сьогодення і майбутнє культури ... Основою освіти повинні бути не стільки навчальні предмети, скільки способи мислення і діяльності, тобто процедури і методи рефлексивного характеру» (цитуються за Хуторской, 2003). У контексті нашого дослідження і в сьогоденних реаліях останню думку слід трансформувати в поняття інформаційної культури.

Серед багатьох характеристик інформаційної культури виділяємо насамперед «культуру інформаційної безпеки» та «культуру інформаційного самозахисту».

Беручи за основу відоме визначення (Алиева, 2012), культуру інформаційної безпеки можна сформулювати «як спосіб організації і розвитку інформаційного суспільства, що забезпечує якісне інформаційне середовище (якість споживаної інформації, захищеність суб'єкта від негативних інформаційних впливів), що створює можливість повністю задовольнити інформаційні потреби суб'єкта, і при якому він усвідомлює себе суб'єктом інформаційної безпеки, здатний виявити загрози, володіє технологіями захисту від них, дотримується норм інформаційної етики в процесі перетворення інформаційного середовища». Саме ця складова загальної інформаційної культури людини є визначальною у формуванні ІПБ особистості.

Окремої уваги потребує поняття «культура інформаційної самозахисту», оскільки воно комплексно поєднує в собі риси матеріального і ідеального світогляду особистості. Головним механізмом захисту від деструктивного інформаційного впливу є застосування внутрішнього захисного резерву, закладеного в кожній людині, – здатність до розумової діяльності (інтелектуальна інтуїція), спрямованої на виявлення негативних інформаційних впливів і їх нейтралізації. Людина має можливість повністю задовольняти свої інформаційні потреби, але при цьому мати здатність виявляти інформаційні загрози, якщо вона володіє «культурою інформаційної самозахисту» – умінням поведінки з інформацією без нанесення шкоди собі та іншим учасникам інформаційних відносин; здатністю протистояти

інформаційним загрозам і зберігати психічне здоров'я в умовах фактору негативного інформаційного впливу.

Інформаційний світогляд особистості формується в більшій ступені тією частиною ІС, яка представлена інформаційно-освітнім простором. Отже для держави і суспільства потрібні новітні підходи до його формування. Головним стає питання не «чому вчити», а «яким повинен стати учень», тобто перенесення акценту на розвиток особистості молодшої людини. Дотримуючись зазначеної логіки, вчити потрібно тому, що можна назвати «уміння вчитися» і «вміння жити» в нових умовах, коли на людину обрушуються потоки як конструктивної, так і деструктивної інформації, а необхідна швидкість переробки інформації і реагування на неї визначаються все меншим і меншим відрізком часу. Для цього необхідні творчі інновації в освіті, одним з яких є евристичний підхід. Його відмінною рисою є не тільки розвиток учня на основі його індивідуальних особливостей, але і орієнтація на створення ним освітньої продукції, і на цій основі творчий саморозвиток особистості. «Творчість – завжди вихід за рамки, зміна існуючих знань, розумінь, норм, створення нового змісту, не включеного попередньо в програму засвоєння. Тому в евристичному навчанні контролю підлягає не стільки ступінь засвоєння готових знань, скільки творче відхилення від них» (Хуторской, 2003).

Розглядаючи роль особистості в придбанні навичок турбулентного мислення, підкреслюємо, що цей процес відбувається не одноразово, а формується протягом усього життя людини шляхом безперервного навчання, виховання і самовиховання. Відомий британський психолог і письменник, експерт в області творчого мислення Едвард де Боно стверджує, що «лише незначне число людей володіє природною схильністю до нешаблонного мислення, однак при бажанні будь-хто може розвинути в собі певні навички щодо мислення такого роду» (Едвард де Боно, 2005 [25]). Він переконливо показав, що інформація сама себе організовує в сприйнятті, створюючи особливі структури – патерни, що містять «інструкції до саморозшифровки». За Боно, працюючи зі сприйняттям, ми суттєво розширюємо можливості свого мислення, оскільки можемо свідомо генерувати точки зору і вибирати перспективи. Це конструктивний і креативний стан мислення, звернений в майбутнє. На думку Боно, якщо шаблонне мислення є найбільш високоймовірним, то нешаблонне мислення оперує малими можливостями. Коли малоймовірний напрямок думки призводить до нової, більш ефективної ідеї, настає евристичний момент, в результаті якого малоймовірний підхід до вирішення завдання миттєво набуває найвищу ймовірність. Досягнення цього моменту і є мета нешаблонного мислення.

За словами Сукіасяна С.Г. (2015), «сучасні проблеми природознавства перемістилися з області матеріального в сферу духовних категорій ... Сучасна теоретична фізика підтверджує

переконав Юнга, що Свідомість, Інтуїція і Осяяння є областю природознавства, а не тільки релігії ... Всі великі наукові ідеї і теорії з'явилися не в результаті суворої розумової і критичної діяльності людей, а шляхом інтуїції, осяяння, а то і в порядку пророчих видінь або видінь». Фурдуй Ф.І. та ін. (2018) розглядають креативність (одна з властивостей турбулентного мислення – авт.) як одну з вищих форм нейро-психічної діяльності, яка виявляється через конструктивне сприйняття і адекватне нешаблонне образне мислення під впливом таких чинників як: пізнання, мотивація, самоактуалізація, зацікавленість, схильність вдаватися до роздумів, до асоціацій, схильності вникнути в суть, почуття сумніву, установки на самовдосконалення і самореалізацію особистості, результатом чого є раптовість генерування нових ідей, образів, уявлень, незвичайність мислення, поведінки та інших психічних процесів. Таким чином, розумова діяльність, орієнтована на те, що ми бачимо, відчуваємо, пояснюємо і логічно обґрунтовуємо, поступово відходить у минуле. Рівень розумного досвіду не дозволяє більш відкидати парадоксальні ідеї, які лежать поза межами людського розуму. Визнання існування ірраціонального буде ключем до конструктивного сприйняття нешаблонного/турбулентного мислення.

Крім турбулентного мислення, як адекватної відповіді на турбулентні виклики, слід відзначити ще й «турбулентні» звички і поведінку в несприятливих ситуаціях. В таблиці 1 розміщено короткий опис основних із них (Панченко, 2020).

Таблиця 1

Турбулентні властивості особистості у відсічі турбулентних загроз

Категорія	Опис
Управління своєю психічною енергією	Теорія запропонована американським психологом М. Чікцентміхайі (2011 [28]). Щоб здійснювати більш-менш глибокі розумові операції, кожна людина повинна навчитися концентрувати свою увагу, тим самим здійснюючи контроль над своєю психічною енергією, що в свою чергу дозволяє увійти у «потоківий» стан, при якому увага, мотивація і ситуація з'єднуються, викликаючи щось на зразок продуктивної гармонії або зворотного зв'язку, що характеризується свободою, радістю, почуттям повного задоволення і майстерності. Здатність людини до досягнення потокового стану покращують медитація, йога і бойові мистецтва.
Знаходження раціонального сенсу в будь-якій життєвій ситуації	Згідно теорії австрійського психіатра, психолога і невролога Віктора Франкла (1990 [29]) у кожного моменту життя є своя мета і свій сенс. Коли у людини є сенс, вона не задумується просто живе, трудиться, творить. Однак в силу різних несприятливих обставин людина може втратити колишні цілі і цінності, і тоді пошук і знаходження нового сенсу або актуалізація колишніх смислів може допомогти людині вижити, зберегти себе фізично і психічно, витримати всі складнощі.
Максимальний контроль ситуації	В умовах турбулентності потрібно визначити свою базову модель поведінки і зосередитися на тому, що дійсно може піддаватися контролю. Пошук можливостей допомагає

	розвинути уяву і здатність по-новому сприймати перспективи. Якою б не була турбулентність, не слід забувати, що потрібно зробити для досягнення успіху. Відкладіть те, що ви не хочете робити зараз, але поставте це в своєму власному рейтингу справ рівно за тим, що вам робити подобається.
Оптимізм	Оптимізм – особистісний фактор, який сприяє активній поведінці у стресових ситуаціях: він позитивно корелює з проблемно-фокусованими копінг-стратегіями, пошуком соціальної підтримки і з позитивною переоцінкою стресових ситуацій.
Керування «метеликами»	Одна, сама по собі незначна, дія може призвести до складних і непередбачуваних наслідків, як позитивних, так і негативних. Вичисливши події, що володіють ефектом метелика і сфокусувавшись на них, можна змінити небажані наслідки. Необхідно почати усвідомлено помічати «негативні метелики» і замінювати їх «позитивними». Більш того, можливо попереджати появу «негативних» і перетворювати в звички «позитивні». Так створюється дисципліна – не завдяки силі волі, а завдяки діям, які мають ефект метелика, перетворений у звичку.
Асертивність	Асертивна людина розуміє свої потреби, просить відкрито і прямо про те, що вона хоче. Вона показує іншим, як вона хотіла б, щоб з нею поводитися. Вона самодостатня. Чим більше людина відстоює себе і діє в такій манері, тим вище її самоповага і шанси досягти успіху; якщо навіть вона прямо висловлює почуття обурення, то негативні емоції не накопичуються; не відчуваючи хворобливого почуття сором'язливості і тривоги і не витрачаючи сили на самозахист, вона легше сприймає навколишню дійсність.
Нейробіка	Автори розумової гімнастики (аеробіки для мозку), американські вчені Лоуренс Катц і Меннінг Рубін (2009, 2014 [30, 31]) довели, що розумові здібності людини стають гірше не через відмирання нервових клітин, а через виснаження дендритів (відростків, якими нейрони контактують один з одним), і що нейрони можуть вирощувати дендрити з метою компенсувати втрату старих. Мозок людини здатний пристосовуватися до змін і змінювати структуру зв'язків. Відмінністю даної методики є те, що вона задіює всі п'ять почуттів людини. Причому, функціонують вони незвичним для них чином. Це допомагає мозку створити асоціативні зв'язки між різними видами інформації. Творці нейробіки рекомендують обов'язково кожен день розбавляти звичну рутину новими враженнями, де задіюється хоча б один з органів почуття. Сенс полягає також в тому, щоб звичайні дії виконувати незвичайним способом.
Гумор і дотепність	Почуття гумору – це властивість психіки, що забезпечує «душевний комфорт» у важкій ситуації. Воно поєднується також з упевненістю в собі, з оптимістичним поглядом на життя. У більшості випадків дотепна думка виникає як несподіване зіставлення двох або кількох далеких явищ, об'єктів або ідей. Дотепною може бути не тільки жарт, але і рішення важкої проблеми, технічна ідея, наукова гіпотеза. Всякий, хто наділений доволі розвиненими почуттями гумору і дотепності, набагато краще розуміє і саму природу нестандартного мислення.

Висновки. За всіма ознаками світового розвитку людство вступило в новий етап історичного розвитку – епоху турбулентності, яка характеризується енергетичним збурення у всіх сферах суспільного буття і загрозою непередбачуваних наслідків.

Інформаційні процеси, які є об'єктивним явищем сьогодення, крім задоволення зростаючих потреб у якісній інформації, несуть загрози підсилення суспільно-політичних та особистісних турбулентних явищ, в зв'язку з чим актуалізуються заходи забезпечення інформаційної безпеки держави, суспільства особистості. Особистісна інформаційно-психологічна безпека є головною проблемою і потребує новітніх підходів щодо її забезпечення.

Дії з боку держави і суспільства полягають в концентрації зусиль зі зміни підходів до освітньо-виховального процесу, результатом чого має стати високий рівень інформаційної культури громадян, вміння мислити евристично, і як наслідок – здатність ефективно протистояти інформаційним викликам і маніпулятивним діям.

Головним механізмом захисту від деструктивного інформаційного впливу є використання внутрішнього захисного резерву, закладеного в кожній людині, – здатність до розумової діяльності, спрямованої на виявлення негативних інформаційних складових і їх нейтралізації, формування культури інформаційної безпеки і культури інформаційного самозахисту.

Турбулентність мислення як специфічне нейро-психічне явище, засноване на неформальному, евристичному підході до аналізу ситуації і прийняття рішень (досвід, креативність, інтуїція, винахідливість і т.д.), є дієвим механізмом в структурі інформаційно-психологічної безпеки особистості. Здатність до турбулентного мислення, в тому числі і як профілактика грубої психічної патології в інтелектуальній і поведінковій сфері людини, формується шляхом актуалізації особистості, спеціального навчання, виховання і самовиховання.

Перспективи подальшого дослідження. Результати даної наукової роботи відкривають широке поле для подальших досліджень як глобального характеру щодо турбулентності, так і досліджень щодо вдосконалення особистісних психологічних захисних резервів. На часі переведення теоретичних здобутків у практичну площину. Необхідна розробка інтегрального показника оцінювання інформаційно-психологічної безпеки щоб динамічно відслідковувати прогрес покращення захисних резервів особистості у ході навчання, самовдосконалення чи психологічної допомоги спеціаліста.

Список використаної літератури

- Алесковский С.Ю., Алехин А.В., Гаврюшин Е.И. и др. Энциклопедия деловой разведки и контрразведки. М.:Русь-Олимп. 2007. 432с.
- Алиева М.Ф. Информационная безопасность как элемент информационной культуры. Вестник Адыгейского государственного университета. 2012. № 4 (108). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-bezopasnost-kak-element-informatsionnoy-kultury> (дата звернення: 21.04.2021).
- Буданов В.Г. Метаморфозы социальной реальности эпохи перемен: онтологии и технологи. Творческие поиски ученых Израиля и мира сегодня. Сборник статей. Международный центр научных исследований и практики творчества. Израиль – Ашкелон. 2013. С.68-74.
- Виктор Франкл. Человек в поисках смысла. Москва. Прогресс. 1990. 366с.
- Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М: Изд-во РАГС.1998. 125с.
- Гринберг Р. С. Основные проблемы современного турбулентного мира. Гуманитарий Юга России. 2013. Том. 0. № 2. С. 22-28.
- Даниэль Эстулин. Тавистокский институт (перевод П. Смирнов). Минск, 2014. URL:<http://coollib.com/b/284081>(дата звернення: 18.04.2021).
- Доброчеев О.В. Разумная машина, или Гениальный собеседник. 2012. URL: <http://www.peremenu.ru/books/osminog/5491> (дата звернення: 21.04.2021).
- Закон України «Про інформацію». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12> (дата звернення :18.04.2021).
- Ивин А. А., Никифоров А. Л. Словарь по логике. М.: ВЛАДОС. 997. 384 с.
- Конституція України: [від 28.06.1996р. №254к\96-ВР]. К.:Інформаційно-видавниче агентство "ІВА". 1996. 52с.
- Лоренс К. Кац, Мэннинг Рубин. Фитнес для мозга (Переводчик А. Зиновьев). М.Попурри. 2009. 192с.
- Лоренс К. Кац, Мэннинг Рубин. Нейробика. Экзерсисы для тренировки мозга (Переводчик А. Зиновьев). М.Попурри. 2014.
- Панченко О.А. Информационно-психологическая безопасность в эпоху турбулентности: монография. КВИЦ. 2020. 472с.
- Резеньков Д.Н., Приходько С.С. Понятие «социальная турбулентность» в современном мире в концепции информационной безопасности России. Культура и общество: история и современность. Материалы II Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Под редакцией Колосовой О.Ю, Гударенко Р.Ф., Ряснянской Н.А, Красиковой Е.А. Ставрополь. Издательство ООО «Ветеран». 2013. С. 128-130.

- Розов Н.С. Эпохи турбулентности и их преодоление. Полития. № 1 (92). 2019. С. 81-96.
- Смирнов Александр Коммуникационная стратегия информационной безопасности Украины. 2016. URL: <http://hvylya.net/analytics/politics/kommunikatsionnaya-strategiya-informatsionnoy-bezopasnosti-ukrainyi.html> (дата звернення: 21.04.2021).
- Сукиасян С. Г. О природе психики: введение в проблему. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 30. С. 246–250. URL: <http://e-koncept.ru/2015/65120.htm>. (дата обращения: 22.04.2021).
- Султанова Л. Б. Природа топологической интуиции. Российский гуманитарный журнал. 2016. Vol. 5. №1. С 14-21.
- УКАЗ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ №47/2017. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 29 грудня 2016 року «Про Доктрину інформаційної безпеки України». URL: <http://www.president.gov.ua/documents/472017-21374> (дата звернення: 21.04.2021).
- Фурдуй Ф. И., и др. Психическое здоровье и креативность – движущая сила научно-технического прогресса. Buletinul AȘM. Științele vieții. Nr. 1(334). 2018. URL: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/7-24.pdf (дата обращения: 22.04.2021).
- Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ. 2003. 416 с.
- Чиксентмихайи М. В поисках потока: Психология включенности в повседневность. пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн. 2011. 194 с.
- Чудинов С.И., Щекотин Е.В. Турбулентный социум и концепция безопасности: социально-философские аспекты: монография. Новосибирск: Изд-во НГТУ. 2018. 159 с.
- Шаршов И.А., Макарова Л.Н.. Изменяющаяся внешняя информационная среда: анализ конструктивного и деструктивного потенциала. Социально -экономические явления и процессы. 2012. №4(038). С. 170-176.
- Щекотин Е.В. Социальное управление в турбулентном обществе: вопросы безопасности и риска. Социум и власть. 2016. № 1 (57). С. 87-92.
- Эдвард де Боно. Латеральное мышление. М: Попурри. 2005. 384с.
- Яницкий О.Н. «Турбулентные времена»: слоган или проблема социологии?. 2017. URL: http://www.ssa-rss.ru/index.php?page_id=19&id=508&printmode (дата обращения: 21.04.2021).
- Arsenalt A. and Castells M. Switching Power: Rupert Murdoch and the Global Business Media of Media Politics. International Sociology. 2008. №23 (4). P. 488-513.

- Social Turbulence and Governmental Form. 2016. URL: <https://neociceroniantimes.wordpress.com/2016/11/09/social-turbulence-and-governmental-form/> (дата звернення: 18.04.2021).
- Stepanova E. Terrorism in Asymmetrical Conflict: Ideological and Structural Aspects. SIPRI Research Report No. 23. 2008. URL: <https://www.sipri.org/sites/default/files/files/RR/SIPRIRR23.pdf> (дата звернення: 21.04.2021).



Поліщук Валерій Миколайович

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології особистості
та соціальних практик
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна*

E-mail: valeryipolishchuk@gmail.com

КРИЗОВІ, ЕКСТРЕМАЛЬНІ І НАДЗВИЧАЙНІ СИТУАЦІЇ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ (теоретико-емпіричний зріз)

Сформульовано вибіркові концептуальні стратегії (настанови) для результативного вивчення у житті людини кризових, екстремальних і надзвичайних ситуацій. На рівні первинного аналізу встановлено провідні пізнавальні домінанти «мікросоціальних» викликів. Їхній амбівалентний взаємозв'язок із «макровикликами» визначає смислову сутність таких ситуацій.

Ключові слова: амбівалентність, вікова криза, екстремальна ситуація, кризова ситуація, надзвичайна ситуація, соціальні домінанти, стратегія

Polishchuk Valeriy Crisis, extreme and emergency situations: conceptual strategies (theoretical and empirical aspect)

Selective conceptual strategies (guidelines) for effective studying crisis, extreme and emergency situations in human life were formulated. At the level of the primary analysis, the leading cognitive dominants of «microsocial» challenges were identified. Their ambivalent relationship to «macro-challenges» determines the cognitive essence of such situations.

Key words: ambivalence, age crisis, extreme situation, crisis situation, emergency situation, social dominants, strategy.

Постановка проблеми. Систематизація теоретико-прикладного інформаційного базису про соціальні загрози для життєдіяльності людини з перспективою розроблення результативних поведінкових стратегій у кризових, екстремальних і надзвичайних ситуаціях (надалі у тексті відповідно – «КС», «ЕС», «НС»), форма і зміст яких, як правило,

нею продукуються: 1) «макрівиробничі» виклики (приклад: аварія ракетно-носія «Зеніт 3SL» за програмою «Морський старт», Нідерланди. – 30.01.2007; промисловий вибух для будівництва каскаду Камбаратинської ГЕС–2, Киргизія. – 22.12.2009; пожежа складу хімікатів у Тяньцзині, Китай. – 12.08.2015; вибух у Бейруті, Ліван. – 04.08.2020); 2) «макросоціальні» (глобальні або локальні), позначені часто невизначеною в історичному часі воєнною ескалацією (приклад: перша світова війна, друга світова війна, ізраїльсько-арабські війни, гібридні війни); 3) «мікросоціальні», або групові (приклад: психологія соціальної відповідальності та прийняття результативних рішень; особливості корпоративної культури); 4) «мікросоціальні», або індивідуальні, виклики (приклад: особливості перебігу вікових нормативних і ненормативних криз у життєвому шляху).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж 2016–2021 рр. в Україні оприлюднені окремі індивідуальні та колективні праці, де висвітлюються теоретико-методологічні, практичні і прикладні проблеми становлення людини в умовах сучасних соціальних викликів і загроз [1–6]. Характерно, що означена проблематика дедалі більше привертає дослідницьку увагу, що цілком закономірно передовсім через гібридну війну на території нашої держави, прогресуючу майнову, духовну та інтелектуальну поляризацію громадян, глобальну коронавірусну пандемію [3; 4]. Додатково така суспільна ситуація розвитку, яка складає безпосередню загрозу для здоров'я і життя, посилюється недостатнім мотивованим прагненням багатьох громадян до саморозвитку, обмеженою соціальною відповідальністю у поєднанні з несприятливими переживаннями, які базуються зокрема на низькому довірі до держави як найважливішого соціального Інституту.

Мета роботи: на основі теоретико-емпіричного аналізу тематичної інформації сформулювати базові пізнавальні стратегії як провідні дослідницькі орієнтири для комплексного вивчення «КС», «ЕС», «НС»:

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Соціальна ситуація розвитку Людини у 2020-тих рр. увійшла у таку свою життєву фазу, яка вирізняється уже не стільки прогресуючою загрозливістю для її фізичного та психічного здоров'я, скільки для самого фізичного існування в умовах девальвації значущості духовного розвитку. У зв'язку з цим, актуалізується проблема з'ясування психологічного змісту феноменів «новітня соціальна ситуація розвитку Людини» і «новітня соціальна ситуація розвитку громадянського суспільства» з «прив'язкою» до *конкретної* вікової адреси людини, яка перебуває у *конкретному* соціальному оточенні (так у повсякденній професійній практиці відбувається реальне, а не декларативне, поєднання вікового та соціально-психологічного підходу). Провідною тут постає пізнавальна настанова, згідно з якою «кризові, екстремальні та надзвичайні ситуації» – це невід'ємні атрибути сьогоденного буття, реалістичне осмислення якого дозволить подолати сучасні несприятливі

суспільні трансформації через вироблення для людини індивідуальних та групових «безпекових стратегій».

У нашому випадку для пошуку таких стратегій ми спробуємо проаналізувати ті несприятливі ситуації, які на рівні індивідуального життєвого простору (мікросоціальні виклики) цілком можуть бути успішно розв'язаними при умові ефективного самопізнання і пізнання (у свою чергу – це вирішальна запорука для результативного протистояння глобальним загрозам):

Стратегія 1 (загальна): «КС», «ЕС», «НС» відображають природний перебіг подій у життєвому шляху людини, а, значить, громадянського суспільства, тобто це закономірні індивідуальні та суспільні явища (передовсім – фазові та циклічні), уникнути яких апіорі неможливо. Однак вони є потенційно прогнозованими та керованими у розвитку за наступних умов: 1) кожна життєва ситуація є протяжною у своєму стабільному і водночас динамічному календарному часі «минуле – теперішнє – прогнозоване майбутнє»; 2) кожна життєва ситуація є продовженням попередніх таких ситуацій.

Теза 1 (приклад). Психологія сімейних взаємин у соціальному календарному часі.

Розповсюдженими сучасними життєвими явищами, які вагомо впливають (навіть – руйнують) на традиційну психологію сімейних взаємин, стали так звані «громадянські шлюби» (вперше цей життєвий феномен акцентовано вивчався у СРСР у 1970–80-тих рр. – *Голод С., 1977*). Не вдаючись у системну полеміку про їхню функціональну значущість, тут варто виокремити принаймні кілька виразних смислів:

1) жінка у такому шлюбі, як правило, вважає себе заміжною, тоді як чоловік здебільшого займає діаметральну світоглядну позицію;

2) чоловіча соціальна відповідальність потенційно є нижчою та екстенсивною, ніж жіноча інтенсивна, оскільки спрямована передовсім на «уникнення відповідальності» за інших осіб (у цьому випадку – за громадянську дружину);

3) така сім'я знаходиться у ситуації «ризиків розлучення», що однаково ініціюється чоловіками і жінками;

4) для чоловіка – це швидше пошук побутових зручностей і комфорту (його покращення чи навіть ситуативне незадоволення вбачається у взаєминах з іншим партнером, аніж потреба вдосконалення з нинішнім);

5) народження дітей – це потужний стрес для чоловіка, сила якого на порядок вища, ніж таке трапляється в умовах юридично оформлених взаємин, тому він здебільшого прагне уникати такої події;

6) це швидше «пілотний експериментальний натяк» на сім'ю, ніж сама сім'я, де партнери самотійно створюють ситуацію «сімейної безвиході», позначеної невизначеністю приватного життя (шлях у «нікуди»);

7) створюються і стабілізуються сприятливі умови для розвитку інфантилізму у чоловіка, який часто перебуває під відповідним впливом референтних осіб своєї родини;

8) дошлюбний період, як обов'язковий життєвий час для створення сім'ї, зводяться нанівець у своїй календарній тривалості, обрядовості, звичаях, максимально нівелює традиційні тенденції «взаємної уваги» (наприклад, «залицання»), необхідні для її наступного успішного розвитку і функціонування (накладаючись на «громадянський шлюб», він деформує закономірності розвитку сім'ї, тим самим визначаючи для неї низькі розвивальні перспективи).

Крім того, у наших малосприятливих соціально-економічних умовах «сімейна ситуація» ускладнюється поверховою мотивацією «не стільки створенням навіть громадянської сім'ї», скільки взаємним (часто – тимчасовим) проживанням, більше схожим на самовиправдання типу «Простіше разом оплачувати житло», «Спробуємо разом проживати, щоб зрозуміти, наскільки ми є сумісними». Якщо у юридичному контенті можна дискутувати про значущість громадянських шлюбів порівняно з «нормативними», оперуючи відповідною законодавчою базою та суб'єктивними аргументами, то у соціально-психологічному – це площина зовсім інших життєвих координат, які 1) мають специфічний історично-ментальний генезис, спрямований на неприпустимість підміни «сімейних феноменів», 2) створюють неприховану загрозу сім'ї як консервативній мікроспільноті, яка завжди була осередком стабільності для своїх суб'єктів та оптимістичних розвивальних перспектив будь-якого суспільства.

Теза 2 (приклад). Загальнолюдські сімейні цінності у життєвих ситуаціях.

Феномени «материнство», «батьківство», «жіноча гордість», «чоловіча мужність», «кохання» тощо «начебто» цікавлять лише громадян, які в аналізі зазначених проблем вирізняються рівнем професійності, зокрема науковців. Виходить, наука для науковців? Звісно, що ні, оскільки у школярів, студентів, працюючої молоді ніколи не втрачають популярності теми типу «Що таке дружба?», «Кохання – це...», які водночас менше цікавлять тих, кому «за 30 чи 40 років тощо». Ця тематика у старших людей частіше викликає іронію чи неприховане глузування (мовляв, «зараз розмовляйте досхочу, поки є така можливість, а як одружитеся та поживете разом, то побачите, що «воно таке» – сімейне життя, і скільки коштує «фунт лиха»). Такі судження демонструють не лише невдалість власного життя, а побажання такої ж долі іншим. Водночас вони постають вербальними індикаторами того, чого не вистачає для задоволення, зрештою – щастя. Це також заздрість і жалкування за своїми бездарно втраченими роками. Але при чому тут інші люди, зокрема свої спадкоємці? Виходить, що примітивізм мислення й поведінки, сформований на основі власного негативного сімейного досвіду чи відсутності життєвого успіху, зведеного у ранг абсолюту,

разом із відповідними світоглядними настановами, є тепер прогресуючою особистісною властивістю, успішно трансформуючись з календарним віком в одній особі (парадокс: всі ж були молодшими чи молодими!) і так само успішно передаючись між поколіннями.

Складається враження, що історичний час зупинився, але насправді це свідчення фазовості та циклічності у розвитку означених життєвих подій, які у попередньому календарному часі звісно ж існували, відрізняючись передусім за формою виявів.

Тепер на основі цих тез продемонструємо окремі тематичні узагальнення:

1. Непривабливі світоглядні сімейні настанови притаманні більшості наших співвітчизників. Вони передаються з покоління у покоління, особливо про сімейну відповідальність, і вже стали настільки примітивними, що окремі з них, зокрема про захищеність дітей у сім'ї, набули загальнонаціональних масштабів (як приклад: «соціальна захищеність» на побутовому рівні типу «одягти» і «нагодувати»). Це також насильство жінок до чоловіків, яке на тлі суспільного розголосу насильства чоловіків до жінок є практично «закритою проблемою», внаслідок чого чоловіки залишаються наодинці зі своїми болісними життєвими ситуаціями, часто банально соромлячись їхнього оприлюднення, що демонструє, як передовсім їм суб'єктивно здається, власну моральну слабкість.

2. Сучасна сім'я постійно перебуває у «КС» (як норма розвитку) і «ЕС» (недоброзичливість, озлобленість, меркантильність, «тотальний зиск», песимістичні настрої, нестабільність у соціальних очікуваннях), часто позначених буквальним повсякденним фізичним виживанням. Ці життєві ситуації загострюються через пролонгований кризовий стан суспільства, втрату або знецінення життєвих орієнтирів, зниження впливу ціннісно-мотиваційних чинників до праці, соціально-творчої діяльності, пропагування меркантильності, задоволення одномоментних, часто – неважливих, інтересів. Як наслідок, суспільство ще більше поляризується (постійне перебування під впливом таких несприятливих умов або обмежує людину у часі для прийняття потрібного відповідального рішення, або стимулює; мобілізує чи демобілізує загальнолюдські чесноти).

3. Історичний час початку ХХІ ст. – 2020-тих рр. має багато спільного, наприклад, з 1990-тими рр., оскільки дорослі проживають у єдиному зі своїми спадкоємцями у життєвому просторі. Як наслідок, можна виокремити схожі тенденції 1990-тих рр. з раннім соціальним часом. Водночас, існують значні відмінності, наприклад, між 2020-тими рр. і 1970–80-тими, які, у свою чергу, несхожі на сімейні реалії 1960-тих.

Актуальна проблематика (прикладі: основні форми ставлення людини до «КС», «ЕС», «НС»):

1. Ігнорування: 1) людина не хоче або не може реально оцінити наслідки подій; 2) всіляко намагається не помічати непорозуміння, конфліктів, які стають типовими у взаємодії з соціальним оточенням (професійні проблеми, яких раніше не було; погіршення стану свого здоров'я тощо).

2. Гіперболізація (замість ігнорування життєвої ситуації виникають і прогресують панічні явища).

3. Демонстративність: 1) акцентуація уваги соціального оточення на тому, що соціальна ситуація розвитку окремих людей є найгіршою, а життєва доля несправедливою; суб'єктивне тлумачення життєвих випробувань (якщо хвороба, то складна і небезпечна; якщо сімейний конфлікт, то його подробиці знатимуть знайомі і незнайомі); 2) суб'єктом передається така інформація, якої в дійсності не було, однак він з часом справді вірить у її реальність і конфліктує з тими, хто в цьому сумнівається.

4. Волонтаризм: 1) гіперактивне заперечення фактів; 2) ігнорування реальності, або небажання зважати на погіршення працездатності, загострення хронічних захворювань, потребу тимчасово призупинитися у своєму прогресуючому кар'єрному просуванні, щоб можливо змінити його напрямом, подбати про надійне соціальне оточення тощо.

5. Продуктивність (доказова оцінка життєвих ситуацій). Передбачає оволодіння стратегій саморозвитку. Вміння «відштовхнутися» від повсякдення, зважитись на пошук нового сенсу життя. Кожна життєва ситуація – це не лише страждання, а також обнадійливі можливості та перспективи, які є часто неочікуваними.

Резюме: будь-яке життєве явище для конкретної людини – це потенційна календарна протяжність трьох послідовних ситуацій («КС», «ЕС», «НС»), де «КС» є його обов'язковим початковим структурним компонентом, який існує незалежно від власних життєвих умов та впливів навколишньої дійсності, «ЕС» – проміжним обов'язковим структурним компонентом, сила і частота вияву якого залежить від життєвих умов і впливів навколишньої дійсності, «НС» – це необов'язковий компонент, оскільки визначається передовсім навколишніми макровпливами (природними, але особливо соціальними, які системно акумулюються організованими групами, які, в свою чергу, як правило, мають масштабну інституційну владу).

Стратегія 2. «КС», «ЕС», «НС» зіставляються у людини із специфічними проявами функціональних станів: у «КС» – це функціональна напруга (домінанта), «ЕС» – функціональна напруженість (домінанта), «НС» – межова функціональна напруженість (домінанта).

Теза 1 (приклад). Характеристики функціональних станів.

Функціональні стани – це комплекс характеристик функцій і якостей людини, які безпосередньо, або опосередковано зумовлюють її діяльність. Залежать від особливостей темпераменту, мотивації до

діяльності, здатності до короткотривалого значного напруження, емоційної стійкості, швидкості і точності складних видів рухової реакції.

Фази функціональних станів (Трофімов Ю., 2018):

1. Мобілізація (загальне налаштування на діяльність ще до початку її виконання; підвищена діяльність серця та органів дихання; зібраність; уявлення про особливості майбутньої роботи).

2. Первинна реакція (триває кілька хвилин; в окремих випадках може не спостерігатися; виявляється у незначному зниженні показників функціонального стану, що пов'язано із зовнішнім гальмуванням).

3. Гіперкомпенсація (підвищений тонус центральної нервової системи; пристосування до оптимального режиму виконання діяльності; підвищення активності в руховій сфері).

4. Компенсація (мобілізація організму до встановленого режиму роботи; стабілізація функціональних показників, які забезпечують максимальну ефективність роботи: «уважність – неухважність», образні відчуття і сприймання тощо).

5. Субкомпенсація (незначне зниження рівня фізіологічних реакцій; функціональний стан систем організму відносно стабільний, проте рівень їхньої продуктивності знижений, що відповідно впливає на ефективність праці).

6. Декомпенсація (порушення вегетативних функцій, зокрема типовими явищами є часте дихання, пульс, підвищене потовиділення): погіршуються точність та координація рухів, особливості функціональних станів (неухважність, розсіяність, «деконцентрація» сприймання).

7. Зрив (неадекватні реакції на сигнали середовища; неспроможність виконувати роботу; потенційна непритомність).

Види функціональних станів:

1. Функціональна напруга – це реакція організму і психіки людини, яка адекватна ступеню робочого навантаження. Виявляється в активації, мобілізації функцій енергетичного й інформаційного забезпечення діяльності. Спостерігається перед початком виконання задач, як реакція «налаштування» на майбутнє навантаження («передстартова реакція»). Її сила проявів відображає величину робочого навантаження, знаходячись у прямій залежності від професійної підготовленості.

2. Функціональна напруженість – це надмірна, неадекватна реакція організму і психіки людини на робоче навантаження, що виникає при невідповідності її функціональних можливостей вимогам діяльності. Прояви: 1) енергетична (або – інформаційна): «напруженість» для «розумової праці»); 2) «важкість праці» (або – фізична праця): напруженість для фізичної праці; 3) операційна (результат складної діяльності через інформаційне навантаження і труднощі з його диференціацією); 4) емоційна (вплив емоціогенних подразників; прояви негативних емоцій) (Середа Г., Трофімов Ю., 2018).

3. Замежова функціональна напруженість (інтелектуальна, емоційна, вольова, соціально-психологічна, адаптаційна) виявляється в аналогічних індикаторах функціональної напруженості. Вирізняється здебільшого стабільними загрозами для життя. Вимагає максимальної мобілізації у діяльності. Посилюється низькою професійною підготовкою, такою ж стресостійкістю, самоконтролем і адаптивністю до незвичних умов діяльності, панічними настроями, безініціативністю, несхильністю до прийняття самостійних відповідальних рішень.

Теза 2 (приклад). Втома як сумарний різновид п'ятої і шостої фаз функціональних станів.

Втома – це тимчасове зниження працездатності у процесі тривалої (або короткочасної) інтенсивної діяльності (масштабність доручень та необхідність їх оперативного виконання; «черга в обробці інформації», негайне виконання непередбачуваних завдань тощо), що виявляється у зниженні кількісних і якісних результативних показників та погіршенні координації робочих функцій. Крім фізіологічних чинників (мігрень, «м'язова слабкість, підвищене серцебиття, сонливість), вирізняється психологічними чинниками (наприклад: розлади уваги як психічного стану – відволікання, деконцентрація, нестійкість; розлади сенсорної сфери – ослаблення гостроти зору, слуху, нюху, смаку, тактильної чутливості; порушення моторики – аритмічність рухів, їхня «некоординованість», метушня або неквапливість у вчинках та рішеннях, що заважає інтересам справи, швидкість і змістовність реакції); недосконалість процесів пам'яті (неякісно та невчасно запам'ятовується і відтворюється необхідна інформація) і операцій мислення (низький рівень аналітико-синтетичної діяльності; що виявляється у споглядальному аналізі життєвих ситуацій та «поверхових» узагальненнях); ослаблення вольових якостей (дисциплінованість, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність, організованість тощо. – всього 14 якостей. *Поліщук С., 2005*), як наслідок несформованості довільних дій та внутрішнього плану дій; інтелектуальне та емоційне виснаження; інформаційне перенасичення; розчарування від невдач; відсутність професійної мотивації.

Тепер на основі цих тез продемонструємо окремі тематичні узагальнення:

1. Існують альтернативні засоби адаптації людини до життєвих ситуацій (умов) у межах однієї культури (*Мартов Р., 2004*): 1) підкорення (прийняття цілей, що визначаються певною культурою та інституційними засобами); 2) інновація, або оновлення (прийняття таких цілей і засобів); 3) ритуалізм (усунення цілей і прийняття засобів); 4) ретритизм, або втеча від життя (усунення цілей і засобів); 5) бунт (заміна старих цілей і засобів новими способами їх реалізації).

2. Потребують розроблення критерії рівня адаптованості (адаптаційного регулювання) психічної діяльності у «КС», «ЕС», «НС» (вихідна пізнавальна позиція: на основі життєвого досвіду людина

формує власну низку алгоритмів реагування на різні, особливо звичні та закономірні, життєві явища).

3. Необхідно актуалізувати системні дослідження процесів реадaptaції (йдеться про повернення людини з «ЕС» чи «НС» для відновлення попередніх поведінкових стереотипів. – А. Бізюк, І. Жильцов, А. Айдаралієв, А. Максимов, І. Рябін та ін.).

4. Існують спільні стилі реагування людей на труднощі у життєвих ситуаціях, позначених різними функціональними станами: 1) постійне самозвинувачення («інтрапунітивна реакція»); 2) припис відповідальності за скоєне зовнішнім обставинам («екстрапунітивна реакція»); 3) дотримання примирливої позиції, коли відсутні звинувачення себе та соціального оточення («інпунітивна реакція»; (фрустраційна теорія С. Розенцвейга).

5. Стійкість людини перед зовнішніми перешкодами залежить від рівня самоконтролю життєвої ситуації (Глас, Зінгер).

Актуальна проблематика (приклад: самоконтроль людини у життєвих ситуаціях): 1) розроблення критеріїв вимірювання функціональної напруги, функціональної напруженості, межової функціональної напруженості у зіставленні з віком людини та умовами її життєдіяльності; 2) встановлення динаміки функціональних станів у зіставленні з життєвими ситуаціями.

Резюме (прикладний аспект): актуалізація розроблення доказових базових концептів психологічного супроводу з перспективою їхнього застосування у конкретній життєвій ситуації конкретної людини.

Стратегія 3. Форма, зміст і перебіг несприятливих цивілізаційних викликів визначається рівнем особистісно-професійних антагонізмів (або «неантагонізмів») людини з 1) природним середовищем (у широкому розумінні – це загальна навколишня дійсність, де людство є його структурною складовою, тобто йдеться про систему «Людина – Природа»), 2) суспільством (передовсім з тими динамічними та мінливими соціальними групами, де відбувається домінуючий життєвий робочий та дозвільний час: йдеться про соціальну систему «Людина – Група»), і 3) собою як конкретною людиною, у межах індивідуального життя якої через хронологічний віковий час фокусуються базові смисли власного буття з відповідними прагненнями та перспективами їхньої реалізації (система «Людина – Людина»).

Теза 1 (приклад). Життєві перспективи становлення людини в умовах глобалізації суспільного розвитку як необхідні умови локалізації чи нейтралізації «ЕС» і «НС» (вибірковий огляд) [1]:

1) розширення і зміцнення життєвого світу людини; формування планетарного буття людини і людства на основі вільних, багатосторонніх суспільних та індивідуально-особистісних зв'язків, взаємодії і взаємовпливу (спільна виробнича, наукова, політична та інші форми

діяльності, культурний обмін між країнами і народами, участь у ліквідації наслідків природних і техногенних катастроф);

2) формування нового ставлення людини до світу і себе (усвідомлення безцінності і беззахисності світу, унікальності та неповторності, а значить – визнання права на життєве благополуччя і щастя; подолання дисбалансу між техніко-технологічним, економічним розвитком і культурою; гуманізація суспільного процесу, підвищення відповідальності перед собою, нинішнім і прийдешнім поколінням за все, що людина здійснює у процесі пізнавальної і соціально-перетворювальної діяльності);

3) активне негативне ставлення до бездуховності, псевдокультури, псевдоосвіти;

4) продуктивна життєтворчість (соціальна, наукова, художня, технічна тощо) і, як наслідок, витіснення страхів перед соціальними перетвореннями, технічними та іншими інноваціями; формування готовності вчитися, переучуватися, бути самокритичною;

5) мотивація до оновлення світу і себе; набуття здатності бачити багатоваріантність розвитку світу (плюралізм думок, альтернативність соціальних проблем і способів їх розв'язання).

6) провідна функціональна значущість ролі теоретичного знання у життєдіяльності окремої людини та суспільства;

7) конструювання механізмів виявлення здібностей, розширення соціального поля їх реалізації, створення передумов для соціального замовлення на нові види здібностей;

8) адаптація до продуктивного життя в умовах високого динамізму суспільних процесів, слабкої прогностичності глобальних змін і перманентних «ЕС» і «НС»; збереження себе як цілісної, самостійної та автономної одиниці у системі особистісних взаємин;

9) збереження і зміцнення фізичного і психічного здоров'я, пропагування національної самобутності;

10) пріоритетність особистісно-зорієнтованого навчання і виховання як альтернатива директивним навчально-виховним стратегіям.

Теза 2 (приклад):

1. Типові соціальні домінанти (дезорганізуючі чинники ризику) для прогресування «ЕС» і «НС» (результати авторського лонгitudного дослідження, 1997–2021 рр.): 1) зменшення реальних матеріальних доходів, зниження рівня життя; 2) погіршення стану фізичного і психічного здоров'я; 3) необхідність постійно осмислювати проблеми, які раніше не турбували; 4) загроза безробіття; 5) неможливість повноцінно харчуватися; 6) тривожний стан; 7) втрата стабільних життєвих орієнтирів; 8) становище безробітного; 9) погіршення взаємин у родині; 10) зниження професійного авторитету і матеріальних можливостей своєї професії; 11) «Нічого такого не почуваю»; 12) «Важко відповісти».

2. Типові соціальні домінанти солідарності (консолідуючі чинники ризику) у громадян віком 25–30 рр (станом на 01.02.2021): 1) спільні індивідуальні життєві труднощі (особистісно-професійна самореалізація); 2) віра у «краще майбутнє»; 3) страх перед майбутнім; 4) втрата повноцінного життя; 5) незадоволеність владою; 6) родинні та дружні почуття; 7) релігія (віросповідання); 8) прагнення спільно долати труднощі життя; 9) мова спілкування; 10) національність; 11) патріотизм.

Тепер на основі цих тез продемонструємо окремі тематичні узагальнення:

1. Взаємодія «Людини з Людиною та Природою» визначає структуру її життєвого простору (як приклад, за змістом – це соціально-економічна; політична; етнографічна; мовленнєва; культурологічна; науково-технічна взаємодія).

2. Взаємодія «Людини із собою як конкретною Людиною» (спочатку з допомогою референтного оточення, а потім – самостійно) є *провідною соціальною системою*, де здобуваються базові компетенції для успішної життєдіяльності у «КС», «ЕС» і «НС».

Актуальна проблематика (приклад: засоби регулювання соціальної поведінки особистості):

1. Особливості засвоєння соціального досвіду як умова для успішного проживання у суспільстві, що важливо для адаптації в нових соціальних умовах.

2. Самоконтроль (внутрішній контроль) як найбільш ефективна форма саморегуляції (невід’ємна частина всіх видів діяльності та поведінки людини).

3. Соціальний самоконтроль – це світоглядна позиція людини як результат попереднього досвіду виховання (вербальний індикатор – соціальна поведінка).

4. Соціальні норми – це ціннісні правила, які інтегрують людей у єдину спільність, формують систему соціальної взаємодії. Передбачають використання корпоративних поведінкових стандартів, очікування суспільно-схвальної поведінки як результату інтеріоризації таких норм.

5. Зміна нормативно-ціннісної системи, яка відбувається в групах зокрема і суспільстві у цілому (стресогенний чинник спричиняє глибокий психологічний резонанс). Передбачає важкі переживання суспільних змін, пов’язаних з його соціально-історичними та соціально-психологічними особливостями, що впливають на всі сфери життєдіяльності людини.

Резюме: Оптимальне розв’язання «КС», «ЕС», «НС» передбачає врахування антагоністичних суперечностей усіх трьох систем, де вирішальне значення належить суперечностям «людини із собою». Як наслідок, основні цивілізаційні загрози для природи, суспільства і людини, які виявляються у «ЕС», «НС», продукує безпосередньо сама Людина, де інші дві системи постають у ролі потужних бекграундів.

Стратегія 4. «Переживання» як життєвий феномен:

1) є основним структурним елементом усіх життєвих ситуацій, а, значить, базовою пізнавальною позицією для побудови у них поведінкових стратегій;

2) поєднуючи особливості середовища і особистості, визначає рівень «осмисленого орієнтування у власних переживаннях» (Гроос К., 1916).

Теза 1 (приклад). Симптомокомплекси переживань вікових криз у життєвих ситуаціях [5; 6].

Структура нормативного симптомокомплексу (симптоми): 1) загальні – низка всіх можливих симптомів; 2) основні (базові) – типові, супутні та фонові (позитивні і негативні); 3) типові – пікові та домінантні симптоми кризового періоду, які збігаються за силою і частотою виявів; 4) супутні – домінантні негативні та позитивні симптоми, які не збігаються з піковою симптоматикою в певному кризовому періоді та детермінують у ньому типovu симптоматику (окремо – позитивну і негативну), причому частота виявів, як правило, домінує над їх силою; 5) нетипові, або фонові (тло-симптоматика), – це негативні та позитивні симптоми, які мають найменші частоту і силу виявів у кризовому періоді (антипод типової симптоматики, який, однак, є прихованим активним стимулом типових і супутніх симптомів); 6) пікові – позитивні та негативні симптоми, які найбільше виявляються в окремому віковому інтервалі порівняно з іншими віковими інтервалами кризового періоду; 7) домінантні – позитивні та негативні симптоми, які порівняно з іншими симптомами мають найбільший вияв в окремому віковому інтервалі кризового періоду; 8) провідні домінанти – симптоми, які властиві більше, ніж одному інтервалу в певному кризовому періоді; 9) «домінанти-лідери»: у низці провідних домінант – це типові позитивні і негативні симптоми з максимальними виявами в будь-якому віковому періоді, які, взаємодіючи із симптомами ненормативних криз, послаблюють позитивні або стабілізують негативні, визначаючи перспективи переживань; 10) «симптоми-аутсайтери» – нетипові (епізодичні та мінімальні) вияви позитивних і негативних симптомів у фоновій симптоматичі (істотно не впливають на розвиток).

Теза 2 (приклад). Симптомокомплекси переживань вікових криз у життєвих ситуаціях.

Структура симптомокомплексу вікових ненормативних криз (позитивні симптоми – відсутні): 1) основні (базові) – це ситуативні комбіновані негативні симптоми в будь-якому віковому періоді; 2) домінантні, або типові, симптоми, які порівняно з іншими симптомами мають найбільші вияви в окремому віковому інтервалі вікового періоду; 3) провідні домінанти – симптоми, які властиві більше, ніж одному інтервалу в певному віковому періоді (в одному – перехідному, або двох – перехідному і суміжному з ним стабільному); 4) нетипові, або фонові

(тло-симптоматика), – негативні симптоми з найменшими виявами (антипод домінантної симптоматики).

Теза 3 (приклад). Динаміка симптомів переживань у вікових кризах.

1. Полярність (у широкому розумінні) – це наявність позитивних і негативних симптомів. Домінування позитивних зумовлює регрес негативних, і, навпаки – за будь-якими негативними симптомами приховуються позитивні, зміст яких полягає в переході до нової вищої форми розвитку). Співіснуючи в системі переживань будь-якої кризи, вони демонструють свою унікальність, складність і драматизм, що зумовлює неоднозначне соціальне ставлення до них. Однак саме негативні симптоми стають пріоритетним предметом уваги, аналізу, тривоги, що є сумнівною тактикою, оскільки будь-яка акцентована на них дія спричиняє сильнішу, навіть неадекватну протидію. У вузькому розумінні – це характеристики кожного симптому, які будь-коли виявляються (не виявляються). За силою вони бувають прихованими та неприхованими; за частотою – стійкі, або ситуативні, та нестійкі, що дозволяє змодельювати їх у системах як «приховані – стійкі», «приховані – нестійкі», «неприховані – ситуативні», «неприховані – нестійкі».

2. Природність (закономірність) – демонстрація поступальності розвитку симптомів, що означає відносну стабілізацію первинних симптомів.

3. Трифазова динаміка як свідчення відносної стійкості симптомів, а, отже, потенційна прогнозованість: 1) вступ у перехідний період: поступове, часто стрімке, зростання частоти і сили виявів; 2) відносна стабілізація: уповільнення зростання, яке може виявлятися як «плато» (нестійка кульмінаційна вершина, яка позначає саму кризу), тривалість якого визначаються сприятливими (несприятливими) соціальними впливами; 3) вихід з кризи: поступовий, часто стрімкий, спад частоти і сили виявів до рівня, який спостерігався до їхнього зростання в першій фазі

Тепер на основі цих тез продемонструємо окремі тематичні узагальнення:

1. Психологічні особливості переживань у життєвих ситуаціях (Варбан Є., 1998): 1) неконтрольованість реальних подій; 2) короточасна втрата почуття реальності і больових відчуттів; 3) порушення сну (або його втрата); 4) втрата апетиту, порушення процесу травлення; 5) м'язове напруження; 6) загострення хронічних або виникнення нових соматичних хвороб; 7) тривога і депресія; 8) порушення мислення і концентрації уваги; 9) захопленість проблемою; 10) уникнення труднощів (подумки і в реальних діях); 11) суб'єктивне почуття проблеми відповідальності; 12) гнів, сором і почуття провини.

2. Переживання і світогляд (світогляд як показник індивідуальності людини (Файзуллаєв А., 2004): 1) оцінно-пояснювальний рівень (оцінка світоглядної свідомості суб'єкта як рушійна сила власної життєдіяльності)

є показником ставлення людини до цінностей, норм, очікувань і вимог суспільства та може бути зразковим самовиправданням своїх учинків; 2) інтегративно-орієнтаційний рівень (об'єднання і впорядкування складників світоглядної свідомості у вигляді узагальненої моделі світу і самомоделі особистості, де об'єкти її діяльності розташовуються відповідно до ієрархічної системи індивідуальних цінностей); 3) мотиваційно-спонукальний рівень (регуляція головних процесів цілепокладання на основі орієнтації теоретичної і практичної діяльності людини та її самоствердження).

Актуальна проблематика (як приклад: вивчення динаміки переживань у життєвому шляху):

1. Особливе місце у життєвих ситуаціях належить *амбівалентності переживань*, тобто невизначеності, недостатності, невдоволеності суб'єкта собою та соціальним оточенням. Її основні параметри: напруженість, нервозність, фрустрація, відсутність запиту тощо (Зелінська Т., 2016). Амбівалентність у кризових ситуаціях як нормативних явищах є індикатором несприятливого перебігу наступних життєвих ситуацій («ЕС» і «НС»).

2. Психологія переживань (логістика дій; вияв емоційного стану напередодні події – хвилювання, переляк, радісне передчуття тощо; передбачення події та її з'ясування її характеристик; оцінка можливої події тощо).

Резюме: 1) «переживання вікових криз» є провідним пізнавальним орієнтиром для вивчення усіх вікових стадій життєвого шляху людини і, як науковий феномен, знаходиться в основі авторських методик, розроблених для вікового діапазону 7–25 рр.; 2) зараз розробляються схожі тематичні методики для наступних вікових криз (їхня мета: діагностика переживань з перспективою організації результативного психологічного супроводу у «КС», «ЕС», «НС» [2].

Стратегія 5. «КС» є базовою нормативною життєвою ситуацією для діагностики інших життєвих ситуацій.

Теза 1 (приклад). Наслідки деформуючого впливу кризової ситуації на поведінку:

1. Реальна можливість чергового «провалу» у житті (дезадаптація).

2. Формування нових, більш адаптивних шляхів її реалізації.

Поведінкові стратегії, які пов'язані з активізацією вольових зусиль людини навіть тоді, коли вирішити проблему здається неможливим, означають переосмислення життєвих цінностей у ситуації кризи. Індивідуальний вибір таких стратегій висвітлюється у поняттях «прийняття рішення», «мета», «засіб дії» і залежить від особливостей перебігу кризи: 1) інтеграції раніше витісненого і запереченого досвіду, самоусвідомлення, усвідомлення партнерів і соціальних груп; 2) руйнації існуючого уявлення про себе, внаслідок чого втрачається здатність діяти (Мюллер Ф., 1998).

Теза 2 (приклад). Авторські стратегії подолання кризових ситуацій.

1. Зміна власних настанов у ставленні до ситуації (*Лацарус, Фолкман*).

2. Оцінка ситуації; втручання у ситуацію; уникнення ситуації (*А. Біллінг, Р. Моос*).

3. Самозвинувачення (самокритика, самоповчання); уникнення (людина поводиться, начебто нічого не сталося); бажане тлумачення (марні сподівання в очікуванні дива) (*П. Віталіано*).

4. Реальне (поведінкове або когнітивне) розв'язання проблеми; пошук соціальної підтримки; перетлумачення ситуації на свою користь; психологічний захист і відторгнення проблем; уникнення; самоспівчуття; зниження самооцінки; емоційна експресія (*Х. Вебер*).

Теза 3 (як приклад). Вікова нормативна криза 23 років у вивченні «КС», «ЕС», «НС».

Вихідний постулат: життєдіяльність людини у «КС», «ЕС», «НС» має вивчатися на основі конкретних переживань конкретного вікового періоду (у даному випадку переживання кризи 23 років розповсюджується на 21–25- річний діапазон (за *Л. Віготським*, ключ до розуміння психологічних особливостей вікового розвитку знаходиться у нормативних кризових періодах).

Тепер на основі цих тез продемонструємо окремі тематичні узагальнення:

1. Існують способи саморегуляції кризових станів (ситуацій), які можна використовувати для «ЕС», і «НС»: 1) самосповідь (поміркована та некваплива розмова з собою як засіб від стресу, психічної перевтоми, депресії: допомагає позбутись від важких, нав'язливих думок); 2) самопереконавання (продуманий, об'єктивний підхід до проблем і суперечностей життя: опора на інтелект); 3) самонаказ (продуктивний у випадках обмеженого для роздумів часу); 4) самонавіювання (не вимагає творчих зусиль для аналізу та вирішення складних ситуацій); 5) самоконтроль (перехід від осмисленої підготовки певного вчинку до його реалізації, а не навпаки).

2. Вікова нормативна криза 23 років окреслює типові вікові кризові ситуації, як закономірні особливості життєвого шляху, осмислення яких дозволяє зрозуміти, а, значить, спрогнозувати особливості поведінки людини в інших життєвих ситуаціях.

Актуальна проблематика (як приклад: вивчення психології нормативних переживань з їх структурно-функціональним моделюванням у потенційних життєвих ситуаціях):

1. Перспективи переживань як результат взаємовпливу позитивних і негативних симптомів та умови моделювання потенційного розвитку.

2. У світлі досягнень генетики й психогенетики (*Авраментова Л., 2004; Александров О., 2008; Аткінсон Р., 2004; Дубинін М., 2000,*

Єгорова М., 2008; Зирянова Н., 2004; Марютіна Т., 2006; Равіч-Щербо І., 2004 та ін.), наукові уявлення про психологію нормативних переживань визначають зміст результативних поведінкових стратегій у життєвих ситуаціях.

Висновки: 1. В умовах наростаючих цивілізаційних загроз («макро – мікрвиклики»), які часто трансформуються у різні катаклізми та катастрофи (природні, техногенні, військові) об'єктивно зростає сила і частота виявів несприятливих глобальних життєвих ситуацій. 2. Разом із глобальними несприятливими життєвими ситуаціями («макрвиклики»), на яких здебільшого акцентується наука, існують схожі ситуації на індивідуальному рівні окремої людини у різних сферах її життєдіяльності («мікрвиклики», розв'язання яких є пріоритетними завданням для становлення у неї системи психологічного самозахисту. 3. Актуалізується проблема розроблення для людини на основі її нормативних вікових поведінкових особливостей тематичних поведінкових стратегій як форм результативного самозахисту від них з перспективою продуктивної діяльності, збереження і зміцнення фізичного і психічного здоров'я, посягань на власне життя (провідний індивідуальний виклик на рівні біографічного часу). 4. Амбівалентний зв'язок (посилення чи послаблення взаємовпливу) між «макросоціальними» і «мікросоціальними» викликами визначає особливості перебігу «КС», «ЕС», «НС» (передовсім – діагностика, потім – можливості їхнього прогнозування і, як наслідок, управління), причому «мікросоціальні» виклики (групові та індивідуальні) постають у ролі вирішального суб'єктивного фактора.

Перспективи наступних досліджень: 1. Встановлення типових особливостей та закономірностей «КС», «ЕС», «НС» можливе через 1) їхню смислову диференціацію як наукових та життєвих феноменів, 2) подолання фактичних наслідків, 3) прогнозування можливих наслідків, 4) прогнозування потенційних «наслідків другого порядку» та можливостей їх подолання. Розв'язати таке завдання допомагає пізнавальний принцип детермінізму (після принципів «всезагального зв'язку» і «розвитку»), основне функціональне призначення якого полягає у 1) визначенні «першопричин» будь-якого життєвого явища (система «причина – наслідок / причина – наслідок / причина – наслідок...– ...»), 2) встановленні поточних детермінант, які разом із «першопричинами» роз'яснюють зміст розвитку. 2. Розроблення проблематики про соціальні виклики для життєдіяльності суспільства і окремої Людини у масштабному контенті вимагає доказової аналітики та відповідних тематичних узагальнень, для чого необхідно впроваджувати лонгітюдні дослідження, які потребують від психологів-дослідників філософської підготовки, базових знань та умінь передусім із вікової психології, соціальної психології, педагогічної та диференційної психології (пізнавальна домінанта: теоретична підготовка), історії психології,

експериментальної психології, психодіагностики, організаційної психології.

Список використаної літератури

- Життєві кризи особистості : в 2 ч. / М.В. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань та ін. К.: ІЗМН, 1998. Ч. 1. Психологія життєвих криз особистості. 354 с.
- Зливков В.О., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
- Особистість в умовах кризових викликів сучасності. Матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) / за ред. С.Д. Максименка. К., 2016. 629 с.
- Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя / за ред. С.Б. Кузікової. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. 427 с.
- Поліщук В.М. Вікова періодизація і вікова класифікація: феноменологія, проблеми. Особистість та історія: монографія / за ред. Н.В.Чепелевої, М.В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2018. С. 209–223.
- Поліщук В. М. Віковий кризовий розвиток людини: від народження до дорослості : навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2020. 478 с.



Поліщук Світлана Анатоліївна
кандидат психологічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
**Інститут соціальної та
політичної психології НАПН України**
м. Київ, Україна
E-mail: swetlana.a.polischuck@gmail.com

ЕМОЦІЙНА І ВОЛЬОВА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЛІТНІХ ЛЮДЕЙ У КРИТИЧНИХ ТА НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

Актуалізується проблематика конструктивної поведінки людини під час загрозливих природних і соціальних викликів, зокрема у критичних та надзвичайних ситуаціях. Визначено первинну (емоційна регуляція) та вторинну умови (вольова регуляція) конструктивної поведінки. Встановлено пізнавальні пріоритети системи адаптації до нової життєдіяльності (у цьому контексті проаналізовані окремі концептуальні наукові уявлення відомих дослідників). Наголошується на необхідності розроблення доказового діагностичного інструментарію для дослідження сформованості емоційної і вольової саморегуляції людей літнього віку для констатування, формування та прогнозування їхньої конструктивної поведінки у надзвичайних ситуаціях з перспективою збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я).

Ключові слова: вольова саморегуляція, емоційна саморегуляція, конструктивна поведінка, літній вік, критичні ситуації, надзвичайні ситуації.

Polishchuk Swetlana Emotional and Volitional Self-regulation of Elderly People in critical and emergency situations

Summary. *The issue of the constructive human behaviour in the conditions of threatening natural and social challenges, in particular in critical and emergencies, was actualized.*

The primary (emotional regulation) and secondary conditions (volitional regulation) of constructive behavior were determined. The cognitive priorities of the system of adapting to new life activities were established (in this

context some conceptual scientific ideas of the well-known researchers were analyzed). Emphasis was placed on the need to develop evidence-based diagnostic tools to study forming the emotional and volitional self-regulation of elderly people to identify, shape and predict their constructive behaviour in emergencies and critical situations with the prospect of maintaining and strengthening their physical and mental health).

Key words: volitional self-regulation, emotional self-regulation, constructive behaviour, old age, critical situations, emergencies.

Постановка проблеми. Необхідність актуалізації у громадянському суспільстві світоглядної позиції про «літній вік» як рівноправний етап життєвого шляху людини» через подолання наявних негативних суспільних стереотипів про «старість», спроможність до збереження якості життя (зокрема у критичних і надзвичайних ситуаціях):

1) теоретико-методологічний аспект: формування образу «літньої людини» як вершини індивідуального життєвого досвіду, завдяки якому вона постає об'єктивним гарантом соціально-психологічного взаєморозуміння між поколіннями та збереження державної ідентичності; публічне оприлюднення значущості феномена «продуктивність та якість життя людини» для всіх етапах життєвого шляху (прогнозований результат: партнерське ставлення до літніх людей та їхня психологічна безпека як самобутніх суб'єктів, цінних для глобальної державної стабілізації та розвитку; подолання геронтофобії, прояви якої загострюються зокрема в умовах коронавірусної пандемії);

2) практичний аспект (емпіричне вивчення сутності проблеми): з'ясування умов психологічної безпеки громадян літнього віку через встановлення у них типових, або об'єднуючих (професія, сім'я, життєві цінності тощо), та нетипових, або індивідуальних, особливостей (емоційно-вольова саморегуляція) (прогнозований результат: розроблення шляхів формування необхідних знань, вмінь і навичок конструктивної поведінки людей літнього віку у критичних та надзвичайних ситуаціях).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Означена проблематика з 1990-тих рр. є у центрі дослідницької уваги, як приклад, М. Єрмолаєвої, І. Малкіної-Пух, Т. Немчин, В. Поліщука, В. Рибалки, Т. Титаренко, Б. Цуканова, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкіної, Л. Юр'євої. У зв'язку з цим, основною сюжетною лінією нашої статті у руслі означеної постановки проблеми та тематичних публікацій, є з'ясування змісту конструктивної поведінки літніх людей як основної набутої форми їхнього психологічного захисту перед різноплановими соціальними викликами, зокрема критичними та надзвичайними ситуаціями (за результатами авторського емпіричного дослідження).

Мета роботи: встановлення психологічних особливостей 1) емоційної регуляції як первинної умови конструктивної поведінки та

2) вольової регуляції як вторинної умови конструктивної поведінки людей літнього віку у критичних та надзвичайних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Для розуміння основних психологічних особливостей емоційної та вольової саморегуляції як важливих передумов конструктивної поведінки людини слід насамперед звернутися до змістового наповнення таких психологічних явищ як «критичні» та «надзвичайні» ситуації.

«Критична ситуація» у загальному смисловому плані має бути визначена як «ситуація неможливості мати щось бажане» (потреби, мотиви, цінності). Тут у людини «страждає» *внутрішня мотивація* до активності (як основна передумова побудови *конкретних життєвих планів*). Це негативно відбивається на досягненні нею успіхів, внаслідок чого знижується самооцінка, впевненість у можливості досягнення бажаних результатів.

Найбільш «актуально-загрозливими» для всіх вікових груп є критичні ситуації, «небезпечні» для задоволення організмичних потреб (базові потреби організму). Водночас неможливість задоволення особистісних потреб стосується меншості людей, бо лише їм важлива «самореалізація» і «пошук сенсу життя».

Відповідно, переживання кризових ситуацій за їх «кількістю» та «якістю» диференційоване у будь-якій спільноті за віковими та особистісними характеристиками. Чим вищі показники особистісного розвитку, тим більша вірогідність «потрапити» до чергової критичної ситуації.

Крім того, кризові ситуації *завжди* мають місце під час переживання особистісних криз, на періодичність яких впливає тау-тип (τ) та лінія життєвого циклу (С) людини (Цуканов Б, 2004).

Кожна точка загострення таких переживань є черговим проявом критичної ситуації зі змінами на трьох рівнях самосвідомості (фізичному, соціальному, особистісному).

Для опису критичних життєвих ситуацій використовують кілька психологічних понять («стрес», «фрустрація», «конфлікт», «криза»). З цим пов'язана ситуація «термінологічного хаосу» (Ф. Василюк), коли одне поняття підміняється іншим.

Ф. Василюк пропонує тип «критичної ситуації» визначати через предметнення того, що саме є «неможливим» із «бажаного». Як наслідок, необхідно зрозуміти, яка *центральна життєва необхідність* виявилася «паралізованою» (див. табл. 1).

Зважаючи на отримані дані, ми маємо можливість диференційовано описувати кризові ситуації. Водночас певна життєва подія може синхронно вплинути на всі її психологічні вимірювання. Надалі також одночасно виникають стрес, криза, фрустрація і конфлікт. І навіть тут схожа «емпірична інтерференція» вимагає виразного змістового розмежування. Інакше психологічний супровід, спрямований на успішне переживання критичної ситуації, буде малоефективним.

Таблиця 1

Типологія критичних ситуацій (за Ф. Василюком)

Онтологічне поле	Тип активності	Внутрішня необхідність	Нормальні умови	Тип критичної ситуації
«Вітальність»	Життєдіяльність організму	«Тут-і-тепер» задоволення	Безпосередня даність життєвих благ	Стрес
Окреме життєве ставлення	Діяльність	Реалізація мотиву	Труднощі	Фрустрація
Внутрішній світ	Свідомість	Внутрішня узгодженість	Складність	Конфлікт
Життя як ціле	Воля	Реалізація життєвого задуму	Труднощі і складність	Криза

Тепер розглянемо сутність «надзвичайних ситуацій». Це події, які виходять за рамки звичайного життя людини і загрожують її психічній та фізичній цілісності, призводять до руйнації соціальної структури громад і суспільного порядку. Такий розвиток подій можливий за умови проживання на певній території, які виникли внаслідок аварії, небезпечних природних явищ, катастроф, стихійного лиха, пандемій тощо. Вони потенційно призводять до втрати здоров'я, порушення екології, значних матеріальних збитків і, загалом, погіршення життєдіяльності навіть з летальними наслідками.

Класифікація надзвичайних ситуацій (Малкіна-Пух І, 2004):

- 1) неочікуваність / передбачуваність (легше спрогнозувати соціальну, політичну, економічну ситуацію);
- 2) швидкість розповсюдження (типові приклади: «військові конфлікти», «техногенні аварії», «стихійні лиха»);
- 3) масштабність розповсюдження (локальні, місцеві, територіальні, регіональні, федеральні, транскордонні);
- 4) часовий термін (короткочасні / затяжні);
- 5) зміст впливу (випадкові / цілеспрямовані).

Відповідно, витoki надзвичайної ситуації можуть бути техногенними, мати природне походження і біолого-соціальний зміст.

У класифікаціях надзвичайних ситуацій слід також враховувати 1) кількість постраждалих людей, 2) кількість людей з порушеними умовами життєдіяльності, 3) розміри матеріальних збитків, 4) зону розповсюдження шкідливих для здоров'я різнопланових факторів.

Важливо отримати єдиний підхід в оцінці надзвичайних ситуацій для найбільшого оптимального втручання і мінімізації несприятливих наслідків (фізичних, матеріальних, соціальних, психологічних) (Малкіна-Пух, 2005).

Фаховий психологічний супровід людей, які перебувають у надзвичайних ситуаціях, має базуватися на чіткому предметній категорії психологічних та соціальних наслідків.

У якості психологічних наслідків надзвичайних ситуацій доцільно розглядати показники зміни емоційного стану, поведінки, взаємовідносин, які потенційно спричинені 1) раніше, або попередньо (до перебування у надзвичайній ситуації) набутими проблемами (психічні розлади, зловживання алкоголем або іншими хімічними речовинами), 2) проблемами, які виникли внаслідок дії надзвичайної ситуації (непатологічний дистрес, психічні розлади: депресія, ПТСР, тривожні розлади, розлади адаптації), 3) недосконалим наданням постраждалим гуманітарної допомоги (наприклад, через нестачу тематичної інформації про можливість отримання такої допомоги тощо).

Соціальні наслідки так само можуть бути спричинені схожими проблемами, які 1) існували раніше (бідність, належність до соціальних груп, що зазнають стигми та дискримінації у суспільстві), 2) виникли через вплив надзвичайної ситуації (руйнація сімейних зв'язків, порушення роботи соціальних мереж, значне зменшення чи знищення структури і ресурсів громади, зниження рівня довіри до влади, збільшення проявів гендерно-зумовленого насильства тощо), 3) залежать від особливостей надання гуманітарної допомоги (руйнація традиційних механізмів підтримки, зневіра у чесності та відкритості організацій, які надають допомогу тощо) (Малкина-Пых, 2005).

Як психологічні, так і соціальні негативні наслідки перебування людини у надзвичайній ситуації можуть бути мінімізованими, якщо у цей складний період забезпечити їй психологічну готовність до конструктивної поведінки.

Для змістового наповнення означеної поведінки у надзвичайних ситуаціях порівнюємо її із фрустраційною поведінкою у критичній ситуації.

Наприклад, Р. Баркер, Т. Дембо, К. Левін виокремлюють такі види фрустраційної поведінки (Василіук, 1984): 1) рухове збудження; 2) апатія; 3) агресія і деструкція; 4) стереотипія («сліпе повторення фіксованої поведінки»); 5) регресія (поведінкові моделі минулого / «примітивізм» поведінки (втрата «якості» виконання конструктивної поведінки).

М. Майєр зауважує, що поведінка фрустрованої людини не має цілі, тобто тут «вихідна» ціль *втрачається* (це дає можливість констатувати, що поведінка, яка позбавлена такої цілі, не може бути адаптивною; вона дозволятиме задовольняти ті групи потреб, які від початку спонукали людину до активності).

За Ф. Василюком, поведінку у ситуації фрустрації варто характеризувати за параметрами «наявності усвідомленого перспективного зв'язку поведінки з мотивом» (умова конструювання психологічної ситуації) та «організованої поведінки будь-якою метою»:

1 тип («мотиводоцільність+», «організованість метою+»): поведінка «мотиводоцільна» згідно з організаційною метою (не є фрустрованою).

Її провідна внутрішня характеристика – довільність (воля).

2 тип («мотиводоцільність+», «організованість метою–»): втрата вольового контролю, але наявний контроль свідомості.

Поведінка більше неорганізована метою, тому не має статусу цілеспрямованої дії, але в свідомості зберігається змістовий зв'язок між поведінкою і мотивом з сподіваннями на вирішення ситуації (за спостереженнями військових лікарів, військові, які страждали на істеричні гіперкінези, добре усвідомлювали зв'язок між посиленням тремтінням і можливістю не повертатися на поле бою).

3 тип («мотиводоцільність–», «організованість метою+»): втрата свідомого контролю між поведінкою та вихідним мотивом.

Окремі дії все ще залишаються цілеспрямованими, але людина починає діяти не «заради чогось», а «внаслідок чогось».

4 тип («мотиводоцільність–», «організованість метою–»): «катастрофічний» (К. Гольдштейн).

Поведінка не контролюється ні волею, ні свідомістю. Вона дезорганізована. Відсутній смисловий зв'язок з мотивом ситуації.

Таким чином у ситуаціях «утруднень» спостерігається перший тип поведінки, а в ситуаціях фрустрації виразаються інші три типи. Перехід від ситуації «утруднення» до ситуації «фрустрації» можливий, якщо втрачається вольовий контроль (вольова регуляція поведінки) і (або) контроль свідомості («мотиводоцільність») (Василюк, 1984).

Конструктивність поведінки людини у надзвичайних ситуаціях неможлива без вольової регуляції як важливої передумови усвідомленого реагування на загрозові чинники для здоров'я і життя. Водночас усвідомлене реагування не виникне без емоційної регуляції, яка сприяє готовності людини на первинному рівні адекватно оцінити загрозовість подій та необхідність зворотного зв'язку.

Досвід надання психологічної допомоги літнім людям, які перебувають у критичних та надзвичайних ситуаціях, демонструє також функціональну значущість емоційної та вольової саморегуляції для формування їхньої конструктивної поведінки. Як наслідок, активізується система адаптації до нових життєвих умов з наступними пізнавальними пріоритетами:

1. Перебування у надзвичайній ситуації супроводжується порушеннями внутрішньої психологічної системи діяльності. Виникає необхідність у *новій* функціональній системі, яка забезпечить психічну адаптації до *нових* умов.

2. Активність такої функціональної системи визначається взаємодією її підсистем, внаслідок чого формуються *нові* інтегративні якості людини, які сприяють психологічній адаптації.

3. Провідне місце у формуванні названої системи належить саморегуляції, яка виконує дві функції: 1) вплив на несприятливі фактори (природні, соціальні) надзвичайної ситуації; 2) вибір правильної стратегії для ліквідації порушень внутрішньої психологічної системи діяльності.

4. Зняття порушень внутрішньої психологічної системи діяльності можливе через конструктивну поведінку, сприятливі умови для якої створює емоційна саморегуляція. Конструктивна поведінка є саме тією формою активності, яка усвідомлюється і опредметнюється причинно-наслідковими зв'язками з бажаною ціллю, забезпечуючи задоволення «вихідних» потреб і створюючи необхідні передумови адаптації до нових умов життєдіяльності.

Лише усвідомлений зв'язок поведінки з внутрішніми мотивами, які виникають через опредметнення потреб, сприяє оптимальній (конструктивній) структурованій самоорганізації людини у надзвичайній ситуації: 1) переживання дискомфорту; 2) усвідомлення причини дискомфорту як наслідку порушення певних власних потреб («чого не вистачає»); 3) окреслення осмисленої цілі (побудова стратегії); 4) покрокове планування поведінки для реалізації осмисленої цілі з урахуванням об'єктивних умов діяльності та суб'єктивних показників своїх можливостей; 5) передбачення наслідків спланованої поведінки; 6) остаточна організація поведінки.

Чим більше потреб людини зазнають негативних зрушень, тим ймовірніша полімотивованість поведінки (кілька мотивів можуть впливати на реалізацію однієї потреби; так само одна потреба може реалізовуватися в кількох ієрархічних мотивах). Отже, з'ясування значущості кожного мотиву дозволяє зрозуміти загальні характеристики предметного змісту потреби (Поліщук, 2009)

Водночас, чим нижчі показники емоційної напруги, тим вища операційна напруга, а, значить, існує більша ймовірність конструктивного відбору ключових мотивів (через первинний етап «розуміння власних потреб») наступних дій, передбачення наслідків мотивованої поведінки і, зрештою, «організації поведінки» згідно з осмисленими цілями та усвідомленням цих наслідків. Оскільки емоційна саморегуляція знижує емоційну напругу у ситуаціях загрози життю та здоров'ю людини, то її вбачають об'єктивною передумовою конструктивної поведінки як єдиного енергозберігаючого і перетворювального механізму побудови «задач розвитку» та життєвих надбань у надзвичайних ситуаціях.

Тепер розглянемо зміст емоційної напруги як результат впливу різних стимулів на рівень активації організму (показовою тут для її демонстрування є «крива Хебба». *див. рис.*).



Рис. Крива Хебба

Концептуальні положення Д. Хебба: 1) за низької активації організму сенсорні сигнали «не проходять» і не викликають емоцій; водночас дуже висока активація дозволяє надходити численній інформації, на яку людина не може відповісти вибірково; 2) із зростанням рівня активації зростає емотивність, оптимум якої досягається на середньому рівні зміни активації; якщо активація і надалі зростає, то збільшуються астенизуючі і дезорганізуючі емоційні прояви.

Відповідно, за Д. Хеббом, оптимальний рівень емоційних проявів, а, значить, відсутність емоційної перенапруги і можливість включення конструктивної поведінки можливі за умови середнього рівня активації організму. Тут необхідно знати вікові особливості цього психічного явища:

1. Із дорослішанням зростає радіус дії емоційного відгуку. У літньому віці він, однак, знову звужується, що пояснює зростаючу реактивність людей, коли їхні реакції на ледь помітні чуттєві подразники стають виразнішими.

2. Дозрівання центральної нервової системи і виховання сприяють зростанню здатності людини до керування емоціями, що можливе за умови розвиненої довільності поведінки та довільної саморегуляції, яка вперше виявляється у довільних рухах ще на четвертому місяці життя (*Lipcimm*) і є наслідком умовно-рефлекторних кінестетичних сигналів.

О. Леонт'єв «найпростішу модель довільних рухів» у дитячому віці вбачає у переході від функції регулювання за допомогою мовлення

дорослого до самостійного мовлення під час виконання мовленнєвої інструкції (схожа наукова позиція у *О. Запорожця*: довільність регулює рухову поведінку). За *Л. Божович*, для розвитку довільності поведінки важливо діяти за власними цілями, які відповідають актуальним потребам, усвідомлено приймаються і виконують спонукальну функцію. Важливу роль тут виконує самоконтроль (вироблені навички внутрішніх спонукань до постійного контролю власних дій і вчинків. – *Боришевський. М., 1995*).

Л. Виготський вважав довільність нижчим рівнем розвитку волі, але довільна дія тоді стає вольовою, коли необхідна мобілізація внутрішніх ресурсів у боротьбі з труднощами, які заважають досягненню поставлених цілей. За *Г. Штукою*, складниками довільних дій є: 1) цілеспрямованість (високий рівень довільних дій); 2) опосередкованість (здатність використовувати допоміжні засоби з метою виконання дії); 3) усвідомленість (здатність розуміти мету, мотиви, шляхи їхньої реалізації та результати сформованих дій) (*Штука, 1987*). дослідницькому контенті довільні дії, як нерелекторні, неінстинктивні, що передбачають намір та планування, усвідомлені причини, контроль і регуляцію, розглядає *В. Іванников* (*Іванников, 1998*).

Отже під час оволодіння функціональними властивостями речей виникає система рухів і дій, формуються образи предметів. Рухові дії стають варіативними, визначаючи стан розвитку і вдосконалення довільної поведінки. Оскільки дії стають особистісними, а зв'язок між мотивами та цілями ускладнюється, то створюються додаткові умови для розвитку довільності поведінки (*Котирло В., 1991*). Якщо за довільними діями знаходиться суб'єкт, то за вольовими – особистість (тоді вольову регуляцію слід вважати останньою стадією в оволодінні власною поведінкою і психічними процесами).

В. Іванников, наголошуючи, що вольова регуляція (саморегуляція) полягає у створенні додаткового спонукання на основі довільної регуляції, виокремлює три ступені розвитку вольової регуляції (саморегуляції): 1) довільні процеси на базі потребового спонукання; 2) довільні процеси на основі свідомого відображення необхідності і можливості такої регуляції з допомогою мовлення; 3) вольові процеси як особистісний рівень довільної регуляції.

Отже, *вольова регуляція (саморегуляція) є особистісним рівнем довільної регуляції спонукання до дії, необхідність якої свідомо прийнята людиною.*

3. Під час найбільшої диференціації почуттів зростають фрустраційні переживання і з'являються чуттєві конфлікти. Людина порізному може реагувати на перешкоди: готовністю до їх переборення або уникненням, нездатністю виконувати нову дію, фантазуванням. Так, у молодшому і старшому віці афективні реакції є дуже виразними у стані фрустрації.

4. Індивідуальні відмінності фрустраційних переживань пов'язані з фрустраційною толерантністю, тобто вмінням тривалий час без особливих зусиль переживати фрустрацію, послаблюючи напруженість різними прямими та опосередкованими засобами (Розенцвейг С., 1998).

За нашими спостереженнями, найбільшою фрустраційною толерантністю вирізняються люди з розвинутою емоційною саморегуляцією, морфологічним субстратом якої є древні (підкіркові) та пізні за походженням долі головного мозку (зокрема – лобні, які відповідають за довільність поведінки).

Система емоційної регуляції контролює енергетичний баланс організму. Взаємодія з навколишнім світом, управління потребами людини можуть відбуватися на різних рівнях активності та глибини емоційного контакту з середовищем (виокремлені нижче характеристики стали основою для розроблення авторської тематичної методики):

1. *Рівень польової реактивності.* Пов'язаний з найбільш примітивними, пасивними формами психічної адаптації, розв'язує проблеми захисту організму від руйнівних впливів середовища, забезпечує вибір позицій комфорту і безпеки. Афективне переживання від отриманого враження не має явної позитивної чи негативної оцінки. Людина відчувається дискомфортно або комфортно у психічному полі. Її відчуття миттєві, нестійкі і викликають неповність усвідомлену потребу в русі, яку майже неможливо висловити вербально («Щось змусило обернутися», «Щось не сподобалося»). Ця проста і адекватна поведінка дозволяє обрати для забезпечення психічного комфорту оптимальну просторову позицію (облаштування двору, вулиці, вибір місця відпочинку тощо).

Зміна освітлення, милування сонячним промінням, хмарами, водою, вогнем, шарудіння листя, гармонійні пейзажі заспокоюють людину, створюють у неї почуття комфорту, а, отже, захищеності. Домівка, одяг, пейзаж вносять почуття гармонії, спокою у внутрішнє емоційне життя.

2. *Рівень стереотипів.* Регулює процес і шляхи задоволення соматичних потреб, встановлює ефективний контроль за функціями організму, впорядковує психосоматичні відчуття у їх зв'язку з актуальними зовнішніми сигналами, інтенсивність яких коригується у відповідності з вітальними потребами.

Тут зростає чутливість до будь-яких порушень потреб, якісно оцінюються сигнали навколишньої дійсності і внутрішнього середовища, де останні постають більш значущими. Яскраві емоційні переживання. Неприйнятні сенсорний дискомфорт, порушення режиму. Виникає синестезія: голос – мелодичний або скрипучий, світло – разюче або м'яке, погляд – поверховий або проникливий.

Стійка афективна пам'ять, завдяки якій з'являється афективний досвід сенсорної взаємодії з навколишнім середовищем, формуються індивідуальні смаки, звички («не люблю гамору», «люблю рано

вставати», «не можу жити без солодкого» тощо), виникають складні форми поведінки.

Важливо пам'ятати, що афективна фіксація спричиняє оптимальні манери поведінки і водночас може викликати страх порушення стереотипів.

Рівень стереотипів не підходить для нестабільних життєвих умов. Він вибірково посилює стеничні стани, протидіє формуванню астеничних, розвиває способи аутостимуляції радості, задоволення (ссати соску, палець; бігати, гратися іграшками; рифмувати слова; ритмічно постукувати ногою тощо). Іноді людина «прописує» собі прогулянки, біг, відчуття дотику трави, піску та ін.

У культурному розвитку афективні механізми стимулюють соматичну сферу, впливають на складні прийоми підтримки позитивних емоційних станів.

3. Рівень експансії. Починає засвоюватися у кінці першого року життя, забезпечує активність там, де афективний стереотип поведінки є неефективним. Перешкоди викликають дослідницьку поведінку, формують шляхи переборення труднощів, потребу оцінити власні сили.

Афективні переживання пов'язані з досягненням бажаного. Афективна пам'ять накопичує знання про себе, успіхи і поразки, започатковує рівень домагань. Як наслідок, виникає афективне самовідчуття «можу» і «не можу», що сприяє активній експансії на будь-яке соціальне оточення, коли неочікувані враження не лякають, а цікавлять, перешкоди спричиняють не страх, а гнів, агресію.

Рівень експансії є енергетично сильним, провідним явищем, дозволяє активно перетворювати окремі неприємні враження у приємні. Він формує афективну потребу у небезпеці, яка може виявитися вербально («жахи», захоплення детективною, пригодницькою літературою).

4. Рівень емоційного контролю. На самопочуття впливає емоційна оцінка соціального оточення, внаслідок чого розв'язуються складні соціальні проблеми. Афективні переживання, в свою чергу, пов'язані зі співчуттям. Емоційна пам'ять упорядковує процеси сприймання, створює образ надійного, стабільного навколишнього світу і, як наслідок, сприяє емоційній впевненості в інших людях, їхніх знаннях. Тоді суб'єкт почувається безпечно, комфортно і не «втікає» від невдач, не виявляє агресії, а звертається за допомогою до соціального оточення (Поліщук, 2009)

Оскільки у кожному випадку посилені базальні рівні впливають на емоційну адаптацію, а, значить, емоційну саморегуляцію, нами було виокремлено чотири тематичні типи літніх людей:

1. «Чутливий» (розвинена здатність до самоспостережень, заглибленість у внутрішні переживання, розуміння власних потреб, прагнення до гармонії).

2. «Консервативний» (виразна чутливість до зовнішнього світу, розвинена афективна пам'ять, стійкі звички, порушення яких викликає стійкий дискомфорт, причини якого не завжди усвідомлюються).

3. «Сміливий» (готовність до змін, виходу із зони комфорту, розкутість, схильність до ризику).

4. «Контактний» (виразна зосередженість на стосунках, спрямованість на дотримання діючих правил).

Для поглибленого вивчення цього пізнавального ракурсу важливо мати дієвий діагностичний інструментарій рівнів активності та глибини емоційного контакту людини з навколишнім середовищем (рівні польової реактивності, стереотипів, експансії, емоційного контролю). У зв'язку з цим, нами розроблена і апробована тематична дослідницька методика «Емоційна саморегуляція», специфікація якої виглядає наступним чином (табл. 2; 3).

Таблиця 2

Специфікація методики

Маніфестації	Змістові сфери				Кількість завдань
	A	B	C	Д	
	40 %	40 %	10 %	10 %	
A (25%)	4	4	1	1	10
B (25%)	4	4	1	1	10
C (25%)	4	4	1	1	10
Д (25%)	4	4	1	1	10
Кількість завдань	16	16	4	4	40

Таблиця 3

Змістове наповнення маніфестацій

Маніфестації	Змістові сфери				Кількість завдань
	A	B	C	Д	
	40 %	40 %	10 %	10 %	
Польова реактивність	Пошук позицій комфорту і безпеки	Ідентифікація з природою	Психотехнічні прийоми	Почуття задоволення від створеного	10
Рівень стереотипів	Чутливість до порушення потреб	Афективна фіксація	Аутостимуляція позитивних емоцій	Внутрішній баланс емоцій	10

Рівень експансії	Дослідницька поведінка, потреба оцінити власні сили.	Афективні самовідчуття	Прагнення до конструктивних перетворень	Афективна потреба у безпеці	10
Рівень емоційного контролю	Залежність від емоційної оцінки оточення	Емпатійність	Довір'яюченню	Готовність отримувати допомогу.	10
Кількість завдань	16	16	4	4	40

**Методика «Емоційна саморегуляція» (С. Поліщук)
Бланк відповідей**

П.І. _____

Стать _____ Вік _____

Рід занять _____

Інструкція: До вашої уваги! Ця методика призначена для вивчення рівня функціонування Вашої емоційної саморегуляції. Ознайомтеся, будь ласка, із сформульованими судженнями. Оберіть один із варіантів відповіді, який для Вас є найбільш прийнятним: «ні», «більше ні, ніж так», «буває по-різному», «більше так, ніж ні», «так».

Позначте у відповідній колонці обраний варіант відповіді.

Судження	Ні	Більше ні, ніж так	Буває по-різному	Більше так, ніж ні	Так
1. Мені комфортно					
2. Почуваюся у безпеці					
3. Почуваюсь розслабленим					
4. Забуваю про повсякденні проблеми, коли перебуваю на природі					
5. Природа мене заспокоює					
6. Маю улюблені місця для відпочинку на природі					
7. Турбуючись про внутрішню рівновагу, я використовую спеціальні вправи (гімнастика, дихання, медитація, йога тощо)					
8. Отримую задоволення від того, чим займаюся					
9. Для мене важливо розуміти себе					
10. Аналізую причини свого самопочуття					
11. Вмію змиритися зі своїми поразками					
12. Мені подобається власний спосіб життя					
13. Я управляю своїми емоціями					
14. У мене є свої вподобання					
15. Подобаються прогулянки					

16. Не переживаю через дрібниці					
17. Подобається активний спосіб життя					
18. Контролюю себе у складних життєвих ситуаціях					
19. Прагну самостійно розв'язувати свої проблеми					
20. Мені важливі свої здобутки					
21. Задоволений (на) тим, що роблю					
22. Задоволений (на) своєю поведінкою у складних життєвих ситуаціях					
23. Мені вистачить сил, щоб змінюватися					
24. Мені подобаються складні завдання					
25. Хочу змінюватися.					
26. Іноді мене приваблюють небезпечні ситуації					
27. Розумію ставлення інших людей до себе					
28. Не хвилююся, що про мене кажуть інші люди					
29. Меніне хотілося б розчарувати своє оточення					
30. Приймаю себе таким (ою), яким (ою) є					
31. Розумію переживання інших людей					
32. Вмію ставити себе на місце іншої людини					
33. Не хочу нікому завдавати болю					
34. Знаходжусь біля себе тих людей, яких поважаю					
35. Можу попросити про допомогу					
Коефіцієнти	1	2	3	4	5

Інтерпретація результатів дослідження:

Високий рівень (140–175 балів). У людей розвинена інтуїція, що дозволяє безпомилково обирати для себе місця комфорту і безпеки, оптимальну просторову позицію (облаштування двору, вулиці, вибір місця відпочинку тощо). Виразна потреба в русі, активних видах діяльності. Із задоволенням долучаються до бігу, оздоровчих практик. Надають переваги прогулянкам, де активно взаємодіють з природою (відчуття дотику трави, піску тощо). Розвинене відчуття захищеності, комфорту, спокою. Якісно оцінюються «сигнали» соціального оточення і внутрішнього стану, де останні є більш значущими. Виразні емоційні переживання. Не подобаються ситуації перебування у сенсорному дискомфорті, порушеному режимі. Пережиті емоції конструюють оптимальну тактику сенсорної взаємодії із середовищем, внаслідок чого завершеними є індивідуальні смаки, звички («не люблю гамору», «люблю рано вставати», «не можу жити без солодкого» тощо). Об'єктивно

оцінюють власні сили. Схильні накопичувати знання про себе, власні успіхи та поразки, що позитивно впливає на рівень домагань в цілому. Неочікувані враження не лякають, а цікавлять. Перешкоди спричиняють не страх, а гнів, агресію. Активно перетворюють окремі неприємні враження у приємні. Захоплюються детективною, пригодницькою літературою. На самопочуття впливає емоційна оцінка соціального оточення. Схильні розв'язувати складні життєві питання. Розвинена здатність співпереживати та співчувати. Емоційна впевненість у інших людях, їх знаннях. У випадку необхідності можуть звертатися за допомогою.

Вище середнього (105–139 балів). Люди обирають для себе комфорт і безпеку, оптимальну просторову позицію (облаштування двору, вулиці, вибір місця відпочинку тощо). Мають потребу в русі та захищеності, спокої. Домівка, одяг, пейзаж допомагають зберегти почуття гармонії, спокою. Зосереджені на навколишньому середовищі та власному самопочутті. Схильні до виразних емоційних переживань. Важко переживають сенсорний дискомфорт, порушення режиму. Стійка пам'ять на пережиті емоції сприяє формуванню афективного досвіду сенсорної взаємодії з середовищем, впливає на індивідуальні смаки, звички («не люблю гамору», «люблю рано вставати», «не можу жити без солодкого» тощо). Подобається рух, дотримання життєвого ритму. Періодично займаються бігом, оздоровчими практиками. Надають перевагу прогулянкам. Переважно намагаються розраховувати на власні сили. Схильні до самопізнання, аналізу причин успіхів і поразок, що, як правило, позначається на рівні домагань. Відкриті для нового досвіду. Мають афективну потребу у небезпеці, яка може виявитися вербально («жахи», захоплення детективною, пригодницькою літературою). Самовідчуття, як правило, визначається емоційною оцінкою соціального оточення. Вміють співчувати. Емоційно впевнені в інших людях, їхніх знаннях. Готові долати перешкоди і звертатися за допомогою соціального оточення. Невдачі стимулюють до життєвих змін.

Середній (70 – 104 балів). Люди занепокоєні пошуком комфорту і безпеки. Зосереджені на оптимальній просторовій позиції (облаштування двору, вулиці, вибір місця відпочинку тощо). Періодична потреба в русі. Водночас виразною є потреба в захищеності, часто за рахунок соціального оточення. Важко зберігають почуття внутрішньої гармонії, спокою. Порушення потреб знижує працездатність, впливає на настрій. «Застрягання» в емоційних переживаннях. Домінує емоційна ригідність. Відсутність або порушення режиму значно погіршують самопочуття, спричиняють сенсорний дискомфорт, знижують активність. Стійка пам'ять на пережиті емоції сфокусована на негативних подіях, які стають провідними у досвіді сенсорної взаємодії з оточуючим середовищем. Що здебільшого позначається індивідуальних смаках, звичках. Аутостимуляція радості часто пов'язана з їжею, спілкуванням, переглядом передач, комп'ютерними іграми тощо. Спостерігаються

нав'язливі рухи (постукування ногою, хитання тулубу тощо). Задоволення можуть приносити прогулянки по свіжому повітрі, хоча, в цілому, рухова активність є обмеженою. Очікування підтримки і допомоги інших переважає над прагненням розраховувати на власні сили. Аналіз причин успіхів і поразок часто позначається на зниженні самооцінки та рівні домагань. Обмежена цікавість до нового досвіду. Перешкоди лякають, змушують відмовлятися від планів. Ситуації можливої небезпеки позбавляють спокою і впевненості. Самооцінка безпосередньо залежить від емоційної оцінки соціального оточення. Слабко розвинена емпатія. Здебільшого емоційно невпевнені у інших людях, їх знаннях, внаслідок чого часто почуваються у небезпеці, не готові звертатися за допомогою. Виразними є страхи.

Низький (35–69 балів). Панічний пошук зони комфорту і безпеки. Невміння створювати для себе оптимальну просторову позицію (облаштування двору, вулиці, вибір місця відпочинку тощо). Рухи хаотичні, часто позбавлені кінцевої мети. Порушення будь-яких потреб викликає стан надмірної напруженості, знервованості, на тлі чого виразною є схильність до стійких афективних переживань, агресії. Найменші зміни у звичному образі життя деморалізують, спричиняють пригніченість. Оцінка життєвих подій має негативний зміст. Великого значення набувають вже сформовані звички і можливість їх дотримуватися, навіть, якщо вони шкідливі для здоров'я. Радість та задоволення переважно пов'язані з їжею, переглядом передач, комп'ютерними іграми тощо. Спостерігаються нав'язливі рухи (постукування ногою, хитання тулубу тощо). Рухова активність обмежена лише нагальними потребами. Відсутній стабільний життєвий ритм. Виразне очікування підтримки і допомоги інших. Невпевненість у власних силах. Причини успіхів вбачаються у збігах обставин, фортуні тощо. Акцент на невдачах значно знижує рівень домагань. Будь-який новий досвід напружує, викликає дискомфорт. Перешкоди лякають, змушують відмовлятися від попередніх планів. Ситуації можливої небезпеки позбавляють спокою і впевненості. Самооцінка повністю базується на емоційних оцінках соціального оточення. Нерозвинена емпатія. Недовіра до інших людей, їхніх знань, що спричиняє болісне почуття небезпеки, самотності, відсутності підтримки інших. Властивими є «втеча» від невдач, прояви агресії, страх звернутися за допомогою.

Отже, 1) кваліфікована індивідуальна психологічна підтримка передбачає а) спочатку інформаційну та смислову орієнтацію психолога у вихідних показниках емоційної саморегуляції людини і б) лише потім її обстеження з допомогою відповідних методик, тому 2) наш опитувальник – це діагностичний психологічний інструментарій для пошуку необхідної дослідницької інформації.

Конструктивність поведінки людей літнього віку у критичних та надзвичайних ситуаціях неможлива без вольової саморегуляції як

важливої передумови усвідомленого реагування на загрозливі чинники для їхнього здоров'я і життя. Водночас, усвідомлене реагування неможливе без розвиненої емоційної саморегуляції (саме вона сприятиме готовності людини адекватно на первинному рівні оцінити загрозливість подій та необхідність зворотного зв'язку).

Важливий накопичений досвід переживання успіху «влади над собою», попередньо набутий досвід вольової саморегуляції у повсякденному житті, який з часом став автоматизованим, дозволяючи зберегти значні ресурси (емоційні, інтелектуальні, фізичні тощо) і своєчасно розпочати реконструкцію попередньо сформованої неактуальної адаптаційної системи життєдіяльності.

Висновки: 1. За результатами нашого дослідження визначено теоретико-практичні напрямки розроблення валідного діагностичного інструментарію для вивчення сформованості емоційної і вольової саморегуляції людей у надзвичайних ситуаціях 2. Встановлено соціальну значущість доказового прогнозування конструктивної поведінки для людей літнього віку у надзвичайних ситуаціях як єдиної «мотиводоцільної» та «організованої», спрямованої зокрема на підвищення продуктивності праці, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я.

Перспективи наступних досліджень: 1. Завершення розроблення психологічного супроводу згідно з тематикою означеного інформаційного поля. 2. Наступна апробація авторської методики з перспективою створення нових таких методик, які відображають актуальний соціальний запит.

Список використаної літератури

- Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: Смысл, МГППУ, 2003. С. 6–11.
- Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Московского университета, 1984. С. 11–18.
- Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Изд-во УРАО, 1998. 144 с.
- Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. М.: Изд-во Эксмо, 2005. С. 15–17.
- Поліщук С.А. Методичний довідник з психодіагностики: навчально-методичний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2009. С. 208–236.
- Штука Г.Т. Психологические особенности формирования произвольности действий у младших школьников (дис...к. психол. наук: 19.00.07). К., 1987. 151 с.



Поуль Валентина Станіславівна
*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри психології та
розвитку особистості*
**Донецький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
м. Краматорськ, Україна**
E-mail: valenpoul@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ В НЕСПРИЯТЛИВИХ ОБСТАВИНАХ: ПИТАННЯ РОЗУМІННЯ ТА ОСОБИСТІСНОГО ВИБОРУ

Стаття присвячена питанню розуміння учасниками освітнього процесу (вчителями, батьками та дітьми) несприятливих обставин та особистісного вибору ними стратегій психологічної безпеки в визначених обставинах. Висвітлено особливості проведення онлайн психолого-соціального дослідження «Розумію! Обираю! Дію!», в якому прийняло участь 4553 респондента. Представлені результати окреслюють спільне і розбіжності у поглядах дітей, педагогів та батьків на несприятливі обставини, реагування на них, частоту їх виникнення, та вибору стратегій поведінки щодо їх вирішення. Врахування цих розбіжностей надає можливість, звернути увагу на актуальні питання забезпечення безпечного та комфортного для дітей і дорослих освітнього середовища в закладах освіти.

Ключові слова: психологічна безпека особистості, несприятливі обставини, особистісний вибір, освітнє середовище, діти, педагоги, батьки.

Valentyna Poul Psychological safety of the individual under unfavorable circumstances: issues of understanding and personal choice of behavioral strategies

The article is devoted to the issue of understanding participants of an educational process (teachers, parents and children) in unfavorable circumstances and their personal choice of psychological safety strategies. It emphasizes the peculiarities of conducting online psychological and social research «I understand! I choose! I act! », involving 4553 respondents. The presented results outline the common and different views of children,

teachers and parents regarding unfavorable circumstances, responses to them, the frequency of their occurrence, and the choice of behavioral strategies to address them. Taking into account these differences provides an opportunity to pay attention to current issues of providing a safe and comfortable educational environment for children and adults in educational institutions.

Key words: psychological safety of the individual, unfavorable circumstances, a personal choice, an educational environment, children, teachers, parents.

Постановка проблеми. Перед сьогоднішнім постає актуальне питання розвитку та становлення особистості в освітньому просторі. У зв'язку з чим якісна освіта стає одним з головних чинників успіху, а педагог є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018). У «Національній стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі» зазначається, що психічне здоров'я, психологічна безпека та благополуччя учнів є ключовими елементами (Указ Президента України №195, 2020). Проблеми із психічним здоров'ям у дітей можуть призвести до погіршення результатів навчання, фізичного здоров'я, нестійких соціальних зв'язків та майбутніх перспектив самореалізації, а також різного роду девіантних форм поведінки. Відповідно проблемним питанням, яке вимагає розв'язання, є з'ясування несприятливих обставин, що впливають на порушення психологічної безпеки в учасників освітнього процесу, з метою їх своєчасного вирішення для забезпечення безпечного та комфортного середовища для дітей і дорослих у закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важко переоцінити перспективність пошуку шляхів, ефективних стратегій психологічної безпеки та ресурсів у створенні такого освітнього середовища, яке б задовольняло практично потреби кожного учасника освітнього процесу в розвитку життєздатності, вміння не тільки адаптуватися до постійних змін сучасного суспільства, а й розвиватися в ньому та досягати успіху. Науковцями та практиками висвітлюються окремі важливі аспекти психологічної безпеки, становлення стрессостійкості та забезпечення психологічної допомоги різним категоріям населення: військових (Блінов, 2019), правоохоронців, спеціалістів МНС, майбутніх фахівців (Дубчак, 2017), психологів, соціальних працівників, педагогів (Пророк та ін., 2018) тощо.

Події в Донецькій області останніх років докорінно порушують почуття безпеки індивіда, викликаючи переживання травматичного стресу, психологічні наслідки якого можуть бути досить різноманітними (Thematic report OSCE, 2020) Психологічна, профілактична та корекційна допомога у подоланні наслідків впливу психічної травми на здоров'я людини, що проявляються навіть через тривалий час симптомами

посттравматичного стресового розладу, на сьогоднішній день є одним із пріоритетних напрямів сучасної психології (Климчук, 2020).

Здебільшого увага з цього питання зверталася на психологічну реабілітацію демобілізованих учасників АТО та військовослужбовців, які продовжують службу, що сприятиме їх максимальній адаптації до життєдіяльності в умовах мирного цивільного життя, відновленню ресурсів (Мозговий, 2016), на соціально-педагогічну та психологічну допомогу сім'ям з дітьми в період військового конфлікту (Левченко, Панок, Трубавіна та ін., 2015), психологічну підтримку педагогів, що працюють на лінії розмежування (Поуль, Бодик, 2018). Дослідниками висвітлюються питання психологічного захисту та адаптації особистості (Зеленська, 2012), створення психологічної безпеки освітнього середовища (Баєва, 2003), розробки інноваційної технології регуляції психічних станів особистості емоціогенними засобами (Волженцева, 2016), підготовки майбутніх педагогів та психологів до формування психічного здоров'я вихованців (Ашиток, 2016), здійснення психолого-педагогічного супроводу діяльності та професійного розвитку педагогів в умовах збройного конфлікту (Poul, Talbot, Malieieva, Meleshko, 2021) та ін.

Науковцями поняття «безпека» визначається як стан, коли кому-, чому-небудь ніщо не загрожує (Бусел, 2005: 70), а «психологічна безпека» – як стан певної психологічної захищеності, здатність людини відбивати несприятливі зовнішні та внутрішні впливи (Баєва, 2003), як необхідна умова розвитку її функціональних можливостей, профілактики психосоматичних порушень, реалізації особистісного потенціалу (Харченко, 2012), як рівень розвитку умов її життєдіяльності (якості життя) (Приходько, 2010). Взагалі особиста психологічна безпека є складноорганізованим процесом, що включає дію психологічних захистів, поведінкових стилів і життєвих сценаріїв суб'єкта, які підтримують його на різних рівнях психічного життя людини (усвідомлюваному і неусвідомлюваному, природженому і соціально придбаному, найближчій і віддаленій перспективі) (Приходько, 2009: 128).

Отже, з'ясування відповідей на питання, що саме розуміють діти та дорослі під несприятливими обставинами (далі – НО), які саме обставини вони визначають несприятливими в особистому досвіді, які шляхи їх вирішення обирають, як безпосередньо діють у них, можуть допомогти здійснити пошук ефективних способів підтримки учасників освітнього процесу, визначити ефективні стратегії психологічної безпеки, які вони можуть самостійно застосовувати до себе для відповідного адекватного реагування в НО, здатності самостійно піклуватися про себе та брати участь у суспільному житті.

Мета роботи: розкрити особливості розуміння учасниками освітнього процесу (вчителями, батьками та дітьми) несприятливих обставин та особистісного вибору ними стратегій психологічної безпеки у визначених обставинах.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Ми акцентували увагу на необхідності зв'язування розбіжностей між розумінням учасниками освітнього процесу (вчителями, батьками та дітьми) несприятливих обставин та практичним досвідом застосування ними стратегій психологічної безпеки в визначених обставинах. Також ми розуміємо, що для особистості першою ознакою порушення психологічної безпеки стає усвідомлення несприятливого впливу обставин, в яких вона опинилася, і починає шукати шляхи виходу з них.

У зв'язку з цим було розроблено онлайн-опитувальник «Розумію! Обираю! Дію!» (посилання <https://psr-uc.com/>). Запитання опитувальника були спрямовані на визначення певних критеріїв: когнітивно-особистісного, емоційно-фізіологічного та поведінкового. В якості показників оцінки критеріїв нами було визначено наступні (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії та показники розуміння несприятливих обставин учасниками освітнього процесу та вибір ними стратегій особистої психологічної безпеки

№ п/п	Кри терії	Показники	Сутність показників	Запитання	Ціль дослідження
1	2	3	4	5	6
1	Когнітивно-особистісний	Усвідомлення НО	Розуміння та визначення особистістю НО у власному житті	1. Познач, що для тебе/Вас є НО. 2. Наведіть 1-2 приклади ситуацій з Вашого особистого досвіду, які можна віднести до НО (батьки, педагоги). Наведи приклад, які НО в школі/садочку хвилюють твоїх друзів та однолітків (діти). 3. Познач(те) своє ставлення до НО у твоєму/Вашому житті. 4. Познач(те), як часто виникають НО в твоєму/ Вашому житті.	Види НО для учасників освітнього процесу, їх ставлення до них та частота виникнення НО в особистісному досвіді дітей, педагогів, батьків.
		Усвідомлення впливу НО на особистісний стан	Визначення ступеню впливу НО на особистісний стан	5. Познач(те), наскільки сильно НО впливають на твій/ Ваш особистий стан	Відношення до безпеки власного стану в НО
		Усвідомлення впливу НО на стосунки з оточуючими	Визначення ступеню впливу НО на стосунки з оточуючими	6. Познач(те), наскільки сильно НО впливають на твої/Ваші стосунки з дітьми, рідними та близькими друзями. 7. Познач(те), наскільки сильно НО впливають на твої/Ваші стосунки з іншими людьми.	Відношення до оточуючих (дітей/ батьків, друзів та інших людей) у НО

2	Емоційно-фізіологічний	Емоційні стани	Визначення особистістю порушення емоційного стану в НО (прояви гніву, злості, роздратування, надії, подиву, провини, радості, смутку, суму, зневаги, презирства, сорому, страху та інше)	8. Оберіть 3-5 емоцій, які найбільш сильно відчуваєш(те) в НО.	Емоції, які особистість виявляє для психологічної безпеки власного стану
		Самопочуття, працездатність	Визначення особистістю порушення самопочуття та працездатності в НО (агресія, апатія, безпорадність, безсоння, байдужість, втома, стомленість, головний біль, активність, енергійність, самотність, спокій, стрес, дискомфорт, тривога та інше)	9. Оберіть 3-5 стани, які найчастіше відчуваєш(те) в НО	Психо-фізіологічні стани, які відчуває особистість при порушенні психологічної безпеки (тілесні дискомфортні відчуття, скарги, тощо)
		Адаптивність	Мобільність реагування в НО, швидкість адаптації	10. Познач(те), наскільки мобільно ти/Ви адаптуєш(те)ся до ситуації в НО. 11. Познач(те), наскільки швидко ти/Ви адаптуєш(те)ся до ситуації в НО.	Ступінь інтенсивності та швидкості адаптації до ситуації в НО (за винятком дітей 5-7 років)
3	Поведінковий	Планувальний	Пошук рішень, вибір оптимального рішення в НО	12. Обери(ть) 3-5 варіанти дій, які ти/Ви найчастіше бажаєш(те) зробити в НО.	Властивості темпераменту особистості (першої реакції) в НО.
		Регулятивний	Здійснення дій відповідно до рішення та прийнятого плану.	13. Наведіть 1-2 приклади вирішення ситуації у НО (батьки, педагоги). Наведи приклад вирішення НО у садочку/школі твоїми друзями та однолітками (діти).	Властивості вольової поведінки при порушенні психологічної безпеки
		Оцінний	Здійснення оцінки адекватності, дієвості рішення/дій до життєвих обставин	14. Обери(ть) 1-2 варіанти своїх дій після вирішення НО.	Оцінка своїх дій особистістю в НО після виходу з них (забезпечення стану психологічної безпеки)

Дослідження здійснювалося протягом 3-х місяців на базі дошкільних установ та закладів загальної середньої освіти Донецької області, яким було охоплено 4553 особи, серед яких: 1755 дітей від 5-ти до 17 років (що складає 38,63% від загальної кількості респондентів), 916

педагогів (20,16%) та 1882 батьків (41,43%). Вибірка дітей була представлена наступними віковими категоріями: 5-7 років – 244 (що складає 13,9% від загальної кількості дітей-респондентів), 8-11 років – 661 (37,66%), 12-17 років – 850 (48,43%). Опитування здійснювалося на добровільній основі із забезпеченням конфіденційності кожного учасника. Респондентам було запропоновано надати онлайн відповіді на 14 запитань, із них 2 запитання передбачали вільну відповідь, 5 запитань вибір 2-5 відповідей із запропонованих, 7 запитань – вибір 1-го варіанту відповіді із запропонованих. Опитування з дітьми 5-7-ми років проводили психологи закладів освіти в оф-лайн форматі, кількість запитань для них становило 12.

Визначення першого критерію – когнітивно-особистісного – відбувалося за показниками – **усвідомлення НО (розуміння та визначення особистістю НО у власному житті), усвідомлення впливу НО на особистісний стан та на стосунки з оточуючими (визначення ступеню впливу НО на особистісний стан та стосунки з оточуючими)**, що надало можливість установити види НО для учасників освітнього процесу, їх ставлення до них та частоту виникнення НО в особистісному досвіді дітей, педагогів, батьків, а також їх відношення до безпеки власного стану в НО.

Показник «Усвідомлення несприятливих обставин» досліджувався на основі відповідей на запитання 1, 2 (табл. 1). Перше запитання передбачало з'ясування уявлень респондентів, які саме ситуації вони відносять до НО через вибір 2-5 варіантів відповідей із запропонованих, результати їх узагальнення висвітлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Уявлення про несприятливі обставини учасників освітнього процесу

№	Вид несприятливих обставин	Батьки		Педагоги		Діти	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
1.	Пов'язані зі зміною стосунків із рідними та друзями	356	18,92 ⁷	150	16,38 ⁸	858	49,17 ¹
2.	Пов'язані зі зміною стосунків із іншими людьми	114	6,06	82	8,95	858	49,17 ¹
3.	Пов'язані зі складнощами у побудові стосунків з рідними та дітьми	289	15,36 ⁹	119	12,99 ¹⁰	858	49,17 ¹
4.	Пов'язані зі складнощами у побудові стосунків з іншими людьми	94	4,99	61	6,66	858	49,17 ¹
5.	Пов'язані зі станом свого здоров'я, дітей та рідних	1004	53,35 ¹	491	53,6 ¹	755	43,27 ²
6.	Пов'язані з втратою, розлукою	777	41,29 ²	384	41,92 ²	716	41,03 ³
7.	Пов'язані з вирішенням економічних/фінансових питань	690	36,66 ³	332	36,24 ³	187	10,72

8.	Пов'язані з різкою зміною планів	569	30,23⁵	308	33,62⁴	621	35,59⁴
9.	Не можливо вирішити	636	33,79⁴	261	28,49⁵	606	34,73⁵
10.	Можна вирішити особисто за наявності часу і докладання власних зусиль	438	23,27 ⁶	225	24,56 ⁶	498	28,54 ⁶
11.	Можна вирішити за незначної допомоги з боку інших людей	281	14,93 ¹⁰	161	17,58 ⁷	485	27,79 ⁷
12.	Можна вирішити зі значною допомогою з боку інших людей	300	15,94 ⁹	161	17,58 ⁷	485	27,79 ⁷
13.	Пов'язані з переходом від очного формату роботи до дистанційного та навпаки	338	17,96 ⁸	149	16,27 ⁸	434	24,87 ⁸
14.	Пов'язані з відсутністю або низьким рівнем сформованості певних навичок	116	6,16	78	8,52	307	17,59 ⁹
15.	Пов'язані з навчанням та перебуванням дітей у закладі освіти	91	4,84	30	3,28	261	14,96 ¹⁰
16.	Пов'язані з вирішенням соціальних питань	173	9,19	133	14,52 ⁹	-	-
17.	Пов'язані зі станом людей, що Вас оточують	142	7,55	107	11,68	169	9,68
18.	Пов'язані з Вашою професійною діяльністю	187	9,94	105	11,46	-	-
19.	Пов'язані з побудовою нових стосунків	34	1,81	34	3,71	74	4,24
20.	Інше	56	2,98	10	1,09	55	3,15

¹⁻¹⁰ – рейтинг відповідей

Дані табл. 2 свідчать про види ситуацій, які є, на думку респондентів, несприятливими обставинами, що порушують їх психологічну безпеку. Аналіз отриманих даних дозволив визначити рейтинг НО, в першу чергу, серед яких учні вважають ситуації, що пов'язані зі складнощами в побудові стосунків з оточуючими (у тому числі з друзями, вчителями та батьками) та їх зміною (49%), зі станом свого здоров'я та рідних (43,09%), втратою і розлукою (40,74%); дорослі (батьки та педагоги) – обставини, які пов'язані, зі станом свого здоров'я, дітей та рідних (53,35-53,6%), із втратою та розлукою (41,29-41,92%) та з вирішенням фінансових і економічних питань (36,24-36,66%). Отже, для більшості учнів 3-6-х (57%), 7-11-х (48%) та 1-2-х (31%) класів важливі саме стосунки та позитивна взаємодія з боку дорослих і однолітків, тобто їх психологічна підтримка, формування психосоціальних навичок (уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів, підтримка соціокультурного різноманіття) складають підґрунтя їх психологічної безпеки.

На 4-5 місцях за рейтингом НО було означено ситуації, пов'язані із різкою зміною планів (діти – 35,53%, батьки – 30,23%, педагоги – 33,62%) та які неможливо вирішити (діти – 34,73%, батьки – 33,79%, педагоги –

28,49%). На 6-й позиції всіма категоріями учасників опитування було визначено ситуації, які можна вирішити особисто за наявності часу та докладання власних зусиль (діти – 28,48%, батьки – 23,27%, педагоги – 24,56%), а на 7-й – ситуації, які можна вирішити за незначної та/або значної допомоги з боку інших (діти – 27,56%, педагоги – 17,58%), пов'язані зі зміною стосунків із рідними та друзями (батьки – 18,97%).

Ми звернули увагу, що обставини, пов'язані з переходом від очного формату роботи до дистанційного та навпаки, були відмічені всіма групами учасників і за рейтингом зайняли 8-му позицію. Водночас розуміння їх несприятливого впливу на порушення психічної безпеки характерно здебільшого для дітей (24,87%), ніж для дорослих (батьки – 17,96%, вчителі – 16,27%). Також учні озвучують несприятливі обставини, які пов'язані з відсутністю або низьким рівнем сформованості у них певних навичок (17,54%), з їх навчанням та перебуванням у закладі освіти (14,79%) й які посіли 9-ту та 10-ту позиції. Дорослі на цих позиціях зазначають складнощі в побудові стосунків з рідними і дітьми (15,36% батьків та 12,99% педагогів), обставини, які можна розв'язати зі значною (15,94%) або незначною (14,93%) допомогою інших людей (що характерно для батьків) та вирішення соціальних питань (14,52% педагогів).

Отже, результати аналізу дозволяють встановити наступне. Для більшості дітей порушення психологічної безпеки викликають ситуації, пов'язані зі складнощами в стосунках з оточуючими та/або їх зміною, зі станом здоров'я, з втратою та розлукою, з різкою зміною планів та неможливістю вирішити ситуації. Вони більш чутливі до майже до всіх видів НО, про що свідчить ріст відсотку їх вибору порівняно з дорослими. Водночас, для батьків та педагогів значущими є ситуації, пов'язані зі станом свого здоров'я, дітей та рідних, втратою, розлукою та вирішенням економічних фінансових питань, які безпосередньо становлять їх відповідальність щодо забезпечення умов виховання здорової особистості дитини.

Друге запитання мало на меті з'ясувати реальні несприятливі обставини, які виникали в досвіді респондентів. Відповіді на нього надавалися у вільній формі, узагальнення яких представлено в таблиці 3.

Загалом респондентами було надано 5665 різноманітних думок, аналіз яких дозволяє виокремити їх у три умовні групи, а саме: «усвідомлення стану безпеки», «пошук та вибір шляху безпеки», «нерозуміння».

До першої групи «усвідомлення стану безпеки» ми віднесли відповіді, в яких учасники опитування (13,9% дітей, 12,34% педагогів та 10,89% батьків) зазначили відсутність у своєму досвіді НО, які б впливали на порушення їх психологічної безпеки, обґрунтовуючи, що вони «спілкуються добре», «почувають себе завжди комфортно», їх «нічого не хвилює», «у школі все добре».

Таблиця 3

Види несприятливих обставин, що впливали на порушення психологічної безпеки, з особистого досвіду учасників освітнього процесу

№	Варіанти несприятливих обставин	Батьки		Педагоги		Діти	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
1.	Пов'язані зі стосунками з оточуючими	176	9,35 ⁵	264	28,82 ¹	462	26,32 ¹
2.	Пов'язані зі станом свого здоров'я, дітей та рідних	500	26,57 ¹	128	13,97 ³	175	9,97 ⁴
3.	Пов'язані з вирішенням економічних/фінансових питань	430	22,85 ²	108	11,79 ⁵	26	1,48 ¹⁰
4.	Пов'язані з переходом від очного формату роботи до дистанційного та навпаки (у зв'язку з COVID)	175	9,30 ⁵	137	14,96 ²	154	8,77 ⁵
5.	Відсутність несприятливих обставин в особистому досвіді	205	10,89 ⁴	113	12,34 ⁴	244	13,90 ²
6.	Пов'язані з втратою, розлукою	250	13,28 ³	46	5,02 ⁷	24	1,37 ¹⁰
7.	Пов'язані з оцінюванням, здачею ЗНО, ДПА	-	-	-	-	211	12,02 ³
8.	Пов'язані із насиллям, булінгом, негативними переживаннями, страхами	17	0,90	33	3,60 ⁸	156	8,89 ⁵
9.	Пов'язані із надмірним навантаженням, умовами праці та навчання	52	2,76 ⁹	71	7,75 ⁶	142	8,09 ⁵
10.	Не можуть визначитися, чи були несприятливі обставини в особистому досвіді (не знаю)	96	5,10 ⁸	36	3,93 ⁸	152	8,66 ⁵
11.	Пов'язані зі стосунками з рідними, друзями	171	9,09 ⁵	41	4,48 ⁸	97	5,53 ⁶
12.	Пов'язані з відсутністю або низьким рівнем сформованості певних навичок, нереалізованістю	30	1,59 ¹⁰	41	4,48 ⁸	74	4,22 ⁷
13.	Пов'язані зі зміною планів	141	7,49 ⁶	44	4,80 ⁸	43	2,45 ⁹
14.	Пов'язані з АТО, військовими діями, форс-мажором	129	6,85 ⁷	29	3,17 ⁹	10	0,57
15.	Інше (соціальні, політичні питання, запізнення)	138	7,33 ⁶	38	4,15 ⁸	56	3,19 ⁸

¹⁻¹⁰ – рейтинг відповідей

Також було помічено, що з віком кількість дітей (5-7 років – 9,43%, 8-11-років – 11,08%, 12-17-років – 16,82%), які відзначили вищезазначене, збільшується. Це дає можливість припустити, що, по-перше, створені умови, завдяки яким, діти почувають себе в безпеці, по-друге, ці умови надають можливість оволодіти певними знаннями і навичками реагування на НО та отримати життєвий досвід, який дозволяє підтримувати власний стан психологічної безпеки в подібних ситуаціях або попереджати їх. Приклад відповіді одного із респондентів, це яскраво демонструє: «Можливо вони і були, але на даний час я навіть і не згадаю, тому що ми допомагаємо і робимо висновки. Тепер вже те, що було, не здається навіть

складним, бо вже знаю, як вчинити, тому і не вважаю ситуацію несприятливою» (прим. – орфографія респондента збережена).

Другу групу «пошук та вибір шляху безпеки» склали відповіді респондентів, які визначили різні види НО у власному житті і вважають їх такими, що продовжують порушувати їх психологічну безпеку, оскільки ще не визначилися із оптимальними шляхами їх вирішення. Аналіз відповідей свідчить, що 26,32% дітей (5-7 років – 19,26%, 8-11-років – 31,32%, 12-17-років – 24,47%) мають в своєму досвіді НО, пов'язані зі стосунками з оточуючими; 12,02% (5-7 років – 5,74%, 8-11 років – 11,5%, 12-17-років – 14,24%) – з оцінюванням різних видів робіт у закладі освіти, здачею ЗНО, ДПА; 9,97% – пов'язані зі станом свого здоров'я та рідних. Також для життєвого досвіду дітей характерні наступні ситуації, що порушують психологічну безпеку, а саме: насилля у родині, булінг, негативні переживання, страхи (8,89%); перехід від очного формату роботи до дистанційного та навпаки у зв'язку з COVID-19 (8,77%); надмірне навантаженням, умови навчання (8,09%).

Розподіл відповідей за віковими характеристиками свідчить, що в житті дітей 5-7 років превалюють ситуації, пов'язані з особистим станом здоров'я та їхніх рідних (29,51%), зі стосунками із рідними, друзями (28,69%) та оточуючими (19,26%), із ситуаціями насилля, булінгу та страхами (19,26%), з відсутністю та недосконалістю певних навичок (10,66%). На психічну безпеку учнів 8-11 років у більшому ступені впливають наступні обставини: порушення стосунків з оточуючими (31,32%), перехід від очного формату роботи до дистанційного та навпаки (13,77%), оцінювання в школі (11,5%), насилля, булінг, негативні переживання та страхи (7,41%). Школярі 12-17 років засвідчують у своєму досвіді ситуації, пов'язані зі складними стосунками з оточуючими (24,47%), з оцінюванням у школі, ДПА, ЗНО (14,24%), з надмірним навантаженням та умовами навчання (11,41%), з власним станом здоров'я (8,47%), переходом від очного формату навчання до дистанційного і навпаки (7,18%) та з насиллям, булінгом і негативними переживаннями (7,06%).

На першому місці, серед НО 28,82% педагогів зазначають порушення стосунків з оточуючими (колегами, дітьми, адміністрацією та батьками); на другому – ситуації пов'язані з переходом на дистанційний формат навчання та навпаки (14,96%); на третьому – стан здоров'я та погане самопочуття, хвороби власних дітей, (13,97%); далі – обставини, пов'язані з вирішенням економічних та фінансових питань (11,76%), а саме: відсутність технічного забезпечення на робочому місці, або його низький рівень, низька заробітна плата або її заборгованість тощо; надмірне навантаження (одночасно потрібно виконати декілька доручень понад свої функціональні обов'язки, велика кількість онлайн заходів, забагато різних конкурсів та проєктів), умови праці, відсутність інтернету в школі й у частини дітей класу та ін. (7,75%), втрату, розлуку (5,02%). Менш, ніж 5% педагогами позначені ситуації зі зміною планів та місцем роботи, нереалізованістю й відсутністю

необхідних навичок (наприклад проведення уроків в онлайн форматі), порушенням стосунків з рідними та друзями, проявами насильства та булінгу, бойовими діями тощо.

Що стосується батьків, серед НО, що порушують їх психологічну безпеку, встановлені такі, що пов'язані зі станом здоров'я та власними хворобами та їх рідних – 26,57%; з вирішенням фінансових питань (втрата роботи та/або неможливість її знайти, фінансові наслідки локдауна, недостатньо коштів на утримання дітей, лікування, затримка зарплатні та ін.) – 22,85%; втратою і розлукою (смерть близьких, розлучення, втрата зв'язків з різними та друзями через переїзд у зв'язку військовими діями тощо) – 13,28%. Також були зазначені ситуації, які продовжують їх турбувати, а саме: ситуація з COVID-19, що спричинило за собою перехід на дистанційний формат роботи та навпаки їх самих і їхніх дітей (9,3%), і що вплинуло на порушення стосунків з оточуючими (9,35%) та рідними (9,09%), на зміну планів, на зміну або пошуку нової роботи (7,49%), на вирішення інших різних соціальних та побутових питань (7,33%). Для 6,85% батьків продовжує залишатися несприятливою ситуація, пов'язана з військовими діями на сході країни, проживання родин на ліній розмежування з відповідними наслідками порушення їх психологічної та фізичної безпеки.

До третьої групи «нерозуміння» були віднесені відповіді «не знаю», «важко відповісти». Доцільно зазначити, що 8,66% дітей, 5,1% батьків і 3,93% педагогів не знають або не здатні визначити ситуації, які порушують їх психологічну безпеку. Їх відповідь «не знаю» засвідчує нерозуміння наявності в їх житті НО та шляхів їх вирішення. Аналіз висловлювань дітей різного віку (5-7 років – 3,28%, 8-11-років – 7,87%, 12-17-років – 10,82%) показав поступову тенденцію: частині дітей з віком стає складніше розуміти і аналізувати вплив обставин, в яких вони опинилися, на їхній стан безпеки. Причинами такого становища можуть бути, по-перше, вікові особливості психофізіологічного розвитку підлітків, по-друге, відсутність досвіду здійснення пошуку конструктивних моделей поведінки у даних ситуаціях.

Отже, тільки 12,34% учасників освітнього процесу усвідомлюють свій стан психологічної безпеки і в несприятливих ситуаціях доцільно використовують отримані з досвідом ті моделі поведінки, які здатні його забезпечити. 81,41% респондентів у своєму досвіді визначають різні НО порушення психологічної безпеки і продовжують здійснювати пошук та вибір оптимальних шляхів його підтримки. Для більшості дітей і педагогів – це ситуації, пов'язані з порушенням стосунків з оточуючими, а для батьків – порушення стану здоров'я свого і рідних та труднощі щодо вирішення фінансових питань. 6,24% учасників дослідження залишаються не здатними визначити НО, які порушують їх психологічну безпеку.

Аналіз отриманих відповідей на третє питання (табл. 1), яке передбачало вибір одного варіанту відповіді із запропонованих, дозволив

визначити протилежне ставлення дорослих та дітей до НО, що висвітлено в таблиці 4.

Таблиця 4

Ставлення учасників освітнього процесу до несприятливих обставин їх життя

№	Варіант відповіді	Батьки		Педагоги		Діти	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
1.	Дуже негативно	186	9,88	113	12,34	47	2,69
2.	Негативно	1099	58,4	563	61,46	112	6,42
3.	Не реагую на них	233	12,38	103	11,24	353	20,23
4.	Позитивно	69	3,67	21	2,29	822	47,11
5.	Дуже позитивно	1	0,05	5	0,55	220	12,61
6.	Не можу відповісти	294	15,62	111	12,12	201	11,52

Майже 60% дітей (87,05% – 5-7 років, 59,01% – 8-11 років, 54,59% – 12-17 років) зазначають позитивне та дуже позитивне ставлення до їх вирішення, у той час, як дорослі (68,28% батьків та 73,8% педагогів) відмічають у себе негативне та дуже негативне до них відношення. Статистичні дані дають підґрунтя стверджувати, що діти в своєму житті орієнтуються на досвід дорослих та вірять їх словам «все буде добре», що ситуація вирішиться або її зможуть вирішити дорослі. З віком ця віра дітей «дорослі можуть все вирішити» (87,05% – 5-7 років, 59,01% – 8-11 років, 54,59% – 12-17 років) поступово зменшується, але продовжує залишатися в половини із них. Аналіз даних засвідчує емоційно-негативний досвід реагування дорослих у проблемних ситуаціях, оскільки спостерігається найчастіше використання в їх мовленні до оточуючих вимог-наказів, слів з часткою «не», «ні», «але», звинувачень тощо; учнями та батьками відмічається авторитарність педагогів, недостатній рівень уміння вчителів будувати партнерські стосунки, ефективно спілкуватися, вирішувати конфлікти конструктивним шляхом. Залишаються нейтральними і не реагують на НО майже в двічі більше дітей (20,23%), ніж батьків (12,38%) та педагогів (11,24%).

Також відмічені відмінності в частоті виникнення несприятливих обставин у житті дітей та дорослих (див. табл. 5).

Отримані дані свідчать, що 55,71% учнів (5-7 років – 44,02%, 8-11 років – 64,91%, 12-17 років – 51,73%) в 4-6 разів частіше стикаються з НО порівняно з педагогами (14,96%) та батьками (8,56%), що є в більшості випадків наслідком нерозуміння або несприйняття турбот та стану дітей, ігнорування ситуацій, пов'язаних із їх життям та навчанням. Більшість дорослих засвідчує, що вони зрідка опиняються в таких обставинах (62,81% батьків та 55,79% педагогів).

Таблиця 5

Частота виникнення несприятливих обставин у житті учасників освітнього процесу

№	Варіант відповіді	Батьки		Педагоги		Діти	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
1.	Дуже часто	40	2,13	26	2,84	102	5,85
2.	Часто	121	6,43	111	12,12	870	49,86
3.	Здебільшого	317	16,84	180	19,65	397	22,75
4.	Зрідка	1182	62,81	511	55,79	183	10,49
5.	Ніколи	30	1,59	13	1,42	69	3,95
6.	Не можу відповісти	192	10,2	75	8,19	134	7,68

Отже, можна зазначити певні особливості у ставленні дорослих та дітей до НО та частоти їх виникнення. Більшість дітей у своєму життєвому досвіді відмічають позитивне ставлення НО, хоча часто у них опиняються. Дорослі, навпаки, негативно ставляться до обставин, які порушують стан їх психологічної безпеки, водночас, засвідчують, що опиняються у них зрідка.

Враховуючи, що життєвими сценаріями самозабезпечення безпеки виступають сценарії різномодального відношення до себе, оточуючих та до світу (Приходько, 2009: 128), за запитаннями 5, 6, 7 (табл. 1) визначалися показники **«усвідомлення впливу несприятливих обставин на особистісний стан та на стосунки з оточуючими»**, узагальнення відповідей респондентів на які відображено на рис. 1.

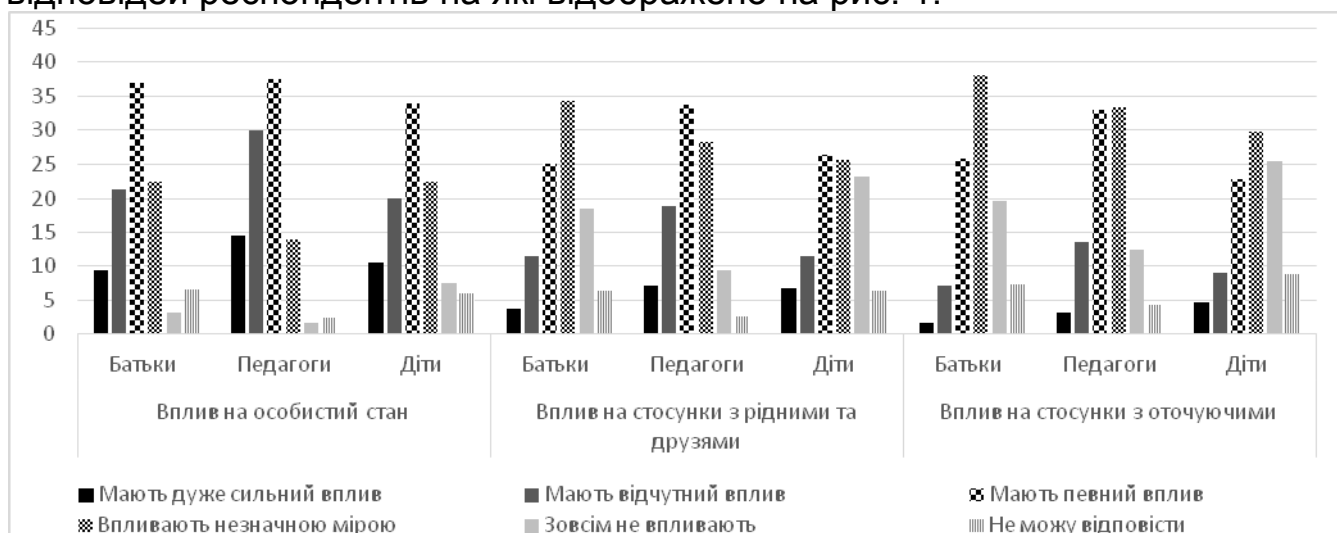


Рис. 1. Ступінь впливу несприятливих обставин на особистий стан учасників освітнього процесу та на стосунки з оточуючими

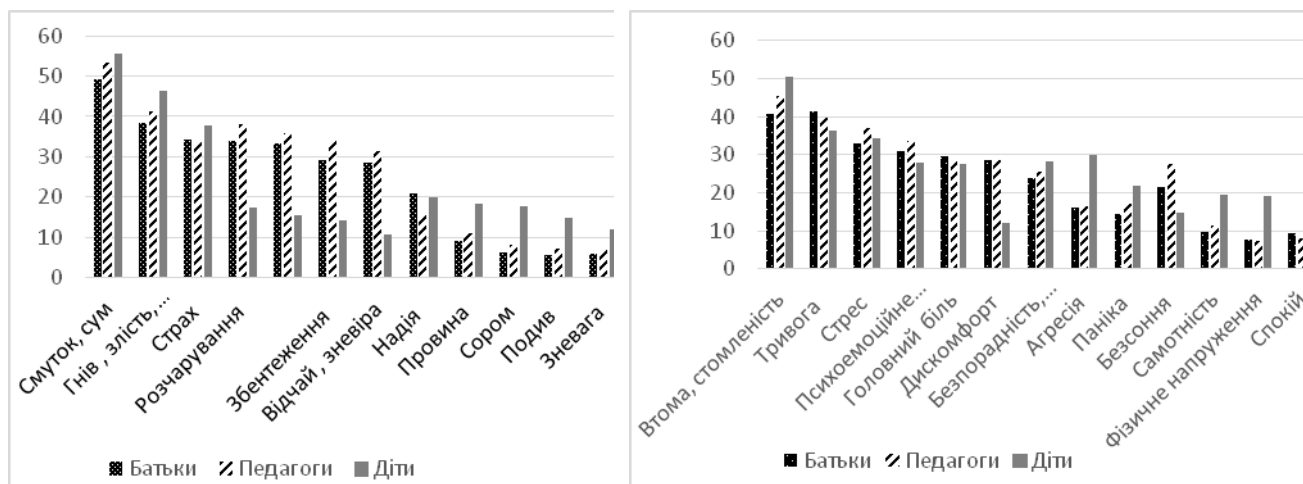
Аналіз отриманих результатів дозволяє визначити певні спільні особливості усвідомлення учасниками опитування впливу НО на особистісний стан та на стосунки з оточуючими, а саме: відчутний та дуже сильний їх вплив відмічає значна кількість респондентів (діти – 30,55%, батьки – 30,81%, вчителі – 44,43%) у зміні особистого стану, майже вдвічі менша їх кількість – у зміні стосунків з рідними та друзями (діти – 18,4%, батьки – 15,3%, вчителі – 25,99%) та з оточуючими (діти – 13,58%, батьки – 8,76%, вчителі – 16,82%). Певний несприятливий вплив обставин на власний стан відчуває дещо більше третини дітей (34,04%), педагогічних працівників (37,55%) та батьків (36,93%), на стосунки з рідними, друзями та оточуючими – чверть дітей-респондентів і батьків та третя від усіх опитаних вчителів. Незначний вплив на особистий стан зазначають майже 23% дітей та їх батьків і вдвічі менша кількість педагогів. При чому кількість респондентів при характеристиці такого виду впливу або його відсутності на стосунки з рідними, друзями та оточуючими значно збільшується, що в першу чергу стосується відповідей дітей, у другу – батьків і дещо педагогів.

Висвітлені дані дають можливість визначити схожі тенденції у дітей і батьків та розбіжності з педагогічними працівниками. Так, більшість із них фіксують відчутний, певний і незначний ступені впливу НО на особистий стан та певний і незначний ступені або його відсутність у стосунках з рідними, друзями та іншими людьми. Значна кількість педагогів зазначають дуже сильний, відчутний та певний ступені несприятливого впливу на особистий стан; відчутний, певний і незнаної міри – на стосунки з рідними та оточуючими. Кількість відповідей щодо відсутності такого впливу на стосунки з рідними (9,39%) та іншими людьми (12,45%) в рази менша.

Визначення другого критерію – емоційно-фізіологічного – здійснювалося за показниками – **емоційні стани, самопочуття і працездатність та адаптивність**, що надало можливість визначити емоції та психофізіологічні стани, які найчастіше відчуває особистість при порушенні психологічної безпеки, ступінь мобільності та швидкості адаптації до ситуації в НО.

Аналіз емоційних станів та станів самопочуття учасників опитування (рис. 2) за запитаннями 8, 9, що включали вибір 3-5 варіантів із запропонованих, (табл. 1) свідчить, що більшість респондентів серед дітей та дорослих у несприятливих ситуаціях відчувають смуток, сум (понад 50%), гнів, злість (понад 40%) і страх (понад 35%), при чому кількість дітей, що виявляють подібні емоції, дещо вище за дорослих. Розчарування, настороженість, обережність, збентеження, відчай та зневіру відмічає майже третина батьків і педагогів, у дітей вони спостерігаються 2-3 рази рідше. Водночас, на відміну від дорослих діти вдвічі-втричі частіше відчувають провину (18,2%), сором (17,9%) подив (14,8%) і зневагу (11,9%). Цікавим виявився той факт, що 20% батьків та

дітей у НО відчувають почуття надії щодо їх вирішення, у педагогів це відчуття з'являється рідше (15%).



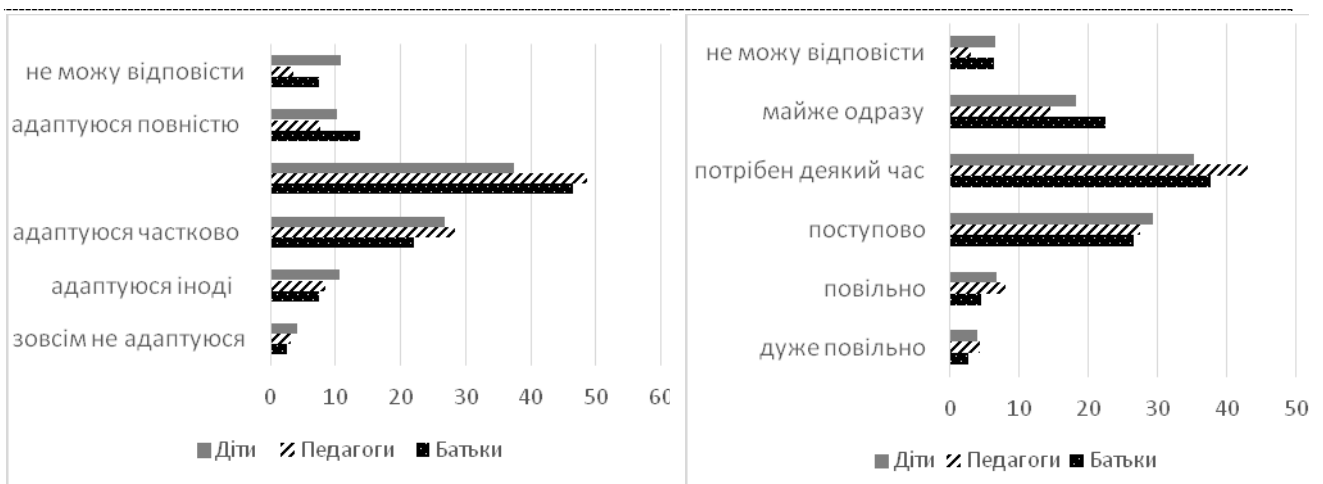
а) найбільш поширені емоції

б) найбільш поширені стани

Рис. 2. Емоції та стани, які відчувають учасники освітнього процесу в несприятливих обставинах (у %)

Прояв вищезазначених емоцій у всіх учасників освітнього процесу супроводжується зниженням працездатності, оскільки з'являється втома (40-50%) збільшуються тривога (36-40%) і стрес (33-37%), психоемоційне напруження (28-34%), головний біль (28-30%) та безпорадність (24-28%). Від дошкільного до старшого шкільного (36%) у дітей майже втричі збільшується прояв агресивної поведінки (від 15% до 36%), і загальна кількість дітей, які відмічають у себе агресію під час несприятливих ситуацій вдвічі більше кількості дорослих з відповідним станом. Порівняно з дорослими значно більше виявлено дітей, що відчувають самотність (20%), фізичне напруження (19%), та панічні стани (22%). Стан безсоння або порушення сну в більшому ступені є характерним для педагогів (28%), у меншому ступені для батьків (22%) та дітей (15%). Доцільно також відмітити факт поступового збільшення кількості дітей (5-7-років – 9,4%, 8-11-років – 10,6%, 12-17-років – 17,5%), які відчувають стан спокою в несприятливих ситуаціях, тоді як кількість дорослих, що спокійно реагують у НО, коливається в межах 8-9%.

Ступінь мобільності реагування в НО, швидкість адаптації вивчалася на основі аналізу вибору респондентами одного варіанту відповіді на запитання 10, 11 (табл. 1), за винятком дітей 5-7 років, оскільки за своїми віковими особливостями їм складно орієнтуватися у часі прояву та мобільності своїх реакцій (загальна вибірка дітей за цими питаннями складала 1511 осіб 8-17 років). Узагальнені результати за параметром адаптивності представлено на рис. 3.



а) ступінь мобільності адаптації

б) ступінь швидкості адаптації

Рис. 3. Ступінь адаптивності учасників освітнього процесу до несприятливих обставин (у %)

Отримані дані свідчать, що біля 50% дорослих та 38% дітей середнього та старшого шкільного віку адаптуються в більшості випадків у НО, часткова адаптація спостерігається в 22,1% батьків, 28,4% вчителів та 26,9% школярів. Повністю адаптуються до несприятливих ситуацій коло 8%-13% респондентів, іноді – 8%-10%. Тільки 3-4% учасників освітнього процесу повідомляють, що зовсім не можуть адаптуватися, мають утруднення щодо визначення з цього питання 10,9% дітей, 7,6% батьків та 3,5% педагогів. Показники швидкості адаптації до ситуації у НО у всіх респондентів дещо вище порівняно з мобільністю. Так, швидку адаптацію для відновлення своєї психологічної безпеки зазначають 22,4% батьків, 18,2% дітей та 14,5% педагогічних працівників; необхідність деякого часу – вдвічі більше учасників опитування (батьки – 37,6, педагоги – 42,9%, діти – 35,3%); поступовість цього процесу відмічають 27-29% респондентів, а повільний темп адаптації – тільки 3-4%. Аналіз отриманих результатів дозволяє відмітити, що у батьків спостерігається в однаковому рівні більший ступінь мобільності та швидкості адаптації до несприятливих умов, порівняно з дітьми та педагогами. Водночас діти, на відміну від вчителів, у більшому ступені швидше адаптуються до НО, але менш мобільніше.

При дослідженні третього критерію – поведінкового – ми спиралися на **планувальний** (особливості пошуку та вибору рішення в НО), **регулятивний** (особливості здійснення дій відповідно до рішення та прийнятого плану дій при порушенні психологічної безпеки) та **оцінний** (особливості здійснення оцінки адекватності та дієвості власних рішень і дій до НО) показники. Опрацювання відповідей на 12-14 питання (табл. 1) дозволило встановити особливості першої реакції досліджуваних у НО та здатності до планування і вибору оптимальних рішень, до регуляції власної

поведінки при порушенні психологічної безпеки, до оцінки своїх дій у НО після виходу з них.

Узагальнення відповідей респондентів відповідно до потреб, які вони найчастіше відчувають у діях під час несприятливих ситуацій (планувальний показник), представлено на рис. 4.

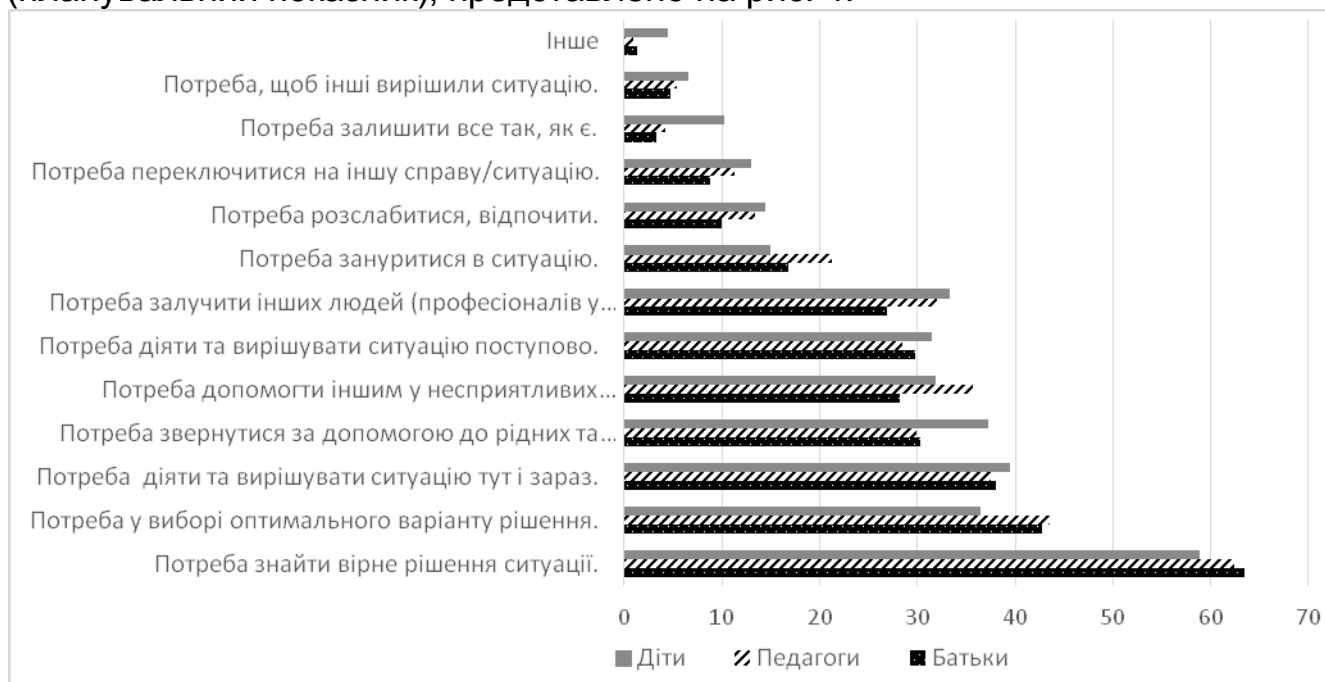


Рис. 4. Потреби в здійсненні дій, які найчастіше відчувають учасники освітнього процесу в несприятливих обставинах (у %)

Отже, в НО більшість учасників освітнього процесу відчувають потребу в виборі активних стратегій вирішення ситуації, а саме: шукати вірне/ оптимальне рішення, просити про допомогу або допомагати іншим, діяти терміново, порівняно з пасивними стратегіями – розслабитися, відпочити, переключити увагу, нічого не робити, передати контроль над ситуацією іншим тощо. Дорослі, на відміну від дітей, у більшому ступені схильні до вибору вірного або оптимального рішення; а діти – звертатися за допомогою до рідних та друзів та/або залишити все, як є. Діти та педагоги частіше відчувають потребу звернутися за допомогою до фахівців та професіоналів, переключитися на іншу справу або розслабитися, відпочити, ніж батьки. Педагогічні працівники для власної психологічної безпеки потребують занурення у НО порівняно з дітьми та батьками.

Регулятивний показник з'ясувався шляхом аналізу наведених респондентами прикладів вирішення НО з особистого досвіду (запитання 13 у табл. 1). Таким чином, визначалися особливості здійснення ними дій відповідно до їх потреб та прийнятої стратегії поведінки. Дані щодо вибору стратегій вирішення НО, які найчастіше використовують у своєму досвіді учасники освітнього процесу, представлено на рис. 5.

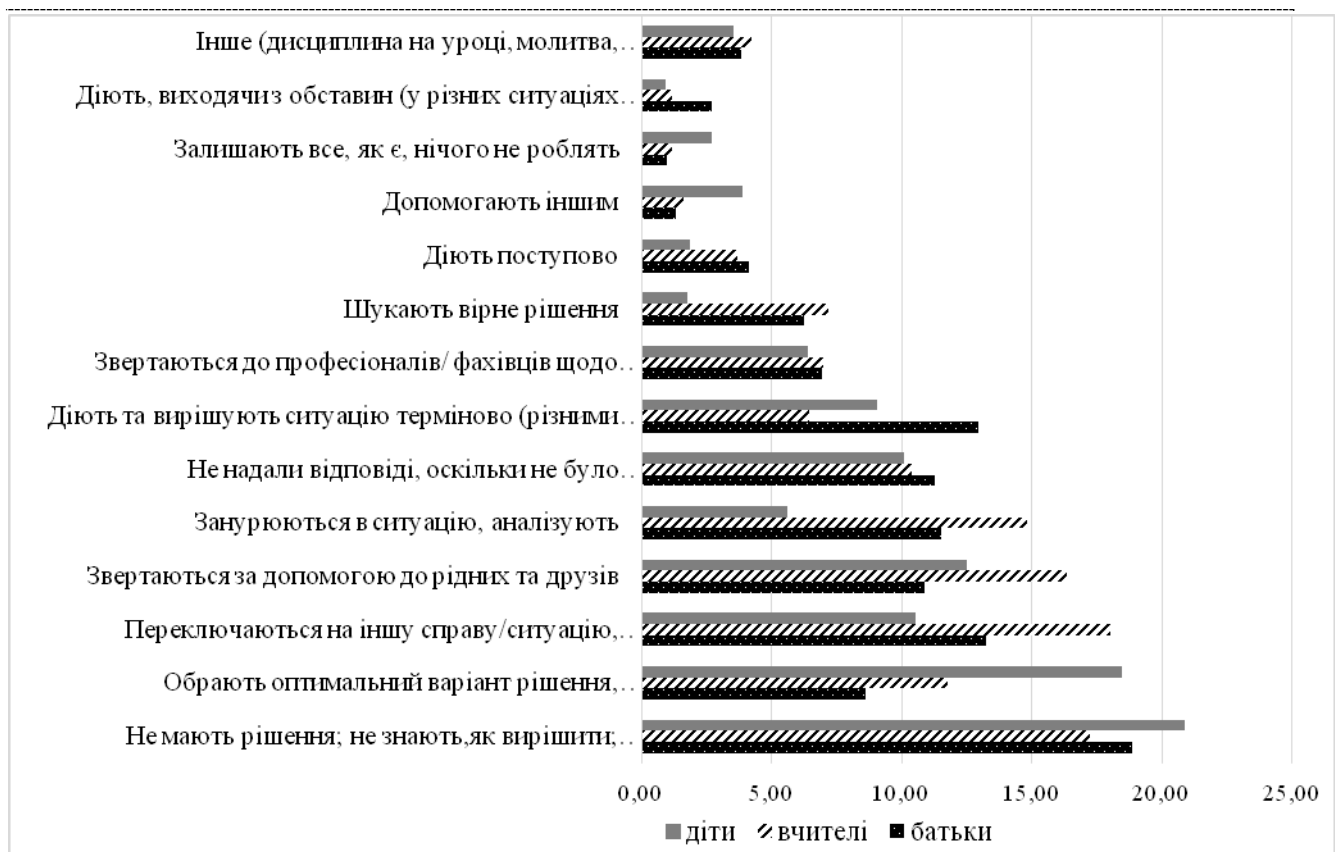


Рис. 5. Стратегії вирішення несприятливих обставин, які найчастіше використовують у своєму досвіді учасники освітнього процесу (у %)

Отже, в реальному життєвому досвіді більшість респондентів (20,9% дітей, 18,9% батьків, 17,3% педагогів) зазначили, що в НО не знали, що робити, не мали варіантів рішень і чекали, щоб вирішили інші. Для 18,5% дітей характерною виявилася стратегія вибору оптимального варіанту (здебільшого це – домовитися) рішення, що в порівнянні з аналогічними відповідями батьків (8,6%) та педагогів (11,8%), майже в 1,5-2 рази більше. Педагогічні працівники, на відміну від батьків та дітей, у своєму життєвому досвіді для відновлення психологічної безпеки в 1,5 разів частіше використовують стратегії переключення на іншу справу та розслаблення (18%), звернення за допомогою до рідних та друзів (16,4%), занурення в ситуацію та її аналіз (14,9%). 13% батьків діють швидко та вирішують ситуацію терміново різними засобами, діти теж використовують цю стратегію, але в меншому ступені (9,1%), ще менше – педагоги (6,4%). Стратегію пошуку вірного рішення у своєму досвіді відмічають близько 7% дорослих та 2% дітей. Менше 4% респондентів зазначають стратегії щодо поступових дій (2-4%), здатність діяти (різними засобами) відповідно до обставин (1-3%), надавати допомогу іншим (1-4%), бездіяння (1-3%). Дві останні стратегії діти застосовують у 2 рази частіше, ніж дорослі. Біля 10% учасників освітнього процесу не надали прикладів вирішення НО, 7% – зверталися до відповідних фахівців, а 4% – зазначили інше (молитва, терпіння; озвучували

відсутність НО, свої емоції, результат або проблему, а не стратегію вирішення НО).

Порівняння відповідей щодо потреб і намірів учасників освітнього процесу здійснити певні стратегії вирішення НО та стратегіями поведінки, які вони безпосередньо застосовують, свідчить про значні розбіжності. На рис. 6 до пунктирної лінії наочно позначено різницю в стратегіях з перевагою щодо їх практичного використання в своєму життєвому досвіді, нижче – з перевагою лише у потребах і намірах їх дій у НО.

Отже, найбільш затребувана стратегія пошуку вірного рішення у більшості респондентів залишається тільки на рівні бажаної (розбіжності складають 55,2-57,2%). Дорослим (32-34%) майже в два рази складніше перейти від наміру до реального вибору оптимального варіанту рішення НО порівняно з дітьми (18%). На рівні бажаного залишаються стратегії щодо допомоги іншим (різниця коливається в межах 26,5-24%), поступового (24,8-29,6%) вирішення ситуації, звернення про допомогу до професіоналів відповідного фаху (19,9-27%) та до рідних і друзів (13,5-24,8%).

Найбільші утруднення щодо надання допомоги іншим відчувають педагоги, батькам і дітям складніше просити про допомогу рідних та друзів, педагогам і дітям – звертатися до професіоналів щодо вирішення НО. Також діти частіше зазнають труднощі у переключенні своєї уваги з несприятливої ситуації на іншу, не здані розслабитися (16,9%), здійснити аналіз ситуації (9,4%) порівняно з дорослими (5,6-6,7%; 5,2-6,4%).

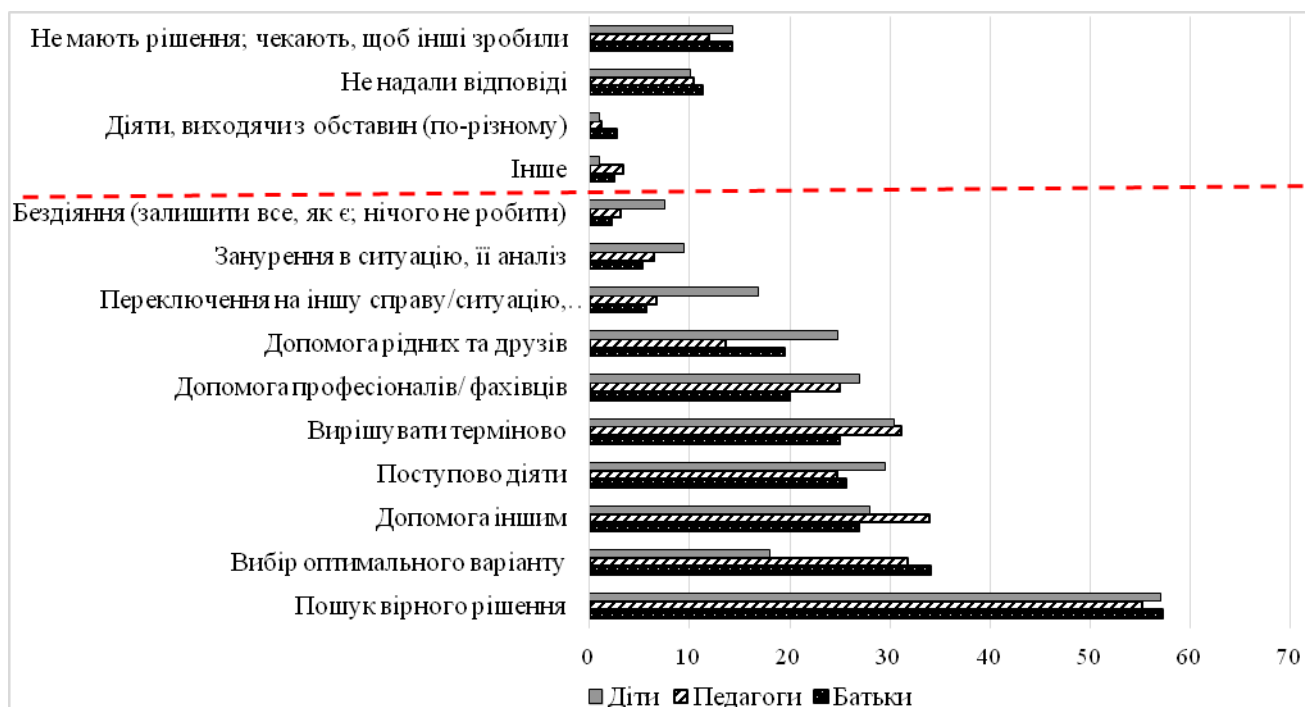


Рис. 6. Розбіжності між потребою і намірами учасників освітнього процесу в здійсненні дій у несприятливих обставинах та поведінковими стратегіями, які найчастіше використовують у своєму досвіді (у %)

У реальних умовах життя близько 14% дорослих і дітей, на відміну від власних намірів, у несприятливих ситуаціях не мають плану дій і чекають на рішення інших, 11% – не надали жодної відповіді. Тільки 1-3% респондентів діють виходячи з обставин і зазначають конкретні свої дії (наприклад, проявляють терпіння, моляться, фінансові рішення, просять вибачення, самоосвіта та ін.).

Вищезазначене дає можливість припустити, що саме недосконалість в учасників освітнього процесу навичок побудови ефективної комунікативної взаємодії, аналізу ситуації, планування та реалізації певних стратегій, вміння переключатися та розслабитися (відпочивати) утруднює процес відновлення психологічної безпеки у НО.

Останній показник поведінкового критерію – **оцінний** – вивчався з метою визначення особливостей здійснення оцінки адекватності та дієвості власних рішень і дій до життєвих обставин (табл. 1). Результати вибору учасниками опитування 1-2-х варіантів власних дій після виходу із НО представлено на рис. 7.



Рис. 7. Оцінка власних дій учасниками освітнього процесу після вирішення несприятливих обставин (у %)

Переважає більшість дорослих (76,9-81,1%) та 53% дітей (5-7 років – 17,1%, 8-11 років – 46,9%, 12-17 років – 61,2%) після вирішення НО аналізують, наскільки вірно діяли в певній ситуації та планують інші варіанти рішень, якщо несприятливі обставини можуть повторитися (діти – 34,5%, батьки – 46,5%, педагоги – 47,9%). Відчувають впевненість у виборі своїх дій, коли згадують про несприятливі обставини майже 25% дорослих та 28% дітей, а незадоволеність своїми діями – відповідно – 10,4% батьків, 13,5% педагогів та 17,5% дітей. Звертає на себе увагу факт, що після виходу з НО у стані психологічної безпеки почувають себе 33,7% учнів 3-6-х класів порівняно зі старшокласниками (25,2%) та дітьми

5-7 років (17,1%), продовжують відчувати певний рівень психологічної небезпеки 23,3% дітей 12-17 років, 12,4% – 8-11 років та 11,1% – 5-7 років. Не аналізують і не оцінюють свої дії після вирішення НО здебільшого діти (26,8%) порівняно з незначною часткою батьків (8,1%) та педагогів (5,8%). Отже, для забезпечення стабільного відчуття психологічної безпеки після перебування у несприятливих обставинах більшість респондентів намагаються здійснити аналіз отриманого життєвого досвіду та визначити найбільш доцільні власні варіанти дій та стратегії поведінки при їх можливому повторенні.

Висновки. Аналіз досліджуваного питання щодо розуміння учасниками освітнього процесу НО та особистісного вибору ними стратегій психологічної безпеки в визначених обставинах дозволяє зробити низку висновків.

По-перше, встановлено певні розбіжності в поглядах дітей і дорослих на несприятливі обставини та в ставленні до них. Для дітей НО – це ситуації, пов'язані з порушенням стосунків з оточуючими або їх зміною, зі станом здоров'я, з втратою та розлукою, з їх оцінюванням; вони часто у них опиняються, але в своєму досвіді відмічають здебільшого позитивне і нейтральне відношення до них. Дорослі під НО розуміють ситуації, пов'язані з порушенням стану здоров'я свого і рідних, з втратою і розлукою та з вирішенням фінансових питань; негативно до них ставляться, хоча опиняються у них зрідка.

По друге, з'ясовано особливості усвідомлення впливу НО на особистісний стан та на стосунки з оточуючими. Діти та батьки відмічають відчутний, певний і незначний ступені впливу НО на особистий стан; його відсутність або незначний і певний ступені – на стосунки з рідними та іншими оточуючими. Більшість педагогів відчувають дуже сильний, відчутний та певний ступені несприятливого впливу на особистий стан, у стосунках з різними та оточуючими – відчутний, певний і незнаної міри.

По-третє, виявлено емоційно-фізіологічні реакції учасників освітнього процесу на НО: 1) більшість із них відчуває смуток, сум, гнів, злість і страх, тривогу, стрес, психоемоційне напруження, головний біль та безпорадність; 2) для батьків і педагогів характерними є порушення сну та емоції розчарування, настороженості, обережності, збентеження, відчаю і зневіри; для дітей – прояв агресії, фізичне напруження, паніка, відчуття самотності, провини, сором, подив і зневага; 3) майже половина дорослих та дітей здатна мобільно адаптуватися до ситуації в несприятливих умовах у більшості випадків, чверть – до часткової адаптації; однаковий ступінь мобільності та швидкості адаптації відмічено у дорослих; діти менш мобільні, але швидше адаптуються до НО.

По-четверте, встановлено розбіжності між намірами щодо виробу стратегії вирішення НО та реальним вибором дітей, педагогів і батьків. Переважна більшість учасників освітнього процесу мають потребу в

виборі активних стратегій (пошук вірного або оптимального варіанту рішення, діяти терміново та ін.), але у реальному житті обирають пасивні (не знають, що робити, не мають варіантів рішень, чекають, поки інші вирішать ситуацію). Водночас, після виходу із НО дорослі і діти аналізують отриманий досвід, чому так сталося, і намагаються спланувати інші варіанти дій, якщо несприятливі обставини можуть повторитися.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні вікових особливостей взаємозв'язку між показниками критеріїв розуміння несприятливих обставин учасниками освітнього процесу та вибору ними стратегій особистої психологічної безпеки, його онтогенетичної динаміки на різних вікових етапах (дошкільному, молодшому шкільному, підлітковому. Це дозволить здійснити розробку та апробацію психологічних технологій особистісного впливу, які учасники освітнього процесу можуть самостійно застосувати при конструюванні поведінкових моделей у несприятливих обставинах, зокрема, визначити ефективні стратегії конструювання поведінкових моделей на різних рівнях взаємодії (дитини – до себе та однолітків; педагога – до себе, до дитини, до групи дітей, до батьків; батьків – до дитини) для створення безпечного та комфортного освітнього середовища. Отриманий досвід сприятиме розвитку здатності у дітей та дорослих мобільно адаптуватися до змін у сучасному освітньому середовищі, адекватно реагувати в несприятливих обставинах, самостійно піклуватися про себе та брати участь у суспільному житті закладу освіти.

Список використаної літератури

- Ашиток Н. І. Аксиологічний аспект підготовки майбутніх педагогів до формування психічного здоров'я вихованців. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві*: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 жовтня 2016 року) / упор. Н. М. Бамбурак. – Львів: ЛьвДУВС, 2016. С. 10-14.
- Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды : дис. ... доктора психол. наук : спец. 19.00.07. М. 2003. 386 с.
- Блінов О. А. Бойова психічна травма : монографія. Київ : Талком, 2019. 700 с.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000. Уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII. 1728 с.
- Волженцева І. В. Інноваційна технологія поліфункціональної регуляції психічних станів особистості емоціогенними засобами. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2016. Вип. 9. С. 3-17.
- Дубчак Г. М. Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців : монографія. К. : Талком, 2017. 321 с.

- Зеленська В. Ю. Проблема психологічного захисту та адаптації особистості в сучасній психології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* Серія: Психологія і педагогіка. 2012. Вип. 20. С. 110-117.
- Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання: монографія ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 125 с.
- Мозговий В. І. Психологічна реабілітація учасників АТО та членів їх сімей на базі санаторію «Остреч». *Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія»*. 2016. Випуск 59. С. 86-88.
- Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. / Заг. ред. Н. Пророк. Том 1. Київ, 2018. 208 с.
- Поуль В., Бодик О. Організаційно-методологічна діяльність із психосоціальної підтримки педагогів, які працюють на лінії розмежування бойових дій. *Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*. August 20, 2018, Warsaw, Poland: RS Global Sp. z O.O. Vol.1. pp. 48-57.
- Приходько І. І. Концептуальний підхід для систематизації поняття психологічної безпеки людини. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2010. Вип.8. С. 91-98.
- Приходько І. І. Проблема особистої психологічної безпеки людини в екстремальних умовах. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2009. Вип.6. С. 123-130.
- Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти. Наказ МОН від 16.07.2018 р. №776. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
- Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі. Указ Президента України від 25 травня 2020 року № 195/2020. Режим доступу: <https://www.president.gov.ua/documents/1952020-33789>
- Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту : навч.-метод. посіб. Заг. ред. К. Б. Левченко, В. Г. Панок, І. М. Трубавіна. Нац. акад. пед. наук України [та ін.]. Київ. Україна. 2015. 174 с.
- Харченко А. С. Психологічна безпека особистості викладача ВИШУ. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2012. № 2(2). С. 443-450.
- Poul V., Talbot C., Malieieva O., Meleshko L. Psychological and Pedagogical Support of Teachers' personal and Professional Development in the Conditions of Armed Conflict. *Designing an Individual Trajectory of Educator's Professional Development in the Context of the Concept*

of «Lifelong Learning»: Collective Scientific Monograph. B. Shneider (ed.). Dallas: USA: Primedia eLaunch LLC. – 2021. P. 5-27. Removed from: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/monographs/issue/view/d-oblipppo.monograph-2021>

Thematic report. Impact of the conflict on educational facilities and children's access to education in eastern Ukraine. January 2015 – March 2020. (2020). OSCE Special Monitoring Mission to Ukraine 2020. Removed from: <https://www.osce.org/files/f/documents/4/1/457690.pdf>



Саута Сергей Леонидович,
магистр психологии,
аспирант кафедры психологии,
Харьковский Национальный
Университет имени Г. С. Сковороды,
Харьков, Украина
E-mail: Sergeisauta@gmail.com



Гордиенко-Митрофанова
Ия Владимировна,
доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры психологии
ХНПУ «Харьковский национальный
педагогический университет
имени Григория Сковороды»,
г. Харьков, Украина.
E-mail: ikavgm@gmail.com



Гоголь Денис Михайлович
Магистрант кафедры психологии
ХНПУ «Харьковский национальный
педагогический университет
имени Григория Сковороды»,
г. Харьков, Украина.
E-mail: ReinRoz1803@gmail.com

БАЗОВЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ СОЗДАНИЯ ТЕХНИК РАСПОЗНАВАНИЯ УРОВНЕЙ ИГРИВОСТИ

Аннотация. Цель настоящей работы состоит в формулировании базовых положений создания техник распознавания уровней игривости / игровой компетентности и ее компонентов на

основе теоретико-методологического и эмпирического исследований. Поставленная цель предполагает решение следующих задач: описание видов игривости и ее субъектов на основе созданного и апробированного литературного и видеоконтента в ходе проведения тренингов по развитию игривости / игровой компетентности; конкретизацию компонентной структуры игривости / игровой компетентности; определение критериев распознавания уровней игривости / игровой компетентности.

Ключевые слова: игривость, игровая компетентность, уровни игривости, тренинг по развитию игривости / игровой компетентности, молодежь, психолингвистический эксперимент, формирующий эксперимент.

Serhii Sauta, Iia Gordienko-Mitrofanova, Denis Hohol The basics of creating techniques for determining levels of playfulness

Abstract. *The purpose of this paper is to formulate a set of basic propositions for creation of techniques for identifying the levels of playfulness / ludic competence and its components on the basis of theoretical, methodological and empirical research. The goal is to solve the following tasks: to describe the types of playfulness and its subjects on the basis of the created and tested literary and video content in the course of playfulness / ludic competence coaching sessions; to specify the component structure of playfulness / ludic competence; to define the criteria for identifying the playfulness / ludic competence levels.*

Keywords: *playfulness, ludic competence, levels of playfulness, playfulness / ludic competence coaching sessions, youth, psycholinguistic experiment, formative experiment.*

Постановка проблемы. Украина занимает активную позицию по модернизации образовательной системы, вводя в национальную систему образования европейские стандарты качества и международные тренды.

Так, например, международный проект Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) «Будущее образования и навыков: Образование 2030» («Майбутнє освіти і навичок: Освіта 2030») определил три дополнительные категории «преобразующих» компетенций, которые направлены на реализацию потребности молодых людей в приобретении инновационного мышления, ответственности и знаний: создание новых ценностей; решение проблем и противоречий; принятие ответственности. Фундаментом перечисленных компетенций является способность к адаптации, креативное мышление, любознательность и открытость новому; способность понимать потребности и желания других людей в мире взаимозависимости и конфликтов; способность мыслить и

действовать комплексно, принимая во внимание взаимосвязи и отношения между противоречивыми или несовместимыми идеями, логикой и позициями, способность учитывать будущие последствия своих действий, оценивать риск и вознаграждение, а также принимать ответственность за результаты своей работы (E2030, 2016).

В этом контексте требуется разработка и внедрение новых психологических категорий, отражающих свойства личности, которые позволяют адаптироваться к любым изменениям, справляться с трудностями, переносить ситуации неопределенности и сохранять психологическое благополучие. Одним из таких свойств, по нашему убеждению, является такое интегральное личностное свойство, как игривость (*playfulness*), которое позволяет сохранять человеку целостность, единство собственной личности; а также «возможность чему-то научиться, повысить свою компетентность и улучшить навыки. ... ошибки больше не считаются неудачей, а скорее – возможностью учиться и расти» (Guitard et al., 2005: 19).

«Игривость» для отечественной психологии – относительно новая психологическая категория. Однако в зарубежной психологии игривость является предметом исследования ученых с 1975 года (Csikszentmihalyi, 1975; Groos, 1976). Настоящие работы, посвященные изучению игривости, продуцируют все новые и новые ее определения (Barnett, 1990; 1991; 2007; 2011; Guitard et al., 2005; Proyer, 2011; 2012a; 2012b; 2012c; 2013; 2014; 2017; Proyer & Ruch, 2011; Proyer & Wagner, 2015; Proyer, Brauer & Wolf, 2020; Qian & Yarnal, 2011; Schaefer & Greenberg, 1997; Shen, 2010; Shen, Chick, & Zinn, 2014; Staempfli, 2005; Tan, 2009; Tan & McWilliam, 2013; Yarnal & Qian, 2011; Yue, Leung & Hiranandani, 2016).

Мы изучаем игривость как устойчивое личностное свойство (*stable personality trait*) с позиции психолингвистического подхода с 2014 года (Гордиенко-Митрофанова, 2014; Gordiienko-Mytروفanova & Sypko, 2015; Gordiienko-Mytروفanova & Sauta, 2016; Gordiienko-Mytروفanova, Kobzieva & Bondar 2017; Gordiienko-Mytروفanova, Pidchasov, Sauta & Kobzieva, 2018; Gordiienko-Mytروفanova, Kobzieva & Sauta, 2019; Kobzieva, Gordiienko-Mytروفanova, Udovenko, & Sauta, 2020; Gordiienko-Mytروفanova, Kobzieva, & Hohol, 2021).

Цель настоящей работы состоит в том, чтобы на основе теоретико-методологического и эмпирического исследования сформулировать базовые положения создания техник распознавания уровней игривости / игровой компетентности и ее компонентов.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи исследования: описать виды игривости и ее субъектов на основе созданного и апробированного литературного и видеоконтента в ходе проведения тренингов по развитию игривости / игровой компетентности; конкретизировать компонентную структуру

игривости / игровой компетентности; определить критерии распознавания уровней игривости / игровой компетентности.

Изложение основных результатов исследования. В разрабатываемой нами концепции игривости / игровой компетентности мы определяем **игровую компетентность** как систему внутренних ресурсов, к которой обращается человек в условиях проблемного межличностного взаимодействия с целью наилучшего уравновешивания своей индивидуальности с внешними условиями социального окружения на основе положительных эмоций – интереса и / или радости, часто их аффективного проявления, сопровождающегося напряжением или возбуждением.

Формирование игровой компетентности предполагает развитие **игривости** как устойчивого личностного свойства, направленное на преобразование проблемного пространства в межличностном взаимодействии в игровое. Это предполагает мобилизацию всего творческого потенциала личности и позволяет воспринимать любую сложную ситуацию как вызов, а не как угрозу (Gordienko-Mytrofanova & Sauta, 2021). Такое наше определение игривости близко к пониманию игривости П. Гитард (Guitard et al., 2005: 19).

Исследование игривости как устойчивого личностного свойства в отечественной психологии впервые было начато в 2014 году на кафедре психологии Харьковского национального педагогического университета (ХНПУ) имени Г. С. Сковороды группой магистрантов В. Сухань, А. Сыпко, С. Саутой, А. Силиной и Ю. Кобзевой под руководством профессора кафедры И. Гордиенко-Митрофановой (Gordienko-Mytrofanova, Sytko & Sukhan, 2014; Gordienko-Mytrofanova & Sauta, 2016). Состав рабочей группы постоянно обновлялся магистрантами. В настоящее время в состав рабочей исследовательской группы по изучению игривости входят И. Гордиенко-Митрофанова, доктор психологических наук, С. Саута, аспирант кафедры психологии ХНПУ имени Г. С. Сковороды, Д. Гоголь, магистрант кафедры психологии ХНПУ имени Г. С. Сковороды (Gordienko-Mytrofanova, Kobzieva & Hohol, 2021; Gordienko-Mytrofanova, Hohol & Nesterenko, 2021), Ю. Кобзева, кандидат психологических наук (Кобзева, 2020).

Исследование игривости осуществляется нами с помощью психолингвистического эксперимента, основным этапом которого является свободный ассоциативный эксперимент (САЭ). Нами был проведен масштабный лонгитюдный свободный ассоциативный эксперимент со словом-стимулом «игривость». Выборку составили 4, 795 человек. В настоящее время выборка охватывает более 6000 человек.

Для удовлетворения требований в отражении основных тенденций и характеристик как генеральной совокупности (под которой понимаются жители Украины в возрасте от 18 до 75 лет, свободно владеющие или знающие русский язык), так и целей исследования было сформировано несколько выборок. Подбор испытуемых в выборках происходил как

количественно, так и качественно с учетом ключевых социальных критериев и выделения малых генеральных совокупностей (страт) (Gordiienko-Mytrofanova et al. 2018).

На выборке в 1600 человек по результатам психолингвистического эксперимента было описано **19 психолингвистических значений игривости** (Gordiienko-Mytrofanova, Kobzieva & Sauta, 2019).

Промежуточные результаты исследования показали, что описанные нами психолингвистические значения игривости охватывают все 24 шкалы-игривости, представленные в известных нам опросниках игривости (Glynn & Webster 1993; Tsuji et al. 1996; Schaefer & Greenberg 1997; Barnett 2007; Yarnal & Qian 2011; Proyer 2012; Shen et al. 2014; Proyer 2017).

Опираясь на теоретические и эмпирические исследования ученых, чей предмет изучения составляет игривость как личностное свойство (Yue, Leung & Hiranandani, 2016; Shen, Liu & Song, 2021; Proyer, Gander, Brauer & Chick, 2021); анализ компонентов-шкал опросников игривости; данные частотного анализа, полученные по результатами САЭ со словом-стимулом «игривость» на нашей выборке в 4,795 респондентов (Gordiienko-Mytrofanova & Sauta, 2016) описанные психолингвистические значения, мы выделили следующие компоненты игривости: «сензитивность», «воображение», «чувство юмора», «легкость», «флирт», «шаловливость», «фугитивность» (в настоящей версии концепции игривости / игровой компетентности) (Gordiienko-Mytrofanova & Sauta, 2021).

Компоненты игривости как интегрального личностного свойства составляют и компоненты игровой компетентности. Они определяются нами как «самотивированные способности» (Raven, 2001), которые позволяют человеку достигать личностно значимых целей, в нашем случае такой целью, в условиях проблемного межличностного взаимодействия, выступает *наилучшее уравнивание своей индивидуальности с внешними условиями социального окружения на основе положительных эмоций – интереса и / или радости, часто их аффективного проявления, сопровождающегося напряжением или возбуждением.*

Эти «самотивированные способности» стали основой игровых позиций эффективного социального взаимодействия: «сензитивность» (сензитивный) – «Эмпат»; «воображение» (мысленно представляющий) – «Скульптор»; «легкость» (легкий) – «Эквилибрист»; «флирт» (флиртующий) – «Дипломат»; «шаловливость» (шаловливый) – «Шалун»; «Юмор» (юмористический) – «Настоящий юморист»; «фугитивность» (фугитивный) – «Юродивый».

Здесь также считаем важным обратить внимание на то, что игривость и игровая компетентность пишется через косую черту – знак препинания, который используется в научной речи в функции, близкой к

союзам «и» и «или», как знак альтернативности понятий, но не их тождества.

Игровые позиции отражают опыт проявления игривости / игровой компетентности в различных стандартных и нестандартных ситуациях, т. е. поведенческий аспект. Таким образом, овладение игровыми позициями предполагает овладение конкретными поведенческими паттернами.

Опросник игровой компетентности. Дальнейшее развитие концепции игривости / игровой компетентности с помощью психолингвистического инструментария нашло свое воплощение в опроснике игровой компетентности (ОИК), первом и единственном в Украине, который был создан авторами настоящей статьи (И. Гордиенко-Митрофановой и С. Саутой) в соавторстве с отечественными учеными Ю. Кобзевой и И. Зуевым в 2019 году (Кобзева, Гордиенко-Митрофанова, Зуев & Саута, 2019).

Проективная методика «Метафорические ассоциативные карты «Homo Ludens / Человек Играющий» и руководство по ее использованию. В 2020 году была создана проективная методика и разработано руководство по ее использованию (Гордієнко-Митрофанова, Кобзева & Саута, 2020). В руководстве впервые были описаны уровни игривости / игровой компетентности и частично представлена «база игровых позиций», представленная преимущественно кинематографическим ресурсом и художественной литературой.

В 2020 году была успешно защищена кандидатская диссертация «Психологические и психолингвистические особенности развития юмора как компонента игровой компетентности» (Кобзева, 2020).

Тренинг игривости / игровой компетентности. В период с 2016 по 2019 год на базе ХНПУ имени Г. С. Сковороды на кафедре практической психологии проводился тренинг игривости / игровой компетентности, направленный на эффективное разрешение конфликтных ситуаций в межличностном взаимодействии. В период с октября 2020 года по ноябрь 2021 год в рамках формирующего эксперимента (внедрение разработанной модели развития игровой позиции «Юродивый» в структуре игровой компетентности), проводимого С. Саутой в форме тренинга развития игривости / игровой компетентности. Тренинг предполагал использование обучающего видеоконтента (авторское название – «Фильмография игривости») по распознаванию игровых позиций («Эмпата», «Настоящего юмориста», «Эквилибриста», «Скульптора», «Дипломата», «Шалуна», «Юродивого»), созданного как ведущими тренинга, так и студентами. Литературный и видеоконтент, метод кейсов, эффективная обратная связь в процессе обучающего тренинга в форме видеоподборки, позволили значительно расширить репертуар каждой из игровых позиций. Под кейсом здесь понимаем как реальные жизненные ситуации ведущих и участников тренинга.

Итак, уровни игровости / игровой компетентности, описанные впервые в «Руководстве по использованию метафорических ассоциативных карт «Homo Ludens» / «Человек Играющий»» претерпели значительные изменения, что нашло свое отражение в статье «Психологическое содержание фугитивности как компонента игровости / игровой компетентности» (Gordienko-Mytrofanova & Sauta, 2021).

Однако после проведения тренинга игровости / игровой компетентности в 2021 г. в рамках формирующих экспериментов по развитию игровых позиций «Юродивый», «Шалун», «Дипломат» мы значительно расширили понимание уровней игровости / игровой компетентности.

Виды игровости и ее субъекты. Г. Мелицкая-Павловская [Mielicka-Pawłowska], доктор социологических наук университета естественных и гуманитарных наук им. Я. Кохановского (Кельце, Польша) в своей книге «Современный Человек Играющий» (Contemporary Homo Ludens) пишет, что третий вид культуры – панлокальный и общенациональный – становится символом постмодернизма, а панлуддизм – его главной чертой. Автор задается вопросом: «Можно ли в этом случае говорить о панлуддизме как об игре, которая распространяется на все сферы человеческой деятельности, обозначенные как культура?» (Mielicka-Pawłowska, 2016: xvi).

Но еще раньше, один из самых великих мыслителей второй половины XX в. Ханс-Георг Гадамер – немецкий философ, основатель «философской герменевтики» – в своем произведении «Истина и метод» описывает игру, как самопроизвольную процессуальность, ибо субъект не является в этой системе отсчета ни автором, ни агентом игры: «игра играет» сама по себе, «собственно субъект игры – и это очевидно в тех случаях, когда играющий только один, – это не игрок, а сама игра» (Гадамер, 1998: 152).

Так что же тогда игра? В разрабатываемой нами концепции игровости мы определяем **игру**, в самом широком ее понимании, как *создание одной реальности внутри другой. А игровость – это свойство субъекта создавать одну реальность внутри другой (метафорически играть игру).*

В процессе проведения тренинга по развитию игровости / игровой компетентности и апробации его основного инструмента – «Фильмографии Игровости» (литературного и видеоконтента) – позволило нам на данном этапе исследования феномена игровости выделить четыре ее вида, см. рис. 1, где цифрами (1, 2, 3, 4) обозначены виды игровости, а произвольные иконки обозначают субъектов игровости; слева и справа от рисунка расположено описание субъектов игровости (слева) и существенных характеристик игровости (справа).

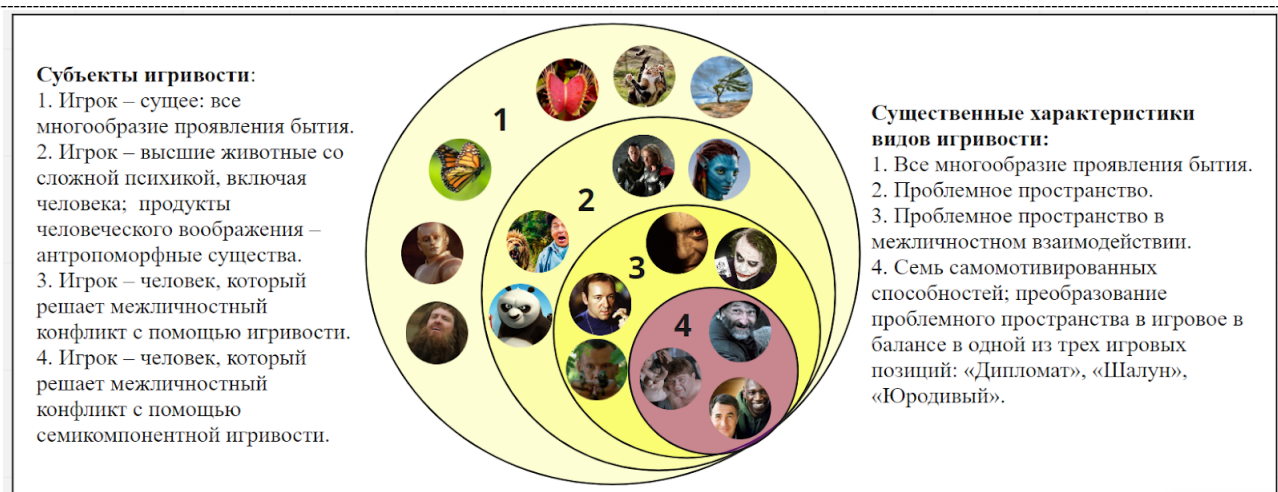


Рис. 1. Виды игривости

Поскольку предметом нашего исследования является *семикомпонентная игривость как устойчивое личностное свойство* (четвертый вид игривости), которое составляет основу развития *игровой компетентности*, то о первых трех мы упомянем кратко.

Первый вид игривости, в состав которого входят последующие три, определяется описанными нами психолингвистическими значениями «игривости»: 1) «оживленно-радостное состояние»; 2) «стремление привлечь внимание представителей противоположного или своего пола»; 3) «непосредственность поведения ребенка»; 4) «подвижность, двигательная активность животного»; 5) «вызывающе смелое, запальчивое поведение»; 6) «подвижность, двигательная активность человека»; 7) «легкость»; 8) «изменчивость (явлений природы, материальных объектов и т.п.)»; 9) «поведение во время секса»; 10) «беззаботность»; 11) «умственная активность»; 12) «умышленное введение в заблуждение (обман)»; 13) «неповторимое своеобразие»; 14) «подделывание взрослого под поведение ребенка»; 15) «бессмысленно приводить в движение какой-либо предмет»; 16) «воздушность»; 17) «игра (ложное значение)»; 18) играть в игры (ложное значение); 19) «игровая зависимость (ложное значение)» (Gordiienko-Mytروفanova, Kobzieva & Sauta, 2019).

Субъект этой игривости, обладатель этого свойства, *Игрок*, которым выступает *сущее: все многообразие проявления бытия*. Дальше по тексту *Игрок* пишется с заглавной буквы.

Здесь целесообразно сказать также об игре животных. Игра не является прерогативой исключительно человека. Ребенок и животные играют, потому что им нравится играть, и в этом и заключается их свобода (Huizinga, 2008: 8). Играют все высшие животные, – утверждает К. Лоренц – зоопсихолог, лауреат Нобелевской премии по физиологии и медицине (Лоренц, 1966). Чем выше на эволюционной лестнице находятся животные, тем большей сложности достигают их игры, – подтверждает эту мысль Б. Галдикас-Бриндамур [Galdikas-Brindamour] канадский антрополог, приматолог, этолог и эколог, профессор

университета имени Саймона Фрезера, – тем больше времени они требуют в дневном распорядке и тем больше вероятности, что элементы игры сохранятся и во взрослом состоянии. ... Животные любят играть не меньше, чем люди (Galdikas-Brindamour, 1975). Существенной характеристикой **второго вида игривости** является наличие **проблемного пространства**. Субъектом игривости второго вида является *Игрок*, под которым понимаем *высших животных со сложной психикой, т. е. всех млекопитающих, включая человека, а также продукты человеческого воображения – антропоморфных существ*.

Проблема – это расхождение между ожидаемым и наблюдаемым. Чем расхождение больше, тем конфликтный стресс выше и тем острее он переживается субъектом. *Содержание проблемного пространства* составляют ценности, установки, убеждения, потребности, а также культуральные / расовые / национальные / религиозные / профессиональные / возрастные / гендерные / половые различия субъектов конфликта.

П. Бэйтсон – британский биолог, специалист по поведению животных, профессор Кембриджского университета – в своей работе «Play, playfulness, creativity and innovation» предполагает, что «у игры животных может быть много функций, но одна из важных функций связана с нахождением новых решений проблем, которые ставит окружающая среда. Результат может проявиться спустя долгое время после того, как в процессе игры был накоплен необходимый опыт» (Bateson, 2014: 110).

Существенной характеристикой **третьего вида игривости** является проблемное пространство в межличностном взаимодействии. Субъектом игривости третьего вида является *Игрок – человек*, который решает межличностный конфликт с помощью игривости как в балансе, так и в полюсных ее проявлениях, см. ниже описание семикомпонентной игривости.

Четвертый вид игривости определяется содержанием понятия «семикомпонентная игривость» и представлен совокупностью двух ее существенных признаков (рис. 1): 1) семь самомотивированных способностей, которые составляют основу игровых позиций управления конфликтами в межличностном взаимодействии: сензитивность – «Эмпат»; юмор – «Настоящий юморист»; легкость – «Эквилибрист»; воображение – «Скульптор»; флирт – «Дипломат»; шаловливость – «Шалун»; фугитивность – «Юродивый» и 2) преобразование проблемного пространства в игровое в балансе в одной из трех игровых позиций: «Дипломат», «Шалун», «Юродивый» (Kobzieva, Gordiienko-Mytrofanova, Udovenko & Sauta, 2020). Данные компоненты будут более подробно описаны ниже.

Итак, контекстное содержание семикомпонентной игривости составляют *проблемное пространство, преобразование проблемного пространства в игровое и игровое пространство решений*.

Основные участники или *субъекты проблемного пространства (конфликта)* – это прямые противодействующие стороны: *Игрок* и *Другой*, где *Игрок* – это человек, который решает конфликт с помощью семикомпонентной игривости, а *Другой* – это оппонент *Игрока*, который может быть представлен как одним индивидом, так и несколькими. Дальше по тексту *Другой* пишется заглавными буквами.

Преобразование проблемного пространства в игровое, как было замечено выше, имеет своей целью – эффективное решение проблемы с помощью игривости, т. е. в балансе (см. рис. 2).

Итак, под балансом мы понимаем оптимально развитое свойство игривость. В учении о добродетелях последняя есть мера, золотая середина, между двумя крайностями: дефицитом и избытком. Аристотель определяет добродетель как «способность поступать наилучшим образом во всем, что касается удовольствия и страдания, а порочность – это ее противоположность» (Аристотель, 1983: 81). Будучи серединой между крайностями пороков, добродетель оказывается вполне строгой и определенной; порок же беспределен. Добродетель как бы устанавливает предел порока – формирует бесформенное (Гусейнов, Апресян, 2000: 74).

Как любое личностное свойство, согласно учению Аристотеля о добродетелях, игривость также имеет свои полюсные проявления – дефицит и избыток.

Дефицит игривость мы обозначали как *ригидность*, а избыток как *диффузность*.

Инструментами преобразования являются: *восприятие преобразования*: проблема – это вызов, а не угроза; *эмоции преобразования*: положительные эмоции – интерес и / или радость, часто их аффективное проявление, сопровождающееся напряжением или возбуждением; *ресурсы преобразования*: сензитивность, юмор, легкость, воображение.

Игровое пространство решений описывается поведенческими паттернами одной из трех игровых позиций («Дипломат», «Шалун», «Юродивый»), проявляющимися в балансе соответствующих им способностей – флирт, шаловливость, фугитивность (рис. 2).

Таким образом, *семикомпонентная игривость* – это *устойчивое личностное свойство (stable personality trait), которое представляет собой систему семи «самотивированных способностей» (self-motivated) (Raven, 2001: 258), составляющих основу игровых позиций управления конфликтами в балансе, и направлено на преобразование проблемного пространства в игровое*. Это предполагает мобилизацию всего творческого потенциала личности и позволяет воспринимать любую сложную ситуацию как вызов, а не как угрозу.

Далее по тексту «семикомпонентная игривость» будет употребляться как «игривость» или через слэш «игривость / игровая компетентность».

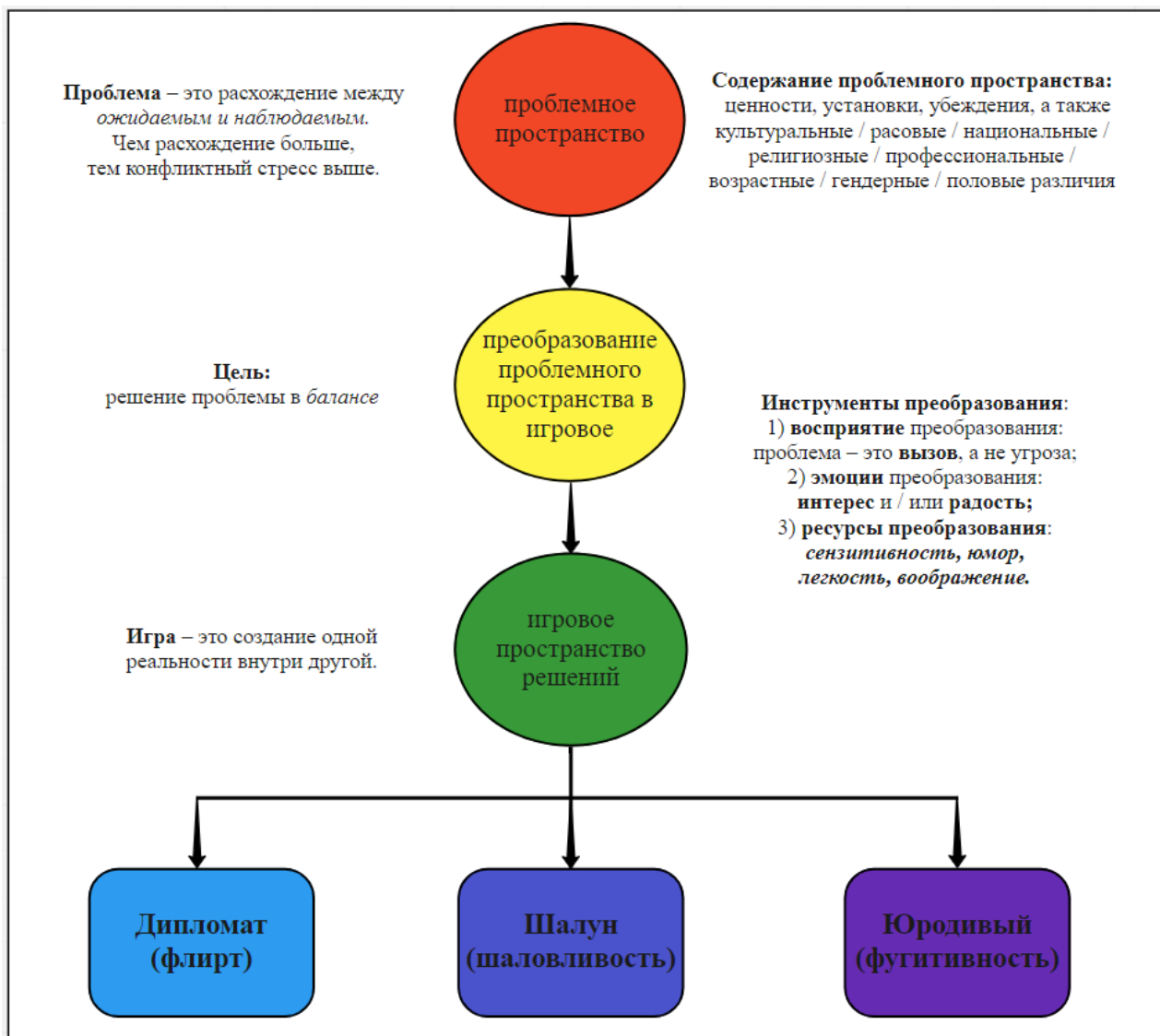


Рис. 2. Семикомпонентная игривость: преобразование проблемного пространства в игровое

Компоненты игривости. Первые четыре компонента, «самотивированные способности», описанные ниже, и соответствующие им игровые позиции представляют собой так называемые ресурсы преобразования проблемного пространства в игровое. *Сензитивность* – это способность воспринимать, понимать и управлять внешними (по возможности) и внутренними условиями проблемной ситуации: чувствами, мыслями, действиями *Другого* и своими собственными. Игровая позиция – «Эмпат».

Чувство юмора – это способность понимать юмор и использовать здоровый юмор (аффилиативный и самоутверждающий) для снятия напряжения и влияния, а также адекватно реагировать на нездоровый

юмор *Другого* с учетом социально приемлемых норм. Игровая позиция – «Настоящий юморист».

В игровой позиции «Настоящий юморист» *Игрок* снижает эмоциональное напряжение, вызванное проблемной ситуацией, прибегая к юмору: обнаруживая в ситуации какие-то несоответствия / противоречия / несообразность / отклонение от норм, какой-то курьез, т. е. подмечая что-то смешное (Гордиенко-Митрофанова, Кобзева & Саута, 2020).

Именно генерация юмора и его спонтанность связаны с юмором игрового человека, согласно утверждению канадского психолога, Р. Мартина – одного из самых известных специалистов в области психологии юмора. Совокупность вполне определенных когнитивных элементов, таких как несоответствие, неожиданность и игривость, утверждает Р. Мартин, составляет сущность юмора. Ученый фокусирует внимание на том, что, помимо всего прочего, юмор предполагает определенный аспект, который заставляет нас оценивать стимул как несерьезный или несущественный, по крайней мере на мгновение вводя нас в игровое состояние сознания (Martin, 2007: 6).

Легкость – способность дистанцироваться от проблемной ситуации в состоянии внутренней свободы и принимать любой ее исход как потенциально эффективный, абстрагируясь от надежд и ожиданий, и при этом быстро корректировать свое поведение в соответствии с меняющимися обстоятельствами. Игровая позиция – «Эквилибрист».

В игровой позиции «Эквилибрист» *Игрок* оценивает проблемную ситуацию как вызов, а не как угрозу. Уменьшая расхождение между ожидаемым и наблюдаемым, конфликтный стресс становится менее ощутимым. «Жизнь – это искусство рисовать без ластика, – писал Дж. Гарднер, – в котором нет ложных шагов, а есть «подсказки» для преобразования действительности»²

Воображение – способность к мысленному экспериментированию с действительностью, при котором любая проблемная ситуация воспринимается как исходный «материал» для ее преобразования в новых условиях. Игровая позиция – «Скульптор».

В игровой позиции «Скульптор» воображение *Игрока* открыто для «подсказок» преобразования действительности, даже для кажущихся на первый взгляд самых абсурдных вариантов решения проблемы: «Воображенье без оков, оно, как бабочка, игриво...» (Веневитинов, 1960: 69). В сложных жизненных ситуациях, в игровой позиции «Скульптор», *Игрок* действует подобно великому французскому скульптору Огюсту

² Цит. по: Radmanesh M. M. Cracking The Code of Our Physical Universe: The Key to a World of Enlightenment and Enrichment. United States, 2006. P. 269.

Родену: «Взять глыбу мрамора и отсечь от нее все лишнее».³ *Игрок* смотрит на проблему как на глыбу мрамора и из всех возможных вариантов ее решения видит именно те, которые соответствуют ее сути, и отсекает все лишнее. (Гордиенко-Митрофанова, Кобзева & Саута, 2020).

Все перечисленные выше четыре компонента и соответствующие им игровые позиции имеют дальнейшее свое воплощение в трех игровых позициях («Дипломат» / «Шалун» / «Юродивый»), которые представляют собой игровое пространство решений проблемы.

«Дипломат». Игровая позиция «Дипломат» соответствует *флирту* как способности привлечь внимание и расположить к себе Другого через вербальную и невербальную коммуникацию с целью установления и поддержания отношений, основанных на чувстве эмоциональной близости; «продвигать» Другого в желаемом направлении (Гордиенко-Митрофанова, Кобзева & Саута, 2020).

Игровая позиция «Дипломат» отражает исключительно игривость взрослого человека, состояние Взрослого (зрелой личности), в терминологии Э. Берна. Это, в общем, о высоком уровне мастерства владения вербальными и невербальными средствами общения, свободы и творческой спонтанности в сложных ситуациях и, в частности, о развитых навыках адаптивности и саморегуляции. Последние позволяют *Игроку* быстро оценивать ситуацию, избегать фрустрации и напряжения Другого и не бояться принимать нестандартные решения – «играть с ситуацией». Но «играть с ситуацией», всегда сохраняя баланс прямоты (агрессии) – учтивости (страха), что выражается в адекватной вербализации *Игроком* своих эмоций, интересов и ожиданий.

«Шалун». Игровая позиция «Шалун» соответствует *шаловливости* как способности целенаправленно создавать ситуации «испытания себя» при взаимодействии с Другим как субъектом шалости.

В разрабатываемой нами концепции игривости ситуации «испытания себя» понимаются достаточно узко. Это ситуации, характеризующиеся часто экстремальностью условий и преодолением себя при проработке темы запретов (табу) в социальном взаимодействии. В ситуациях «испытания себя» *Игрок* взаимодействует с Другим «на грани фола» – на грани дозволенного, а значит, и на грани баланса прямоты (агрессии) – учтивости (страха) в сторону сопутствующему риску агрессии: «Как далеко я могу зайти, чтобы понять, что можно, а что нельзя по отношению к Другому?». Такие формы детского поведения, как шалости и испытания себя, связаны у взрослых людей с детским опытом озорного, проказливого ребенка (Фоминцева, 2001). Именно поэтому так часто можно наблюдать

³Цит. по: Петров Н. В. Режиссер читает пьесу: Материалы к теории режиссуры. Л.: Гос. изд-во худож. лит-ры, 1934. С. 34.

подделывание *Игроком* своего стиля поведения под поведение ребенка (Gordienko-Mytروفanova, Kobzieva & Sauta, 2019).

«Юродивый». Игровая позиция «Юродивый» соответствует *фугитивности* как способности к «намеренному старанию казаться глупым или безумным» и / или симуляции измененных состояний сознания, рефлекслируемых самим *Игроком* и наблюдаемых *Другим*, с целью усиления чувства идентичности.

Под усилением чувства идентичности понимаем способность *Игрока* в проблемных ситуациях, связанных с сильным давлением внешнего окружения, удерживать баланс двух реальностей: реальности своего «Я» (индивидуальная идентичность) и реальности окружающей действительности. Для «Юродивого» усиление чувства идентичности может, в частности, проявляться в донесении своих ценностей *Другому* через иносказательность. Так сказать, *иносказательное безумие*.

В социальном взаимодействии иносказание рассматривается как средство понимания *Другого* и средство структурирования социальных отношений. А в контексте самопонимания иносказание рассматривается как средство самоопределения, то есть словесного обозначения себя, своего места в обществе, своей личности, а также объективации своего психического опыта. С помощью иносказания психический опыт отдельного человека становится достоянием других людей (Трунов, 2000: 16). Иносказание «Юродивого» отличается предвзятостью и нарочитостью, что делают его поведение утрированно неконгруэнтным. Для *Другого* поведение «Юродивого» будет направлено на кажущийся вред ему (*Другому*), в то время как истинное намерение «Юродивого» – нести Благо *Другому* (Лихачев, Панченко, Поньрко, 1984; Клибанов, 1992).

Симуляция другого «Я» как «присвоение» себе новой идентичности (глупец / безумный / находящийся в измененном состоянии сознания) определяет жанровую спецификацию игровой позиции «Юродивый»: с одной стороны, вариативность ее когнитивных, аффективных, поведенческих проявлений (в общем) и вербальных и невербальных характеристик (в частности), а с другой стороны – клишированное поведение в виде воспроизведения «симптомов» притворных состояний (глупость / безумие / измененные состояния сознания) (Gordiienko-Mytروفanova & Sauta, 2021).

В текущей версии концепции игривости / игровой компетентности пересмотрено содержание фугитивности. Фугитивность, как было показано выше, охватывает достаточно узкий спектр притворных состояний (Gordiienko-Mytروفanova & Sauta, 2021). Кроме того, опираясь на поведенческий паттерн «Юродивого», представленный кейсами, а также литературным и видеоконтентом, в частности юродивыми в христианской культуре, выделен такой критерий распознавания игровой позиции «Юродивый», как иносказательное донесение нравственных

ценностей *Другому* в состоянии притворного безумия / глупости / измененного состояния сознания.

Таким образом, игровая позиция «Дипломат», соответствующая компоненту *флирт*, является базовой игровой позицией. «Дипломат», начинающий прорабатывать табуированные темы, переходит в игровую позицию «Шалун» (соответствующую компоненту *шаловливость*). «Шалун», прибегающий к притворному безумию или симуляции измененных состояний сознания переходит в игровую позицию «Юродивый» (соответствующую компоненту *фугитивность*).

Уровни игривости. На основе созданного литературного и видеоконтента, а также кейсов, как было указано выше, разработаны и дифференцированы уровни игривости. В настоящей концепции игривости уровни претерпели изменения. Из спектра уровней исключены те (A0, A1, A2), которые сложно распознать и / или избежать излишней степени субъективной интерпретации (Гордиенко-Митрофанова, Кобзева & Саута, 2020.) Ниже приведены примеры из «Фильмографии игривости», иллюстрирующие разные уровни игривости / игровой компетентности.

Уровни С и В – уровни баланса – развитой игривости / игровой компетентности.

Уровень С является уровнем баланса и предполагает, таким образом, успешное вовлечение *Другого* в созданную *Игроком* игру. Настоящая версия уровня С отличается от предыдущей (Gordiienko-Mytrofanova & Sauta, 2021) наличием двух подуровней – С1 и С2: С1 – успешное преобразование проблемного пространства в игровое как *стратегия поведения*; С2 – успешное преобразование проблемного пространства в игровое с использованием *спонтанной импровизации*.

Метафора *Игрока* данного уровня – *Мастер*.

Помимо описанного выше критерия отнесения какого-либо кейса к уровню баланса (успешное преобразование проблемного пространства в игровое как вовлечение *Другого* в созданную *Игроком* игру (см. выше определение баланса) послужили стадии нравственного развития Л. Кольберга, с третьей по шестую (Kohlberg, 1963).

Пример, иллюстрирующий подуровень С1:

«Остров». *Старец Анатолий*, – персонаж художественного фильма «Остров», – не похож на смиренного монаха. Он отступает от устава, живёт в котельной, где спит на угле, редко приходит на молитву в храм, предпочитая молиться у себя в келье, позволяет резкие слова и оскорбительные поступки по отношению к настоятелю и братии, но когда его хотят наказать за нарушение дисциплины – переходит на церковнославянский язык и отвечает исключительно цитатами из Библии и богослужебных книг. Например, священник Иов, однажды придя в дом старца Анатолия, обнаруживает что старец Анатолий перед его приходом вымазал свою дверную ручку сажей. Священник Иов обвиняет Анатолия в злонамеренности, и желании старца Анатолия навредить и высмеять священника Иова. Только позднее по сюжету фильма священник Иов понимает, что, поступая так, старец Анатолий указывал Иову на его греховность и

заботился о его христианском мышлении. Здесь имеется отсылка к идее Библии, которая состоит в том, что, осознавая свою греховность, христианин понимает необходимость прощения своих грехов перед Богом. Будучи греховным, христианин находится перед Богом как будто постоянно грязным, и Бог, прощая грехи – «убеляет» (Библия, книга Исаия, глава 1, стих 18) или очищает христианина. Получается, что, вымазывая сажей дверную ручку перед Иовом, старец Анатолий пытается помочь священнику Иову в его христианском служении, и проявляет игривость подуровня С1, компонента фугитивность, помогая священнику Иову обратить внимание на важные для христианина моменты.

Пример, иллюстрирующий подуровень С2:

«Джентльмены удачи». Евгений Иванович Трошкин – персонаж художественного комедийного фильма «Джентльмены удачи». Мягкий, порядочный человек и законопослушный гражданин, ввиду своего внешнего сходства с опасным рецидивистом Александром Александровичем Белым по кличке Доцент, соглашается на оперативную комбинацию, разработанную и предложенную ему сотрудниками милиции с целью возвращения государству объекта исторической важности и вскоре внедряется в преступный мир. В одном из эпизодов в начале фильма Трошкина приводят в камеру, и начальник тюрьмы советует ему, как знаменитому рецидивисту по кличке Доцент, занять самое лучшее место – у окна. А вещи, что там лежали, сбросить, сопроводив это советом: «Хозяин придет, скажите: канай отсюда». Спустя некоторое время, возвращаясь с работ, уголовники видят страшного новичка в татуировках и застывают в нерешительном молчании. Выходит вперед говорить с новичком тот, чьи вещи прежде были на лучшем месте, — Али-Баба. Он без боя сдал место ругающемуся Доценту, нелепо ответив: «Так бы сразу и сказал». Трошкин слез с нар и небрежно протянул Косому и Хмырю свои вялые пальцы.

– Деточка! – раздался вдруг сиплый голос. – А вам не кажется, что ваше место возле параша? – сказал здоровенный рябой детина со шрамом через все лицо. Он встал и, подбоченясь, шагнул навстречу...

Трошкин медленно и нехотя обернулся.

– Это Никола Питерский, – шепотом предупредил его Хмырь.

Заключенные замерли в напряженном ожидании.

– Сколько я зарезал, сколько перерезал, сколько я душ загубил! — вдруг завопил Трошкин. Подпрыгнув, он изогнулся, как кот, и двинулся на Николу Питерского...

– Ну, ты чего, чего... – забеспокоился Никола, пятясь к двери.

– Р-р-р! – свирепо зарычал Трошкин так, как рычал в детском саду, когда изображал волка, и, снова подпрыгнув, выкинул вперед два пальца на уровне глаз жертвы. – Пасть порву! Моргалы выколю!

– Помогите! – заорал Никола, его нервы не выдержали, и он отчаянно забарабанил в дверь локтями и пятками. — Спасите! Хулиганы зрения лишают! (Данелия, 2008: 139). Евгений Иванович Трошкин правдоподобно имитирует приступ неконтролируемой агрессии, решает эту трудную ситуацию и продолжает успешно выполнять свое задание. Евгений Иванович Трошкин демонстрирует уровень С2, компонент шаловливость.

Развитие игривости до *Игрока-Мастера* может быть как скачкообразным, так и равномерным, предполагающее постепенное развитие игривости. На пути становления *Игрока-Мастера*, возможно и естественно, появление *Игрока-Ученика*, который развивает игривость под руководством *Игрока-Мастера*.

Уровень В, как уровень баланса также как и уровень С предполагает, успешное вовлечение *Другого* в созданную *Игроком-Учеником* игру. Уровень В имеет два подуровня – В1 и В2: В1 – успешное преобразование проблемного пространства в игровое как *стратегия поведения* под руководством *Игрока-Мастера*; В2 – успешное преобразование проблемного пространства в игровое *Игроком-Учеником* под руководством *Игрока-Мастера* с использованием *спонтанной импровизации*.

Метафора *Игрока* данного уровня – *Ученик*. *Игра Мастера* – это всегда продуктивная игра, в то время как *игра Ученика* – это репродуктивная игра.

Ввиду ограничений на объем статьи ниже приведем пример, иллюстрирующий только подуровень В2:

«Общество мертвых поэтов». Джон Китинг – персонаж фильма «Общество мертвых поэтов», новый учитель английского языка и литературы престижнейшей академии в США Велтон – выделяется нетрадиционными методами преподавания, которые коренным образом отличаются от применяемых в этой школе уже на протяжении многих десятков лет. Он начинает вдохновлять пламенными речами своих учеников менять свою жизнь через пробуждение в них интереса к поэзии и литературе. А себя Китинг просит своих учеников называть «О капитан, мой капитан!» (стихотворение Уолта Уитмена, написанное в 1865 году на смерть американского президента Авраама Линкольна). Юноши Велтона в тайне от всех возвращают к жизни литературный клуб «Общество мёртвых поэтов», членом которого в свое время являлся и сам Китинг. Один из учеников Нил Пэрри решает продолжить занятия искусством (то, что он любит и в чём он преуспевает) вместо занятия медициной (карьерой, которую избрал для него отец). Нил получает роль Пэка в пьесе «Сон в летнюю ночь», о чем его отец узнает накануне премьеры и приказывает сыну покинуть театр. Нил обещает отцу уйти, но обращается за советом к Китингу. Учитель рекомендует юноше попробовать убедить отца, что актерское искусство для него действительно важно. Однако Нил так и не решается на этот разговор, но Китингу говорит, что отец разрешил ему играть в пьесе. Выступление проходит успешно, но отец Нила не может простить непослушания своему сыну и намеревается отправить его в военную школу города Браден, где бы тот проходил подготовку для поступления в Гарвард. Юноша не находит в себе смелости противостоять своему отцу и, будучи не в состоянии справиться со своими чувствами, совершает самоубийство. В произошедшем обвиняют Джона Китинга. Учеников заставляют подписать показания о том, что Китинг внушил ученикам идею воссоздания «Общества мёртвых поэтов» и заставил Нила послушаться отца. Китинга увольняют и принуждают покинуть Велтонскую академию. Когда на Китинг заходит в класс за личными вещами, Тодд, один из учеников, встает на парту и в знак протеста произносит: «О капитан, мой капитан!». Вслед за Тоддом на парты встают другие ученики, повторяя «О капитан, мой капитан». Здесь мы наблюдаем у учеников пример игривости компонента шаловливость, но это не собственная их игра. Ранее этой игре их научил сам Джон Китинг. Но в данном случае ученики проявили импровизацию, вставая на свои парты один за другим, тем самым выражая свою благодарность учителю и протестуя против его увольнения. Ученики демонстрируют уровень В2, компонент шаловливость.

Уровень А – уровень дефицита игривости / игровой компетентности.

В настоящей концепции игривости / игровой компетентности дефициту последней соответствует уровень А (Гордиенко-Митрофанова, Кобзева & Саута, 2020).

Уровень А соответствует *Игроку*, который способен создать собственную игру, но, не способен создать успешную собственную игру, т. е. вовлечь *Другого*.

Очевидно, что *Игрок* уровня А – это всегда будет проявление дефицита таких компонентов-«самотивированных способностей» игривости / игровой компетентности как *сензитивности, юмора, легкости, воображения*, так называемых ресурсов преобразования (рис. 2).

Настоящая версия уровня А отличается от предыдущей (Гордиенко-Митрофанова, Кобзева & Саута, 2020) характеристикой двух подуровней – А1 и А2: А1 – неуспешное преобразование проблемного пространства в игровое как следствие *стратегии поведения*; А2 – неуспешное преобразование проблемного пространства в игровое с использованием *спонтанной импровизации*.

Метафора *Игрока* уровня А – *Примитив*.

Пример, иллюстрирующий только подуровень А1:

«Мифы». Персонаж греческой мифологии, царь Итаки, сын Лаэрта и внук Автолика, отличавшийся умом и хитростью Одиссей должен был среди прочих греков идти в поход на Трои. Не желая покинуть любимую жену и недавно родившегося сына Телемаха, Одиссей прибег к хитрости и прикинулся безумным. Когда к Одиссею прибыл Паламед – гонец от ахейцев, – то он увидел такую картину: Одиссей в запряженных в плуг конем и лошадей сеет соль. Тогда Паламед положил на пути плуга Одиссея маленького Телемаха и Одиссей был вынужден отказаться от имитации безумия (Псевдо-Гигин, 2000: 95). Одиссей демонстрирует уровень А1, так как мы видим предварительную подготовку к игре в виде подготовки реквизиты, стратегии поведения, но при этом Одиссею не удается вовлечь в свою игру *Другого*, компонент фугитивность.

Ниже дан пример, иллюстрирующий подуровень А2:

«Целитель Адамс». Хантер «Патч» Адамс – персонаж биографической трагикомедии режиссёра Тома Шедьяка «Целитель Адамс», внимательный и заботливый студент медицинского университета – клоунскими приемами помогает пациентам, прикрепленным к больнице университета, в облегчении их эмоциональных и душевных страданий, вызванных тяжелыми заболеваниями. Находясь в больнице, Адамс узнает, что один из пациентов с раком поджелудочной железы испытывает постоянные приступы острой боли. В своей первой попытке создать игру для страдающего пациента и вызвать у него радость Адамс, массируя ему ногу, начинает петь и терпит неудачу. Пациент не вовлекается в игру и в приступе гнева выгоняет «Целителя Адамса» из своей палаты. Адамс демонстрирует уровень А2, компонент флирт.

Стоит также сказать о том, что если *Другой* наблюдает поддельные эмоции / чувства / состояния и т. п. *Игрока* и не вовлекается в игру последнего, то очевидно, что *Игрок* проявил дефицит. *Другой* как

участник конфликта в межличностном взаимодействии всегда будет индикатором уровня *Игрока*.

Уровень *Y* – уровень избытка игривости / игровой компетентности.

Уровень *Y* является уровнем избытка, который обнаруживает себя в нанесении *Другому* ущерба (вреда) – материального (имущественного), физического или морального характера. Настоящая версия уровня *Y* отличается от предыдущей (Gordiienko-Mytrofanova & Sauta, 2021) условными обозначениями подуровней: *Y1* соответствует *X* в предыдущей версии, а *Y2* – *Y*.

Y1: подуровень чрезмерной вовлеченности *Игроком* в собственную игру с нанесением ущерба *Другому*, например в виде физических или нравственных страданий, но не связан со смертью или существенным вредом здоровью (нарушение анатомической целостности или физиологической функции органов);

Y2: подуровень чрезмерной вовлеченности *Игроком* в собственную игру с нанесением ущерба *Другому* в виде смерти или существенного вреда здоровью (нарушения анатомической целостности или физиологической функции органов).

Таким образом, уровень *Y* – это может быть как насильственная игра, в которой *Другой* – это только способ достижения интересов *Игрока*, так и игра самого *Игрока*, в которой последний сам выступает как способ достижения цели, например, экстремальной азартной игры или пари с летальным исходом.

На уровне избытка интересы и намерения *Другого* не принимаются во внимание. Именно на этом уровне нарушается высший принцип нравственности в формулировке И. Канта: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели, и никогда не относился бы к нему только как к средству» (Кант, 1995: 270). *Другой* на этом уровне играет или против собственной воли, или находится в неопределенности, не обладая полной картиной происходящего и не имея представления о цели (Gordiienko-Mytrofanova & Sauta, 2021).

Метафора *Игрока* уровня избытка – *Самодур*.

Дефицит игривости не позволяет *Игроку-Примитиву* вовлечь *Другого*. А на уровне избытка игривости *Игрок-Самодур* не допускает *Другого* как личность.

Пример, иллюстрирующий подуровень *Y1*:

«*Сережа*». В эпизоде из фильма «*Сережа*» режиссера Г. Даниэля дядя Петя со словами «Иди сюда, детка. Вот тебе конфетка» протягивает пятилетнему мальчику Сереже пустой фантик под видом настоящей конфеты. И, наблюдая, как Сережа разворачивает пустой фантик и обнаруживает, что конфеты нет, дядя Петя начинает заливаться смехом. Дядя Петя доволен своим юмором, своей игрой, и там есть ущерб *Другому*, Сереже. ... И Сережа произносит фразу: «Дядя

Петя, ты дурак?» Дядя Петя в этом диалоге проявил избыток игривости, подуровня Y1, компонент флирт.

Пример, иллюстрирующий подуровень Y2:

«Темный рыцарь». Джокер – персонаж фильма «Темный рыцарь» режиссера Кристофера Нолана – в одном из эпизодов, протягивает пистолет раненому в больнице и приставляет дуло к своей голове: «Если ты веришь, что это сделал я [совершил преступление, от которого пострадал этот раненый пациент], то стреляй». Джокер в этом диалоге проявил избыток игривости, подуровня Y2, компонент шаловливость.

Избыток игривости, как полюсная форма изучаемой нами игривости (семикомпонентной), очевидно будет попадать в третий вид игривости. Тем не менее мы оставляем за собой право идентифицировать *Игрока* и третьего вида игривости с одной из трех игровых позиций – *Дипломата*, *Шалуна*, *Юродивого*.

Выводы. На основе теоретико-методологического и эмпирического исследования сформулированы базовые положения создания техник распознавания уровней игривости / игровой компетентности и ее компонентов, которые нашли свое отражение в описанных видах игривости, конкретизации ее компонентной структуры и непосредственно в характеристике уровней игривости / игровой компетентности:

– игра, в самом широком ее понимании, есть создание одной реальности внутри другой;

– игривость – свойство субъекта создавать одну реальность внутри другой;

– выделено четыре вида игривости. Субъектом первого вида игривости и одновременно ее существенной характеристикой является *Игрок как сущее: все многообразие проявления бытия*;

– существенной характеристикой второго вида игривости является *наличие проблемного пространства*. Субъектом игривости второго вида является *Игрок, под которым понимаем высших животных со сложной психикой, включая человека, а также продукты человеческого воображения – антропоморфных существ*;

– существенной характеристикой третьего вида игривости является *наличие проблемного пространства в межличностном взаимодействии*. Субъектом игривости третьего вида является *Игрок – человек, который решает межличностный конфликт с помощью игривости как в балансе, так и в полюсных ее проявлениях*;

– совокупность двух существенных признаков определяет четвертый вид игривости – *семикомпонентную игривость*: семь самомотивированных способностей; преобразование проблемного пространства в игровое в одной из трех игровых позиций: «Дипломат», «Шалун», «Юродивый». Субъект четвертого вида игривости – *Игрок – человек, который решает межличностный конфликт с помощью семикомпонентной игривости*;

– компонентная структура игривости / игровой компетентности описывается четырьмя компонентами, которые представляют собой

ресурси преобразования: сензитивність, чувство юмора, легкість, воображение и тремя компонентами, составляющими *игровое пространство решений*: флирт, шаловливость, фугитивность;

– полюсными формами проявления игривости (баланса) являются дефицит (ригидность) и избыток (диффузность). Игривости и ее полюсам соответствуют уровни развития игривости / игровой компетентности;

– игривости соответствуют уровни С и В. Уровень С предполагает успешное вовлечение *Другого* в созданную *Игроком* игру и описывается двумя подуровнями – С1 и С2: С1 – успешное преобразование проблемного пространства в игровое как *стратегия поведения*; С2 – успешное преобразование проблемного пространства в игровое с использованием *спонтанной импровизации*. Метафора *Игрока* данного уровня – *Мастер*. Уровень В также имеет два подуровня – В1 и В2: В1 – успешное преобразование проблемного пространства в игровое как *стратегия поведения* под руководством *Игрока-Мастера*; В2 – успешное преобразование проблемного пространства в игровое *Игроком-Учеником* под руководством *Игрока-Мастера* с использованием *спонтанной импровизации*. Метафора *Игрока* данного уровня – *Ученик*;

– дефициту игривости соответствует уровень А, в котором выделяется два подуровня А1 и А2: А1 – *неуспешное преобразование проблемного пространства в игровое как следствие стратегии поведения*; А2 – *неуспешное преобразование проблемного пространства в игровое с использованием спонтанной импровизации*. *Игрок* уровня А – это *Игрок*, который способен создать собственную игру, но не способен создать успешную собственную игру, т. е. вовлечь *Другого*. Метафора *Игрока* уровня А – *Примитив*;

– избытку игривости соответствует уровень У, который обнаруживает себя в нанесении *Другому* ущерба (вреда) материального (имущественного), физического или морального характера. Избыток также имеет два подуровня У1 и У2: У1 – подуровень чрезмерной вовлеченности *Игроком* в собственную игру с нанесением ущерба *Другому*, например в виде физических или нравственных страданий, но не связан со смертью или существенным вредом здоровью (нарушение анатомической целостности или физиологической функции органов); У2 – подуровень чрезмерной вовлеченности *Игроком* в собственную игру с нанесением ущерба *Другому* в виде смерти или существенного вреда здоровью. Метафора *Игрока* уровня избытка – *Самодур*.

Таким образом, выявлены следующие критерии распознавания уровней и подуровней игривости (семикомпонентной игривости) / игровой компетентности: полюсные формы проявления игривости – дефицит (ригидность) и избыток (диффузность); успешное / неуспешное преобразование проблемного пространства в игровое; стадии нравственного развития Л. Кольберга; отсутствие / наличие ущерба

(вред) имущественного, физического или морального характера в процессе преобразования проблемного пространства в игровое; стратегия поведения (в конфликте) / спонтанная импровизация (в конфликте); продуктивная игра (Игрок-Мастер) / репродуктивная игра (Игрок-Ученик).

Перспективы дальнейшего исследования. Перспективы дальнейших исследований мы усматриваем в создании вопросных техник распознавания уровней игривости / игровой компетентности.

Список использованной литературы

- Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4. Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А. И. Доватура. М: Мысль, 1983. 830 с.
- Веневитинов Д. В. Полное собрание стихотворений. Л.: Советский писатель. 1960. 208 с.
- Гадамер Х. Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс. 1998. 704 с.
- Гордиенко-Митрофанова И. В., Кобзева Ю. А., & Саута С. Л. Руководство по использованию метафорических ассоциативных карт «НОМО LUDENS» «Человек играющий». Харьков: Предприниматель Лысенко И. Б, 2020. 125 с.
- Гордиенко-Митрофанова И. В. Лексикографическое значение слова «игривость» (подготовительный этап психолингвистического эксперимента). *Психологічні перспективи*. № 24. 2014. С. 65-77.
- Гусейнов А. А., Апресян Р. Г. Этика: Учебник. М: Гардарики. 2000. 122 с.
- Данелия Г. Н. Не горюй!: авторский сборник. М: АСТ. Зебра Е. 2008. 704 с.
- Кант И. Критика практического разума. Пер. с нем. СПб.: Наука. 1995. 528 с.
- Клибанов А. И. Юродство как феномен русской средневековой культуры Диспут: *историко-философ. религиоведч. журн.* 1992. № 1. С. 46-63
- Кобзева Ю. А., Гордиенко-Митрофанова И. В., Зуев И. А., Саута С. Л. Разработка опросника игровой компетентности (ОИК). *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5. № 12. С. 280-301.
- Кобзева Ю. А. Психологічні та психолінгвістичні особливості розвитку гумору як компонента ігрової компетентності. дис. ... д-р. філософії Переяслав. 2020. 360 с.
- Лихачев Д. С., Панченко А. М., Поньрко Н. В. Смех в Древней Руси. Л., 1984. С. 72-153.
- Лоренц К. Эволюция ритуала в биологических и культурных сферах. *Природа*, 1966. № 11. С. 42-52.
- Петров Н. В. Режиссер читает пьесу: Материалы к теории режиссуры. Л.: Гос. изд-во худож. лит-ры, 1934. 145 с.
- Псевдо-Гигин. Мифы. СПб.: Алетейя, 2000. 480 с.

- Трунов Д. Г. Иносказательная природа самоотчуждения как социокультурного феномена: Автореф. дис ... канд. философ. наук: 09.00.11. Пермь, 2000. 22 с.
- Фоминцева А. Исследование некоторых психологических феноменов детской субкультуры в период ранней взрослости. *Московский психологический журнал*. 2001. Вып. 4. С. 6-17.
- Barnett L. A. Playfulness: Definition, Design, and Measurement. *Play and Culture*. 1990. № 3. P. 319-336.
- Barnett L. A. Characterizing playfulness: Correlates with individual attributes and personality traits. *Play and Culture*. 1991. № 4. P. 371-393.
- Barnett L. A. The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*. 2007. № 43. P. 949-958.
- Barnett L. A. How Do Playful People Play? Gendered and Racial Leisure Perspectives, Motives, and Preferences of College Students. *Leisure Sciences*. 2011. № 33(5). P. 382-401.
- Bateson P. Play, playfulness, creativity and innovation. *Animal Behavior and Cognition*. 2014. № 1(2). P. 99-112.
- Csikszentmihalyi M. Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*. 1975. № 15(3). P. 41-63.
- E2030 CONCEPTUAL FRAMEWORK: KEY COMPETENCIES FOR 2030 (DeSeCo 2.0). *Directorate for education and skills education policy committee*. 2016. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEY-COMPETENCIES-FOR-2030.pdf>
- Galdikas-Brindamour B. Orangutans, Indonesia's People of the Forest. *National Geographic*. 1975. № 148(4). P. 445-474.
- Gordienko-Mytروفанова I., Pidchasov Ye., Sauta S. & Kobzieva Iu. The problem of sample representativeness for conducting experimental and broad psychological research. *Psycholinguistics*. 2018. № 23(1). P. 11-46.
- Gordienko-Mytروفанова I. V., Hohol D. M., & Nesterenko M. A. Developing the instructions for the controlled association experiment by means of semantic features for the stimulus «flirting person». *International Journal of Science Annals*. 2021. № 4(1). P. 22-32.
- Gordienko-Mytروفанова I., Kobzieva I., & Hohol D. Investigating the Concept of «Flirting» as Reflected in the Russian-Speaking Ukrianians' Linguistic Consciousness. *Psycholinguistics*. 2021. № 29(1), P. 8-29.
- Gordienko-Mytروفанова I. V., Sypko A. O., & Sukhan V. A. The influence of gender, age and profession-related differences on the verbal behavior of the subjects of association. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. 2014. № 5. P. 61-74.
- Gordienko-Mytروفанова I. & Sauta S. Playfulness as a peculiar expression of sexual relationships (semantic interpretation of the results of the

- psycholinguistic experiment). *European Humanities Studies: State and Society*. 2016. № 1. P. 46-62.
- Gordienko-Mytrofanova I. V., & Sypko A. O. Playfulness as a relevant lexeme in the bilingual linguistic consciousness of Ukrainian people. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2015. № 2(1). P. 43-51.
- Gordiienko-Mytrofanova I., Kobzieva Iu., & Bondar Yu. «Crisis» as a relevant lexeme in the linguistic consciousness of Ukrainian people. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2017. № 4(1). P. 54-62.
- Gordiienko-Mytrofanova I. V., Pidchasov Ye., Sauta S. L. & Kobzieva Iu. The problem of sample representativeness for conducting experimental and broad psychological research. *Psycholinguistics*. 2018. № 23(1). P. 11-46.
- Gordiienko-Mytrofanova I. V., Kobzieva Iu. & Sauta S. L. Psycholinguistic meanings of playfulness. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2019. № 6(1). 19-31.
- Gordiienko-Mytrofanova I., & Sauta S. The psychological content of fugacity as a playfulness / ludic competence component. *Psychological Journal*. 2021. № 7(2). P. 88-104.
- Gordienko-Mytrofanova I., Kobzieva Iu., & Sauta S. Psycholinguistic Meanings of Playfulness. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2019. № 6(1). P. 19-31.
- Groos K. The play of man: Teasing and love-play. In J. Brunner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.). *Play, development and evolution* Middlesex, *United Kingdom: Penguin Books*. 1976. P. 62-83.
- Guitard P., Ferland F., & Dutil É. Toward a better understanding of playfulness in adults. *OTJR: Occupation, Participation and Health*. 2005. № 25. P. 9-22.
- Glynn M. A., & Webster J. Refining the nomological net of the Adult Playfulness Scale: Personality, motivational, and attitudinal correlates for highly intelligent adults. *Psychological Reports*. 1993. № 72(3.1). P. 1023-1026.1.
- Huizinga J. *Homo Ludens* IIs 86 (1st ed.). *Routledge*. 2008. 230 p.
- Kobzieva Iu., Gordiienko-Mytrofanova I.V., Udovenko M., & Sauta S. Concept «humour» in the linguistic consciousness of the Russian-speaking population of Ukraine. *European Journal of Humour Research*. 2020. № 8(1). P. 29-44.
- Kohlberg L. The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*. 1963. № 6(1-2). P. 11-33.4.
- Martin R. A. *The psychology of humor: An integrative approach*. *New York: Elsevier*. 2007. 431 p.
- Mielicka-Pawlowska H. *Contemporary Homo Ludens*. *Cambridge Scholars Publishing*. 2016. 395 p.

- Proyer R. T., & Ruch W. The virtuousness of adult playfulness: The relation of playfulness with strengths of character. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*. 2011. № 1(1). P. 1-12.
- Proyer R. T. Being playful and smart? The relations of adult playfulness with psychometric and self-estimated intelligence and academic performance. *Learning and Individual Differences*. 2011. № 21(4), P. 463-467.
- Proyer R. T. Examining playfulness in adults: Testing its correlates with personality, positive psychological functioning, goal aspirations, and multi-methodically assessed ingenuity. *Psychological Test and Assessment Modeling*. 2012a. № 54(2). P. 103-127.
- Proyer R. T. Development and initial assessment of a short measure for adult playfulness: The SMAP. *Personality and Individual Differences*. 2012b. № 53(8). P. 989-994.
- Proyer R. T. A Psycho-linguistic Study on Adult Playfulness: Its Hierarchical Structure and Theoretical Considerations. *Journal of Adult Development*. 2012c. № 19. P. 141-149.
- Proyer R. T. The well-being of playful adults: Adult playfulness, subjective well-being, physical well-being, and the pursuit of enjoyable activities. *European Journal of Humour Research*. 2013. № 1(1). P. 84-98.
- Proyer R. T. Perceived functions of playfulness in adults: Does it mobilize you at work, rest, and when being with others? *European Review of Applied Psychology*. 2014. № 64 (5). P. 241-250.
- Proyer R. T., & Wagner L. Playfulness in adults revisited: The signal theory in German speakers. *American Journal of Play*. 2015. № 7(2). P. 201-227.
- Proyer R. T. A new structural model for the study of adult playfulness: Assessment and exploration of an understudied individual differences variable. *Personality and Individual Differences*. 2017. № 108. P. 113-122.
- Proyer R. T., Brauer K., & Wolf A. Assessing other-directed, lighthearted, intellectual, and whimsical playfulness in adults: Development and initial validation of the OLIW-S using self- and peer-ratings. *European Journal of Psychological Assessment*. 2020. № 36(4). P. 624-634.
- Proyer R.T., Gander F., Brauer K. & Chick G. Can Playfulness be Stimulated? A Randomised Placebo-Controlled Online Playfulness Intervention Study on Effects on Trait Playfulness, Well-Being, and Depression. *Appl Psychol Health Well Being*. 2021. № 13(1). P. 129-151.
- Qian X. L., & Yarnal C. The role of playfulness in the leisure stress-coping process among emerging adults: an SEM analysis. *Leisure / Loisir*. 2011. № 35(2). P. 191-209.
- Radmanesh M. M. Cracking The Code of Our Physical Universe: The Key to a World of Enlightenment and Enrichment. *United States*. 2006. 416 p.
- Raven J. The conceptualisation of competence. *Peter Lang Publishing, Inc*. 2001.

- Schaefer C., & Greenberg R. Measurement of playfulness: A neglected therapist variable. *International Journal of Play Therapy*. 1997. № 6(2). P. 21-31.
- Shen X. Adult playfulness as a personality trait: Its conceptualization, measurement, and relationship to psychological well-being. (Dissertation Doctor of Philosophy). The Pennsylvania State University, University Park, Pennsylvania. 2010.
- Shen X. Sh., Chick G., & Zinn H. Validating the Adult Playfulness Trait Scale (APTS): An Examination of Personality, Behavior, Attitude, and Perception in the Nomological Network of Playfulness. *American Journal of Play*. 2014. № 6(3). P. 345-369.
- Shen X., Liu H., & Song R. Toward a culture-sensitive approach to playfulness research: Development of the Adult Playfulness Trait Scale-Chinese version and an alternative measurement model. *Journal of Leisure Research*. 2021. P. 401-423.
- Staempfli M. B. Adolescent playfulness, leisure and well-being (Dissertation Abstract), University of Waterloo, Canada. 2005.
- Tan J. P. L. Digital kids, analogue students: A mixed methods study of students' engagement with a school-based Web 2.0 learning innovation (Doctoral dissertation), Queensland University of Technology, Australia. 2009.
- Tan J. P. L., & McWilliam E. Cognitive playfulness, creative capacity and generation 'C' learners. Lifelong Education: *The XXI Century*. 2013. № 2. P. 1-9.
- Tsuji Hit., Tsuji Hei., Yamada S., Natsuno Y., Morita Y., Mukoyama Y., Hata K., & Fujishima Y. Standardization of the Five Factor Personality Questionnaire: Factor structure. *International Journal of Psychology*. 1996. № 31. P. 103-217.
- Yarnal C., & Qian X. Older-adult Playfulness: An innovative construct and measurement for healthy aging research. *American Journal of Play*. 2011. № 4(1). P. 52-79.
- Yue X. D., Leung C.L., & Hiranandani, N.A. Adult Playfulness, Humor Styles, and Subjective Happiness. *Psychological Reports*. 2016. № 119(3), P. 630-640.



Северин Алексей Викторович
кандидат психологических наук,
доцент,
доцент кафедры психологии,
заведующий психологической
лабораторией «Психология труда и
здоровья личности»
Учреждение образования
«Брестский государственный
университет
имени А. С. Пушкина»
г. Брест, Беларусь

E – mail: psyseverin@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРЕДМЕТОВ ВАРИАТИВНОЙ ФОРМЫ ДЕВУШКАМИ И ЮНОШАМИ С РАЗНЫМ ДОМИНИРУЮЩИМ ТИПОМ РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫХ СИСТЕМ

В статье излагаются результаты изучения репрезентативных систем у девушек и юношей. Также представлены результаты исследования зрительно-тактильного восприятия девушками и юношами предметов вариативной формы. Итогом настоящего исследования стало выделение и описание доминирующих типов репрезентативных систем у девушек и юношей, которые отразились на успешности/неуспешности их зрительно-тактильного восприятия предметов вариативной формы. Важность изучения репрезентативных систем определяется тем, что они выступают предикторами эффективности восприятия девушками и юношами предметов вариативной формы. Это положение может быть использовано при обучении молодых людей, при выборе ими будущей профессии, анализе текстовой и виртуальной информации разного типа.

Ключевые слова: зрительно-тактильное восприятие, перцептивные действия, предметы вариативной формы, девушки, юноши, репрезентативные системы, эффективность восприятия.

Alex Severin Features of visual and tactile perception of objects of variable shape by girls and young men with different dominant types of representative systems

The article presents the results of the study of representative systems in girls and boys. The results of the study of visual and tactile perception of objects of variable shape by girls and boys are also presented. The result of this study was the identification and description of the dominant types of representative systems in girls and boys, which affected the success/failure of their visual-tactile perception of objects of variable form. The importance of studying representative systems is determined by the fact that they act as predictors of the effectiveness of girls 'and boys' perception of objects of variable form. This provision can be used when teaching young people, when choosing their future profession, analyzing text and virtual information of various types.

Key words: *visual-tactile perception, perceptual actions, objects of variable form, girls, boys, representative systems, perception efficiency.*

Постановка проблеми. В юношеском возрасте начинает формироваться жизненный сценарий, происходит первичное личностное и профессиональное самоопределение. Начинается реализация поставленных целей (учёба в ВУЗе, работа по выбранной специальности и др.). На возможность и время реализации определённой цели может оказать влияние ведущая репрезентативная система. В юношеском возрасте одной из основных проблем выступает выбор будущей профессии и то, как сложится дальнейшая жизнь, зависит от этого выбора (Райс и Долджин, 2012). Зная, какая репрезентативная система является ведущей, гораздо проще определить, какая профессия подходит индивиду больше. Каждая из репрезентативных систем имеет свой способ восприятия, кодирования и анализа полученной информации. К примеру, увиденное мозг передаёт нам в виде изображения, услышанное – в виде звука, тактильные ощущения проявляются в наших эмоциях. Информация, получаемая через ведущую репрезентативную систему, усваивается лучше.

Актуальность данной темы обусловлена также появлением новых профессий, которые требуют от человека восприятия предметов, имеющих склонность к трансформации зрительной и тактильной форм, а так же быстрого реагирования в различных ситуациях (Гиппенрейтер, 2009; Северин, 2018).

Основная проблема восприятия предметов вариативной формы, заключается в том, что они имеют свойство изменяться при воздействии на них. Степень изменчивости таких предметов можно определить с помощью зрения и перцептивно воздействуя на него. Несмотря на большое количество исследований восприятия в научной литературе, результаты исследований восприятия предметов вариативной формы представлены в единичных работах (Лосик, 1998; Морина, 2002;

Северин, 2011, 2014, 2018). По мнению ученых (Лосик, 2008; Северин, 2018), при изучении предметов вариативной формы, происходит формирование своеобразного навыка восприятия, который человеку каждый раз предстоит формировать заново. Учитывая изменчивость формы вариативных предметов, человеку каждый раз приходится задействовать и зрительное восприятие, и моторное воздействие руки.

Цель исследования: выявить особенности восприятия предметов вариативной формы юношами и девушками с разным типом репрезентативной системы.

Изложение основных результатов исследования.

Чтобы выявить особенности восприятия предметов вариативной формы юношами использовались методики:

1) составленная нами анкета «Восприятие предметов вариативной формы». К анкете предъявлялись и образцы предметов вариативной формы;

2) методика измерения *сформированности навыка перцептивных действий* подростков с предметами вариативной формы и методика «Фокус внимания» (Северин, 2018).

Для определения ведущего типа репрезентативной системы проводилась методика определения репрезентативной системы Б. Льюиса и Ф. Пуцелика (цит.: Лобанов, 2014).

Проведение исследования включало три этапа. На первом проводилось изучение зрительно-тактильного восприятия предметов вариативной формы юношами и девушками посредством исследования их перцептивных действий и зрительного внимания. На втором этапе диагностировались репрезентативные системы, их представленность у юношей и девушек. На третьем этапе анализировались и сопоставлялись полученные результаты по всем методикам.

Чтобы выявить особенности восприятия предметов вариативной формы юношами и девушками с разным типом репрезентативной системы были проведены следующие методики:

Составленная нами анкета «Восприятие предметов вариативной формы», которая состояла из 8 вопросов.

1. Как бы вы взаимодействовали с предложенными предметами?
2. Какие чувства, эмоции у вас вызывает этот предмет?
3. Представьте, что вы воздействуете на эти предметы рукой? Что при этом происходит?
4. Опишите каждый из предметов 5 прилагательными?
5. При каких условиях вы бы лучше описали данный предмет?
6. Вам известны какие-либо факты о данном предмете?
7. Как вы думаете, имеет ли запах данный предмет? Если имеет, опишите его
8. Какую температуру имеет данный предмет?

К анкете предьявлялись и образцы предметов вариативной формы.

Также применялись методики: методика измерения *сформированности навыка перцептивных действий* подростков с предметами вариативной формы и методика «Фокус внимания». Результаты исследования показали, что методика выявляет степень точности шкалы упругости. Показатель «точность шкалы упругости» может использоваться в качестве метрологического инструмента для оценки восприятия вариативности предмета (Северин, 2018).

Развитие или деформация рассматриваемого нами навыка перцептивного действия влияет на многие стороны процесса восприятия предметов. Этот навык помогает лучше формировать образ предмета, надежнее его распознавать, обеспечивает *константность* восприятия. В этом процессе, условно говоря, отражается работа восприятия по абсолютному хранению образов объектов. Однако данный навык обеспечивает не только «абсолютную», но и «дифференциальную» деятельность восприятия. В последнем случае мы имеем дело не с образами конкретных предметов, а с признаковыми шкалами, сформированностью их для восприятия любых образов. В итоге в данном исследовании было принято решение оценивать навык перцептивного действия не по успешности распознавания предметов, не по качеству сформированности их образов, а по способности испытуемого оценивать *различие* между образами (Лосик, 2008).

Для создания методики измерения *сформированности навыка перцептивных действий* подростков с предметами вариативной формы автором был изготовлен сенсорный набор предметов: с постепенным усложнением вариативности их формы от простого к сложному (методика проверена на надежность ($r = 0,99$; $p \leq 0,01$) и диагностическую валидность при помощи метода контрастных групп, в качестве которых выступили обычные подростки и слабовидящие подростки ($t_{эмп} = 34,2$; $p \leq 0,01$)) (Северин, 2018).

Для того чтобы оценивать функционирование перцептивных действий, отвечающих за вариативность формы, автором был разработан и апробирован в последующем в качестве предьявляемых стимулов набор предметов. С учетом этого были изготовлены предметы с вариативной формой: девять объемных, сердцеподобных, тканево-картонных изделий, первостепенное значение имел параметр упругости, эластичности и мягкости формы предмета. С помощью динамометра были измерены объективные свойства упругости данных предметов, которые представлены в таблице 1.

Рассмотрим метод многомерного шкалирования подробнее. В качестве выходных параметров, которые могут быть получены с помощью многомерного шкалирования, могут быть взяты метрические характеристики:

а) количественная представленность признаков осей-шкал, которые испытуемым задействуются,

б) субъективная интерпретация каждой шкалы, так как они становятся известными после обработки матрицы субъективных балльных оценок на компьютере;

Таблица 1

Градация предметов из сенсорного набора по упругости

Предметы вариативной формы в случайном порядке	Коэффициент деформации (упругость) (в Н/м)	Ранг (от мин. к макс.1→9)
1 	500	1
3 	294	2
8 	194	3
4 	180	4
5 	167	5
6 	157	6
2 	148	7
7 	126	8
9 	116	9

в) картина последовательности, очередности места расположения предметов-стимулов вдоль каждой шкалы, картина, которую также дает компьютерная обработка.

По распределению точек-стимулов на шкале можно вычислить *точность* шкалы, которая сформировалась у испытуемого на данный момент. Посредством многомерного шкалирования получается «сетка», картинка с расположением девяти предметов с вариативной формой (точек-стимулов) по определенной шкале (например, шкале упругости). Анализ такого расположения стимулов на сетке позволяет экспериментатору судить о точности работы шкалы. В процессе поиска наилучшего совпадения разрешалось поворачивать оси. Обработка данных матриц каждого испытуемого и построения признакового пространства производилась индивидуально. При этом для получения более точного результата и «подгонки осей» под искомую шкалу

рекомендуется использовать не менее трех размерностей (Izmailov и Davydova, 1993).

Методика «Фокус внимания» (А.В. Северин) для выявления преобладания амбьентного или фокального (предметного) внимания при восприятии предметов вариативной формы. Прототипом методики «Фокус внимания» выступает положение Б.М. Величковского о амбьентном и фокальном внимании. Методика проверена на надежность ($r = 0,84$; $p \leq 0,01$) и диагностическую валидность при помощи метода контрастных групп ($t_{эмп} = 134,7$; $p \leq 0,01$). Установлено, что при восприятии предметов вариативной формы у людей доминирует фокальный вид внимания. Чем он выше, тем выше точность восприятия, описываемая через параметр шкалы упругости формы предметов (Северин, 2018).

Для определения ведущего типа репрезентативной системы в юношеском возрасте была проведена методика определения репрезентативной системы (Б. Льюиса и Ф. Пуцелика). Данная методика включает в себя 9 незаконченных утверждений, окончания которых предлагается оценить с точки зрения частоты их проявления применительно к собственной жизни от 1 до 4 баллов (1 балл - вариант, который соответствует в меньшей степени; 4 балла - вариант, который подходит большей степени). После чего ответы заносятся в бланк, результаты в каждой колонке суммируются (цит.: Лобанов, 2014).

На основании относительного преобладания каждой из репрезентативных систем выстраивается их иерархия. Возможный разброс выраженности каждой модальной системы в баллах составляет от 9 до 36 баллов. Показатели выраженности модальной системы от 19 баллов и выше свидетельствуют о выраженном ее преобладании по отношению к другим модальным системам. Показатели от 9 до 14 баллов свидетельствуют о недостаточной выраженности модальной репрезентативной системы, показатели же от 14 до 19 баллов свидетельствуют о средней выраженности модальной системы.

Выборка была составлена из 80 респондентов, которые были случайным образом отобраны. Из них 40 девушек и 40 юношей. Участие в исследовании было добровольным и анонимным.

Сбор эмпирических данных осуществлялся в период с октября 2019 г. по апрель 2020 г.

Применение анкеты «Восприятие предметов вариативной формы» позволило получить следующие результаты. Юноши отвечали на вопросы и описывали предметы более сдержанно, чем девушки, старались уложиться в пару слов. Девушки давали более развёрнутые и красочные описания.

По первому вопросу «Как бы вы взаимодействовали с предложенными предметами?» юноши в основном отвечали: смотрел бы, потрогал бы, разобрал на детали, лопнул. Девушки отвечали

потрогала бы, любовалась бы, понюхала бы, лизнула бы, откусила кусочек, покрутила бы в руках и др.

Относительно вопроса «Какие чувства, эмоции у вас вызывает этот предмет?» среди юношей часто встречался ответ «никаких», так же были ответы: нейтральные, приятные, позитивные. Девушки давали следующие ответы: приятные, раздражение, интрига, позитивные, радостные, наслаждение, неприятные, умиление и др.

На вопрос «Представьте, что вы воздействуете на эти предметы рукой? Что при этом происходит?» среди юношей были ответы: он крутится, ничего, поворачивается, ветка сломается, шар лопнет, уползает и др. Девушки отвечали: кружится, издаёт шум, чувствую колючесть, ощущаю мягкость, оторвётся кусочек, липнет к пальцам, слышу треск, пружинит, откатывается, осыпается, упругий, прогибается, брызгает сок и др.

На вопрос «Опишите каждый из предметов 5 прилагательными?» были получены следующие описания. Некоторые юноши приводили меньше 5 прилагательных, чаще встречались такие прилагательные как круглый, твёрдый, мягкий, упругий, скользкий, яркий, цветной и др. Девушки давали такие описания, как приятный, противный, мягкий, тёплый, обучающий, развивающий, развлекательный. Давали описание материала, из которого состоит предмет – резиновый, пластилиновый, железный и др.

Вопрос «При каких условиях вы бы лучше описали данный предмет?» привёл к следующим ответам среди юношей «если бы видел его», «если бы держал в руках» и др. Девушки лучше описали бы предметы, если бы могли их потрогать, покрутить, понюхать, попробовать на вкус.

Среди юношей на вопрос «Вам известны какие-либо факты о данном предмете?» чаще встречались ответы «да» относительно глобуса, кубика Рубика, дождевого червя, лимона. Девушкам больше известно о мармеладных червях, сирени, воздушных шарах, игрушечной собаке, лимоне.

На вопрос «Как вы думаете, имеет ли запах данный предмет? Если имеет, опишите его» юноши в основном отвечали, что предмет запах имеет, но затруднялись описать, а если и давали описание запаху, то сдержано (запах пластика, пластилина, резины и др.). Девушки более развёрнуто описывали запахи (запах пыли, приторный, кислый запах, приятный, яркий, свежий и др.)

Вопрос «Какую температуру имеет данный предмет?» вызвал примерно одинаковые ответы (нейтральная, холодный, прохладный). Но среди девушек встречались такие ответы, как «сначала прохладный, потом тёплый».

Методика измерения *сформированности навыка перцептивных действий* подростков с предметами вариативной формы (А.В. Северин).

До диагностики восприятия предметов вариативной формы респондентам разрешалось ознакомиться со свойствами всех предметов из набора. Они могли брать предметы в руки и манипулировать ими в течение 1–2 мин. У всех испытуемых ведущей была правая рука. Затем испытуемому давалась инструкция: «Вам будут предъявляться попарно предметы (фигурки – «сердечки»). Вы должны в течение 20 секунд оценить в баллах различие свойств у этих предметов по шкале от 0 до 9 баллов (0 баллов – отсутствие различия, 9 баллов максимальное различие у предъявленных пар предметов набора). Оценку различий предметов в баллах сообщайте устно экспериментатору. Затем предъявлялась для оценки различий новая пара предметов и т. д.». Таким образом, предметы предъявлялись парами, а степень различия испытуемый определяет без «подсказки» и «называния» критериев различия. В итоге была получена картина расположения всех девяти предметов с вариативной формой в пространстве признаков по отношению друг к другу.

Точность работы оси упругости определялась путем построения нескольких шкал и сопоставления максимально похожей шкалы со шкалой упругости с учетом ранга девяти предметов (стимулов) по признаку упругости (таблица 2.1), оценки степени совпадения субъективной оценки и объективных показателей упругости, порядком расположения девяти предметов на физической оси их упругости. Чем больше была степень такого совпадения, тем точнее у него «работала» шкала упругости (анализировалась горизонтальная признаковая ось). Проиллюстрируем это на примере анализа случая, когда точность оказалась низкой (рис. 1), и высокой (рис. 2).

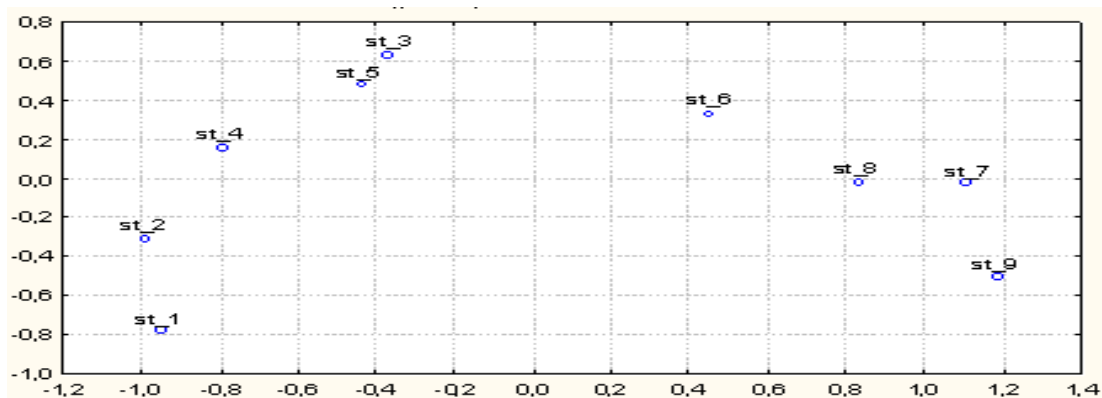


Рис 1. Расположение точек-стимулов на плоскости испытуемого с низкой точностью

Анализируя расположение предметов на матрице испытуемого, экспериментатором делался вывод о метрологической точности его работы. По поводу точности работы оси упругости, у испытуемого выявлено совпадение рангов только трех предметов (рис. 1 – 2,1,4,5,3,6,8,7,9) из девяти предметов, предложенных ему к изучению

(1,3,8,4,5,6,2,7,9). Остальные предметы 2,1,4,5,3,8 «выпадают» из ранга шкалы упругости, по их расположению точность работы шкалы невысокая.

После анализа матрицы другого испытуемого выяснилось, что у него наблюдается совпадение рангов всех девяти предметов (рис. 2 – 1,3,8,4,5,6,2,7,9) из девяти предложенных (1,3,8,4,5,6,2,7,9), что соответствует высокой степени точности работы шкалы упругости.

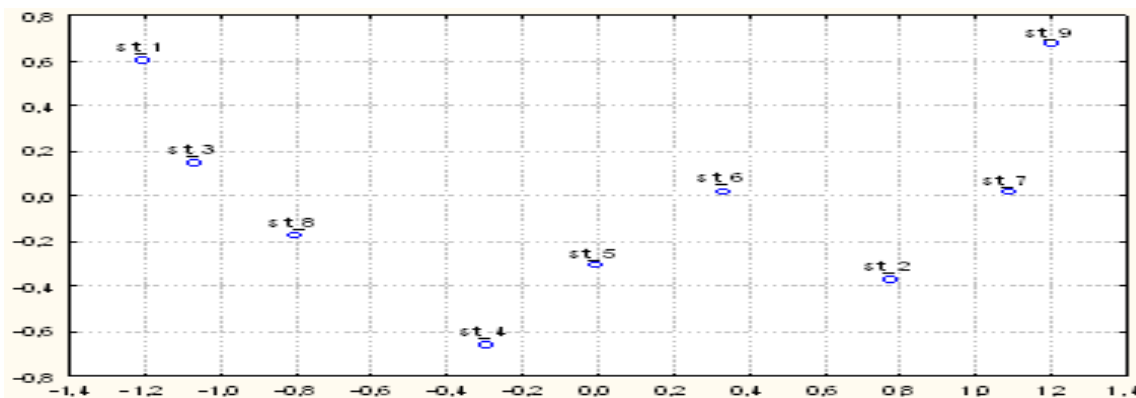


Рис. 2. Расположение точек-стимулов на плоскости испытуемого с высокой точностью

Вышеуказанным способом были проанализированы матрицы всех респондентов по показателю: точность работы шкалы упругости (рис. 3). В итоге оценки шкалы упругости выявлено, что точность шкалы упругости наиболее высокая у юношей (47,5 %) и девушек (40 %).

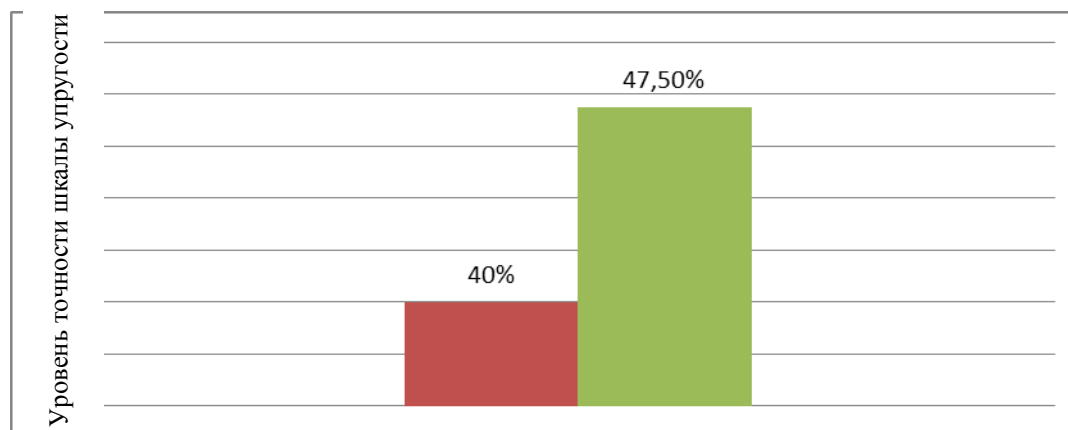


Рис. 3 Степень высокой точности шкалы упругости у девушек и юношей

При помощи дисперсионного анализа подтверждено, что средние значения точности у девушек и юношей не представляют одной и той же генеральной совокупности или, что точность шкалы упругости у них различается ($F_{кр} < F_{эмп}$ или $6,1 < 32$ при $p \leq 0,05$).

По методике «Фокус внимания» получены данные (см. рис. 4):

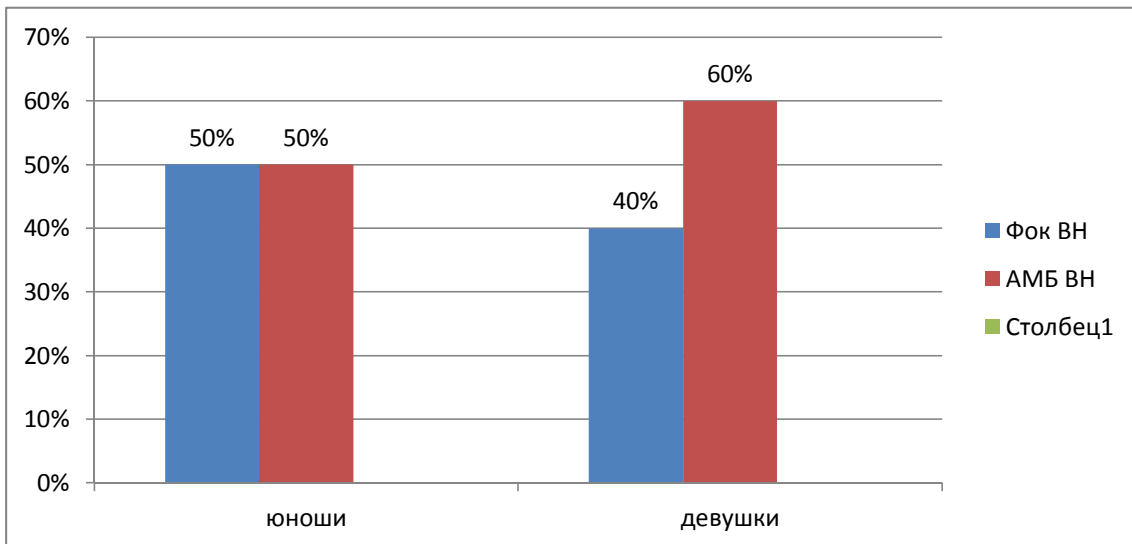


Рис. 4. Степень выраженности зрительного внимания у девушек и юношей

Так, выявлено, что фокальный вид внимания преобладает у 50 % юношей и 40 % девушек; у остальных доминирует амбьентный вид внимания ($\chi^2 = 62$, при $p \leq 0,01$).

С помощью методики определения репрезентативной системы Б. Льюиса и Ф. Пуцелика была выявлена степень выраженности каждой репрезентативной системы в юношеском возрасте. Данные полученные в ходе исследования отображены на рис. 5.

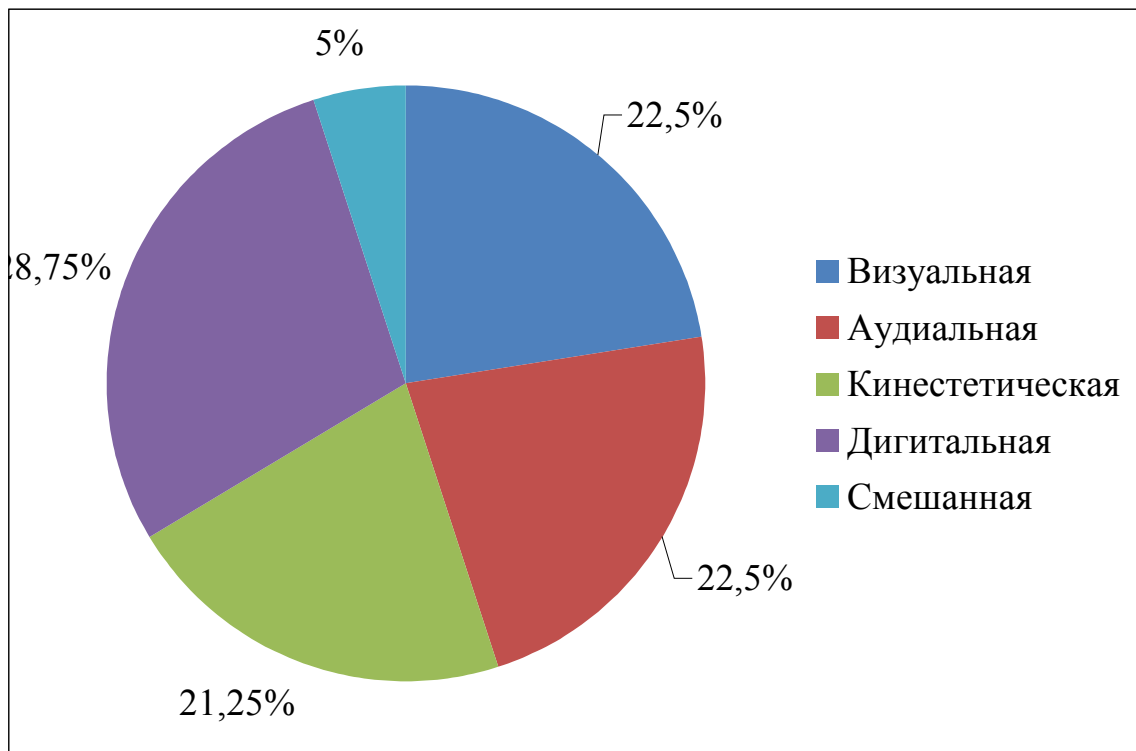


Рис. 5. Степень выраженности репрезентативной системы в юношеском возрасте

Данные рис. 5 показывают, что у большинства респондентов преобладает дигитальная репрезентативная система (28,75 %). В одинаковой степени в юношеском возрасте выражены аудиальная и визуальная репрезентативные системы (22,5 %). К кинестетикам относятся 21,25 % опрошенных. Кроме этого, среди респондентов имелись те, у кого ведущими являются две репрезентативных системы (5 %).

Кроме того, у девушек выявлено преобладание репрезентативных систем (рис. 6).

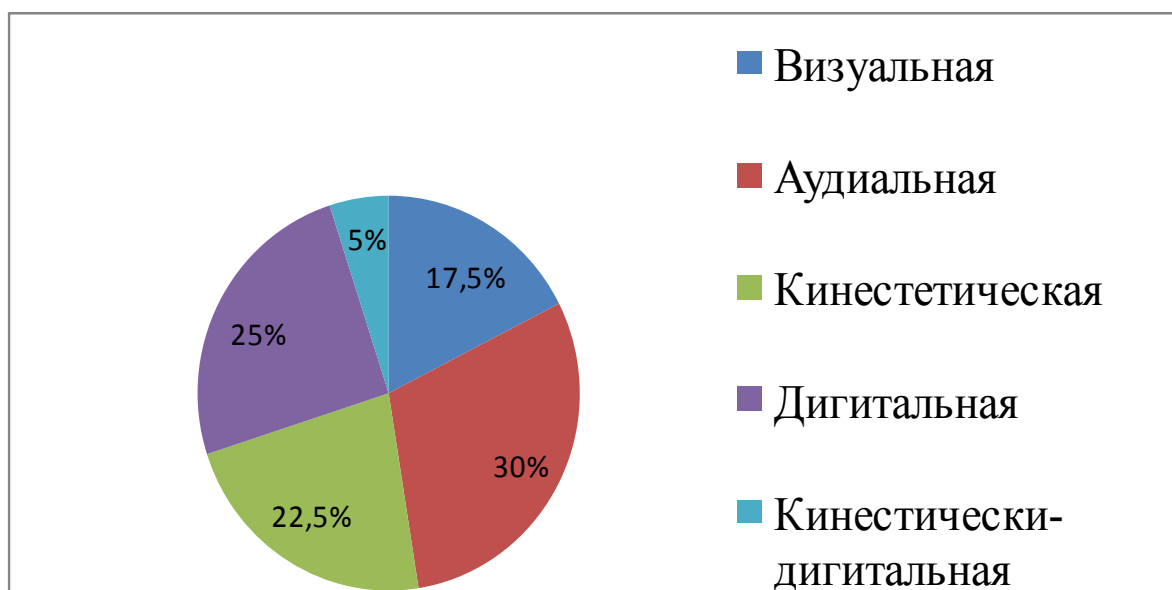


Рис. 6. Степень выраженности репрезентативных систем у девушек

Кроме того, у юношей выявлено преобладание репрезентативных систем (рис. 7).

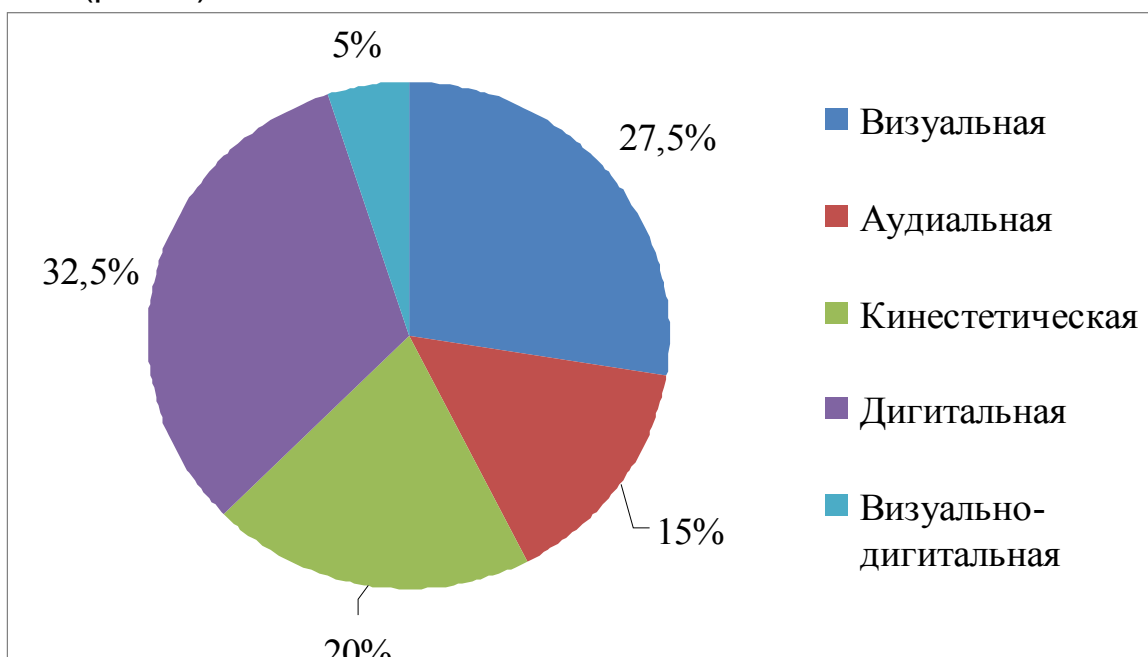


Рис. 7. Степень выраженности репрезентативных систем у юношей

Выводы. Сравнение результатов респондентов по восприятию предметов вариативной формы и диагностике репрезентативных систем выявило, что:

– точность шкалы упругости наиболее высокая у юношей (47,5 %) и девушек (40 %);

– фокальный вид внимания преобладает у 50 % юношей и 40 % девушек;

– у вышеуказанных девушек и юношей доминируют две репрезентативные системы (визуальная и кинестетическая).

Сопоставление данных, полученных при диагностике выраженности репрезентативных систем у респондентов показало следующее:

сравнение данных, полученных в ходе анализа результатов групп юношей и девушек, представленных на рис. 8.

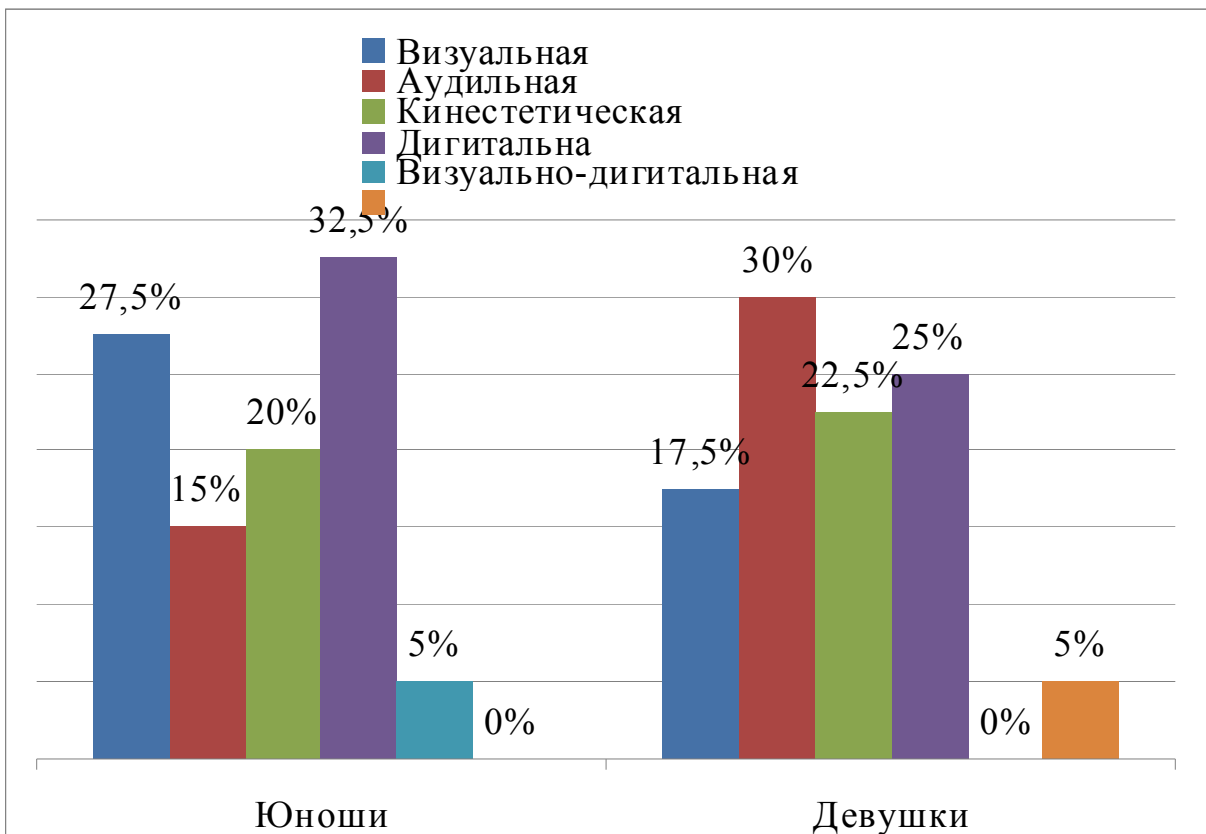


Рис. 8. Степень выраженности каждой репрезентативной системы у юношей и девушек.

Данные, приведенные на рис. 8 показывают, что среди юношей преобладает дигитальный тип репрезентативной системы (32,5 %), а у девушек он на втором месте (25 %). У большинства девушек доминирующим является аудиальный тип (30 %), в то время как среди юношей аудиалов меньше в 2 раза, чем среди девушек (15 %). У 27,5 %

опрошенных юношей ведущей является визуальная репрезентативная система, а вот среди девушек визуалов 17,5 %.

К кинестетикам относится 20 % опрошенных юношей и 22,5 % опрошенных девушек. Так же следует отметить, что у 5 % опрошенных юношей в одинаковой степени доминирует как визуальная, так и дигитальная репрезентативные системы. А среди опрошенных девушек у 5 % в одинаковой степени преобладает и кинестетическая репрезентативная система, и дигитальная.

Таким образом, у 23 опрошенных (28,75 %) преобладает дигитальная репрезентативная система, это говорит о том, что этим людям свойственно логически размышлять над изучаемым вопросом. Дигиталы успешны в профессиях, требующих логики и точности. Это может быть программирование, моделирование, научная деятельность. Стоит отметить, что среди юношей дигиталов больше, чем среди девушек.

К визуальной репрезентативной системе относится 18 человек, что составляет 22,5 % всех респондентов. Этим людям проще и удобнее обрабатывать поступающую информацию именно с помощью зрения. Для успешного выполнения поставленных задач им необходимо наличие четких схем, наглядных картинок и образов. Для этого психологического типа прекрасно подойдет работа конструктора, инженера, модельера, дизайнера, фотографа, оформителя интерьеров. Визуалам присущи художественные навыки.

У такого же количества опрошенных (18 человек) преобладает аудиальная репрезентативная система. Следовательно, для 22,5 % респондентов особое значение представляет информация, полученная через органы слуха. Аудиалы больше других ориентированы на общение - это один из самых коммуникабельных типов людей. Часто встречающаяся профессия среди людей с аудиальным типом репрезентативной системы — музыкант. С учетом общительности и умения вести разговор такие люди добиваются успеха в работе, связанной с ораторским искусством (журналист, писатель, драматург, сценарист, общественный деятель).

На свои ощущения ориентируется 17 человек из общего числа опрошенных (21,25 %), т.к. у них преобладает кинестетический тип репрезентативной системы. Им проще познавать мир за счет наглядных данных и путем личного контакта. Для кинестетика особенно важен тактильный контакт. Принято считать, что кинестетики относятся к числу деятельных людей. Зачастую они являются трудолюбивыми, но так же они не отличаются хорошим вниманием, плохо концентрируются на чем-либо длительное время. По этой причине они не любят рутинную и монотонную работу. Кинестетики зачастую предпочитают такие профессии как массажист, механик, скульптор, архитектор, парфюмер, косметолог. Так же им свойственны успехи в спорте.

Выводы. Проведенное исследование позволило выявить особенности восприятия предметов вариативной формы юношами с разным типом репрезентативной системы. Обобщая данные эмпирического исследования, можно выделить следующие особенности восприятия предметов вариативной формы юношами с разным типом репрезентативной системы.

1. У большинства респондентов (28,75 %) преобладает дигитальная репрезентативная система, что говорит о логическом восприятии информации. Менее ярко выражена кинестетическая репрезентативная система (21,25 %). Следовательно, большинство людей в юношеском возрасте подходят более осмысленно к изучению любого вопроса, в связи с началом взрослой самостоятельной жизни. Большого успеха люди с дигитальным типом репрезентативной системы достигнут в профессиях, требующих логики и точности (программирование, моделирование, научная деятельность).

Дигитальная репрезентативная система в большей степени присуща юношам (32,5 %), чем девушкам (25 %). Следовательно, юноши более склонны к профессиям требующим точных вычислений, чем девушки. Большая часть девушек воспринимает информацию с помощью органов слуха, а юношей с этой модальностью меньше в 2 раза. Среди опрошенных девушек у 30 % доминирует аудиальная репрезентативная, среди юношей – 15 %.

Визуалы составляют 22,5 % от всех опрошенных. Учитывая тот факт, что этим людям проще и удобнее обрабатывать поступающую информацию именно с помощью зрения, наличие четких схем, наглядных картинок и образов может гораздо упростить их труд. Визуалы чаще встречаются среди, инженеров, модельеров, фотографов, художников.

У такого же количества опрошенных (22,5 %) преобладает аудиальная репрезентативная система. Этим людям проще воспринимать информацию на слух, они являются очень коммуникабельными. У большинства музыкантов преобладает аудиальная репрезентативная система. Зачастую аудиалы становятся успешными журналистами, писателями, драматургами, сценаристами, общественными деятелями.

К кинестетикам относится 21,25 % опрошенных. Для людей с кинестетическим типом репрезентативной системы особенно важен тактильный контакт. Наибольшего успеха они могут достигнуть в таких профессиях как массажист, механик, скульптор, архитектор, парфюмер, косметолог. Так же им свойственны успехи в спорте.

2. При восприятии предметов вариативной формы в наибольшей степени задействовано тактильное и визуальное восприятие, из чего можно сделать вывод, что юношам и девушкам, у которых преобладает визуальная и кинестетическая репрезентативные системы, проще взаимодействовать с предметами обладающими вариативностью формы,

т. к. визуалы лучше воспринимают информацию с помощью зрения, а кинестетики предпочитают прикоснуться к объекту.

Таким образом, можно утверждать, что в восприятии предметов вариативной формы значимую роль играет доминирующая репрезентативная система. Учитывая то, что при восприятии предметов, обладающих вариативностью формы, в наибольшей степени задействовано тактильное и визуальное восприятие, юношам и девушкам, у которых преобладает визуальная и кинестетическая репрезентативные системы, проще взаимодействовать с ними, так как визуалы лучше воспринимают информацию с помощью зрения, а кинестетики предпочитают прикоснуться к объекту.

3. У большинства респондентов преобладает дигитальная репрезентативная система, а визуальная модальность в юношеском возрасте выражена в меньшей степени. Стоит отметить, что среди юношей визуалов больше, чем среди девушек. Кинестетиков в общем числе респондентов оказалось меньше всего. Но девушки чаще ориентируются на свои ощущения, чем юноши.

В юношеском возрасте встаёт вопрос о выборе профессии, поэтому стоит отметить, что от типа репрезентативной системы зависит то, на сколько индивид будет доволен своим выбором.

Дигиталы успешны в профессиях, требующих логики и точности (программирование, моделирование, научная деятельность). Среди юношей дигиталов больше, чем среди девушек.

Визуалам проще и удобнее обрабатывать информацию именно с помощью зрения, поэтому для успешного выполнения поставленных задач им необходимо наличие схем, рисунков и образов. Людям с этой модальностью следует обратить внимание на такие профессии как конструктор, инженер, модельер, дизайнер, фотограф, оформитель интерьеров. Визуалам присущи художественные навыки.

Люди, лучше воспринимающие информацию через органы слуха, очень коммуникабельны. С учетом общительности и умения вести разговор такие люди добиваются успеха в работе, связанной с ораторским искусством (журналист, писатель, драматург, сценарист, общественный деятель).

Важно учитывать, что кинестетики хоть и являются трудоголиками, не любят рутинную и монотонную работу. Кинестетики зачастую предпочитают такие профессии как массажист, механик, скульптор, архитектор, парфюмер, косметолог.

Перспективы дальнейшего исследования. Определение типа ведущей репрезентативной системы на большей выборке юношей и девушек позволит проводить профориентационные и консультативные встречи с ними, также вооружить их способами наилучшего сохранения и анализа различной информации и эффективной её подачи слушателю. Знания о типе репрезентативной системы собеседника позволит

развивать коммуникативные качества юношей и девушек, быстрее устанавливать с людьми контакт. Так же эти знания можно использовать в профессии и бизнесе (передавать информацию бизнес-партнёру в той форме, которая наиболее им воспринимается и понимается с учётом его ведущей репрезентативной системы, что будет способствовать построению с ним более продуктивных отношений; в бизнесе при помощи репрезентативных систем можно максимально быстро и эффективно решать спорные вопросы, заключать контракты, воздействовать других людей и др.). Кроме того учет и определение на большей выборке респондентов того, что для восприятия предметов вариативной формы необходимо тактильное и визуальное взаимодействие с ним возможно позволит юношам и девушкам с визуальным и кинестетическим типом репрезентативной системы успешнее и легче взаимодействовать с предметами изменчивой формы.

Список использованной литературы

- Лобанов А.П. Практикум по общей и когнитивной психологии: практикум. – Минск: БГПУ, 2014. 144 с.
- Лосик Г.В. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект. Минск: ОИПИ НАН Беларуси, 2008. 138 с.
- Лосик Г.В. Новый вид перцептивных действий. *Психологія*. 1998. № 9. С.84–94.
- Морина Н.Л. Восприятие упругости и медицинская диагностика. *Психологическая наука и образование*. 2002. № 4. С. 70–87.
- Психология ощущений и восприятия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер [и др.]. Москва: АСТ: Астрель, 2009. 687 с.
- Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 1270 с.
- Северин А.В. Перцептивные действия подростков: проблемы и перспективы изучения. Монография. Брест: БрГУ, 2018. 202 с.
- Северин, А. В. Перцептивные действия подростков при восприятии предметов с вариативной формой. *Психологія*. 2011. № 1. С. 7–13.
- Izmailov Ch.A., Davydova K. Multidimension scaling of configurations from lines. *Psychometric methodology*. Stuttgart and New York: Gustav Fischer Verlag, 1993. P. 579–584.
- Severin A. The specificity of the mechanism «eyeshands» teenagers in the study of the objects with variable form. *THE UNITY OF SCIENCE : international scientific professional periodical journal*; Vienna, Austria, September, 2014. P. 118–121.
- Severin A.V. Technique of Consecutive Addition of Analyzers at Perception of Subjects with Variable Forms. *The 12th European Congress of Psychology* : poster abstracts, Istanbul, 04–08 July, 2011. Istanbul: Bahceschir University, 2011. P. 311.



Северин Алексей Викторович
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии,
заведующий психологической
лабораторией «Психология труда
и здоровья личности»
**Учреждение образования «Брестский
государственный университет
имени А. С. Пушкина»
г. Брест, Беларусь**
E – mail: psyseverin@mail.ru



Лосик Георгий Васильевич
доктор психологических наук,
главный научный сотрудник
**Государственное научное
учреждение
«Объединенный институт проблем
информатики Национальной
академии наук Беларуси»
г. Минск, Беларусь**
E – mail: georgelosik@yahoo.com



Морозов Виктор Егорович
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей и
организационной психологии,
**Учреждение образования
«Белорусский
государственный педагогический
университет имени М. Танка»
г. Минск, Беларусь**
E – mail: vmorozovipbgpu@gmail.com

**РОЛЬ ЗРЕНИЯ В ВОСПРИЯТИИ ПРЕДМЕТОВ
ВАРИАТИВНОЙ ФОРМЫ**

В статье представлены результаты теоретического анализа существующих в психологической науке работ по восприятию предметов вариативной формы. Рассматривается проблема зрительно-тактильного восприятия предмета, который имеет вариативную форму. Экспериментально проверяется гипотеза, согласно которой человек, дотрагиваясь до вариативного по форме предмета рукой и фиксируя зрительно возникающую от этого деформацию (вариацию) его формы, определяет упругость, гибкость, пластичность, кинематику разных участков предмета. Обоснована необходимость координации зрительных и тактильных перцепций при восприятии предметов вариативной формы.

***Ключевые слова:** зрение, восприятие, перцептивные действия, предметы вариативной формы, упругость.*

Alex Severin Georgy Losik Viktor Morozov The role of vision in the perception of objects variable form

The article presents the results of a theoretical analysis of existing works in psychological science on the perception of objects of variable form.

The problem of visual-tactile perception of an object that has a variation form is discussed. We investigate the hypothesis that the person determines the elasticity, flexibility, plasticity of different parts of variable shape object. He determines it by touching object with hand and fixing visually. As a result the person accumulates in image information about the variable shape object.

The necessity of coordination of visual and tactile perceptions in the perception of objects of variable shape is proved.

***Key words:** vision, perception, perceptual actions, objects of variable shape, elasticity.*

Постановка проблеми. Под перцептивним действием в психологии принято понимать «основные структурные единицы процесса восприятия у человека» (Запорожец, 1967), направленные на анализ, получение и уточнение сенсорной информации при восприятии предметов. Однако при всем многообразии исследований восприятия в научной литературе не нашли достаточного отражения теоретические и экспериментальные данные по изучению перцептивных действий при восприятии предметов вариативной формы. Результаты исследований представлены только в единичных работах (Вартанов, 2015; Лосик, 2015; Морина, 2002; Северин, 2018).

Одним из первых понятие «предмет вариативной формы» в научный оборот ввел ученый (Ганзен, 1974), понимая его как сложный целостный объект. По мнению этого ученого, «в общей проблеме восприятия может быть выделена ее важная часть – проблема восприятия целостных объектов».

Другим исследователем (Лосик, 2008) впервые предложен термин «объекты с вариативной формой». Под такими объектами он понимает «физические объекты, которые от усилия мышц руки человека при воздействиях на них меняют свою форму в зрительно заметной человеку степени. При этом изменение формы, свойственное физической природе такого объекта, идет в масштабах, не разрушающих объект и его функциональное предназначение для человека. Так, объект, отличающийся упругостью, возвращается после перцептивного воздействия на него к прежней форме, а объект, отличающийся пластичность – не возвращается. Так, объекты, отличающиеся хрупкостью, приобретающие трещины, не могут считаться объектами вариативной формы». Он выделяет три варианта доступности объекта для восприятия его субъектом, которые «означают три степени удаленности объекта от субъекта восприятия и соответственно разные возможности изучать форму и динамику объекта» (Лосик, 2008: 64). Согласно первому, объект доступен для изучения на расстоянии. При этом манипулятивные действия с ним невозможны. Вторым вариантом, наоборот, дает возможность для нанесения воздействий и изучения формы объекта и ее динамики. При третьем варианте доступности объекта «в зрительной памяти на некоторое время остается его «фотография». Затем изучение формы объекта ведется за счет интериоризованного сканирования взором его фотографии» (Лосик, 2008: 64–67).

Ученые (Лосик, 2015; Северин, 2018) предлагают понимать под предметами вариативной формы такие предметы, которым присуща вариативность формы: мягкость, упругость, пластичность (например, тело человека, мяч, пружина, ветка дерева, туловище животного и др.). При этом вариативность формы предмета – это степень его изменчивости, которая определяется зрением при нанесении физического воздействия на разные части предмета рукой или его зрительного осматривания.

Согласно ученым (Морина, 2002; Пиаже, 2004) перцептивные действия с предметами с вариативной формой имеют свою специфику. При изучении вариативности таких предметов формируется особый навык восприятия, который воспринимающему каждый раз предстоит формировать заново. Поэтому такой специфический навык человеку вынужден регулярно подкреплять, иначе он претерпевает деформации и даже может быть утрачен. Так, благодаря перцептивным действиям «ребенок обнаруживает, что одна палочка более гибкая чем другая и что между гибкостью и длиной существует связь...; действия совершаемые над объектом и дающие ему новые характеристики являются исходной точкой самих логико-математических операций... Если же в физическом опыте заменить гибкий стержень другим любым объектом, то мы рискуем не получить больше истины» (Пиаже, 2004: 50–51).

В связи с этим становится понятным, что восприятие жесткого (константного) по форме предмета не требует обязательного нанесения на него воздействия рукой в случае его повторного восприятия. Форма такого предмета сохраняет относительное постоянство, поэтому ее можно воспринимать и зрительно, на расстоянии. В то же время при каждом восприятии предмета вариативной (изменчивой) формы необходимо кроме зрительного восприятия, и осуществление моторного воздействия на него собственной рукой.

В трудах ученых (Вартанов, 2015; Соколов, 2003) описывается, что при восприятии предметов, обладающих вариативной формой, в коре головного мозга активируются специальные нейроны-детекторы, которые кодируют признаки изучаемого предмета. Графически это можно представить в виде точек, расположенных на поверхности трехмерного пространства. Каждая точка на такой гиперсфере характеризует в виде числа какой-то один признак предмета и представляет собой субъективный признак стимула, анализируя который можно построить субъективную шкалу, по которой человек оценивал предмет вариативной формы. Вычислив оценку такого признака по данной шкале можно построить матрицу субъективных различий между разными точками.

При восприятии вариативных предметов приоритетное значение имеет шкала упругости (Лосик, 2008; Морина, 2002). Субъективные оценки человека по указанной шкале дают информацию о степени изменяемости предмета, которую можно представить в виде матрицы субъективных различий. Именно зрительный анализатор в синхронности с перцептивными движениями руки, помогают запоминать вариативность формы предмета. При изучении вариативности таких предметов формируется особый навык восприятия. Степень вариативности ряда предметов (листья дерева, батон хлеба, пружина) воспринимающему каждый раз приходится узнавать их заново с помощью зрительного восприятия и моторного воздействия рукой. Поэтому такой навык человеку приходится регулярно подкреплять.

Исследования ученого (Лосик, 2008) показывают, что существует отдельный вид перцептивных действий, который относится к типу гностических и отвечает за наполнение психического образа дополнительной информацией о вариативности его формы. При нанесении на объект воздействий субъект осуществляет следующие действия: манипуляции с предметом руками, ногами, губами, челюстями, языком, поворотом глаз, головы, туловища. В результате такого воздействия на объект происходит некоторый скачок в его состоянии. Параллельно с воздействием на объект перцептивная система ведет регистрацию и обработку информации об изменении его состояния. Таким способом она накапливает информацию о форме изучаемого объекта и его динамике.

При этом специфический вид перцептивного действия (с предметами вариативной формы) является единственным видом перцептивных действий, который ребенок совершает в онтогенезе «на самом себе», вместо того, чтобы изучать «вариативность тела» взрослого собеседника. Эталоны жестов, пантомимики, речи, поз окружающих ребенка взрослых он формирует в своей психике, копируя эти вариативные явления у окружающих как эталоны. Но возможные вариации этих эталонов – ребенок проигрывает на своем собственном теле. Он этот единственный вид перцептивного действия может симулировать в случае жестов, пантомимики, речи, поз – в своей собственной двигательной системе. Ибо она устроена антропоморфно взрослой. Симуляция перцептивного действия у ребенка проходит на ранних стадиях онтогенеза в виде итераций (Лосик, 2008). Этот вид перцептивного действия априори не подвержен интериоризации. Мысленно перцептивные действия над объектом вариативной формы не возможны. Сведения об упругости, пластичности нового по форме предмета, или предмета с непостоянным агрегатным состоянием – можно узнать только «сфотографировав глазом до и после воздействия на предмет его изменение формы» и дотронувшись до реального предмета, а не его компьютерной модели в системе виртуальной реальности.

Следует отметить, что развитие перцептивных действий при восприятии предметов вариативной формы идет по принципу «глаз – рука» (сначала развитие движений глаз при изучении предметов, потом движений рук, т.е. «глаз учит руку воспринимать мягкость, гибкость предметов вариативной формы»). На это положение указывают и работы ученых (Блинникова, 2003, 2007; Сергиенко, 2006 и др.). Например, «ведущая роль зрения в развитии интерсенсорного взаимодействия как механизма представленности мира и возможности действовать в нем достаточно экспериментально аргументированы... зрение является интегрирующей, координирующей и калибрующей системой при взаимодействии других модальностей» и даже «в случае сенсорного конфликта зрительная система всегда имеет преимущества в зрительно-тактильном соревновании» (Сергиенко, 2006: 153–154).

Данную точку зрения разделяет и другой исследователь (Блинникова, 2003, 2007). Она изучала особенности зрительной депривации в процессе онтогенеза человека и ее влияния на развитие мозга, когнитивных процессов, координацию зрения и моторики и др. Результаты ее исследований подтверждают, что «зрение имеет решающее значение для интеграции в единую систему сенсорной и моторной сферы, а также оказывает значительное влияние на развитие регуляторных механизмов» (Блинникова, 2007: 28), и что также «для когнитивного развития и для формирования образов окружающего мира более важен зрительный опыт, чем пространственный» (Блинникова,

2007: 30), и «зрение является ведущим анализатором у человека. Отсутствие зрительного опыта отрицательно влияет на все области развития: моторное, когнитивное, поведенческое» (Блинникова, 2003: 47).

Результаты исследований показывают, что у детей, которые подвергались зрительной депривации наблюдаются нарушения сенсомоторной координации зрения и руки, а также нарушения в развитии когнитивных процессов и формировании произвольных действий. Так, «ребенку с глубокими поражениями зрительной системы не хватает стимуляции извне для активизации мозговой деятельности. Вследствие этого возникают, расширяются и закрепляются стереотипные движения» (Блинникова, 2003: 47).

Исследования ученых (Вартанов, 2015; Лосик, 2015; Северин, 2018) указывают, что зрение особым образом участвует в восприятии гибкости и вариативности. Именно зрительный анализатор в синхронности с перцептивными движениями руки, помогают запоминать вариативность предмета. Им также принадлежит точка зрения, что по ошибке вместо вариативности формы предмета в психологии принято изучать ощущение упругости предмета, точнее, какого-либо одного его участка поверхности. Однако, если быть точным, предмет вариативной формы имеет много участков поверхности, и некоторые участки формы могут отличаться или не отличаться упругостью. Под упругостью и гибкостью в физике понимается свойство тел восстанавливать свои размеры, форму и объем после прекращения действия внешних сил или других причин, вызвавших деформацию тел. Однако человек может судить о способности тел восстанавливать свои размеры и форму, только наблюдая за формой объекта до и после нанесения на него воздействия. Следовательно, в психологической характеристике упругости тела есть и субъективная, и объективная составляющая. Объективно жесткое тело не может ощущаться субъективно упругим. Но наоборот, объективно упругое тело, если оно не подвергнется человеком воздействию в период его созерцания, может субъективно оставаться жестким. Поэтому механизм восприятия вариативного по форме предмета нельзя искать в законах ощущений, а это изучение в психологии приводит к появлению новой проблемы восприятия. Именно поэтому субъективность оценки упругости зависит от субъекта, который принимает решение посредством движений руки изучать или игнорировать определенный участок предмета, а также от функционального назначения предмета для самого субъекта.

Так «способ двукратного «фотографирования» использует человек, но завуалировано, когда совершает перцептивное воздействие рукой на предмет. Ребенок выучивается наносить на предмет быстрое перцептивное воздействие, «фотографировать» его дважды, вычитать из второго снимка первый и, таким образом, дополнительно к объективной информации о форме предмета накапливать в сознании

информацию о степенях свободы этой формы. Но не о всех возможных, а о части их. Ибо именно в спектре совершенных субъектом перцептивных действий над объектом отражается спектр жизненных мотивов субъекта познать этот объект» (Лосик, 2008).

Экспериментальное исследование зрительного восприятия человеком окружающих его предметов осуществляется с позиции разных подходов (Запорожец, 1967; Гибсон Дж. и Гибсон Э., 1975; Bruner и Kozlowski, 1972; Izmailov и Davydova, 1993; Соколов, 2003). Эти подходы отличаются тем, какую именно задачу планирует решить экспериментатор: изучить свойства предметности и целостности восприятия, выявить закономерности работы глаза и руки при восприятии, то ли вскрыть механизм восприятия, то ли изучить алгоритм формирования психического образа. В данной работе мы рассматриваем вопрос, который оставался не главным в известных исследованиях восприятия. Это вопрос о восприятии предмета, когда его форма отличается вариативностью. Воспринимаемый предмет для человека отличается от другого предмета, прежде всего, формой и цветом. Поэтому для формирования образа нового для субъекта предмета часто нет необходимости прикасаться до этого предмета рукой и наносить какие-либо возмущающие его состояние воздействия. Он может быть воспринят на дистанции от человека зрением, распознан по форме и цвету, воспринят с экрана телевизора или компьютера, с картинки в книге.

Вместе с тем существует категория предметов, имеющих вариативную форму, для большей различимости которых при их восприятии человек стремится ощутить их вес, гибкость, шероховатость, аморфность. При формировании образа таких предметов необходимо активное *прикосновение* руки к предмету. Такие атрибуты предмета, как его форма, цвет, текстура, шероховатость, температура поверхности условно можно назвать *атрибутами формы*. Они измеряются глазом и рукой изначально и легко наполняют психический образ. В дополнение к этим атрибутам формы предмета введем такой атрибут как «вариативность формы». Для оценки статической формы, шероховатости, липкости, температуры, вкусовых качеств предмета недостаточно зрения, а нужно уже прикосновение к нему руки, языка. Вместе с тем, в этом случае иногда достаточно пассивного прикосновения к предмету. Такие прикосновения вызывают тактильные ощущения. Кроме них при активном, силовом нажатии на предмет у человека возникают еще и кинестетические ощущения, под которыми понимаются ощущения в мышцах и суставах, рождающихся при мышечных усилиях. При пассивном прикосновении к предмету они не участвуют (Лосик, 2008; Северин, 2018).

Сосредоточим внимание на случае восприятия вариативного предмета. Предметы с вариативной формой – это тело человека,

туловище четвероногого животного, птицы, рыбы, внутренние их органы, сердце, мозг, почки, печень, это крона дерева, стебель цветка, мяч, воздушный шарик. В данном исследовании под предметом с вариативной формой будет пониматься физический объект, который от усилия мышц руки человека при перцептивных её воздействиях на него меняют свою форму в *зрительно заметной* человеку степени. При этом изменение формы, свойственное физической природе такого объекта, идет в масштабах, не разрушающих объект и его функциональное предназначение для человека. Например, объект, отличающийся *упругостью*, возвращается после перцептивного воздействия на него к прежней форме, а объект, отличающийся *пластичностью* – не возвращается.

Данное определение предмета с вариативной формой основывается не на *естественнонаучной* природе существования объекта, а на *когнитивной природе*, на природе объекта становится предметом, функциональной «вещью» для человека, то ли прекращать быть «вещью» в случае его разрушения (Лосик, 2008, Северин, 2018). Такое определение является сугубо психологическим, ибо по нему к категории вариативных предметов относится предмет при конъюнктивном выполнении трёх условий, из которых второе и третье имеют субъектную, не естественнонаучную природу. По первому условию, предмет должен быть объективно по физическому материалу потенциально способен менять форму, например, быть гибким, пластичным, хрупким, от воздействия силы в диапазоне, которую могут реализовать мышцы человеческой руки. По второму условию, субъект, не важно, по каким мотивам, должен в адрес этого объекта совершить рукой активное силовое воздействие, причём с силой, достаточной для *масштабного* объективного изменения формы. Изменение должно быть настолько масштабным, чтобы зрение могло по порогу чувствительности зафиксировать факт изменения. По третьему условию, объект не должен прекратить от такого активного перцептивного воздействия своё существование, не должен потерять способность выполнять ту антропологическую функцию, которую за ним закрепил субъект. Невыполнение этих трёх конъюнктивно связанных условий переводит объект в категорию «объект с невариативной формой». В зависимости от того, какое из этих условий не выполняется, можно детально классифицировать эти случаи, но это не входит в задачи данной работы.

Цель работы состоит в определении роли зрения в восприятии предметов вариативной формы.

Мы считаем, что в восприятии предмета с вариативной формой участвуют кинестетические ощущения суставов и система «рука человека» в целом. Наряду с этим, синхронно с рукой работает зрительная система. Поэтому оценку степени вариативности формы предмета с точки зрения вектора вариативности невозможно свести к сумме оценок двух или трёх анализаторов, к сумме ощущений. Согласно

нашей гипотезе, в онтогенезе у человека формируется для оценки вариативности формы предмета отдельный анализатор, точнее, корковый отдел анализатора. У этого анализатора нет своих рецепторов, а используются рецепторы зрительного анализатора и кинестетические рецепторы руки, пальцев. Обоснуем гипотезу.

Теоретически можно предположить два варианта механизма хранения у человека в психическом образе информации о вариативности формы предмета. Согласно первому варианту вариативность присуща многим предметам, и поэтому в филогенезе у человека для оценки этого качества сформировался отдельный анализатор и функционирует специальный вид ощущения. В таком случае перцептивная оценка человеком нестабильности формы предмета может происходить только после восприятия стабильного предмета. В этом случае, вероятно, такую оценку организуют рука совместно со зрением. С помощью воздействия рукой на предмет и с помощью зрения человек изучают в нем наряду с тактильной еще и «зрительную» нестабильность формы. Согласно второму варианту, можно предположить, что такого специального анализатора нет, и оценку качеств вариативности предмета выполняют кинестетические ощущения руки; они выполняют эту оценку без участия зрительного анализатора. Для проверки этих двух альтернативных вариантов гипотезы нами был проведен полимодальный эксперимент по методике многократного восприятия одних и тех же предметов (12 пружин), однако в разных условиях комбинации двух анализаторов: зрительного и кинестетического.

Материалы и оборудование. В качестве предметов с вариативной формой для восприятия во всех экспериментах были использованы 12 металлических пружин, различных по упругости, длине, диаметру витка, шагу витка, толщине проволоки, материалу, цвету (рис. 1).

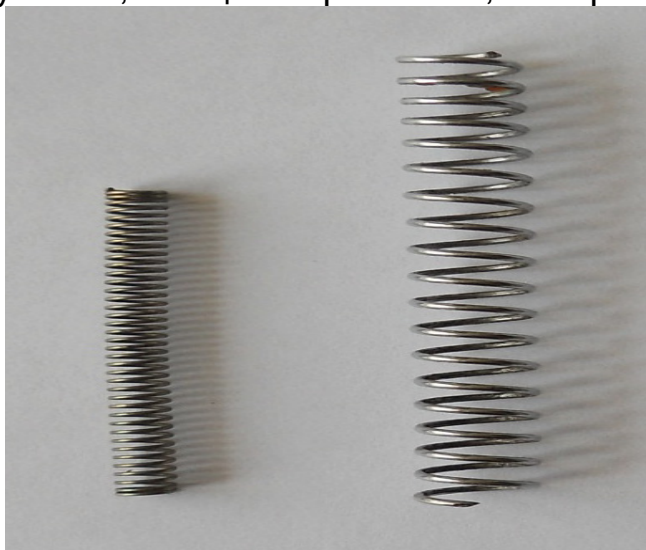


Рис 1. Пример пары пружин, которые предъявлялись испытуемому для бальной оценки их меры несходства

Чтобы соотнести субъективные и объективные свойства пружины, у нее были описаны ее цвет, измерены коэффициент упругости пружины динамометром, длина, диаметр витка, шаг витка и толщина проволоки пружины штангенциркулем (таблица 1). О свойствах пружин испытуемому не сообщалось. О них знал только экспериментатор. Предполагалось, что потенциально испытуемый может избрать данные свойства для оценки различия пружин.

Таблица 1

Объективные свойства пружин

№ пружины	Коэффициент упругости	Длина пружины, см	Диаметр витка пружины, см	Толщина проволоки, мм	Плотность витков (кол. на см)	Вес пружины, граммы	Цвет пружины
1	3	2	0.9	3	0.8	10	Стальной
2	6	4	0.9	1	7,0	27	Серый
3	0	5	0.5	9	5,0	90	Нет
4	9	9	0.6	1	3,0	24	Медный
5	2	2	0,5	2	4,0	15	Белый
6	13	2,2	0,4	1,5	5,0	8	Нет
7	4	2,4	0,4	1,3	6,2	6	Серый
8	11	11	1,0	0,9	2,7	50	Серый
9	15	11	1,0	0,9	5,3	45	Черный
10	8	4	0,6	1,1	8,0	35	Нет
11	6	5	0,8	0,7	2,2	45	Стальной
12	4	6	0,9	0,9	4,0	55	нет

Испытуемые. В экспериментах приняли участие восемь испытуемых в возрасте от 18 до 55 лет, из них три человека женского, пять человек мужского пола. У всех испытуемых ведущей рукой была правая.

Процедура. Всех экспериментов было три. Каждый из 8-ми испытуемых участвовал последовательно во всех трех экспериментах, в которых он оценивал степень различия одних и тех же пар объектов-пружин при разных комбинациях анализаторов. До опыта один раз все пружины вместе показывались испытуемому на короткое время для ознакомления. Испытуемому было разрешено изучать пружины только одной рукой, чтобы упростить экспериментатору последующий анализ по видеосъемке участие тактильно-кинестезических ощущений в бальной оценке различия пружин.

Експеримент с участием только зрения. Испытуемый оценивал степень различия пары пружин в условиях только зрительного восприятия с исключенным тактильным и кинестезическим анализаторами. Испытуемый не имел возможности прикасаться к пружинам. Он должен был на основании зрительного восприятия внешнего вида двух пружин дать оценку их различия баллом от 0 (нет различия), до 9 (максимальное различие), без подсказок экспериментатора.

Експеримент с участием только руки. Испытуемый оценивал различие пружин в условиях тактильного и кинестезического восприятия – с исключенным зрительным анализатором. Он должен был на основании поочередного ощупывания этих объектов правой рукой дать оценку различия между ними. Процесс ощупывания фиксировался на видеокамеру.

Експеримент с участием зрения и руки. В нем оценка степени различия пружин осуществлялась в условиях одновременного зрительного, тактильного и кинестезического восприятия. Процесс в этом случае также фиксировался на видеокамеру.

Изложение основных результатов исследования. По каждому эксперименту составлялась матрица баллов для каждого испытуемого, которая затем обрабатывалась экспериментатором на компьютере по методу многомерного шкалирования (программа Statistica 8.0). В процедуре многомерного шкалирования на первом шаге находилась минимальная размерность, которой можно экстраполировать балльные оценки испытуемых. Существует несколько методов для определения минимальной размерности психологического пространства. Отмечается, что выбор размерности для психологических задач не столь важен как выбор хорошей содержательной интерпретации шкал (Izmailov Ch.A., Davydova K. 1993). Для психологической интерпретации того, какие качества объектов использованы испытуемыми при оценке их различий, в нашем случае достаточно было трех шкал, обнаруженных компьютерной обработкой баллов. Критерием выбора размерности в нашем случае явилось отсутствие прибавки точности экстраполяции после размерности «три шкалы».

Число шкал при применении многомерного шкалирования в исследовании восприятия обычно оказывается порядка двух, трёх или четырёх. Число шкал отражает не число физических параметров стимула, а число психологических шкал как физиологических новообразований в мозге. Они компенсируют большое число объективных параметров предметов малым числом интегральных шкал. Так, однополюсные объективные шкалы параметров заменяются в перцептивном пространстве на альтернативно-полюсные шкалы.

В нашем случае важно было проверить гипотезу о существовании комплексного механизма, комплексной шкалы перцептивной оценки

человеком вариативности формы предмета. Нужно было проверить, что шкала оценки вариативности предмета с помощью методики многомерного шкалирования в целом обнаруживает себя. Проверить, что это комплексная шкала, и поэтому она исчезает, если то или иное звено ее механизма выключается. Мы допускали, что существует надстройка над самостоятельно работающими зрительным, тактильным, кинестезическим анализаторами. Это надстройка в виде еще одного, интегрального анализатора сигналов от указанных трех анализаторов. Результатом работы этого анализатора становится «ощущение» человеком такого качества предмета как вариативность его формы. Для оценки этого качества у человека нет специальных рецепторов. Тем не менее, в филогенезе для оценки этого биологически важного качества сформировалась на поведенческом уровне и на корковом уровне отдельная шкала оценки. Аналогом данному анализатору является анализатор оценки удаленности предмета от наблюдателя по стереопсису зрения, по сопоставлению в зрительной коре двух видеоизображений, поступающих в мозг с правого и левого глаза.

После обработки матрицы экспериментатор получал возможность видеть на бумаге «расположение» 12 точек предметов в трехмерном психологическом пространстве. Производился анализ расположения точек и выяснялось, какие признаковые шкалы выбрал испытуемый для различения пружин. Очередность расположения на шкале и дистанция расположения предметов позволяли экспериментатору интерпретировать то, с каким физическим свойством данных объектов (пружин) ближе всего связана данная шкала у данного испытуемого.

Результаты эксперимента по одномодальной зрительной оценке различия пружин (без дотрагивания до них). Как отмечалось, в первом эксперименте испытуемый по 9-балльной шкале принимал решение о различии пружин, при этом он мог лишь видеть их, лежащими на столе перед испытуемым. Испытуемый мог рассматривать пружины без ограничения времени, менять направление взора, но дотрагиваться до пружин в ходе этого опыта испытуемому не разрешалось. Естественно, что в этом эксперименте такими свойствами, которые испытуемый мог выбирать для отличия пружин, могли быть только оптические распознаваемые свойства пружины, например, ее длина, цвет, толщина (см. табл. 2).

Из таблицы видно, что такое свойство, как упругость пружины испытуемые в первом эксперименте не использовали. В этом случае зрительный осмотр пружины чаще всего нацеливал внимание испытуемых на ее длину. Во вторую очередь вниманием берется для оценки диаметр витка пружины. Восприятие пружин испытуемый строит на основе ощущений (измерений), как правило, двух каких-либо их качеств, геометрических свойств формы. Такое восприятие, по сути, близко к «сумме ощущений».

**Признаковые шкалы, выявленные у испытуемых в эксперименте
при сугубо зрительной оценке различия пружин**

Испытуемый	Факт выявления (признаковая шкала D _i) конкретной физической оси в ответах испытуемого					
	Длина пружины	Упругость пружины	Диаметр витка пружины	Толщина проволоки пружины	Плотность витков	Цвет пружины
Женя Н.	D2		D1			
Лена П.	D1		D2			
Валя П.	D1		D3			D2
Alex Kh				D1		
Alex S				D1		D2
Artiom			D2	D1		
Катя	D1				D2	
Витя М.	D1		D2			
Типичные шкалы	D1, D2		D1, D2, D3	D1	D2	D2

Примечание. Знаком «D_i» отмечен факт выявления шкалы у данного испытуемого в виде одной из шкал трехмерного психологического пространства, а пропуском – факт отсутствия соответствующей шкалы в трехмерном пространстве.

Результаты эксперимента по одномодальной тактильно-кинестезической оценке различия пружин (без участия зрения). Вторым экспериментом с одним и тем же испытуемым следовало через небольшое время после первого. Глаза испытуемого были завязаны, и он мог лишь ощупывать рукой пару лежащих перед ним пружин. Испытуемый дотрагивался до пружины рукой, ощупывал ее пальцами, брал в ладонь, изгибал. Испытуемый использовал тактильные и кинестезические ощущения. Выявленные у разных испытуемых с помощью обработки на компьютере признаковые шкалы по итогам второго эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3

Признаковые шкалы, выявленные у испытуемых в эксперименте при одномодальной тактильно-кинестезической оценке различия пружин

Испытуемый	Факт выявления (признаковая шкала D _i) конкретной физической оси в ответах испытуемого					
	Длина пружины	Упругость пружины	Диаметр витка пружины	Толщина проволоки	Плотность витков	Вес пружины
Женя Н.	D1	D2				D3
Лена П.	D1	D2				
Валя П.		D1	D2			
Alex Kh	D1	D2			D3	
Alex S		D1	D3			
Artiom	D1	D2		D3		
Катя	D2					D1
Витя М.		D1	D2			
Люда	D1		D2			D3
Типичные оси	D1, D2	D2, D1	D2	D3	D3	D3

Из второго эксперимента видно, что для оценки различий испытуемыми использовалась шкала упругости пружин. Чаще всего испытуемые нацеливали внимание тактильного анализатора на ее длину. Во вторую очередь внимание обращалось на оценку упругости пружины. Как и в первом опыте, неожиданных закономерностей во втором опыте мы не обнаружили. Как и ранее, восприятие отличия пружин испытуемый строит, как правило, на основе ощущений двух каких-либо их метрических качеств, свойств формы. Такое восприятие также близко к «сумме ощущений».

Естественно, что в данном эксперименте, когда зрение не использовалось, а оценка различий была обеспечена тактильным и кинестезическим анализаторами, мы получили от испытуемых иные, чем в первом эксперименте, балльные оценки различия тех же пружин, иные выявленные шкалы, коррелирующие с иными физическими характеристиками пружин, весом, плотностью витков, упругостью.

Результаты заключительного эксперимента по полимодальной оценке различия пружин с участием зрения и тактильного ощущения. В третьем эксперименте испытуемому, наконец, предоставлялась возможность оценивать пружины и зрительно, и на ощупь. В этом эксперименте проверялось, будет ли в данном случае балльная оценка равна алгебраической сумме двух предыдущих оценок, или же верна гипотеза о новой дополнительной информации об упругости формы предмета, которую может обнаружить совместная работа руки и глаза. Для этого, прежде всего, была проанализирована видеосъемка двигательного-зрительного поведения испытуемых. Она показала, что испытуемый оценивал в баллах различие двух предъявленных ему пружин путем их осмотра, ощупывания обеих пружин одной рукой, путем нанесения изгибательных воздействий на пружины. С помощью видеокамеры фиксировались движения рук испытуемого и изменения положения его головы, направления взора. В среднем испытуемые в этом опыте несколько дольше во времени изучали пружины, прежде, чем принять решение о величине их различия. Важно, что испытуемые не заслоняли руками вид изгибаемых пружин, когда руки манипулировали с ними. Испытуемый отслеживал глазами ход воздействия своей руки на предмет, следил глазами за изменениями зрительной картины, трансформациями формы пружины под воздействием руки. Как и ранее, мы получали матрицы баллов, которые затем обрабатывались на компьютере (см. табл. 4).

Из таблицы 4 видно, что испытуемые оценивают отличие пружин в этом полимодальном эксперименте по большому числу разных признаков. Однако оценка по шкале упругости пружины стала очень представительной. В то время, как цвет не был признан признаком отличий Оценка происходит по зрительным и тактильным признакам пружин в большинстве случаев параллельно и совместно.

Выводы. На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что подтверждается первая гипотеза. Вероятнее всего, оценка упругости, вариативности формы предмета происходит после восприятия статики стабильного поначалу предмета. Лишь после формирования статического образа предмета начинается реализация механизма оценки вариативности его формы и пополнение информацией ранее сформированного образа.

Механизм оценки упругости и вариативности реализуется рукой совместно со зрением. С помощью активного воздействия на предмет рука изучает в нем «зрительную» нестабильность формы. Скоординированная работа зрительного, тактильного и кинестезического анализаторов образует отдельный автономный анализатор. Благодаря одновременным синхронным движениям глаз и руки, этот анализатор позволяет воспринимающему человеку обнаружить больше информации

для сравнения предъявляемых предметов вариативной формы и оценки различий между ними.

Таблица 4

Признаковые шкалы, выявленные у испытуемых в эксперименте по полимодальной (зрительно-тактильной) оценке пружин

Испытуемые	Факт выявления (признаковая шкала Di) конкретной физической оси в ответах испытуемого					
	Длина пружины	Упругость пружины	Диаметр витка пружины	Толщина проволоки пружины	Плотность витков	Цвет пружины
Женя Н.	D2	D1				
Лена П.		D3	D1	D2		
Валя П.	D2	D1				
Alex Kh		D1	D2			
Alex S		D2	D2			
Artiom	D2	D1				
Катя	D1	D2				
Витя М.	D1	D3			D2	
Типичные шкалы	D2, D1	D1, D2, D3	D1, D2	D2, D3	D2	

Наряду с этим при оценке отличий предметов друг от друга человеком (в условиях отсутствия предписаний) используются такие параметры предметов как длина предмета, вес, цвет. Однако, если рука человека совершает активные воздействия на предмет и трансформирует его форму, то бальная оценка попарного отличия предметов меняется.

Таким образом, следует обозначить некоторые положения:

1) определение предмета с вариативной формой может быть основано не на естественнонаучной природе существования предмета, а на когнитивной природе, на природе объекта становиться предметом, функциональной «вещью» для человека. При таком определении предметом с вариативной формой является физический объект, который от усилия мышц руки человека при перцептивных её воздействиях на него меняет свою форму в зрительно заметной человеку степени. При этом изменение формы, свойственное физической природе такого

объекта, идет в масштабах, не разрушающих объект и его функциональное предназначение для человека. Так, объект, отличающийся упругостью, возвращается после перцептивного воздействия на него к прежней форме, а объект, отличающийся пластичностью – не возвращается. Так, объект, отличающийся «крохкостью», приобретающий трещины, не может считаться объектом с вариативной формой;

2) к категории вариативных предметов может быть отнесен предмет при конъюнктивном выполнении трёх условий, из которых второе и третье имеют субъектную, не естественнонаучную природу. По первому условию, предмет должен быть объективно по физическому материалу потенциально способным менять форму. Например, быть гибким, пластичным, хрупким, от воздействия силы в диапазоне, который могут реализовать мышцы человеческой руки. По второму условию, субъект, не важно, по каким мотивам, в адрес этого предмета многократно совершает рукой активное воздействие с силой, достаточной для масштабного объективного изменения его формы. Изменение должно быть в такой степени масштабным, чтобы зрение в состоянии было зафиксировать факт изменения, т.е. должен сработать рефлекс на новизну. По третьему условию предмет не должен прекратить от такого активного перцептивного воздействия своё существование, не должен потерять способность выполнять ту антропологическую функцию, которую за ним закрепил субъект;

3) в восприятии предмета с вариативной формой участвуют кинестетические ощущения суставов и система руки человека в целом. Наряду с этим, синхронно с рукой работает зрительная система. Поэтому оценка степени вариативности предмета (оценка направления вариативности) не сводится к сумме оценок двух или трёх анализаторов, не сводится к сумме ощущений. В онтогенезе у человека для оценки вариативности формы предмета формируется отдельный анализатор. У этого анализатора, в отличие от классических, имеется лишь корковый отдел анализатора и нет своих рецепторов и проводящих путей. Им используются рецепторы и проводящие пути зрительного анализатора и кинестетические рецепторы руки, пальцев;

4) человек в процессе нанесения перцептивных воздействий на предмет с вариативной формой формирует в психике еще один его образ: дополнительно к образу статики формы предмета формируется образ динамики формы этого предмета;

5) из приведённого в данной статье определения предмета вариативной формы, следует, что, к сожалению, у незрячих с рождения людей не может существовать образов предметов с вариативной формой;

6) под объектами с вариативной формой понимаются такие физические объекты, которые от усилия мышц руки человека при

воздействиях на них меняют свою форму в зрительно заметной человеку степени, и такое изменение формы не разрушает объект и его функциональное предназначение для человека;

7) под предметами вариативной формы понимаются такие предметы, которым присуща вариативность их формы (мягкость, упругость, пластичность), степень которой определяется зрением при нанесении физического воздействия на разные части предмета рукой или их зрительного осматривания;

8) в восприятии предмета вариативной формы принимает участие специальный вид перцептивных действий, которые имеют свою специфику. Так, при изучении вариативности предметов формируется особый навык восприятия, который необходимо постоянно тренировать, иначе моторный его компонент деформируется и может быть утрачен. Этот вид перцептивных действий реализуется по специальному алгоритму, который не требуется при восприятии предмета жесткой формы. Он включается в процесс дополнительного формирования образа на второй стадии, когда форма объекта оказывается уже достаточно изученной в статическом ее состоянии. При формировании образа предмета вариативной формы (физический объект, зрительно меняющий свои пространственные параметры) в процессе совершения зрительных и тактильных перцепций несомненно важной оказывается развитие координации совместных движений глаза и руки.

Перспективы дальнейшего исследования. Проблема поддержания навыка воспринимать предметы вариативной формы имеет место в современном мире. Распространение информационных технологий приводит к нарушению навыка воспринимать зрительно и тактильно свойства предметов. Понимая необходимость поддержания такого навыка у человека, мы, тем не менее, соглашаемся, что необходимо осуществить поиск предикторов восприятия предметов вариативной формы, построения и теоретического обоснования соответствующей модели их действия, а также последующей экспериментальной проверке. Разработка данных вопросов позволит улучшить адаптацию слабовидящих детей к социуму, сформировать навык восприятия предметов вариативной формы у разных категорий пользователей информационных сетей и ресурсов, осуществить профилактику деформаций перцептивных действий учащейся молодежи, сделать профориентационную работу с учащимися более личностно ориентированной с учетом их специфики личностных качеств и когнитивных процессов (восприятия, мышления) и др.

Список использованной литературы

- Блинникова И.В. Роль зрительного опыта в познании. *Вестн. МГЛУ. Сер. Педагогическая антропология*. 2007. № 5. С. 26–37.
- Блинникова И.В. Роль зрительного опыта в развитии психических функций. Москва: ИП РАН, 2003. 142 с.

- Вартанов А.В., Лосик Г.В. Проблема размерности в интеграции локальных анализаторов: сенсорика и моторика. *Современная психология в контексте трансдисциплинарных исследований: Материалы VI междисциплинар. конф.* Минск: БГПУ, 2015. С. 34–38.
- Восприятие и действие / под ред. А.В. Запорожца. Москва: Просвещение, 1967. 323 с.
- Ганзен В.А. Восприятие целостных объектов. Ленинград: ЛГУ, 1974. 60 с.
- Гибсон Дж., Гибсон Э. Перцептивное научение – дифференциация или обогащение? *Хрестоматия по ощущению и восприятию.* Москва: МГУ, 1975. С. 181–197.
- Лосик Г.В. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект. Минск: ОИПИ НАН Беларуси, 2008. 138 с.
- Морина Н.Л. Восприятие упругости и медицинская диагностика. *Психологическая наука и образование.* 2002. № 4. С. 70–87.
- Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. СПб.: Питер, 2004. 160 с.
- Северин А.В. Перцептивные действия подростков: проблемы и перспективы изучения. Монография. Брест: БрГУ, 2018. 202 с.
- Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. Москва: ИП РАН, 2006. 464 с.
- Соколов Е.Н. Восприятие и условный рефлекс. Москва: МГУ, 2003. 288 с.
- Bruner J., Kozlowski B. Visually preadapted constituents of manipulatory action. *Perception.* 1972. № 1. P. 3–14.
- Izmailov Ch.A., Davydova K. Multidimension scaling of configurations from lines. *Psychometric methodology.* Stuttgart and New York: Gustav Fischer Verlag, 1993. P. 579–584.

Семиченко Валентина Анатольевна,

доктор психологических наук,

профессор,

профессор кафедры

педагогике профессионального

образования

Национальный авиационный

университет г. Киев,

Украина

E-mail: semichenko48@gmail.com



**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СТУДЕНТОВ И
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК ГАРАНТИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ: ОБЪЕКТИВНЫЙ И
СУБЪЕКТИВНЫЙ РАКУРСЫ АНАЛИЗА**

Рассматриваются риски, которые сегодня существуют в высшей школе, анализируются отношения между студентами и преподавателями как основа ощущения студентами психологической безопасности своего включения в учебный процесс высшего учебного заведения. Представлены результаты эмпирического исследования, показывающие, что студенты недостаточно позиционируют себя как субъектов своей жизнедеятельности, и эта тенденция не только не снижается, но и увеличивается с каждым годом обучения. Приводятся примеры рефлексивного анализа студентами процесса профессиональной подготовки, раскрывающие сложность отношений между преподавателями и обучаемыми. Показана актуальность проблемы обеспечения психологической безопасности преподавателей высшей школы. Подчеркивается, что учеты преодоление выявленных деструктивных моментов в организации учебного процесса будет способствовать повышению эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов, объединению траекторий их профессионального становления и личностного развития, установлению

конструктивных отношений между всеми участниками учебного процесса,

Ключевые слова: психологическая безопасность студентов и преподавателей, личностно-профессиональное становление будущих специалистов с высшим образованием, студент как субъект учебного процесса, проблемы формирования субъектной позиции обучаемых, рефлексивный подход, качество педагогической деятельности преподавателя вуза.

Valentina Semichenko Psychological safety of students and teachers as a guarantee of the effectiveness of professional education: objective and subjective perspectives of analysis

The risks that exist in higher education today are considered, the relationship between students and teachers is analyzed as the basis for students' feeling of psychological safety of their entry in the educational process of a higher academic institution. The results of an empirical study are presented, showing that students do not sufficiently position themselves as subjects of their life activity, and this tendency not only does not decrease, but also increases with each year of study. Examples of students' reflexive analysis of the professional education process are given, revealing the complexity of the relationship between teachers and trainees. The relevance of the problem of ensuring the psychological safety of higher school teachers is shown. It is emphasized that taking into account the overcoming of the identified destructive moments in the organization of the educational process will contribute to improving the effectiveness of professional education of future specialists, combining the trajectories of their professional formation and personal development, establishing constructive relations between all participants in the educational process.

Keywords: *psychological safety of students and teachers, personal and professional development of future specialists with higher education, student as a subject of the scientific process, problems of formation of the subject position of students, reflexive approach, the quality of pedagogical activity of a university teacher.*

Решение проблемы эффективной подготовки кадров с высшей квалификацией выходит далеко за рамки высшей школы. В современном мире жизнеспособность, эффективность, международное признание любого государства в значительной степени зависит от того, насколько ему удалось не только сохранить, но и значительно развить человеческий потенциал. Именно внимание общества к качеству подготовки специалистов с высшим образованием гарантирует

создание, освоение, использование новейших технологий, подготовку граждан, готовых успешно интегрироваться в общественную и профессиональную жизнь, способных к творчеству и самоорганизации.

Вопросы организации системы обучения и профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе наиболее остро были поставлены в середине минувшего столетия. Начиная с работ Б.Г.Ананьева и его учеников, доказавших целесообразность выделения студенческого возраста как качественно особенного периода жизни человека (Ананьев, 1974; 1977), эта тематика сразу привлекла внимание многих исследователей. В течение двух десятилетий произошел, можно сказать, взрыв работ, посвященных проблемам педагогики и психологии высшей школы. Проводилось множество научных конференций, создавались специальные журналы, издавались учебники и монографии, посвященные проблемам педагогики и психологии профессиональной подготовки. Были созданы соответствующие научно-исследовательские институты. Вузовская тематика стала одной из ведущих при подготовке и защите кандидатских и докторских работ. Безусловно, в последнем случае это в определенной степени определялось тем, что писали такие диссертации в основном люди, работающие в системе высшего образования, что позволяло исследователям набирать широкий эмпирический материал, опираться на собственный опыт, не испытывать организационных сложностей при проведении формирующего эксперимента. Именно в этот период были получены важные данные о закономерностях развития личности студента в процессе обучения, выделены факторы, влияющие на успешность учебной деятельности и профессиональной подготовки, определены требования к организации учебного процесса, опирающиеся на выявленные психологические тенденции

В значительной степени практика соответствующих исследований сохранилась и сегодня, хотя несколько поменялась их тематика. В значительной степени это определяется теми глобальными изменениями, которые происходят в сегодняшнем мире фактически на всех уровнях: экономическом, политическом, технологическом, мировоззренческом, ментальном. Сегодня в значительной степени оказались пересмотрены взгляды на цели, что ставятся перед высшей школой, на сущность, содержание и методы деятельности высшей школы, Массовое внедрение педагогических инноваций обусловило необходимость выявления влияний, которые эти нововведения оказывают на психологию студентов, и не только при их непосредственной реализации, но и в отдаленных перспективах.

Принципиально изменилась информационная среда, в которую погружены и преподаватели, и студенты, что потребовало проведения

соответствующего научного поиска. Наконец, существенные изменения произошли в психологии молодежи, их отношении к высшему образованию и профессиональной подготовке в целом. Появились новые организационные формы взаимодействия студентов с вузом, опирающиеся на тезис «студент – это основной субъект учебного процесса» (например, реализующийся через студенческое самоуправление). Существенные изменения претерпело само понимание того, что происходит со студентами в процессе обучения, необходимость осознания и администрацией вуза, и каждым преподавателем тех трудностей, которые обусловлены управленческими и педагогическими инновациями.

Понятно, что такие глобальные изменения не могут не отразиться на психологии студентов, их отношениях с преподавателями, взглядах на сущность процесса обучения. Поэтому сегодня очень важно наладить получение от студентов обратной связи на новой методологической основе: не критикуя за то, что они «неправильно» думают, оценивают, ожидают, а принимая их точку зрения как объективный фактор, который нужно учитывать при организации процесса обучения.

Проведенный анализ состояния проблемы убедительно показал, что, несмотря на значительное количество и многоаспектность работ, посвященных проблемам личностного развития и профессионального становления будущих специалистов в условиях высшей школы (Б.Ананьев, М.Дьяченко, Л.Кандибович, В.Шарипов, М.Буланова-Топоркова, Л.Подоляк, В.Юрченко, В.Семиченко, Л.Столяренко и т.д.), (Мороз, 2003; Буланова-Топоркова, 2006; Подоляк, 2006) достаточно много проблем требуют своего дальнейшего рассмотрения.

Целью данной работы является обобщение опыта педагогической работы с разными категориями студентов (студентами разных специальностей, вузов, уровней образования) и результатов исследований в контексте того, оценивают ли студенты современный учебный процесс в вузе как психологически безопасный для них. При этом *под психологической безопасностью будем понимать такое состояние студентов, при котором они оценивают учебный процесс как конструктивный, позитивно относятся к основным событиям вузовской жизни, в которые включены, не испытывают глубоких стрессов и негативных переживаний, не боятся проявить свою собственную позицию, воспринимают преподавателей и администрацию как партнеров по взаимодействию, заинтересованных в достижении общего результата – качественной профессиональной подготовки каждого студента.*

По мнению исследователей (Лузик, 2012) сегодня мировой тенденцией развития высшего профессионального образования является рассмотрение любой образовательной системы в единстве обучения, воспитания и развития личности, формирования у каждого студента конструктивного образа внешнего мира, обеспечения условий для становления будущего специалиста как субъекта профессионально деятельности еще в период обучения в вузе. Базовыми признаками этой системы являются: а) создание образовательно-информационной среды высшего учебного заведения, ее интеграция в всемирное информационное пространство; б) переход от процессного результата на рефлексивно-результативный, что обеспечивает подготовку специалистов, адаптированных до быстротекущих изменений рынка труда, способных компетентно, самостоятельно и ответственно решать многофункциональные проблемы, готовых к непрерывному личностно-профессиональному становлению, социальной и профессиональной мобильности. Функционирование такой системы предполагает предоставление студентам возможностей не только осуществлять эффективную подготовку во время обучения и самостоятельной познавательной деятельности, а и реализовывать рефлексивный анализ текущих событий, оценку их с точки зрения жизненной перспективы и базовых личностных ценностей.

Авторы (Лузік, Семиченко, Ладогубець, Кокарева, 2012) подчеркивают, что приведенные выше проблемы профессиональной подготовки студентов подтверждают важность развития психологической составляющей в деятельности высшей школы. Одновременно практика свидетельствует, что в большинстве современных образовательных систем она фактически исключена. Речь идет не про изучение студентами психологии как отдельного учебного предмета, а про психологическое обоснование содержания, организации и реализации учебного процесса. Не анализируется мотивация студентов относительно получения качественного образования, не формируется критическое отношение студентов к себе, их способность своевременно выявлять и осознавать психологические проблемы, что возникают в учебной деятельности и межличностных отношениях во время учебного процесса. Важнейшим заданием становится формирование у студента субъектной позиции, когда он начинает принимать на себя ответственность за качество своей деятельности, уверен в своей способности принимать и реализовывать самостоятельные решения, руководить своей активностью в реализации текущих и перспективных задач обучения, профессионализации, личностного развития. Не менее важным заданием является активизация рефлексивных способностей студентов, как гарантии своевременного получения преподавателями

обратной связи с обучаемыми, своевременного выявления актуальных проблем, которые возникают как вследствие объективных изменений в обществе, так и в результате деструкции межличностных отношений между участниками учебного процесса. Выявление этих тенденций является целью данного исследования.

Основное содержание исследования.

Методическая база исследования включала: педагогическое наблюдение, беседы со студентами, проективные методики, а также контент- анализ текстов, которые готовили студенты при изучении курса «Педагогика и психология высшей школы» в ряде университетов Украины (Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Университет менеджмента образования при Национальной академии педагогических наук Украины, Национальный авиационный университет, Университет современных знаний. Контингент респондентов составили студенты, обучающиеся по разным специальностям: будущие психологи, менеджеры, правовики, филологи, физики.

Анализ тенденций, которые уже отчетливо проявились в отечественной системе профессиональной подготовки специалистов с высшим образованием, позволил выявить ряд объективных и субъективных факторов, учет которых является крайне важным как для функционирования данной системы, так и для личностного развития и профессионального становления студентов. Рассмотрим некоторые из них, которые, на наш взгляд, являются наиболее актуальными.

Так, в сегодняшних условиях значительно возросла тенденция перекалывания на студентов ответственности за поиск необходимой информации. Экономическая потребность в сокращении расходов на обучение, с одной стороны, и необходимость соответствовать международным стандартам подготовки специалистов в условиях модульно-кредитной системы привела к тому, что при соблюдении требований к количеству выделяемых на изучение предмета кредитов только часть отводится на регулируруемую преподавателем аудиторную работу, тогда как остальные кредиты переносятся на самостоятельную работу студентов. Фактически это привело к тому, что преподаватель успевает дать студентам только крайне ограниченную часть необходимой информации по изучаемому предмету, вынося остальную на самостоятельное изучение. у Одновременно с этим наблюдается значительное увеличение количества вопросов, которые выносятся на проверку, от студентов ожидается овладение огромным объемом второстепенной информации. Если вспомнить, что студенты одновременно изучают несколько учебных предметов, то

неудивительно, что это приводит к значительным информационным перегрузкам.

С внедрением Болонской системы еще более возрос стрессовый характер процедуры оценивания результатов работы студентов. Благое намерение реформаторов объединить в единую оценку активность студентов на протяжении семестра и качество ответов на экзаменационные задания вступает в противоречие с неоспоримым фактом, что многие студенты вынуждены работать, чтобы оплатить обучение, а потому не могут регулярно посещать занятия. Поэтому их конечная оценка по предмету полностью будет зависеть от преподавателя: планирует ли он такие задания для студентов, которые перекроют их отсутствие на занятиях на протяжении семестра, или же изначально заявляет, что, несмотря на качество ответов на экзамене, такие студенты не смогут получить высокие оценки. В обоих случаях это чревато психологическими последствиями. При первом варианте развертывания событий те студенты, которые систематически посещали занятия, остаются в недоумении, почему преподаватель фактически реализует разные требования – к ним, старательным ответственным, и тем, кто показал, что для них учебный процесс является второстепенным. При втором – недовольными остаются те студенты, которые самостоятельно проработали необходимый материал, дали прекрасные ответы на экзамене, но получили посредственные оценки. Не всегда может решить эту проблему и опыт предоставления студентам права на свободное посещение, поскольку практика соединения учебы с работой сегодня становится все более массовой, особенно на старших курсах бакалаврата и в магистратуре, а количество студентов группы, которым деканатом дается соответствующее разрешение, обычно лимитируется. Но даже и тогда актуальным остается вопрос о том, как организовать работу таких студентов на протяжении семестра, поскольку это неминуемо сопряжено с увеличением нагрузки на преподавателей.

Существенно возрос стрессовый характер работы студентов на протяжении семестра. Ведь далеко не каждому студенту удастся выступить на семинаре, чтобы получить столь важные для себя баллы, особенно если преподаватель дал им понять, что в конце семестра наиболее активные получают «автомат». При полном наполнении учебных групп (более 20 человек) право на выступление чаще всего завоевывается несколькими наиболее энергичными, уверенными в себе, а порой и просто эгоистичными студентами, которые не считают с потребностями других. Более того, стремление произвести впечатление на преподавателя («чтобы запомнил», «чтобы повысил балл») приводит к тому, что они дают избыточно развернутые ответы, не думая о том, что

этим самым не дают другим возможности выступить и получить долгожданные баллы.

Чтобы решить эту проблему, ряд преподавателей используют такие приемы, как выдача на лекциях или семинарах экспресс-заданий, выдача дополнительных заданий на самостоятельную работу. При достаточной эффективности таких приемов нельзя забывать, что они, во-первых, занимают заметную часть соответствующих аудиторных часов, а, во-вторых, также несут за собой увеличение учебных нагрузок на преподавателя, поскольку проверка таких работ требует от него затрат своего личного времени. Особую трудность представляет оценивание деятельности студентов при использовании активных методов обучения, когда особую важность приобретает не столько воспроизведение определенной совокупности знаний, сколько степень активности, критичность мышления, рефлексивные способности.

Особую группу психологических проблем составляет одновременное нахождение в вузе двух категорий студентов: «бюджетников» и «контрактников». С одной стороны, зачисление на бюджет определяется достаточно убедительными требованиями: высокие оценки по результатам внешнего независимого оценивания, либо же оказанием определенным категориям социальной поддержки. Однако посмотрим на ситуацию с психологической стороны. Ведь одни студенты не только не платят за обучение все более возрастающие суммы, но и имеют право на получение стипендии. То есть финансовый разрыв между ними и теми, кто поступил на контракт, еще более увеличивается. Это порождает у студентов второй группы чувство социальной несправедливости, ведь все их учебные достижения фактически не находят должной оценки, поддержки и признания со стороны не только конкретных преподавателей или вуза, но и общества в целом.

Практика показывает, что часто студенты, поступившие на бюджет, достаточно часто не проявляют должной активности и результативности в учебном процессе (вплоть до систематических пропусков занятий, заметного снижения успеваемости), тогда как «контрактники», имевшие на начальном этапе меньшие объективные показатели, начинают их значительно опережать. На наш взгляд, решить проблему можно было бы путем разведения двух процессов: платы за обучение и предоставления стипендии исключительно по результатам сессии. Это послужило бы действенным фактором повышения качества учебной деятельности студентов, обеспечения реальной конструктивной конкуренции между всеми участниками учебного процесса.

Говоря об объективных факторах, которые влияют на психологическую составляющую профессиональной подготовки, следует обратить внимание еще на один аспект. Сторонники многоуровневого высшего образования уже отпраздновали свою победу – соответствующая система работы прочно укоренилась в отечественной высшей школе. Действительно, у нее есть ряд позитивных моментов, связанных прежде всего с возможностью человека пересмотреть и исправить свой профессиональный выбор. Однако посмотрим на этот процесс с точки зрения качества профессиональной подготовки на примере подготовки психологов-магистров. Специфика такой подготовки заключается в том, что будущий психолог должен не только освоить огромное количество информации в процессе обучения, но и сформировать особое мировоззрение, перестроить систему личных ценностей, освоить специфические приемы взаимодействия с другими людьми, и т.д. О том, что деятельность психолога имеет свою специфику и требует личностных изменений, написано много трудов. А вот современная система подготовки психологов фактически этому противоречит. Так, если у студентов-психологов, которые учатся на бакалаврате, эти изменения происходят постепенно, под влиянием тех предметов, которые они изучают, и личностного воздействия преподавателей. В магистратуре же дело обстоит иначе. Как известно, согласно нормативам многоуровневого образования, сюда спокойно принимают всех, кто закончил бакалаврат, независимо от профиля подготовки. Достаточно сдать вступительные экзамены. Среди поступающих в магистратуру могут быть и экономисты, и журналисты, и юристы, и филологи, и выпускники технических вузов.

Так, в одном из очень престижных университетов Украины в 2019 году была такая ситуация. Выпускники его собственного бакалаврата не смогли конкурировать с претендентами, которые пришли из других институтов, поскольку одним из основных критериев зачисления было знание английского языка, которым эти претенденты владели гораздо лучше «местных» студентов. Безусловно, эти «непрофильные» магистранты были прекрасно адаптированы к работе в информационном пространстве, что позволяло им достигать высоких учебных результатов. Однако за следующие полтора года обучения им так и не удалось перестроить уже сформировавшийся у них способ мышления, даже осознать необходимость перестройки структуры личностной идентичности путем введения в нее и соответствующей отработки профессионально необходимых качеств, перестроить уже сформированные способы взаимодействия с другими людьми, не отвечающие требованиям профессии, сформировать чувство ответственности за результаты своего вмешательства в психику другого

человека, сформировать потребность в рефлексии. Тем не менее все они получили дипломы (большинство – даже с отличием) об окончании университета и право на соответствующую деятельность.

Мощным психологическим фактором, еще недостаточно оцениваемым в современном обществе, является изменение самого характера учебной деятельности, в котором огромная роль принадлежит не личности преподавателя, как было ранее, а организации информационной среды и пользованию участниками педагогического процесса современными учебными средствами. При этом подготовка и преподавателей, и студентов к постоянному обновлению технической базы учебного процесса, работе на новой основе часто кладется на плечи самих преподавателей и студентов. Этот процесс особенно активизировался в ситуации перехода вузов вследствие пандемии на дистанционную форму работы (онлайн). При этом чаще всего не учитывалось, имеют ли все студенты для этого необходимую технику, готовы ли работать в соответствующем режиме,

Накопленный за последние годы опыт работы вузов в условиях карантина показал, что происходит отступление преподавателя как носителя значимой информации для студентов на второй план. Это неминуемо сопровождается утратой его как личности статуса главного фактора воспитательного воздействия, формирования профессиональной идентичности, гражданской позиции, стимула и эталона личностного развития будущих специалистов.

Еще одним объективным фактором сегодняшнего дня является непродуманное до конца, непроверенное опытом заимствование и внедрение в отечественную образовательную систему зарубежного опыта, который может быть внешне чрезвычайно привлекательным, быть успешным в рамках той страны, где он зародился и получил свое развитие, однако будучи внедренным в другую систему, не только не подтверждает своей эффективности, но и вызывает ряд новых проблем. Типичным примером этому может служить внедрение в учебный процесс «предметов по выбору студентов» без учета того, что в нашей стране и за рубежом существуют разные модели профессионального образования: у нас – квалификационная модель, у них – образовательная. Квалификационная модель означает подготовку специалиста широкого профиля, когда, получив диплом, он этим самым получает право занимать широкий спектр потенциально возможных профессий. Например, подготовка будущих психологов долгое время не предполагала четкой специализации, в какой сфере выпускник будет более всего готов работать. И это при том, что еще лет 20 назад в психологи насчитывалось более 150 относительно самостоятельных

отраслей, а на сегодняшний день их количество еще более возросло. Для того, чтобы создать соответствующую базу для последующей работы, в учебный процесс включался широкий спектр предметов, задачей которых было охватить максимальное количество потенциально возможных сфер профессиональной деятельности. Предполагалось, что, поскольку студенты на момент поступления в вуз чаще всего руководствовались не конкретным пониманием сущности будущей профессиональной деятельности, а наивно-упрощенческими представлениями, почерпнутыми из художественной литературы, фильмов, популярных изданий, Поэтому они не готовы к выбору предметов на основе объективных, осознаваемых критериев. Считалось, что, овладение студентами нормативным содержанием учебного процесса, которое формируется компетентными специалистами, создает исходный фундамент для работы в широком спектре потенциально возможных рабочих мест. А потому каждый учебный предмет презентует какую-то необходимую составляющую вероятной профессиональной деятельности.

Образовательная модель рассматривает процесс профессиональной подготовки с точки зрения формирования личностной готовности специалиста к работе в конкретной сфере деятельности. Больше внимание уделяется не знаниям, а формированию готовности выпускника вуза к их дальнейшему приобретению и использованию. Поэтому каждый учебный предмет приобретает иной статус: он призван не столько давать соответствующие знания, умения и навыки, сколько развивать индивидуальные качества выпускника. Это развитие обеспечивает сам процесс выбора предмета, при котором у студента развивается способность аргументировать критерии своего выбора, осуществить сам выбор, принять на себя ответственность за качество и результаты его реализации и т.п. Содержание предмета может при этом не иметь никакого отношения к профилю профессиональной подготовки, Оно только активизирует механизмы организации будущим специалистом своей жизнедеятельности.

Безусловно, каждая из этих моделей имеет свои преимущества, и одновременно ограничения. Так, квалификационная модель не означала, что в вузе решаются все проблемы профессиональной подготовки. Она не исключала необходимости самообразования, саморазвития, приобретения и осмысления опыта работы на конкретном месте, понимания того, что настоящий специалист (например, психолог) будет окончательно формироваться уже после окончания вуза. Однако нет юридических препятствий, чтобы он не мог с равной долей вероятности работать спортивным психологом, психологом в школе,

психологом в пенитенциарной системе. и т.д. Только относительно недавно эта схема стала претерпевать изменения, и в ряде вузов стали дифференцировать подготовку психологов по ряду направлений: военный психолог, авиационный психолог, практический психолог и т. д. Нужно сказать, что тут еще не решены все возможные проблемы. Так, опыт одних вузов предполагает введение специализации уже в момент поступления абитуриента. Сегодня, когда вузы испытывают существенные трудности комплектования контингента обучаемых вследствие резкого демографического спада в обществе, выезда значительной части молодежи на обучение за границу, отсутствия у значительной части населения экономических возможностей для оплаты за обучение в вузе, повсеместно возникает конкуренция кафедр и факультетов за привлечение абитуриентов на свой профиль подготовки, ведется соответствующая агитация в школах и колледжах, выставляются соответствующие посты на входах в приемную комиссию, задача которых – «перехватить» возможных пользователей образовательными услугами, переориентировать их на именно свое направление. Однако результаты психологических исследований показывают, что студенты 1 курса далеко не всегда могут сделать правильный выбор. Более рациональным является перенесение специализации на более старшие курсы (например, третий), когда соответствующий выбор будет сделан самими студентами на основе реального знания сущности предлагаемых направлений профессиональной подготовки и уровня профессионализма преподавателей разных кафедр.

Вторая модель относительно недавно стала апробироваться отечественными вузами. Но уже на сегодня практика доказала, что этот процесс достаточно чреват своими проблемами. Так, в некоторых университетах студентам давался не общий список потенциально возможных предметов, а перечень, состоящий из 10 блоков, внутри каждого из которых назывались 4 предмета. Студент мог выбирать только блок, даже если его внутри данного блока интересовал только один предмет. Еще одним недостатком соответствующего подхода явилось то, что часто новые предметы в завуалированной форме содержали старую информацию, которая маскировалась каким-то вычурным названием. Но об этом студенты узнавали только тогда, когда учебный процесс уже шел.

Важным моментом внедрения обеих моделей является увеличение нагрузки, которая падает на последипломное образование. Именно оно должно выступать средством преодоления тех ограничений, которые накладываются каждой моделью: обеспечением

соответствующей специализации в первом случае и расширением кругозора специалистов, их методологической культуры, освоения смежных областей – во втором. . Не менее важным моментом является и оценка качества подготовки специалистов не только внутри вуза как специфической образовательной системы, а с позиций готовности до выполнения конкретных профессиональных функций на конкретном рабочем месте.

В плане усовершенствования качества подготовки в вузе интересным представляется диссертационное исследование докторантки Л., которая изучала проблему соотношения процессов индивидуализации и дифференциации в подготовке будущих психологов. В разработанной ею программе работы уже на 1 курсе студентам сообщались те потенциально возможные места работы, где выпускники данного университета могут найти в будущем свое применение в условиях конкретного региона. Предлагалось определиться, в какой области они хотели бы работать, и ознакомиться с соответствующей психогаммой. После этого они проходили тестирование на соответствие их индивидуальных качеств требованиям как профессии психолога в целом, так и выбранной ими специализации. Разрабатывались индивидуальные программы профессионального развития и траектории их реализации в процессе обучения. На третьем курсе студенты шли на учебную практику в те организации, которые соответствовали ранее сделанному ими выбору. Были случаи, когда после практики студенты меняли свой выбор, поскольку столкнулись с такими сторонами соответствующей деятельности, которые не соответствовали их ожиданиям. Тогда им предоставлялось право сделать новый выбор, и было еще время для того, чтобы поработать над собой в соответствии с новой программой индивидуального профессионального развития. Такая организация процесса профессиональной подготовки подтвердила свою эффективность не только более активным участием студентов в процессах личностного развития и профессионального становления, но и тем, что на многих студентов с мест прохождения ими практики были поданы запросы на трудоустройство после окончания института.

Все это обуславливает необходимость проведения специальных исследований, которые позволили бы объективно оценить психологическую составляющую деятельности высшей школы, в частности, получить данные о том, происходит ли в учебном процессе реализация тех требований к процессу обучения, которые сегодня провозглашаются как аксиомы, не подлежащие сомнению и автоматически реализуемые в практике. Одним из направлений исследования, проведенного коллективом ученых на факультете

лингвистики и социальных коммуникаций Национального авиационного университета, было выяснение того, чувствуют ли себя студенты субъектами учебного процесса. Ведь одним из основополагающих заданий, заложенных в современной концепции высшего образования, является формирование будущего гражданина и профессионала как субъекта своей жизнедеятельности.

Была использована разработанная В.А.Семиченко проективная методика, в которой студентам предлагалось дать не меньше 10 ответов, характеризующих учебный процесс и свою деятельность в ней, по трем позициям: «Нужно», «Хочу», «Могу». Было высказано предположение, что ответы студентов по первой позиции будут отражать степень их понимания нормативных требований, предъявляемых к учебной деятельности студентов. Ответы по второй позиции позволяли выяснить, какие составляющие учебного процесса воспринимаются студентами как лично значимые, эмоционально привлекательные. Ответы по третьей категории отображают представление студентов о том, какие события студенческой жизни зависят от них самих, а, следовательно, отображают возможности проявления их субъектности в конкретных условиях обучения.

К исследованию были привлечены студенты-психологи 1-4 курсов, общим количеством 88 человек (1 курс – 34 человека, 2 – 28, 3-10, 4 – 16).

Полученные первичные данные обрабатывались методом контент-анализа. Были выделены 9 смысловых блоков: 1 - нормативные учебные действия; 2 - налаживание отношений с другими субъектами; 3 - личностное и профессиональное развитие; 4 – самоорганизация; 5 – результат; 6 – удовлетворение жизненно значимых потребностей студентов; 7 – предложения по улучшению условий обучения; 8 – рекомендации преподавателям по улучшению качества преподавания; 9 – предложения по организации учебного процесса.

Примеры ответов по позиции «Нужно» (приводятся формулировки, которые наиболее часто давали сами студенты).

Нормативные учебные действия: ходить на занятия; зарабатывать баллы, оценки; отвечать на занятиях; делать презентации; посещать лекции; выполнять все задания; готовиться к занятиям; отрабатывать практические умения; писать конспекты.

Налаживание отношений с другими субъектами: иметь хорошие отношения с преподавателем; быть толерантным, внимательным; помогать однокурсникам; улучшать отношения между преподавателями и студентами; отстаивать свою точку зрения.

Личностное и профессиональное развитие: определиться с профессией; интересоваться профессиональной информацией за пределами лекций; развивать свой кругозор; формировать профессионально значимые качества.

Самоорганизация: лучше готовиться к занятиям; серьезнее относиться к занятиям, иметь жизненную цель; быть активным; рационально использовать время; улучшить качество обучения; самосовершенствоваться; саморазвиваться; осознавать свои ошибки.

Результат: получить качественные знания; получить высшее образование; получить диплом; сдать сессию; закончить университет; принимать участие в конференциях.

Удовлетворение жизненно значимых потребностей студентов: посещать фестивали; больше читать книги; проводить больше интересных мероприятий; больше отдыхать; выделить время на семью.

Предложения по улучшению условий обучения: разрешить проводить праздники в корпусе; давать студентам зал для подготовки дебатов; переизбрать студраду; сделать ремонт в аудиториях; лучше осветлять и отапливать аудитории; организовать в общежитии читальный зал.

Рекомендации преподавателям по улучшению качества преподавания: создать электронную библиотеку учебников; справедливо оценивать студентов; больше пояснений на примерах; организовывать неформальные встречи с преподавателями, чтобы можно было задавать вопросы об их профессиональном опыте; сделать пары более интересными.

Предложения по организации учебного процесса: создание электронного деканата; введение базы электронных тестов для проверки знаний; возможность выбирать базу практики самостоятельно, по собственному желанию; проводить пары с приглашенными гостями, специалистами; больше преподавания на английском языке; использовать новейшие, современные технологии преподавания; больше информации в игровой форме; увеличить количество тренингов; забрать из расписания первые пары; меньше предметов не по профилю; возможность работать одновременно с учебой; свободный выбор учебных предметов.

Примеры ответов по категории «Хочу»:

Нормативные учебные действия: знать много методик; посещать тренинги; больше проблем обговаривать на занятиях; учиться с удовольствием; иметь хорошие баллы; чтобы обучение было более легким; иметь возможность выбора предметов с добавлением новых; меньше домашних заданий; хорошо сдать сессию; посещать больше семинаров; получать «автоматом» зачеты.

Налаживание отношений с другими субъектами: совместная работа с преподавателями; лучшего общения с преподавателями; больше внимания со стороны преподавателей; хорошего отношения от преподавателей; заслужить уважение окружающих.

Личностное и профессиональное развитие: овладеть профессиональной лексикой; стать хорошим профессионалом; получить хорошие знания по специальности; использовать знания на практике; получить опыт профессиональной деятельности.

Самоорганизация: работать над собой; лучше запоминать материал; все успевать; повысить уровень знаний; принимать участие во всех мероприятиях; не лениться; развиваться, в том числе в других направлениях; быть активной; не так переживать за учебу; отрегулировать режим дня; вступить в студсовет; самостоятельно изучить французский язык.

Результат: получить хорошие знания; достичь цели; получить диплом; получать стипендию; получить высшее образование; иметь беззаботное будущее; работать по специальности; получать хорошие баллы.

Удовлетворение жизненно значимых потребностей студентов: узнавать много нового; принимать участие в концертах, мероприятиях; больше комфорта на лекциях и практиках; чтобы было больше выходных; больше отдыхать; получать стипендию; практическую работу на медиа; ходить на физкультуру не как обязательный предмет, а по интересу; получать обязательную консультацию у психолога один раз в полгода; правильное питание; выспаться; принимать участие в экскурсиях.

Предложения по улучшению условий обучения: занятия только в первой половине дня; учиться в теплых аудиториях; лучшие условия в общежитиях; не отрабатывать по субботам; чтобы в пятницу было не больше трех пар; полезную еду в буфете; вернуть перемену в 5-10 минут во время лекции.

Рекомендации преподавателям по улучшению качества преподавания: больше интересной информации, интересных экспериментов; больше преподавателей с юмором и хорошим настроением; более инновационное обучение.

Предложения по организации учебного процесса: больше методик, технологий; больше практичных занятий и практик во время обучения; больше современных теорий; больше экскурсий от университета; разбирать на занятиях психологические фильмы; принимать участие в обмене студентами из других стран; больше приглашать специалистов для встречи со студентами.

Примеры ответов по категории «Могу»

Нормативные учебные действия: учиться; зарабатывать баллы; ходить на занятия; узнавать новые методики, тренинги; писать лекции; делать домашние задания; посещать лекции; получать новые знания; отрабатывать пропуски; отвечать на занятиях; слушать преподавателей; своевременно приходить на занятия; повышать учебные оценки.

Налаживание отношений с другими субъектами: быть в хороших отношениях с преподавателями; общаться с другими людьми; помогать преподавателям в организации практики; уважать преподавателя, быть вежливым; помогать другим студентам, делиться знаниями.

Личностное и профессиональное развитие: учить профессиональную лексику; стать хорошим профессионалом, хорошим специалистом; повышать свою культуру.

Самоорганизация: не прогуливать; не опаздывать, вовремя приходить на занятия; больше уделять внимания учебе; быть активным, принимать во всем участие; принимать на себя ответственность; лучше готовиться к занятиям; работать над собой; учиться новому; ходить на конференции, принимать в них участие; больше принимать участия в жизни университета.

Результат: знать про все новое; получить высшее образование; получить диплом; получить много знаний; улучшить свои баллы; остаться на бюджете.

Удовлетворение жизненно значимых потребностей студентов: читать книжки; посещать фестивали, интересные мероприятия; путешествовать со студентами Университета; заниматься в медиа Университета; совмещать работу и учебу; отдыхать; получить стипендию; узнавать много нового.

Предложения по улучшению условий обучения: помогать убрать территорию Университета; помогать Университету улучшить условия жизни в общежитии.

Рекомендации преподавателям по улучшению качества преподавания: делать творческие интересные пары; больше обговаривать проблемные вопросы; предоставлять студентам возможность высказывать свою точку зрения.

Предложения по организации учебного процесса: предоставлять студентам больше инициативы.

Полный анализ результатов представлен в работе [4]. Здесь приводится только часть полученных данных.

Поскольку приведенные выше примеры отображали типичные ответы студентов, уже на уровне их качественного анализа можно было говорить о том, что некоторые позиции оказались недостаточно наполненными, особенно при ответах на категорию «Могу». Однако еще

более показательными оказались результаты определения количественной представленности ответов, которые анализировались не только по каждой позиции и соответствующим структурным компонентам, но и в покурсовой динамике.

Полные результаты проведенного исследования представлены в статье [1]/ Здесь показываются основные выявленные тенденции.

В табл. 1 представлены данные, отображающие в % соотношение ответов, полученных по каждому блоку, с общим количеством ответов, полученных внутри каждой группы респондентов по каждой категории.

Таблица 1

**Распределение ответов студентов по смысловым блокам
(в % к общему количеству ответов)**

Позиция	Курс	1	2	3	4	5	6	7	8	9	К-во ОТВЕТОВ
Н	I	24,1	5,4	2,5	23,6	4,9	1,7	20,7	9,9	12,3	203
	II	-	4,2	5,3	-	-	0,1	30,6	8,1	50,7	284
	III	16,1	6,5	3,2	4,8	-	6,5	17,7	12,9	32,3	62
	IV	27,9	8,9	7,8	20,0	8,5	13,9	4,8	3,0	6,1	165
Х	I	5,7	4,4	6,3	8,9	12,7	19,0	11,4	6,9	24,7	158
	II	0,1	5,6	6,3	0,1	-	11,6	16,9	8,1	50,7	284
	III	-	5,1	10,3	17,2	-	3,4	17,2	8,6	37,9	59
	IV	9,8	7,5	15,0	15,8	12,8	19,5	7,5	0,8	11,3	133
М	I	31,5	11,0	3,9	32,3	11,0	7,8	1,6	0,8	-	127
	II	35,6	24,0	7,7	27,9	-	2,9	-	-	1,9	104
	III	33,3	4,8	4,8	28,6	-	19,0	-	-	9,5	21
	IV	25,0	9,0	13,0	16,9	4,0	29,0	1,0	1,0	2,0	100

Условные обозначения: Смысловые блоки: 1 - нормативные учебные действия; 2 - налаживание отношений с другими субъектами; 3 - личностное и профессиональное развитие; 4 – самоорганизация; 5 – результат; 6 – удовлетворение жизненно значимых потребностей студентов; 7 – предложения по улучшению условий обучения; 8 – рекомендации преподавателям по улучшению качества преподавания; 9 – предложения по организации учебного процесса. Позиции: Н – «Нужно», Х – «Хочу», М – «Могу». Курсы обучения: I-IV.

Как видно из представленных в таблице данных по позиции «Нужно», наибольшая часть ответов почти на всех курсах приходится:

а) На блок «Нормативные учебные действия», где количество ответов колеблется от 16,1 (III курс) до 27,9 % (IV курс). Исключение составляют только данные по 2 курсу, где этот блок оказался совсем не представленным.

б) На блок «Улучшение условий обучения», значение которых наиболее велико для студентов 1 (20,7%) и II (30,6%) курсов, но заметно снижается на III (17,7%) и особенно IV (4,8%) курсах.

в) Интересная динамика отмечается относительно блока «Предложения по организации учебного процесса», где наибольшая доля ответов наблюдается на II (50,7%) и III (32,3%) курсах.

г) Неодинаково осознается студентами разных курсов необходимость самоорганизации. Тут высокие показатели выявлены на I (23,6%) и IV (20,0%) курсах. Студенты II курса не воспринимают необходимость самоорганизации как составную часть их учебной деятельности, и лишь 4,8% ответов приходится на этот блок на III курсе.

Менее привлекает внимание студентов всех курсов необходимость налаживания отношений с другими участниками учебного процесса (то есть фактически необходимость установления конструктивного взаимодействия как с преподавателями, так и с другими студентами не рассматривается опрошенными как важная составляющая их жизнедеятельности).

Неожиданными оказались и следующие факты: а) то, что студенты II и III курсов практически не рассматривают личностное и профессиональное развитие как значимую составляющую учебного процесса, его доля в общем количестве ответов лишь незначительно возрастает в процессе обучения (от 2,5% на I, 5,3% – на II, 3,2% – на III курсах, – до 7,8% на IV курсе); б) доля соответствующих ответов составила 4,9% на I курсе и 8,5% - на IV, тогда как на II и III курсах эта составляющая вообще не представлена. То есть базовые результаты, которые должны быть достигнуты в процессе обучения, не осознаются достаточно полно. Это означает, что большинство студентов больше ориентированы на процесс, чем на результат, то есть не связывают свою текущую деятельность с теми достижениями, которых они должны добиться.

Низкие значения получены также по такому блоку, как удовлетворение жизненных потребностей студентов. Низкие значения, полученные на младших курсах, могут быть расценены как то, что студенты еще недостаточно полно ориентируются во всей совокупности аспектов, связанных с процессом обучения и профессиональной подготовкой, ориентируются на внешние, достаточно четко видимые отношения между индивидом и условиями его деятельности, не задумываясь о проблемах своего общего развития. Только к IV курсу студенты несколько больше, чем на предыдущих курсах, считают, что их учебная деятельность не должна препятствовать личностному развитию, что траектории профессионального становления и личностного развития должны совпадать.

Интересны данные, полученные по двум последним блокам: рекомендациям преподавателям и предложениям относительно улучшения организации учебного процесса. Так, на необходимость

улучшать качество педагогической деятельности чаще всего указывают студенты III курса (12,9%), несколько реже – I (9,9%) и II (8,1%), тогда как на IV курсе на необходимость такого фактора указали только 3,0% респондентов.

Рассмотрение структуры ответов по позиции «Хочу» показывает, что студентов на эмоциональном уровне мало привлекают нормативные учебные действия, то есть мотивация их учебной деятельности оказывается достаточно слабой. Доля соответствующих ответов по первому блоку составила 5,7% на I курсе, 0,1% - на II и совсем отсутствует – на III. Лишь на IV курсе она незначительно увеличивается (до 9,8%). Возрастает на старших курсах доля ответов по блокам «Личностное и профессиональное развитие» (10,3% на III и 15,0% на IV курсах, в сравнении с 6,3% на I и 5,9% - на II курсах). Крайне важным является тот факт, что желание получить конкретные результаты обучения отмечено у 12,7% студентов I курса и 12,8% - IV, тогда как у студентов II и III курсов отмечается полное отсутствие ответов соответствующей ориентации. Аналогичное распределение наблюдается внутри блока «Удовлетворение жизненно значимых потребностей», тут наибольшая доля ответов также попадает на I (19,0%) и IV (19,5%) курсы, тогда как на II и особенно III курсах соответствующие показатели заметно ниже (соответственно 1,7 и 3,4%). Сопоставление этих данных с аналогичными блоками по первой категории («Хочу») показывает наличие явного разрыва: наиболее желательным оказывается тот фактор, который фактически не рассматривается как элемент нормативной организации учебного процесса.

Вопросы улучшения условий уже мало волнуют студентов IV курса (7,5%), оставаясь достаточно актуальными для студентов остальных курсов (11,4% - на I, 15,6% - на II и 17,2% - на III курсах). Желание дать рекомендации преподавателям также заметно снижается на IV курсе (0,8% в сравнении с 6,9-9,1% на других курсах). Наконец, по блоку «Предложения по организации учебного процесса», на который на младших курсах приходится наибольшая часть ответов (от 24,7% на I до 51,5% на II курсе), на IV курсе также наблюдаются наименьшие показатели (11,3%).

Что касается результатов по категории «Могу», то напомним, что их рассмотрение создало реальную возможность выявить, чувствуют ли себя студенты действительными субъектами учебного процесса. На основе этой позиции были выделены сферы, в которых студенты могут ощущать себя способными выполнять определенные задания или повлиять на ход событий.

Студенты всех курсов отметили, что наиболее могут осуществлять нормативные учебные действия – то есть такие, что не предполагают собственной инициативы, а являются реализацией внешних дисциплинарных требований. Эта группа наиболее представлена в общей совокупности ответов студентов I-III курсов (соответственно 31,5, 37,9 и 33,3%), хотя достаточно выражена и на IV курсе (25,0%). Способными урегулировать свои отношения с другими участниками учебного процесса считают себя студенты II курса (24,3%), тогда как на III курсе этот показатель оказался наименьшим. Ощущают себя способными решать актуальные вопросы студенты по блоку «Саморегуляция», хотя к IV курсу доля таких ответов заметно снижается (16,2%), в то время как на I курсе этот показатель составляет 32,3%, на II – 34,0%, на III – 28,6%.

Более наглядно сопоставить полученные эмпирические данные позволила их группировка в несколько ином ракурсе (табл. 2). Такой ракурс рассмотрения позволил более наглядно выявить соотношение таких составляющих учебной деятельности, как требуемое (Н – «Нужно»), желаемое (Х – «Хочу»), и реально возможное (М – «Могу», с точки зрения студентов.

Так, на I курсе относительно первого блока наблюдается тенденция признания необходимости нормативных учебных действий (24,1%), и отсутствия желания их выполнять (5,7%), хотя студенты не отрицают возможности их осуществления (31,5%). Можно предположить, что именно в этом противоречии заложена причина того, что уже на I курсе студенты начинают отодвигать учебный процесс на второй план, предпочитая заниматься более привлекательными для них атрибутами студенческой жизни. На II курсе тенденция снижения внимания студентов к нормативным требованиям проявляется еще более ярко, поскольку ответы категорий «Нужно» и «Хочу» практически отсутствуют. Однако 35,6,% ответов студентов-второкурсников получены по категории «Могу». Это свидетельствует об укреплении у студентов уверенности в себе, своей способности влиять на процесс обучения, в переводе внимания с формальной организации учебного процесса на самостоятельно выбранную стратегию обучения.

Вновь появляются ответы по позиции «Нужно» на III курсе (16,1%), хотя исчезает позиция «Хочу». И вновь 33,3% ответов свидетельствуют об уверенности студентов в способности контролировать выполнение нормативных учебных действий. А вот на IV курсе наблюдается заметное повышение доли нормативных требований в ответах студентов (27,9%), хотя только 9,8% считают их желательными для себя. В то же время 25,0% опрошенных считают себя способными справиться с этими требованиями.

Соотношение ответов, полученных по каждому блоку, в соответствии с выделенными позициями (покурсовая динамика)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I	Н	24,1	3,4	20,5	23,7	5,9	1,7	20,7	4,9	12,3	203
	Х	5,7	4,4	6,3	8,9	12,7	19,0	11,4	6,9	24,7	158
	М	31,5	11,0	3,9	32,3	11,0	7,8	1,6	0,8	-	127
II	Н	-	4,2	5,3	-	-	0,1	30,6	8,1	50,7	284
	Х	0,1	5,6	6,3	0,1	-	11,6	16,9	8,1	50,7	284
	М	35,6	24,0	7,7	27,9	-	2,9	-	-	1,9	104
III	Н	16,1	6,5	3,2	4,8	-	6,5	17,2	12,9	32,3	62
	Х	-	5,1	10,3	17,2	-	3,4	17,2	8,6	37,0	58
	М	33,3	4,8	4,8	28,6	-	19,0	-	-	9,5	21
IV	Н	27,9	7,9	7,9	20,0	8,5	13,9	4,8	3,0	6,1	165
	Х	9,8	7,5	15,0	15,8	12,8	19,5	7,5	0,8	11,3	133
	М	25,0	9,0	13,0	16,0	4,0	29,0	1,0	2,0	2,0	100

Условные обозначения: *Смысловые блоки*: 1 - нормативные учебные действия; 2 - налаживание отношений с другими субъектами; 3 - личностное и профессиональное развитие; 4 – самоорганизация; 5 – результат; 6 – удовлетворение жизненно значимых потребностей студентов; 7 – предложения по улучшению условий обучения; 8 – рекомендации преподавателям по улучшению качества преподавания; 9 – предложения по организации учебного процесса. *Позиции*: Н – «Нужно», Х – «Хочу», М – «Могу».

Курсы обучения: I - IV.

Относительно второго блока – налаживания взаимодействия с другими субъектами учебного процесса, тут позиции «Нужно» и «Хочу» представлены достаточно слабо на всех курсах, хотя уверенность в своей способности что-то изменить на лучшее несколько больше, чем на старших курсах (11,4 на I и 24,0% на II против 4,8% на III и 9,0% на IV курсах). Выявить, чем это обусловлено у старшекурсников (утратой веры в то, что от студента что-то зависит, или утратой актуальности этого вопроса в связи со скорым окончанием вуза) – задача отдельных исследований.

Принципиально отличается характер распределения ответов по позициям относительно блока 3 – получения личностно и профессионально значимых результатов. Так, на I курсе студенты осознают необходимость соответствующих достижений (20,5%), но они выступают как обусловленные общим ходом событий (позиция «Нужно» составляет 20,5%), тогда как сами студенты почти не испытывают желания и не признают за собой возможности влиять на их достижение. На II курсе эта необходимость практически не осознается, низкие значения получены по всем трем позициям. У студентов III курса несколько возрастает осознание значимости таких достижений (10,3% ответов позиции «Хочу»), хотя первая и третья позиции остаются

недостаточно представленными. Наконец, на IV курсе происходит повышение как раз субъективных составляющих – 15,0 % ответов отображают желание, и 13,0% - способность обеспечить своей деятельностью эти достижения.

Относительно распределения ответов по позициям внутри блока 4 – «Самоорганизация», у студентов 1 курса она имеет нелинейный характер. Понимая необходимость реализации в этом направлении своей активности (23,7%), они не испытывают соответствующего желания (8,9%), хотя на 32,3% уверены в своей способности ее осуществлять. На II курсе позиция «Нужно» совсем не представлена, позиция «Хочу» содержит единичные ответы (1,3%), тогда как уверенность в себе, своих возможностях составляет 34,0%. На III курсе при незначительной доле ответов, что отображают объективное требование к такой активности (4,8%), несколько более высокими есть желание (17,2%) и уверенность в своей способности их реализовать (28,6%). На IV курсе наблюдается сближение количественных показателей по всем позициям (соответственно 20,0% 15,8% і 16,0% ответов).

Наименее представленным является блок 5 – «Результат». Только незначительная доля ответов представлена на I и IV курсах и совсем отсутствует на II и IV курсах. Это свидетельствует о том, что студенты в ходе обучения больше ориентированы на процесс, слабо связывая текущие события с теми профессиональными и личностными достижениями, которые эти события призваны обеспечивать.

Блок 6 – «Удовлетворение жизненно значимых потребностей» на I и II курсах характеризуется большей представленностью позиции «Хочу» при низких значениях двух остальных. На II курсе повышается осознание студентами своей способности обеспечивать их удовлетворение, хотя одновременно отмечается низкая степень признания необходимости и желания реализовать ее.

Относительно улучшения условий обучения (блок 7), данные, полученные на младших и старших курсах, заметно отличаются. Так, на 1 курсе студенты достаточно высоко оценивают необходимость соответствующих мероприятий (20,7%), хотя это и не подкрепляется полностью наличием соответствующего желания (11,4%), и не считают возможным принимать в этом участие (1,6%). То есть студенты уверены, что соответствующие действия определяются внешними факторами и не зависят от них лично. Более активными в оценке значимости этих событий оказались студенты II курса, 30,6% ответов которых приходится на позицию «Нужно», хотя это не всегда подкрепляется соответствующим желанием (только 16,9% ответов). Однако они полностью не видят своей способности влиять на этот

процесс. На Ш курсе при совпадении количественных показателей по позициям «Нужно» и «Хочу» (в обоих случаях по 17,2%), позиция «Могу» в ответах совсем не представлена. Для студентов 1У курса актуальность оптимизации условий обучения по всем позициям оказалась крайне низкой.

Мало представленным в ответах студентов по всем позициям оказался блок 8 – рекомендаций преподавателям по улучшению качества обучения.

Наконец, относительно блока 9 – предложений по улучшению организации учебного процесса, на 1 курсе наблюдается разрыв между оценкой объективной значимости соответствующих событий (позиция «Нужно» - 12,3%) и желанием их полной реализации (24,7%). Но это не находит поддержки в признании своей способности влиять на соответствующие процессы (полное отсутствие ответов). Такая же тенденция прослеживается и на II курсе, хотя количественные значения первых двух позиций тут значительно выше (соответственно 57,2% и 51,5%), при отсутствии уверенности в своей возможности на что-нибудь повлиять. На III курсе при высоких значениях первых двух позиций (32,3% и 37,0%) появляется определенное количество ответов (9,5%), которые подтверждают признание студентами возможности оказывать соответствующее влияние. А распределение ответов студентов 1У курса можно охарактеризовать как снижение для них актуальности решения соответствующих проблем; на их объективное значение указывают только 6,1% ответов; хотят, чтобы соответствующие вопросы решались, 11,3%, а способность на что-то повлиять подтверждают только 2,0% ответов.

Полученные данные свидетельствуют о наличии значительных противоречий в субъективном восприятии студентами учебного процесса, осознании своих желаний и предпочтений, возможностей самореализации в условиях высшего учебного заведения. Очень наглядно это можно проследить при сопоставлении обобщенных данных по каждой позиции. Так, если принять данные по позиции «Нужно» за 100%, то получаем следующее соотношение данных (см. табл. 3)

С представленных в таблице данных четко видно, что между объективными требованиями, которые выдвигаются перед студентами в учебном процессе, и стремлением и возможностями их обеспечивать существует довольно значительный разрыв. Наиболее оптимистично настроены студенты I и IV курсов, у которых разрыв между желаниями и возможностями оказывается минимальным.

Таблиця 3

Соотношение обобщенных показателей по выделенным позициям в ответах студентов (в %)

Позиции	Курс I	Курс II	Курс III	Курс IV
«Нужно»	100,0	100,0	100,0	100,0
«Хочу»	77,0	100,0	93,5	81,0
«Могу»	62,6	36,6	33,9	60,1

У студентов II и III курсов, несмотря на более высокие данные по позиции «Хочу», оценка реальных возможностей оказать соответствующее воздействие оказывается значительно ниже.

В приведенных выше результатах основное внимание было уделено упорядочению и сопоставлению количественных данных. Но не менее интересным оказалось и сопоставление качественного состава ответов студентов по каждому блоку. Подтвердилось, что у многих студентов те требования, которые они осознавали как необходимые, существенно расходятся и с теми событиями учебного процесса, которые студенты принимают как значимые для них лично, и с теми действиями, реализация которых, по их мнению, им реально доступна. Это свидетельствует о том, что студент не всегда осознает себя действующим субъектом учебного процесса. А, следовательно, может воспринимать свою позицию в реальной образовательной среде вуза недостаточно защищенной, поскольку не считает себя способным справиться с выдвигаемыми учебным процессом требованиями и, что еще более значимо, не испытывает соответствующего желания.

Еще одним важным направлением исследования было выявление мнений студентов о преподавателях, ожиданий, которые у них есть относительно роли педагогов в их жизни и профессиональном становлении, критериев оценок, выдвигаемых к ним со стороны студентов. Соответствующая работа проводилась в рамках курса «Педагогика и психология высшей школы», который на протяжении многих лет читался автором для студентов разных вузов и разных специальностей. Выбор данного направления определялся тем, что основным посредником между студентами и всеми остальными компонентами учебного процесса и профессиональной подготовки в целом является преподаватель. В исследовании динамических моделей обучения, которое проводилось нами еще много лет назад (в 1986-88 гг.), студентам предлагалось оценить по 5-балльной системе те предметы, которые они изучали в процессе обучения. В качестве

критериев выступили: профессиональная направленность предмета, ясность, четкость, доступность его преподавания, соответствие предмета интересам студента, соответствие содержания предмета современному состоянию науки и практики, эмоциональная привлекательность личности преподавателя, оценка, которую поставил преподаватель, оценка, которую сам студент поставил бы себе, степень активности, которую студент проявляет при изучении предмета и т.д. (Семиченко 2002). Было показано, что основным фактором, который, по мнению студентов, определял их отношение к учебному предмету, являлась личность преподавателя. В зависимости от того, насколько высоко оценивал студент личностные качества преподавателя, предмет признавался как профессионально необходимый, отвечающий интересам студента, самооценка студента совпадала с оценкой преподавателя, более высоким был уровень активности студента. И только на последнем курсе обучения на первое место по степени влияния выступил фактор профессиональной направленности предмета.

В 2010 году было проведено исследование на основе несколько иной методики, хотя сопоставление полученных результатов оказалось достаточно информативным. Студентам предлагалось в открытой форме написать, что более всего влияет на успешность их деятельности при изучении учебных предметов. После реализации процедур контент-анализа были получены следующие данные: более всего влияет личность самого студента – 42,1% ответов, интеллектуальные способности студента – 14,4% использование преподавателем эффективной системы штрафных санкций – 10,8%, личностные качества преподавателя – 15,1%, методика преподавания – 17,7%. То есть ситуация определенным образом изменилась. Студенты стали более рациональными, менее зависимыми от личности преподавателя, основную ответственность за изучение учебных предметов возлагали на себя.

В 2020 году такое исследование было проведено еще раз. Были получены несколько иные результаты. 30,5% опрошенных указали, что эффективность изучения учебных предметов зависит от следующих факторов: понимание студентами профессиональной необходимости данного предмета, 31,0% - интересное содержание, 15,5% - эмоциональная привлекательность преподавателя, 17,6%- оптимальная методика преподавания, 1,8% - соревнование с другими студентами, 3,6% - нежелание отставать от других. Общая оценка такого распределения ответов показывает, что сегодняшние студенты фактически сняли с себя ответственность за качество своей учебной

деятельности, при этом значительно расширили критерии оценивания деятельности преподавателя, который должен обеспечивать интересное содержание, действовать по оптимальной методике, показывать студентам профессиональную и личностную значимость учебного предмета и в том числе быть эмоционально привлекательным как личность.

Итак, каким же выглядит преподаватель в глазах современных студентов? Каким они его видят в разных проекциях: с одной стороны - его роли в обществе, с другой - роли в жизни каждого студента, Обратимся к результатам выполнения соответствующих заданий

В индивидуальной письменной работе на тему «Психологическая характеристика преподавателя высшей школы как личности» С., студент 1 курса магистратуры – будущий физик, - пишет:

«На современной ступени развития высшей цивилизации возрастает роль личности учителя, преподавателя как основного проводника значимой для общества информации, главного фактора воспитательного процесса, возрастает весомость его позиции в обществе, поскольку через деятельность педагога и его влияние формируется гражданин, укрепляется интеллектуальный и духовный потенциал нации. ... Однако необходимо заметить, что современный преподаватель высшей школы ощущает кризис переориентации духовных ценностей, своего профессионализма, востребованности обществом своих фундаментальных знаний, включенности собственной профессиональной деятельности в контекст развития современного общества ... интегративным стержнем профессионала-педагога является высокосформированная педагогическая культура, что позволяет личности самоактуализироваться и самореализоваться в жизни, найти личностные смыслы в образовании. И чем в большей степени преподавателю присуща профессионально-педагогическая культура, тем более полной будет его самореализация. Правильным будет и обратное утверждение – чем более полной будет самореализация преподавателя, тем в большей степени сформирована у него профессиональная педагогическая культура.

Определяющую роль в процессе познания, что осуществляется через призму социального взаимодействия, играет совместная деятельность преподавателя и студентов. Сотрудничество реализуется на основе выполнения определенных учебно-воспитательных заданий. Уровень их выполнения зависит от восприятия учащимися их жизненной необходимости.

Преподаватель или учитель является посредником, «медиатором» между учениками (студентами) и учебным материалом, освоение этого материала осуществляется непосредственно в процессе

обучения, поэтому учитель (преподаватель) должен быть готовым к выполнению роли посредника, помощника, консультанта, коммуникатора, партнера. Успешному выполнению таких заданий способствует наличие таких качеств, как склонность к лидерству, готовность прийти на помощь, доброта, умение активизировать чувство ответственности... Преподаватель имеет дело с наисложнейшим, неоценимым, самым дорогим, что есть в жизни – человеком. От него, от его умения, мастерства, искусства, мудрости зависит жизнь, здоровье, разум, характер, место и роль в жизни его учеников».

Подчеркнем, что этот текст написан не гуманитарием, а будущим физиком, который стремится передать свою собственную точку зрения на роль педагога в формировании другого человека и как гражданина, и как профессионала. А последняя фраза в приведенном отрывке прямо указывает, что студент оценивает личность и деятельность педагога как основные гарантии психологической безопасности студентов.

С точки зрения данного студента:

«... Выделяют такие главные свойства педагога, что проявляются на уровне «педагог-личность» профессиональной подготовки:

- объективное восприятие реальности;
- принятие себя и других, мира в целом, такими, какие они есть;
- неэгоцентричность, в целом – придерживание «поли», а не «моноцентризм»;
- развитие творческих способностей;
- диалогическое взаимодействие с «другими»;
- моральные критерии поведения, действий;
- ориентация на духовные ценности;
- относительная независимость от социального окружения;
- ↳ понимание ценности целей педагогического процесса и способов их достижения;
- диалогичность мышления, диалогика логик;
- уважение к намерениям и желаниям других;
- отстаивание и внедрение в жизнь своих убеждений».

Нетрудно заметить, что предложенный студентом перечень качеств педагога охватывает разные уровни педагогической деятельности. Однако основными являются те, что обеспечивают конструктивные, а, следовательно, психологически комфортные, «безопасные» отношения с другими людьми.

Интересными представляются результаты выполнения студентами задания на построение собственной типологии преподавателей. Вот один из таких примеров, предложенный студенткой Н.:

«Избрав именно эту тему для выполнения, я поставила перед собой цель – более детально изучить психологию поведения преподавателей на физическом факультете. А именно, какое основное задание они ставят перед нами – студентами, какими главными принципами руководствуются, какого ожидают результата от студентов и т.д. Я очень долго не могла понять, зачем нам знать о том, чем они занимаются, ведь это суто их индивидуальная научная работа, да и на лекциях и семинарах это нагадывало определенную агитацию. Сейчас мне становится это вполне понятным, ведь задание любого преподавателя состоит в том, чтобы научить нас учиться. Все общие курсы физики, прочитанные лекции, выведенные формулы со временем забываются, но остается самое ценное приобретение – мышление, проведение аналогий, умение самостоятельно находить информацию. Именно таким и подобным качествам нас должны обучать.

А теперь относительно личности преподавателя. По моему мнению, преподаватель должен прежде всего быть счастливым человеком, то есть получать удовлетворение от своей работы. Эту черту очень сильно ощущают студенты, и у них возникает интерес к изучению данного предмета. Рассказ преподавателя должен быть свободным, ненавязчивым, иногда даже смешным. Студент хочет чувствовать себя свободным в слушании материала, задавать вопросы, вступать в дискуссию, высказывать свои мысли и размышления, с которыми должен считаться преподаватель. Исходя из вышесказанного, я составила личную типологию преподавателей конкретно физического факультета:

Нудные: преподаватели, которые не имеют никакого чувства юмора, тупо читают лекцию или ведут семинар, аудитория занимается своими делами.

Тираны: преподаватели, о которых на факультете ходят легенды. Студенты, у которых должен преподавать данный человек, уже боятся сдавать сессию, наслушавшись историй от старших курсов. Это даже некоторым образом мотивирует студента. Про этот тип преподавателей можно много чего сказать, прежде всего они самоуверенны и эгоистичны, считают себя «пупами» в науке, держат студента на очень большой дистанции, считают, что все, что они провозглашают, есть правильным и очевидным.

Всезнайки: такие преподаватели имеют много позитивных черт, студенты ими увлекаются, сами не понимая, как это происходит и почему. В коридорах можно услышать такие слова от студентов про этих людей: «он крутой», «она классная», «что делать, хочу к ней в группу, может, хоть чему-то научусь», и т.д.

50-на 50%: лично для меня непонятный тип людей, которые конкретно не ставят перед студентами никаких заданий и непонятно чего

хотят. Будто бы и материал излагается, но все как-то мутно и подозрительно. Отсидели лекцию или семинар, не оставили никаких ни позитивных, ни негативных эмоций от проведенного времени с таким преподавателем».

Показательно, что из 4 типов, предложенных данной студенткой, только один имеет позитивную окраску. Это отображает известную тенденцию: студенты лучше дифференцируют негативные моменты в педагогической деятельности, тогда как позитивные черты воспринимаются ими обобщенно, без соответствующего анализа.

В то же время содержание самостоятельных работ, выполненных студентами в процессе изучения учебного курса «Педагогика и психология высшей школы», показывает, что результативность влияния преподавателя и эмоциональный комфорт студентов не всегда прямо связаны между собой. Вот что пишет студентка М., которая выбрала тему «Педагогическое творчество на физическом факультете»:

«Мастерство – это высокое искусство, совершенное умение в любой отрасли.... оно связано прежде всего с творческим проявлением личности, с креативным характером ее деятельности ... Творческий уровень характеризуется инициативностью и творческим подходом к организации профессиональной деятельности. Преподаватель самостоятельно конструирует оригинальные педагогически целесообразные приемы взаимодействия. Деятельность строит, опираясь на рефлексивный анализ. Сформирован индивидуальный стиль профессиональной деятельности.

Именно творческим подходом к преподаванию запомнился нам преподаватель с квантовой механики В. В. – это фактически диктатор, которого одновременно и боятся, и уважают студенты. Что ж интересного он предложил? Прежде всего, это система преподавания. Она предполагала тотальный контроль преподавателя над студентами:

- за пропуск лекции студент получал минус 5 баллов с правом пересдачи на протяжении месяца;
- за неготовность до лекции (а на лекциях преподаватель мог спросить каждого) предполагалось минус 5 баллов без права пересдачи;
- за невыполнение домашних заданий – минус 20 баллов;
- за каждую минуту опоздания на пару – минус 2 балла;

За пользование мобильными телефонами, планшетами и другими электронными устройствами также предполагались свои санкции: за списывание – минус 15 баллов плюс изгнание с экзамена; пересдач – нет!

... и так далее...

Таким образом, если студент безответственный, то он имеет все шансы не получить зачет или не сдать экзамен.

Но эта система предполагала также и бонусы:

Если вся группа присутствовала на лекции – каждый студент группы получал плюс 1 балл.

Если студент не пропустил ни одной лекции – плюс 10 баллов.

На первый взгляд кажется, что все эти правила не есть адекватными. Но студентам это было интересно, поскольку все правила предварительно обговаривались и заключался договор с подписями всех сторон.

Как результат преподаватель всегда имел 100% явку на лекции, его действительно слушали и воспринимали серьезно. Лично мне было беспокойно перед его лекциями, поскольку такое количество правил создавало определенное давление на студента.

Сдать экзамен или коллоквиум В. тоже было непросто. Сначала нужно было получить допуск. Это плюс 15 баллов. Часто встречались студенты, которые имели минусовый баланс. Кроме того, перед экзаменом нужно было написать диктант – краткий срез базовых знаний по предмету. На написание диктанта давались три пробы, если студент не сдавал этот срез – над ним висела угроза несдачи экзамена.

На нашем потоке учится примерно 60 студентов. Только 12 сдали экзамен по квантовой механике в рамках сессии, остальные – сдавали экзамен осенью.

Профессор В.- неординарная личность во всем. Он пылкий болельщик ФК «Динамо», Все студенты знают: если динамовцы проиграли – следует ожидать жесткого опроса во время лекции. Для студентов, каким не удастся освоить предмет, предусмотрены условия, при каких они могут получить тройку. Достаточно знать азы курса и прочитать классическое произведение по выбору лектора и ответить на вопросы по его содержанию. Каждый год произведение менялось. Нам выпал роман И.Ильфа и Е.Петрова «12 стульев».

Как бы сложно нам ни было справиться с прихотями лектора по квантовой механике, но следует признать, что квантовую механику на определенном уровне знает каждый студент».

Приведенный пример убедительно показывает неоднозначность педагогической деятельности. Да, знание предмета повысилось, но - ценой запредельных переживаний, которые испытывают студенты. Кроме того, опыт показывает, что в аналогичных случаях студенты не только страдают эмоционально, но и снижается качество изучения других предметов. Ведь объем времени, который студенты могут выделить на подготовку к занятиям, неограничен. Чем сильнее давит

на студентов один преподаватель, тем меньше они имеют возможности на таком же уровне уделять внимание другим предметам.

В противовес стилю деятельности В., данная студентка приводит другой пример:

«С, наш преподаватель - очень демократическая и толерантная личность. Общаться с ним – одно удовольствие. Он может спокойно поздороваться с нашими ребятами за руку, спросить десятки раз, не возражаем ли мы против того, чтобы не идти на перерыв, и может дать ответ на любой вопрос, даже если он не касается физики.

Такая дружелюбная для студента обстановка, на первый взгляд, может расслабить его. Но если речь идет про небольшие группы, такие вот как наша (5 студентов), то такая методика преподавания значительно улучшает условия сотрудничества «студент-преподаватель».

Последнее уточнение имеет существенное значение, поскольку чаще всего преподаватель имеет дело с большим количеством студентов в группе, где присутствуют студенты с разной учебной мотивацией. В таком случае некоторые студенты начинают злоупотреблять гуманным отношением со стороны преподавателя, считая, что он им простит любые прегрешения, пробуя им манипулировать.

Интересный анализ достоинств и недостатков, которые проявляются у педагогов, проделан студенткой Р., будущим юристом. Этот пример примечателен еще и тем, что четко показывает: современные студенты часто отказываются в некотором плане более современными, начитанными, «продвинутыми» в новых технологиях, чем преподаватели. И хотя эти технологии иногда оказываются достаточно примитивными или надуманными, у студента может возникнуть убеждение, что он ничему не научится у такого педагога. А потому он будет скептически относиться ко всем действиям преподавателя.

Итак, вот он:

«Плохой и хороший преподаватель глазами студента:

Плохой преподаватель права (ППП) скучен.

Слушать его – адское мучение и страдание. В лучшем случае полезный материал проскакивает мимо ушей. В худшем – к предмету подсознательно вырабатывается отвращение. Речь ППП невыразительна, монотонна и косноязычна. Его шутки настолько же «бородаты», насколько плоски. ППП ни разу не слышал про мастер-класс Андрея Скворцова «Лекция как моноспектакль», либо смотрел его, но не вынес для себя ничего нового.

ППП не готовит презентаций.

А смысл? Студенты, обмакнув гусиные перья в чернильницы, прекрасно сами законспектируют, попутно развивая мелкую моторику пальцев. Презентация – это подспорье при повторении курса перед зачетом. Презентация – это способ наглядно изложить сложную юридическую конструкцию. Презентация – лучше с ней, чем без нее! Разделяет эту точку зрения и Марк Хлынов, бизнес-тренер и консультант.

Если ППП готовит презентации, то они ужасны.

Сплошной текст. Мелкий шрифт. Ноль визуальных образов. В лучшем случае – картинки из стандартного набора клипарта и/или низкокачественные изображения из интернета. ...

ППП высокомерен.

Аудитория – то место просвещения и раскрытия умов, а не площадка для самоутверждения за счет младших коллег. Хороший преподаватель не допускает панибратства и жестко следит за дисциплиной. И вместе с тем он – проводник знаний, наставник и сенсей. Сложно поспорить с Екатериной Толкачевой, которая сравнивает хорошего учителя со стратегическим инвестором: он понимает, что результат его работы – это не оценки в учебной ведомости, а успешные взрослые люди, которые будут определять мир через 10-20 лет.

ППП не интерактивен.

Традиционное юридическое образование построено на пассивных методах обучения. С этим успешно борются, например, в рамках Летних школ Института права и публичной политики. На ум приходит древняя китайская поговорка: «Расскажи – и я забуду, покажи – и я запомню, дай попробовать, и я пойму. Примечательно, что в XX веке эта простая истина нашла подтверждение в концепции «пирамиды обучения» и «конусе опыта Дейла».

ППП убежден, что студенты читают списки литературы.

В век информационной перенасыщенности верить в это, по меньшей мере, наивно. Никто не спорит с необходимостью самоподготовки к семинарским занятиям. Но «лучше меньше, да лучше». Жаль, ППП не утруждает себя кропотливым поиском настоящего содержательного материала. Руководство ВУЗа может пойти навстречу бедолаге, закупив рекомендованную им литературу в электронном виде. Это позволит создать единый файл, который, хотелось бы верить, надолго поселится в смартфоне студента.

ППП редко (совсем не) использует кейсы.

Причем за бортом остается не только его личная, но и судебная практика. Многие профессора готовы ставить двойки за одно лишь упоминание судебных актов! Апеллируя к канону, они позабыли

историю: первая кафедра «практического правоведения» открылась в столичном университете еще в далеком 1785 году. Продолжателями традиций смело можно назвать Андрея Донцова, Сергея Савельева и всех причастных к кафедре практической юриспруденции юрфака Высшей школы экономики. Бери пример, ППП, мотай на ус: будущее профессии – в настоящих практиках.

ППП не учит «думать как юрист».

ППП не учится сам.

Хороший преподаватель права честен с собой и со своими студентами. Он имеет мужество признать, что ответ на какой-то вопрос ему неизвестен. Но лишь для того, чтобы буквально на следующей лекции сразить аудиторию глубинной проработкой вопроса. Он никогда не стоит на месте и непрерывно самосовершенствуется. Быть может, именно в этот момент вы застанете его за чтением книги Хантера Шварца «Как поступают лучшие преподаватели права».

А каким же должен быть идеальный преподаватель права? Еще раз обратимся к мнению данной студентки:

«Идеальный преподаватель глазами студента.

Часто студенты жалуются на преподавателей: оценки снижают незаслуженно, лекции читают скучно и сухо, объясняют непонятно и т.д. А существует ли идеальный педагог? Что же важно для студентов?

Внешность, пол и возраст. Если это и играет какую-то роль при отношении к преподавателю, то явно не главную. Даже очень симпатичный лектор, будь он молодым человеком или девушкой, не сможет удержать внимания студентов на себе более одной лекции, если не сумеет заинтересовать своим предметом.

Общительность. Как следствие – умение найти общий язык с любым человеком, то есть, он должен быть хорошим психологом. Бывает, что преподаватели, бывшие студенты, лучше находят общий язык с обучающимися, чем дипломированные специалисты. Если человек любит людей (семью, родственников, друзей и знакомых), то для него не будет проблемой относиться к другим с доброжелательностью, теплом и пониманием.

Эрудированность. Начитанность и разносторонние знания педагогов должны поражать и одновременно воодушевлять студентов на получение большего количества информации в целом и по определенному предмету в частности. Очень интересно слушать преподавателей, которые приводят огромное количество разнообразных примеров, рассказывают о разных ситуациях, происходящих в связи с теми событиями или людьми, о которых речь идет на лекции.

Форма подачи материала. Она занимает решающее значение при понимании и запоминании. Каждый преподаватель должен быть прекрасным оратором. Можно сказать, что красноречие – это талант, и у кого-то он есть, а у кого-то его нет, но давайте вспомним Демосфена. Он хотел говорить хорошо и много работал над собой, в результате до наших дней о нем сохранилась память как о прекрасном ораторе. Особенно важны для лектора дикция и громкий спокойный голос. Чтобы атмосфера в аудитории во время занятий была более доверительной и непринужденной, нужна связь между студентом и преподавателем, и чаще всего она достигается при небольших паузах во время лекции, когда студент отдыхает от постоянного письма, а лектор рассказывает что-нибудь интересное или забавное. Таким образом мы можем сделать вывод о чувстве юмора педагога.

Чему преподаватель хочет научить студента. Все лекции помнить всю жизнь невозможно. Необходимо научить не просто получать знания готовыми, а уметь самому добывать нужную информацию и отсеивать ненужную. Так что, может быть, не всегда важно, что именно знает студент, а какую систему знаний он имеет и сможет ли он самостоятельно получать знания и правильно их трактовать.

Подводя итоги, можно сказать, что преподаватель должен быть прежде всего интересной личностью ... быть интересным человеком, тогда и его предмет станет интересной наукой, а не рутинной начиткой».

Скептики, не желающие задумываться о психологических проблемах обучения, считают, что роль преподавателя как личности в значительной степени преувеличена. Они говорят: «В вуз приходят, чтобы учиться, стать профессионалом. Кто, как не сам студент, должен заботиться о том, чтобы максимально подготовиться к будущей самостоятельной жизни, Он должен отойти от позиции ребенка, которого взрослые ведут за руку, и принять на себя ответственность за качество своей учебы».

Однако студенты в процессе обучения отходят от чисто эмоционального отношения к педагогам, если для этого созданы определенные методологические и методические предпосылки. Как известно, в системе профессиональной подготовки реализуются 4 основные парадигмы: 1) академическая, которая базируется на процедурах передачи студентам как можно большего объема накопленной человечеством информации, формировании у них системы знаний; 2) прагматическая, при которой основным содержанием процесса профессиональной подготовки выступает овладение профессиональными функциями и технологиями; 3) личностная, когда основное внимание уделяется формированию у студентов гражданских и профессиональных личностных качеств; 4) рефлексивная или, иначе,

исследовательски-ориентированная, когда сам студент привлекается к осмыслению («исследованию») всех значимых событий учебного процесса, в том числе своей собственной активности, на основании которого сам осуществляет необходимые своевременные коррекционные действия (Семиченко, 2002).

Вот точка зрения студентки С. Она полностью согласна с ведущей ролью преподавателя в учебном процессе, однако считает, что многое зависит от организации данного процесса на основе определенной парадигмы. При этом, что чрезвычайно важно, она четко понимает, что, во-первых, парадигмальные основания могут отличаться при преподавании разных предметов, а, во-вторых, для их последовательной и эффективной реализации необходима особая подготовка преподавателей.

«Мой опыт как ученика и студента позволяет мне рискнуть сделать некоторые выводы. Часто отношение к предмету зависит от отношения к преподавателю. Если преподаватель хорошо знает свой предмет, умеет интересно его изложить, «вкладывает в него душу», то интерес к предмету передается и студенту. Справедливость преподавателя вызывает стремление хорошо знать предмет и не вызывает обиды за невысокую оценку (разве что на себя). Разумная требовательность побуждает студента хорошо усвоить знания, справиться с заданиями, она усиливает у студента веру в себя. Но если преподаватель задает студенту нереальный объем заданий в короткий срок, который невозможно сделать, несмотря на желание, появляется негативное отношение к преподавателю, а затем и к предмету. Поскольку предмет вначале интересен, студент прикладывает все усилия, чтобы хорошо овладеть им, справиться с заданиями. Невозможность осуществить это приводит постепенно к огорчению, разочарованию в своих силах, раздражению. Если же овладение другими предметами успешно, то это еще более усугубляет раздражение от «неудачного» предмета, поскольку приходит осознание того, что если бы не реальные, неразумные задания, то приложенные усилия по изучению предмета принесли бы заслуженные положительные результаты.

Бывает так, что преподаватель не дает четкого, структурированного материала, говорит расплывчато, обсуждает посторонние темы и в результате сама тема остается нераскрытой. Зато при опросе он к студенту предъявляет очень строгие требования, «дерет три шкуры». К такому преподавателю у студента пропадает всякое уважение. К тому же у него может пропасть интерес к предмету.

Если у студента есть контакт с преподавателем, то ему даже больше нравится предмет. И бывает наоборот – предмет может быть интересным, но из-за неинтересного, монотонного чтения или из-за конфликта с преподавателем может возникнуть неприязнь к предмету. Я думаю, что контакту с преподавателем способствует рефлексивная парадигма преподавания, поскольку при ней осуществляется «обратная связь». При рефлексивной парадигме преподавания студент лучше усваивает материал, поскольку он не просто активно слушает лекцию, а и принимает активное участие в процессе обучения, пропускает тему «через себя». Происходит взаимодействие между преподавателем и студентом. Преподаватель вызывает у студента активность. Однако проблема в том, что не все предметы можно одинаково читать в этой парадигме. Например, математику право или иностранный, в отличие от философии или психологии, удобнее читать в академической парадигме (на мой взгляд).

Для того, чтобы грамотно преподавать предмет в рефлексивной парадигме, необходимо особое умение преподавателя. К сожалению, не все преподаватели могут читать предмет в этом стиле. Да и даже не все те, кто мог бы, выбирают этот стиль (гораздо проще, легче отчитать в академической парадигме, отгородившись от студентов)».

Особое значение, как отмечают студенты, имеет для них способность преподавателя выстраивать равнопартнерские отношения, уважать личность партнера, независимо от его социального статуса. При этом они вполне могут понять и принять справедливые требования со стороны педагога.

Студентка Р. так характеризует педагога, который оказал наиболее сильное влияние на ее личностное и профессиональное становление:

«Я помню преподавательницу по педиатрии, у которой всегда на занятиях была дисциплина, и вместе с тем она никогда ни на кого не крикнула. У нее был дар – держать себя на равных со студентами и в то же время уметь «поставить на место». Она никогда никого не унижала и не позволяла это делать кому-то. Н.А. всегда была приветлива, никогда не переносила свои отрицательные эмоции на группу. Есть преподаватели, у которых занятия зависят от настроения. У нее же такого не было. В группу она всегда входила приветливой и жизнерадостной. Она была доброжелательна, но вместе с тем она никогда никому не позволяла садиться себе на голову. Мы уважали ее за умение держать себя в руках, не переносить свои проблемы в группу, отыгрываясь на ней. Ведь для этого нужно немало усилий, и мы этому учились. И вместе с тем у нее не было «черствости», она была отзывчива. На занятиях у этой преподавательницы мы не чувствовали

себя скованными, несмотря на то, что при всей своей доброжелательности отрицательные отметки она все же ставила и пропуски отмечала. Это был именно тот случай, когда студенты понимали, что отрицательную оценку они получили из-за своего незнания, а не из-за несправедливости или «мести» преподавателя.

Думаю, то хороший преподаватель всегда останется в памяти вместе со студенчеством. Когда ностальгия вызовет в памяти студенческие годы, вместе с ними возникает и образ любимого, уважаемого преподавателя».

Последняя фраза у данной студентки обусловлена ее жизненным опытом. Она закончила медицинский институт, несколько лет проработала, а на момент написания сочинения получала второе психологическое образование. Тем не менее образ любимой преподавательницы сохранился во всей своей полноте.

Студенты в своем чрезвычайно сензитивны к качествам преподавателя, особенно тем, которые проявляются в процессе общения. Они с энтузиазмом принимают участие в анализе соответствующих ситуаций и формулировании рекомендаций для педагогов. Вот один из таких списков советов преподавателям по оптимизации процедур общения:

«- в любых ситуациях общения со студентами отстаивайте свою точку зрения на основе весомой аргументации;

➤ избегайте силового давления на студента, которого хотите в чем-то переубедить;

➤ не следует постоянно осуществлять сопротивление и ограничивать свободу выбора студента;

➤ даже если ошибочность точки зрения студента заметна, не следует сразу же ее отбрасывать, поскольку это повысит ценность увлечения и заставит студента зафиксироваться на ошибках;

➤ не избегайте дискуссий и начальных негативных реакций студенческой аудитории, ведь чем интереснее идея, чем оригинальнее точки зрения, тем больше шансов вызвать несогласие, противодействие;

➤ сберегайте в проблемной атмосфере психологическую стойкость, потому что обидчивость и ранимость – черты характера, на основе которых человек утрачивает шанс полноценного общения;

➤ если хотите дать студенту совет, избегайте фраз «ты должен», «я тебе советую», лучше говорите так, словно делитесь собственными мыслями и информацией».

Нетрудно заметить, что такого рода рекомендации порождаются жизненным опытом студентов, теми травмирующими их ситуациями, с которыми они сталкивались в процессе общения с преподавателями.

Анализируя современный учебный процесс в вузах с точки зрения психологической безопасности, нельзя игнорировать еще один важный

аспект. Так, сегодня в значительной степени возросла психологическая нагрузка и на педагогов, которые также живут в условиях непрерывных изменений: девальвации прежних профессиональных ценностей и опыта работы в целом, бесконечной переделки учебных программ, появления новых требований (например, оценка их деятельности в первую очередь по количеству статей в наукометрических журналах), усиления доли формальных, а часто и чисто бюрократических процедур в их работе, необходимости без предварительной подготовки переходить на новые формы работы (как это произошло при введении дистанционной формы обучения в условиях карантина), отказа от привычных источников информации вследствие политической целесообразности, необходимости, с одной стороны, самим обеспечивать новые наборы студентов на определенную специальность в условиях жесткого демографического кризиса и массового выезда молодежи на учебы в зарубежные страны, а, с другого, искать и привлекать реальных работодателей (стейкхолдеров) для определения содержания образования, и это при массовой безработице в стране, значительном сокращении рабочих мест, вызванным как общими деструктивными тенденциями в развитии отечественной экономики, так и закрытием множества предприятий, организаций и фирм вследствие пандемии. Остается открытым вопрос о том, каким образом контролировать выполнение преподавателем заданий по формированию ключевых компетентностей, которые представлены в образовательных программах как основополагающие в подготовке будущих специалистов. Ведь фактически степень сформированности этих компетентностей у студентов не может быть оценена при действующей системе критериев. Они чаще остаются декларированными ценностями, реализация которых в учебный процесс не получила своей методической инструментации. Однако принятая на сегодняшний день система аттестации в значительной степени определяется анкетным опросом студентов насчет того, сформировались ли у них в процессе обучения ключевые и профессиональные компетентности, и обеспечивали ли преподаватели их формирование.

Все это приводит к тому, что у преподавателей массово возникают невротические состояния, происходит эмоциональное выгорание. А это негативно влияет на взаимодействие со студентами, общий психологический климат вуза. Четко проявляется старение преподавательского состава, поскольку молодежь не стремится работать в вузе вследствие неудовлетворяющего их уровня оплаты труда. В обществе резко снизилась также престижность научной работы, потому молодые выпускники не спешат поступать в аспирантуру.

Непрерывное реформирование национальной системы высшего образования привело к тому, что нагрузки на преподавателей возросли непомерно. Охарактеризовать это как нельзя лучше позволяет очень популярный анекдот, над которым посмеялись сами преподаватели, но не задумались реформаторы.

«Поймал как-то препод рыбку. Она оказалась золотой. И взмолилась золотая рыбка: «Отпусти меня, умудренный препод!!! Все, что попросишь, исполню!»

Недолго думая, сказал ей препод: «Составь РПД по всем дисциплинам, не забудь про ФОСы, чтоб каждая компетенция была охвачена, межпредметные связи реализовывались, литература была актуальна, СРС детализирована по видам деятельности, и чтоб можно было измерить, как формируются компетенции. Да, чтоб все было по ФГОСЗ++. Заполни ИПР преподавателя и журнал взаимопосещений. Составь план профориентационной работы и прими все необходимые профилактические меры, чтоб студенты были воспитанными и без пропусков посещали занятия, и не приведи господи, чтоб попали под отчисление. К тому же продумай, как обеспечить качественный набор на следующий год и трудоустройство каждого выпускника этого года, чтоб показатели эффективности были выполнены. Подготовь статьи ВАК и СКОПУС. И все это сделай к октябрю. И еще не упусти из виду электронные Ведомости и контрольные точки, а также контент в СДО. Не забудь при этом о качественной подготовке к лекциям и практическим занятиям, выступлениях на методсеминаре по используемым инновационным технологиям, о подготовке студенческих проектов на конкурсы и олимпиады. Да, и еще про заявки на гранты не забудь»

И ответила рыбка не раздумывая: ЖАРЬ!!!!!»

Анекдот, конечно, смешной, однако он вполне отвечает сегодняшним требованиям к педагогической деятельности, хотя далеко не полностью их охватывает. Убедительно свидетельствует об этом перечень основных видов научной, методической и организационной работы научно-педагогических работников, который действует в Национальном авиационном университете. (автор-разработчик – начальник учебно-методического отдела Л.Ю. Бородинова). По каждому виду работы определены нормы времени, которые используются для планирования и учета учебных нагрузок педагогов. Безусловно, такой перечень значительно облегчает процесс планирования, вооружая преподавателей ориентирами в наполнении индивидуальных планов конкретными видами потенциально возможных видов деятельности и их количественным выражением. Однако рассмотрим этот перечень с точки

зрения того, что ожидается от педагога при выполнении его профессиональных функций.

Итак, в области научной работы видами деятельности могут быть: 1) Подготовка и защита диссертаций (докторских и кандидатских). 2) Подача научного проекта на гранты (оформление и представление заявки) – международного или отечественного. 3) Участие в выполнении научного проекта на грантовой основе (в качестве руководителя или исполнителя отдельных разделов) 4) Участие в исполнении госбюджетной темы (руководитель, ответственный исполнитель, исполнитель отдельных разделов). 5) Подготовка и опубликование: монографии; научной статьи (в изданиях, зарегистрированных в Scopus Web of Science; в научных изданиях, которые входят в международные базы данных; в профессиональных изданиях Украины, в других сборниках научных работ), тезисов докладов. 6) Перевод на иностранный язык монографий, словарей, научных статей. 7) Рецензирование учебников, монографий, учебных пособий, словарей, диссертаций, авторефератов, научных статей, научных проектов, тематических планов. 8) Научный доклад на конференции, симпозиуме: международного, всеукраинского уровней (очное или заочное участие), университетского уровня. 9) Оформление и подача заявки на изобретение. 10) Оформление и подача заявки на полезную модель. 11) Руководство научно-исследовательской работой студентов (кружок, группа). 12) Подготовка студентов к участию в конференции по специальности (международного, всеукраинского или университетского уровня). 13) Подготовка студентов к участию в олимпиадах по учебным дисциплинам, специальности, художественным выставкам. 14) Повышение квалификации, стажировка. 15) Организация и проведение научной конференции (председатель, секретарь): а) участие в оргкомитете; б) участие в работе секции. 16) Научная работа руководителей: а) директор учебно-исследовательского института, декан факультета, начальник отдела; б) заместитель директора учебно-исследовательского института, заместитель декана факультета; в) заведующий кафедры. 17) Другие виды работ.

Безусловно, анализ приведенного перечня вызывает ряд вопросов: почему подготовка студентов к участию в олимпиадах, повышение квалификации относятся к видам научных работ; почему уже сам факт нахождения руководителей подразделений на управленческой должности рассматривается как научная работа без уточнения ее сущности; что означает позиция 17 «Другие виды работ»? Как можно запланировать на целый год участие в конференциях, если информация об этих конференциях поступит уже после процедуры планирования педагогом индивидуального плана? Как может преподаватель

спланировать, что статья, поданная им, будет напечатана, если это зависит отнюдь не от него самого?

В области методической работы предлагается следующий перечень:

- 1) Подготовка к аудиторным занятиям (лекции; практические/семинарские, лабораторные, индивидуальные занятия).
- 2) Подготовка: мультимедийных материалов к лекциям; экзаменационных билетов; модульных контрольных работ, тестовых заданий.
- 3) Подготовка программы учебной дисциплины (учебной, рабочей), практики.
- 4) Подготовка материала к лекциям по учебной дисциплине (курс лекций, конспект лекций, опорный конспект лекций, электронный конспект лекций), которая: а) читается впервые; б) читается на английском языке; в) изучается по скорректированной программе.
- 5) Подготовка к изданию методических рекомендаций: а) по организации учебного процесса; б) по выполнению лабораторных работ; в) по проведению практических, индивидуальных занятий; г) по выполнению расчетно-графических, домашних и контрольных работ; д) по организации самостоятельной работы студентов; е) по выполнению курсового проекта; ж) по выполнению дипломного проекта.
- 6) Разработка нового учебного и рабочего учебного плана.
- 7) Постановка новой лабораторной работы с оборудованием рабочего места.
- 8) Подготовка и внедрение новой прикладной учебной компьютерной программы.
- 9) Подготовка и внедрение нового электронного учебника, пособия на творческий коллектив.
- 10) Подготовка и внедрение новых методов обучения (деловые игры, ситуационные и тренинговые упражнения, кейсы и т.д.).
- 11) Разработка образовательно-профессиональных программ для образовательного уровня бакалавр, магистр (на рабочую группу).
- 12) Подготовка аккредитационного или лицензионного дел.
- 13) Подготовка и утверждение пакета комплексных контрольных работ по дисциплине.
- 14) Формирование учебно-методического комплекса учебной дисциплины.
- 15) Подготовка пакета комплексных квалификационных заданий по специальности.
- 16) Разработка программы государственного экзамена для соискателей высшего образования образовательного уровня бакалавр.
- 17) Разработка и внедрение наглядных учебных пособий.
- 18) Рецензирование учебно-методических и других материалов.
- 19) Руководство и сопровождение лабораторий (учебной, учебно-научной).
- 20) Проверка модульных контрольных работ, комплексных контрольных работ.
- 21) Методическая работа руководителей (директор, декан, их заместители, заведующий кафедрой).
- 22) Перевод учебно-методических материалов на иностранный язык.
- 24) Написание, переработка и подготовка к изданию

учебника, учебного пособия, справочника и других материалов. 24) Другие виды работ.

Что касается организационной работы, то Перечень фиксирует следующие ее виды: 1) Работа в научно-методических комиссиях МОН, межотраслевых советах АК, специализированных советах по защите диссертаций: а) председатель; б) член соответствующего органа. 2) Участие в оргкомитете с проведения научной конференции, симпозиума, семинара, совещания на базе университета. 3) Работа в научно-методическом совете университета (член совета). 4) Работа в научно-методично-редакционных советах университета (учебно-научного института, факультета): а) председатель; б) член соответствующего органа. 5) Работа в других совещательных органах университета (учебно-научного института, факультета). 6) Выполнение обязанностей ученого секретаря ученого совета учебно-научного института, факультета. 7) Выполнение обязанностей ученого секретаря кафедры. 8) Выполнение обязанностей ответственного на кафедре за курсовое и дипломное проектирование. 9) Выполнение обязанностей ответственного по кафедре за нормоконтроль при курсовом и дипломном проектировании. 10) Выполнение обязанностей ответственного по кафедре за организацию и проведение практик, составление соглашений и договоров с предприятиями. 11) Выполнение обязанностей ответственного по кафедре за профориентационную работу. 12) Выполнение обязанностей ответственного по кафедре за разработку и оформление программ учебных дисциплин (учебных и рабочих). 13) Выполнение обязанностей ответственного по качеству: а) учебно-научного института, факультета; б) кафедры. 14) Организация проведения комплексных контрольных работ. 15) Выполнение обязанностей ответственного лица по работе с антиплагиатными программами. 16) Выполнение обязанностей ответственного лица за размещение материалов кафедры в институтском репозитории университета. 17) Посещение учебных занятий: а) директором учебно-научного института, деканом факультета; б) их заместителями; в) заведующим кафедры. 18) Организационная работа руководителей: а) начальник отдела университета; 19) Выполнение обязанностей куратора академической группы: а) образовательный уровень бакалавр (1, 2, 3-4 курсы); б) образовательный уровень магистр (1, 2 курса). 20) Организация и проведение культурно-массовых внеаудиторных мероприятий студентов. 21) Подготовка и проведение олимпиады, конкурса. 22. Другие виды работ.

И вновь возникает ряд вопросов: В чем заключаются функциональные обязанности начальников отделов, директоров, деканов, их заместителей, которые должны составлять саму сущность

их работы, если им отдельно планируется «организационная работа руководителей»? Почему участие в специализированных советах по защите диссертаций, которое предполагает непрерывную активную экспертизу научных текстов, относится к организационной работе? Наконец, почему вся огромная воспитательная работа со студентами уложилась в один пункт - организация культурно-массовых мероприятий?

Следует обратить внимание на то, что та критика, которая выше высказывалась относительно данного перечня, касается не его оценки (он действительно существенно облегчает процедуру планирования преподавателями работы). Она скорее отображает сложность педагогической деятельности, ее полифункциональность, множественность видов работ, которые педагоги обязаны выполнять в течение семестра, года. При этом выполнение ряда работ может не зависеть от самого преподавателя, хотя в конце концов именно он будет отвечать за то, удалось ли ему их выполнить.

Но еще более важным является следующий момент. Как бы преподаватель ни запланировал свою работу, перед ним постоянно могут возникать производственные задачи, выполнение которых необходимо «здесь и сейчас», отказаться от них он не может, однако они не вошли в его индивидуальный план. Чего только стоил неожиданный переход на дистанционную форму обучения, когда перед преподавателями остро встала проблема срочной подготовки и пересылки студентам текстов своих лекций, и это при том, что у многих из работающих в высшей школе кадров, чтобы удовлетворить это требование.

Поэтому сегодня остро стоит вопрос о психологической безопасности преподавателей.

В целом проведенный анализ состояния дел в высшей школе позволил сделать следующие **выводы**.

1. Глобальные изменения, происходящие в сегодняшнем мире, требуют кардинальной перестройки системы подготовки квалифицированных кадров с высшим образованием, что обеспечила бы их готовность жить и работать в новой реальности. Это определяется целым рядом независимых от конкретных исполнителей факторов: изменением информационно-образовательного пространства, переходом на новые информационные технологии, усилением неопределенности как индивидуальной жизни, так и жизни человеческого общества в целом, непрерывными политическими, экономическими, культурологическими кризисами, изменением требований к современным специалистам, что актуализировало

потребность перехода от знаниевого к компетентностному способу обучения, и т.д. Все это неминуемо приводит к усилению психической «цены» процесса обучения в высшей школе,

2. Одним из наиболее важных требований сегодняшнего дня является формирование у студентов субъектной позиции, то есть принятия на себя ответственности за уровень и характер реализации своей активности, формирования способности к ауторефлексии, на основе которой они могли бы самостоятельно выявлять и самостоятельно корректировать степень конструктивности своего поведения, полноты реализации индивидуального потенциала, В то же время эмпирические данные, полученные в результате специального исследования, показали, что сегодняшние студенты не ощущают себя активными участниками процесса профессиональной подготовки. Более того, в ходе обучения наблюдается заметное снижение уверенности студентов в том, что они могут влиять на события их вузовской жизни.

3. Результаты исследования показали, что, несмотря на некоторые изменения в оценке роли преподавателя у современных студентов, фактор высокого влияния личности преподавателя на студентов остается неизменным. Именно через отношения с преподавателями у студентов возникает и укрепляется ощущение психологической безопасности,

4. Одновременно отмечается усиление профессиональных и психологических нагрузок на самих преподавателей, что обусловлено повышением доли бюрократических процедур в их деятельности, увеличением количества выполняемых функций и заданий, непрерывными процессами реформирования высшей школы, острым демографическим кризисом в Украине и стремлением молодежи уехать учиться за рубеж, явно проявляющейся тенденцией на сокращение количества вузов в Украине, усилением требований к их деятельности, что не всегда сопровождается реальными возможностями со стороны преподавателей их выполнить.

Поэтому на сегодня назрела потребность в масштабных исследованиях в области психологии высшей школы, что включали бы выявление изменений, которые происходят в образе мира современной молодежи, ее взглядах на роль высшего образования в обществе и личной жизни, ценностях, жизненных планах и намерениях. Не менее актуальной является проблема готовности преподавателей учитывать соответствующие изменения в своей деятельности. Требуют исследования и психологические проблемы, которые испытывают преподаватели вследствие тех изменений, которые происходят в высшей школе, определения способов оказания им психологической помощи, повышения психологической компетентности. Только при

решении этих задач можно будет ожидать существенной оптимизации психологической атмосферы в вузе, повышения эмоционального благополучия основных участников учебного процесса – студентов и преподавателей.

Список использованной литературы

- Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л, 1974, Вып. 2, С. 5-8.
- Ананьев Б.Г. Психология студенческого возраста и усвоение знаний // Вестник высшей школы. 1977. № 7. С. 25-31.
- Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы: Учеб.пособие Мн.: Харвест, 2006. 416 с.
- Лузік Е.В., Семиченко В.А., Ладогубець Н.В., Кокарева А.М. Теоретичні і практичні передумови побудови моделі особистісно-професійного становлення суб'єктів навчального процесу закладу вищої освіти на засадах рефлексивного підходу.
- Лузік Е.В., Семиченко В.А. Педагогічний процес очима студентів
- Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи. За заг. ред.. О.Г.Мороза. К.: НПЦ. 2003. 267 с.
- Педагогика и психология высшей школы: Учеб.пособие / Отв. ред. М.В.Буланова-Топоркова. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 512 с.
- Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навч. посібник для магістрантів і аспірантів. К.: Філ-студія, 2006. 320 с.
- Семиченко В.А., Барбина Е.С. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы. Херсон, 2002. 312 с.
- Семиченко В.А., Дикань В.С. Рефлексивний підхід у теорії і практиці вищої школи // Післядипломна освіта в Україні. К., 2007. №№ 1-2; 2008, №№ 1-2.
- Семиченко В.А. Стосунки держави і молоді: чи є рух до діалогу?// Психологія діалогу і світ людини: Збірник наукових праць Кіровоградського державного університету ім. В.Вінніченка. Т.3. Кіровоград: ФОП Александрова М.В. 2013. С. 45-66



Синюк Диана Эдвардовна
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии
**УО «Брестский государственный
университет имени А.С. Пушкина»,**
г. Брест, Беларусь
E-mail: dianas70@yandex.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КОНФЛИКТАХ С РОДИТЕЛЯМИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ САМООТНОШЕНИЕМ

Аннотация. В статье обсуждается специфика детско-родительских конфликтов в подростковом возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования представлений о конфликтах с родителями у подростков с разным самоотношением. Эмпирически доказано, что большинство подростков с разными уровнями глобального самоотношения воспринимают конфликт однолинейно – сугубо как негативное явление. При этом восприятие конфликта как сложного многоаспектного явления у респондентов с нормальным уровнем глобального самоотношения существенно выше, чем у подростков с высоким уровнем принятия собственного «Я».

Ключевые слова: детско-родительские отношения, представления о конфликтах, подросток, принятие собственного «Я», родители, глобальное самоотношение.

Diana Siniuk Ideas about conflicts with parents of adolescents with different self-attitudes

Abstract. The specifics of parent-child conflicts in adolescence discussed in the article. The results of an empirical study of ideas about conflicts with parents in adolescents with different self-attitudes are presented in the article. It has been empirically proven that the majority of adolescents with different levels of global self-attitude perceive the conflict in a one-line way - purely as a negative phenomenon. At the same time, the perception of conflict as a complex multidimensional phenomenon among respondents with a normal level of global self-attitude is significantly higher than among adolescents with a high level of self-acceptance.

Keywords: parent-child relations, ideas about conflicts, teenager, self-acceptance, parents, global self-attitude.

Постановка проблеми. Проблема отношений детей и родителей актуальна на протяжении многих веков, так как эти отношения являются важной основой формирования личности человека. Однако они не всегда протекают безоблачно и гармонично. Нередко между близкими взрослыми и их подрастающими детьми возникают недопонимание, ссоры, обиды. Поэтому в настоящее время многих специалистов, а также заинтересованных родителей по-прежнему волнует вопрос конфликтов в детско-родительских отношениях.

Не случайно заявленная проблема становится предметом исследований многих ученых, она часто упоминается и в различных художественных произведениях, а также в публицистической, научно-популярной литературе. Учеными доказано, что семья с ребенком-подростком характеризуется наибольшей нестабильностью во взаимоотношениях (Варга, 1985), (Гиппенрейтер, 2002), (Гиппенрейтер, 2014), (Карбанова, 2019), (Корнеева, 2001), (Ремшмидт, 1994), (Сатир, 2000), так как именно на данном возрастном этапе заметно возрастает самостоятельность повзрослевших детей, что в дальнейшем приводит к их эмансипации от родителей. Близкие взрослые перестают быть самыми значимыми фигурами для подростков.

Анализ последних исследований и публикаций. Существует множество работ по проблематике конфликтов, но лишь небольшая их часть посвящена изучению конфликтов между родителями и детьми. Чаще всего данная проблема изучается в контексте более обширных исследований: семейных отношений, возрастных кризисов, влияния супружеских конфликтов на развитие детей. Однако невозможно найти такую семью, где бы отсутствовали конфликты между родителями и детьми. Даже в благополучных семьях могут присутствовать конфликтные взаимоотношения с родителями (Столин, 1991).

Учеными давно замечено, что конфликты между родителями и детьми часто приводят к негативным последствиям в отношениях повзрослевших детей и их родителей. В большинстве случаев отсутствие взаимопонимания и желания учитывать мнение друг друга являются главной причиной семейных ссор. Наиболее частыми причинами семейных конфликтов, по мнению специалистов, являются следующие: выбор друзей и партнеров, частота посещений школьных вечеров и свиданий, занятия подростка, время отхода ко сну, укоренившиеся убеждения, выбор одежды и прически, необходимость работы по дому.

Почему же проблема конфликтов в отношениях родителей и детей наиболее обостряется, когда дети достигают подросткового возраста? Дело в том, что данный возрастной период является «переходным» между детством и взрослостью. У подростка происходят существенные психологические и физиологические изменения, что ведет за собой его эмоциональную неустойчивость, повышенную чувствительность,

выстраивание новых ценностей и авторитетов. Родители могут не придавать должного значения происходящему с их ребенком, навязывать свое мнение, не давать самостоятельности, игнорировать взросление ребенка. Такие отношения неизбежно приведут к конфликту. Только ситуации доверия, развитие умения слышать и понимать друг друга способствуют примирению между родителями и детьми (Гиппенрейтер, 2014), (Корнеева, 2001).

Главной причиной конфликтов, по утверждению практиков, является обоюдное непонимание и обиды. Психологи говорят, что чаще всего конфликты происходят между подростками и родителями из-за того, что родители оказываются не готовыми к резкому взрослению их ребенка и происходящих с ним изменений. Чаще всего конфликты возникают из-за столкновения интересов родителя и ребенка (Базенков, 2020).

Нередко бывают ситуации, когда родители неосознанно пытаются с помощью своих детей реализовать свои упущенные возможности или создают идеальный образ ребенка, полностью продумывая и диктуя его интересы и поступки. При этом абсолютно не учитывается желание самого ребенка, а родители считают, что действуют ему во благо. Все это у подростка может вызвать протест, так как он стремится самостоятельно распоряжаться собственной жизнью.

Конфликты с родителями возрастают при инфантильном поведении подростка, его демонстративном неуважении к ним, ссорах с братьями и сестрами, сложных отношениях с родственниками, несовпадении типов личностей ребенка и кого-то из родителей. Отношения взрослеющего ребенка с родителями и конфликтность этих отношений, связанная с его стремлением освободиться от родительской опеки и контроля, зависит от многих факторов. Это условия, связанные с материальным положением семьи, ее психологическая атмосфера, стиль воспитания, уровень образования, социальное положение и род занятий родителей. Влияют также сформировавшиеся индивидуальные особенности повзрослевшего ребенка (Олифинович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2006).

Согласно господствующей точке зрения, подростки прибегают к конфликту и бунтарству как к средству достижения автономии и независимости от родителей. С середины 1960-х годов средства массовой информации уделяли большое внимание проблеме «разрыва поколений» и бурным конфликтам между родителями и детьми. Истории на эту тему интересны и полны драматизма, однако существуют лишь ограниченные данные исследований, подтверждающие их. Интересно, что большинство работ в этой области показывает, что степень конфликта между подростками и их семьями была значительно преувеличена (Крайг, 2005).

Иногда подростки сталкиваются с серьезным сопротивлением родителей, которое может привести к конфликту. Тем не менее, чаще

все родители вместе с ними стараются справиться с этой проблемой, помогая им развивать независимое мышление и саморегуляцию поведения.

Конфликты между родителями и детьми-подростками подразделяют на несколько видов:

1) конфликт неустойчивости родительского отношения (постоянная смена критериев оценки ребенка);

2) конфликт сверхзаботы (излишняя опека и сверхожидания);

3) конфликт неуважения прав на самостоятельность (тотальность указаний и контроля);

4) конфликт отцовского авторитета (стремление добиться своего в конфликте любой ценой).

Действия родителей вызывают особую реакцию детей, которая отражается в их стилях поведения: они могут демонстрировать негативное отношение, активно противостоять, не подчиняться требованиям родителей либо избегать всякого общения с родителями и скрывать информацию о себе и своих действиях (Анцупов, Шипилов, 1999).

Несомненно, споры и противоречия родителей с маленькими детьми и более взрослыми, от 15 лет и старше, отличаются по многим параметрам. Так, дети помладше чаще соглашаются с мнением взрослых, позволяют принимать за них решения, споры с родителями, как правило, у них кратковременные и ситуативные. По мере взросления у детей возрастает стремление к независимости от родителей в желаниях и поведении, соответственно, увеличивается и количество столкновений с родителями по самым различным вопросам.

Психологи говорят о различных источниках трудностей во взаимоотношениях подростков с родителями. Так, важный источник проблем взаимоотношений с взрослыми – непонимание ими внутреннего мира подростка, их ложные или примитивные представления о его переживаниях, мотивах тех или иных поступков, стремлениях, ценностях и т. п. Подросткам нужны не скучные нотации и надоедливые поучения, а искренние, душевные беседы, полезная, ясная, глубоко продуманная логическая аргументация, а главное – организация правильного нравственного опыта, убеждающего в справедливости нравственных норм и необходимости им следовать в повседневной жизни. Тот факт, что потребность подростков в признании их равноправными членами семьи и равноценными собеседниками оказывается неудовлетворенной, приводит к многочисленным и разнообразным конфликтам с родителями и учителями (Корнеева, 2001).

Подросток начинает оценивать более критично слова и поступки взрослого, у него неизмеримо возрастают требования к поведению и отношению взрослого, к его социальной позиции и гражданскому облику. И наряду с этим должна возрастать ответственность взрослого за

собственное поведение, за свои нравственные качества и отношения. Требовательность взрослого к себе должна всегда быть выше уровня требований к нему подростка.

Порой конфликты подростков и родителей обусловлены деструктивностью внутрисемейных отношений, недостатками в воспитании, индивидуально-психологическими изменениями в психическом развитии подростков и индивидуальными особенностями самих взрослых. Конфликтное поведение подростков возникает тогда, когда не учитываются индивидуальные особенности, возрастные изменения в их психике, когда не меняются форма и содержание общения взрослых. По мнению специалистов, неконфликтным отношениям взрослых и подростков будет способствовать повышение педагогической культуры родителей, организация семьи на коллективной основе, подкрепление вербальных требований интересом родителей к внутреннему миру их детей (Кожевников, 2018).

В целом, ранний подростковый возраст является более конфликтным в сравнении с его поздним этапом. Немалую роль в этом играет становление личности ребенка, и, в особенности, собственного Я. На поведение и взаимоотношения подростка значительно влияют его личностные особенности (например, самоотношение), а также такое новообразование, как чувство взрослости. Когда подростки и их родители становятся старше, они лучше могут понять потенциально сложные вопросы автономии и отделения. Как для взрослых, так и для подростков важно осознавать, что если они будут способны поддерживать общение и обмениваться друг с другом своими мнениями, то смогут договориться и при решении трудных вопросов.

Итак, именно в подростковом возрасте заметно возрастает самостоятельность повзрослевших детей, что в дальнейшем приводит к их эмансипации от близких взрослых. В связи с этим неизбежны конфликты между подрастающими детьми и их родителями. В литературе нередко это характеризуют как «конфликт поколений» (Олифинович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2006). Так, В. Сатир считает вступление ребенка в подростковый возраст нормативным семейным кризисом (Сатир, 2000). Данный кризис связан с тем, что ребенок взрослеет и достигает половой зрелости. Как правило, в подростковом возрасте происходит и кризис идентичности, связанный с необходимостью адаптации к взрослой жизни. Именно в этот период возникает большинство конфликтов между родителями и детьми, причиной которых чаще всего является возросшая потребность подростка в самостоятельности. Такой период называют «кризис ответственности», вызванный необходимостью установления новых зон ответственности у взрослеющего ребенка и его родителей.

Также известно, что подростковый возраст связан с нормативным возрастным кризисом развития, который функционирует на основе значимого новообразования данного возрастного периода – чувства

взрослости. У подрастающего ребенка происходят не только телесные, но и личностные изменения, которые оказывают влияние на все сферы жизни подростков. Одним из самых значимых изменений, которое опосредует взаимоотношения подростка, является становление самооотношения. По мнению Н.И. Сарджвеладзе (2003), Р. Бернса (1986), В.В. Столина (1991), С.Р. Пантилеева (1991), В.А. Поликарпова и О.Г. Ксенда (2015), И.И. Чесноковой (1977) и др., самооотношение понимается как аффективный компонент самосознания (Я-концепции), представляющий собой целостное, эмоциональное отношение к себе, показатель принятия или неприятия себя. Самоотношение как динамическая иерархическая система обеспечивает переживание смысла «Я» личностью. И.С. Кон отмечает, что самооотношение – процесс, развивающийся последовательно: сначала это общее положительное отношение к себе, а затем ситуативное, в зависимости от оценок окружающих; и снова переход к общему отношению к себе в соответствии с актуальной самооценкой (Кон, 1976). Русскоязычные и зарубежные ученые подчеркивают, что самооотношение во многом формируется благодаря влиянию значимых взрослых и сложившегося стиля воспитания в семье. По мере взросления отношение к себе становится все более независимым от влияния различных внешних факторов (Бернс, 1986), (Карабанова, 2019), (Мухина, 2006), (Фельдштейн, 1989).

И.С. Кон (1986), В.С. Мухина (2006), Х. Ремшмидт (1994), Д.И. Фельдштейн (1989), И.И. Чеснокова (1977) и др. говорят о том, что подростковый возраст является критическим для формирования самооотношения. Это связано с неоднозначностью и противоречивостью развития детей на данном возрастном этапе: с одной стороны, подросток воспринимает себя исключительным, может ставить себя выше других людей под влиянием растущей потребности в положительном отношении к своей личности со стороны окружающих, а, с другой стороны, сомневается в себе, но старается избегать этих сомнений (Кон, 1976), (Мухина, 2006), (Ремшмидт, 1994), (Фельдштейн, 1989), (Чеснокова, 1977). Самоотношение подростка отличается и тем, что под влиянием референтной группы – сверстников, его система оценок относительно себя и других, а также эмоционально-ценностное отношение к своему «Я» претерпевает серьезные изменения. Из-за этого создается внутриличностное противоречие в собственных ценностях, оценивании себя и других. При этом можно заметить, что влияние родителей по-прежнему имеет большую значимость. Однако самооотношение подростка складывается не только из-за реальных родительских оценок, а в большей степени, по мнению И.С. Кона, из-за субъективного переживания родительского отношения и своего положения в семье (Кон, 1976).

Самоотношение подростков, на наш взгляд, является существенным фактором возникновения и протекания детско-родительских конфликтов. Подросток ощущает себя самостоятельной личностью и стремится доказать свою независимость от близких взрослых в разных сферах своей жизнедеятельности. А данный процесс неизбежно связан с возникновением напряженности в детско-родительских отношениях, зачастую приводящей к конфликтам. При этом в конфликтах между близкими взрослыми и их подрастающими детьми происходит взаимная перцепция: объективно существующая зона разногласий в конфликтах (предмет конфликта) по-разному воспринимается и оценивается подростками и их родителями. Поэтому каждая конфликтующая сторона предпринимает действия, ориентируясь на собственные представления о предмете конфликта, что может приводить к его эскалации и затяжному течению.

Как мы уже отмечали выше, несмотря на высокую конфликтность подросткового периода, именно эта область детско-родительских отношений менее всего представлена в психологических исследованиях. Значительно полнее в литературе по обсуждаемой проблеме отражены вопросы конфликтного взаимодействия подростков со сверстниками и педагогами. При этом мы не обнаружили исследований, посвященных изучению представлений о конфликтах с родителями у подростков с разным самоотношением, которое во многом детерминирует их поведение в межличностных отношениях и реакции на сложные жизненные ситуации. В связи с вышеизложенным заявленная проблема представляется нам актуальной как в теоретическом, так и в прикладном аспектах.

Цель работы. Настоящее исследование направлено на определение представлений о конфликтах с родителями у подростков с разным самоотношением.

Методика исследования. Для решения поставленной цели мы использовали тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев, 2005), а также разработанную совместно с Т.В. Васильевой проективную методику «Конфликт с родителями глазами подростка». Испытуемым предъявлялась сюжетная картинка с изображением мальчика или девочки подросткового возраста и двух взрослых людей – мужчины и женщины. С помощью картинки мы актуализировали ситуацию конфликта в детско-родительских отношениях. Испытуемым предлагалось рассмотреть картинку и ответить на ряд вопросов, которые позволяли выявить представления испытуемых о характере своего конфликтного взаимодействия со взрослыми, о переживаемых в таких ситуациях мыслях и эмоциях обеих конфликтующих сторон, а также о способах поведения подростков в конфликтах с родителями. В соответствии с проективной гипотезой предполагается, что испытуемый идентифицирует себя с «героем» ситуации. Это дает возможность раскрытия внутреннего мира

обследуемого, его чувств, интересов и побуждений. В данном исследовании приняли участие 50 подростков в возрасте от 12 до 15 лет. Сбор эмпирических данных был осуществлен В.Г. Белко.

Изложение основных результатов исследования.

В первую очередь, проанализируем результаты, полученные с помощью методики, направленной на изучение самооотношения подростков. Рассмотрим выраженность каждого из параметров самооотношения. Низкую выраженность параметра мы обозначили как низкий уровень (40–45 баллов), нормальную выраженность (среднестатистическая норма) – нормальный уровень (45–55 баллов), и сильную выраженность как высокий уровень параметра (55–70 баллов). Полученные данные в обобщенном виде отражены в таблице 1.

Выясним *глобальное самооотношение подростков*. Как следует из таблицы 1, интегральное чувство «за» или «против» собственно «Я» сформировано на низком уровне примерно у пятой части респондентов (у 18 %), т. е. эти подростки не принимают свое Я. Нормальный уровень глобального самооотношения обнаружен у большей части обследованных подростков (66 %). При этом у 16 % опрошенных глобальное самооотношение выражено на высоком уровне.

Таблица 1

Характеристика самооотношения подростков

Параметры самооотношения	Уровни самооотношения					
	низкий уровень		нормальный уровень		высокий уровень	
	абс. знач.	в %	абс. знач.	в %	абс. знач.	в %
глобальное самооотношение	9	18	33	66	8	16
самоуважение	9	18	26	52	15	30
аутосимпатия	18	36	25	50	7	14
ожидаемое отношение других	8	16	24	48	18	36
самоинтерес	4	8	13	26	33	66
самоуверенность	13	26	20	40	17	34
отношение других	8	16	16	32	26	52
самопринятие	13	26	13	26	24	48
саморуководство, самопоследовательность	13	26	27	54	10	20
самообвинение	17	34	19	38	14	28
самоинтерес	5	10	29	58	16	32
самопонимание	30	60	19	38	1	2

На следующем этапе настоящего анализа выявим *самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе*. Самоуважение не выражено почти у пятой части респондентов (у 18 %), на нормальном уровне данный показатель самоотношения сформирован примерно у половины подростков (у 52 %), на высоком уровне – приблизительно у трети опрошенных (у 30 %). Низкий уровень аутосимпатии обнаружен у 36 % подростков. На нормальном уровне анализируемый параметр самоотношения сформирован у половины респондентов, на высоком уровне – у 14 % опрошенных. Ожидаемое отношение других не выражено у 16 % подростков, выражено на нормальном уровне почти у половины респондентов (у 48 %), сформировано на высоком уровне у 36 % опрошенных. Следовательно, большинство подростков ждут от окружающих людей позитивного отношения к себе. Мы выяснили, что самоинтерес на низком уровне сформирован у 8 % респондентов, на нормальном уровне – примерно у четверти подростков (у 26 %), на высоком уровне – у большей части опрошенных (у 66 %).

Далее рассмотрим *выраженность у подростков установок на те, или иные внутренние действия в адрес собственного «Я»*. Самоуверенность в отношении собственного Я не выражена приблизительно у четверти респондентов (у 26 %), на нормальном уровне данный параметр самоотношения сформирован у 40 % подростков, на высоком уровне – примерно у трети опрошенных (у 34 %). Отношение других в направленности внутренних действий в адрес «Я» испытуемых не выражено у 16 % респондентов, выражено на нормальном уровне примерно у трети подростков (у 32 %), сильно выражено приблизительно у половины опрошенных (у 52 %). Выявленные факты означают, что подростки чаще заостряют внимание на действиях других по отношению к себе, остро чувствуют постороннее влияние. Самопринятие не выражено примерно у четверти респондентов (у 26 %), на нормальном уровне данный параметр сформирован у такого же количества подростков, на высоком уровне – почти у половины опрошенных (у 48 %). Такой параметр как, саморуководство и самопоследовательность сформирован на низком уровне примерно у четверти респондентов (у 26 %), на нормальном уровне – у половины обследованных подростков, на высоком уровне – у пятой части опрошенных. Самообвинение не выражено более чем у трети подростков (у 34 %), на нормальном уровне данный параметр сформирован у 38 % опрошенных, на высоком уровне – более чем у четверти респондентов (у 28 %). Такой результат означает равнонаправленность подростков в отношении обвинений в адрес своего «Я». Самоинтерес к своему «Я» не выражен у десятой части опрошенных, на нормальном уровне данный параметр представлен у 58 % подростков, сильно выражен – примерно у трети респондентов (у

32 %). Самопонимание выражено на низком уровне у большей части респондентов (у 60 %), на нормальном уровне – у 38 % обследованных подростков, на высоком уровне – только у одного опрошенного.

Далее рассмотрим результаты проективной беседы «Конфликт с родителями глазами подростка». При обработке полученных данных была использована процедура контент-анализа, т. е. мы группировали ответы испытуемых по определенным категориям (табл. 2). Далее мы подсчитывали процентную долю каждой категории в полученном массиве данных.

Обнаружено, что 36 % подростков обозначают конфликт через негативные вербальные проявления родителей (родители ругают, отчитывают). Примерно четверть подростков (26 %) указывают на негативное взаимодействие родителей и детей (разногласия, обсуждение вопросов). Около четверти опрошенных (24 %) определяют на предъявленной картинке наличие конфликта (ссора, конфликт). Десятая часть подростков обозначает предметную область конфликта (по поводу школы).

Примерно половина подростков (48 %) характеризуют поведение родителей как отрицательное воздействие (родители кричат, ругают). 42 % испытуемых описывают воздействия коммуникативного характера со стороны близких взрослых (родители объясняют, обсуждают поведение). Примерно пятая часть подростков (22 %) указывают на наличие у родителей в ситуации конфликта различных негативных эмоций (злость, расстройство, нервозность). При этом 8 % испытуемых объясняют поведение родителей как воспитательный процесс.

Около половины подростков (49 %), характеризуя собственное поведение в конфликте, указывают на использование стратегии избегания (они предпочитают молчать, ждут завершения конфликта, хотят уйти, игнорируют ситуацию).

Таблица 2

Категории анализа восприятия подростками конфликта с родителями

Содержание вопросов	Категории анализа
обозначение характера конфликта	негативные вербальные проявления родителей
	негативное взаимодействие родителей и детей
	конфликт между родителями и детьми
	взаимодействие, связанное со школой
поведение родителей в конфликте	воздействие отрицательного характера
	коммуникативное воздействие
	негативные эмоциональные проявления
	воспитательный процесс
поведение подростка в конфликте	действия, демонстрирующие стратегию избегания

	негативные эмоции
	отсутствие эмоциональной реакции
	открытое негативное взаимодействие с родителями
мысли и чувства родителей	отрицательные эмоциональные переживания
	воспитательный процесс
	действия, связанные с поведением детей
	действия, демонстрирующие стратегию избегания
мысли и чувства подростков	отрицательные эмоциональные переживания
	действия, демонстрирующие стратегию избегания
	сопротивление родителям
завершение конфликта	положительный исход
	негативный исход
действия сторон по разрешению конфликта	компромисс
	сотрудничество
	приспособление
	избегание
	соперничество

Более четверти респондентов (27 %) обращают, в первую очередь, внимание на наличие у себя негативных эмоций в ситуации конфликта с родителями (недовольство, обида, отвращение). 16 % подростков указывают на отсутствие эмоциональной реакции (безразличие, спокойствие), а 8 % подростков описывают открытое негативное взаимодействие с родителями (огрызаются, спорят, оправдываются).

Большая часть подростков (64 %), характеризуя мысли и чувства родителей в ситуации конфликта, прежде всего, обращают внимание на наличие у близких взрослых отрицательных эмоций различной интенсивности (злости, огорчения, недовольства, раздражения). Примерно пятая часть респондентов (22 %) считают, что поведение родителей связано с процессом воспитания (достучаться до ребенка, помочь ему). 16 % подростков уверены, что родители думают о поведении детей, а 8 % испытуемых описывают проявления стратегии избегания у близких взрослых (надоело, дети не слушают).

Около половины подростков (52 %), характеризуя собственные мысли и чувства в ситуации конфликта с родителями, отмечают наличие у себя в этой ситуации различных отрицательных эмоций (злости, раздражения, обиды, недовольства). 56 % респондентов указывают различные проявления стратегии избегания (желание уйти, надоело, чтобы родители отстали, закончился конфликт). А 12 % подростков

описывают действия, связанные с сопротивлением родителям (не согласны, сама может решить, родители не правы.)

Мнения подростков по поводу того, как закончится конфликт, разделились практически поровну. Наиболее успешной стратегией поведения для успешного завершения конфликта подростки несколько чаще признают компромисс (34 %). Также довольно популярны среди испытуемых стратегии сотрудничества (28 %) и приспособления (20 %). Незначительное количество подростков выбирает стратегии избегания (4 %) и соперничества (2 %).

Обобщив полученные результаты, мы выделили две группы подростков. К первой группе мы отнесли большинство подростков (74 %), у которых преобладают негативные представления о конфликтах с родителями. Эти подростки выделяют в конфликтах исключительно деструктивные аспекты: родители кричат, отчитывают, злятся и конфликты плохо заканчиваются. Примерно четверть испытуемых (26 %) мы отнесли ко второй группе. У этих подростков преобладают представления о детско-родительских конфликтах как о сложном, многоаспектном явлении, выделяя в нем как деструктивные, так и конструктивные аспекты. В качестве конструктивных аспектов подростки отмечают, что в данной ситуации родители пытаются объяснить детям свое мнение, конфликт приведет к положительному исходу, предпочитают активные конструктивные стратегии поведения.

На завершающем этапе нашего анализа рассмотрим представления о конфликтах с родителями у подростков с разным глобальным самоотношением (табл. 3).

Таблица 3

Представления о конфликтах с родителями у подростков с разным самоотношением (в %)

Уровень глобального самоотношения	Характер представлений о конфликтах	
	негативное явление	сложное, многоаспектное явление
низкий уровень	78	22
нормальный уровень	70	30
высокий уровень	87,5	12,5

Данные представленные в таблице 3, в целом, демонстрируют то, что большинство подростков с разными уровнями глобального самоотношения воспринимают конфликт однолинейно – сугубо как негативное явление. Несмотря на это, применение критерия Фишера показало достоверность различий в характере представлений о конфликте у подростков с нормальным и высоким уровнем глобального самоотношения ($\varphi^*_{эмп} = 3,196$ при $p \leq 0,01$), т. е. восприятие конфликта как

сложного многоаспектного явления у респондентов с нормальным уровнем глобального самоотношения существенно выше, чем у подростков с высоким уровнем принятия собственного Я.

Сравнив характер представлений о конфликте у подростков с нормальным и низким уровнем глобального самоотношения, мы можем говорить лишь об определенной тенденции увеличения количества подростков с нормальным уровнем самоотношения, воспринимающих конфликт как сложное многоаспектное явление по сравнению с респондентами, не принимающими собственное Я ($\varphi^*_{эмп} = 1,902$ при $p \leq 0,05$).

Обсуждение полученных результатов

Анализ полученных результатов показал, что большинство подростков, принявших участие в настоящем исследовании, характеризуются общим положительным самоотношением и принятием собственного «Я». При этом у части опрошенных глобальное самоотношение выражено на высоком уровне, что может означать наличие у них защитных механизмов, чрезмерную заботу о собственном Я.

Рассматривая показатели самоуважения, мы обнаружили, что для большинства обследованных подростков характерно наличие веры в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, положительная оценка собственных возможностей контролировать жизнь и быть самопоследовательными. Вместе с тем, около пятой части респондентов не верят в себя, сомневаются в своих возможностях.

Анализируя данные по шкале «аутосимпатия», мы выяснили, что более трети опрошенных характеризуются низкой самооценкой, склонностью к самообвинению, видят в себе преимущественно недостатки. По отношению к себе они часто испытывают такие негативные эмоции, как раздражение, презрение, издевка. Выявленный факт можно объяснить тем, что в период отрочества дети претерпевают значительные физиологические, физические и личностные изменения. Подростки начинают более критично к себе относиться, чаще замечать свои недостатки. Большая же часть респондентов характеризуется позитивной самооценкой (порой, завышенной), одобряют себя в целом и в существенных частностях, склонны доверять себе.

Рассматривая данные, полученные по шкале «ожидаемое отношение других», мы обнаружили, что часть обследованных подростков уверены в негативном отношении к себе как сверстников, так и взрослых. Большинство же респондентов ждут от окружающих людей позитивного отношения к себе.

Также мы выяснили, что незначительная часть опрошенных не проявляют интереса к себе. Абсолютное же большинство подростков активно интересуются собственными мыслями и чувствами, проявляют готовность общаться с собой «на равных», при этом уверены в своей

интересности для других, что объясняется формированием на данном возрастном этапе личностной рефлексии как новообразования подросткового возраста.

Анализируя данные по шкале «самоуверенность», мы выяснили, что около четверти опрошенных характеризуются неуважением к себе, связанным с неуверенностью в своих возможностях. Эти подростки склонны не доверять своим решениям, часто сомневаются в том, что они способны преодолевать возникающие трудности, достигать намеченные цели. Они могут избегать контактов с окружающими, погружаясь в размышления по поводу собственных проблем. Большинство же респондентов чаще склоняются к адекватной и высокой уверенности в себе, воспринимают себя как довольно волевых и надежных людей, которые знают, что им есть, за что себя уважать. Они в той или иной степени довольны собой, своими начинаниями и достижениями, компетентностью в решении разных жизненных вопросов.

Рассматривая данные, полученные по шкале «отношение других», мы обнаружили, что часть опрошенных воспринимают себя не способными вызывать уважение своего социального окружения. Они уверены, что другие люди будут их лишь осуждать, критиковать. Большинство же подростков чувствуют, что чаще окружающие их любят и ценят. Поэтому они в той или иной степени демонстрируют готовность открыто взаимодействовать с другими людьми. При этом треть из них уверены, что положительное отношение окружающих распространяется лишь на конкретные действия и качества, другие личностные проявления способны вызывать у них раздражение и неприятие.

Анализируя самопринятие подростков, мы выявили, что примерно четверть респондентов склонны воспринимать себя излишне критично. У них преобладает негативная самооценка: от описания себя в комическом свете до самоуничужения. Такое же количество подростков избирательно относятся к себе. Почти половина респондентов склонны воспринимать все стороны своего «Я», они часто проявляют симпатию к себе, ко всем качествам собственной личности, несмотря на возникающие порой неудачи, конфликты. При этом свои недостатки считают продолжением достоинств. Следовательно, большинство подростков уже могут не только осознавать свои недостатки, лучше понимать себя, но и полностью принимать различные качества своей личности.

Рассматривая данные, полученные по шкале «саморуководство и самопоследовательность», мы выяснили, что примерно четверть подростков, принявших участие в настоящем исследовании, верят в зависимость своего «Я» от внешних обстоятельств. Причины, заключающиеся в себе, ими или отрицаются, или вытесняются в подсознание. У этих респондентов ослаблены механизмы волевой саморегуляции, так как они часто испытывают затруднения при

преодолении внешних и внутренних препятствий на пути достижения поставленных целей. Примерно половина подростков в привычных обстоятельствах могут проявлять волевой контроль. В новых, незнакомых условиях регуляционные возможности их личности ослабевают. Пятая часть опрошенных считает основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов себя. Эти подростки воспринимают себя способными оказывать сопротивление внешним обстоятельствам. Следовательно, большинство подростков осознанно ведут себя, могут сдерживаться, проявлять рассудительность, лучше контролируют свой характер и поведение.

Третья часть подростков характеризуются отрицанием собственной вины в конфликтных ситуациях и тенденцией обвинять в основном других. Более чем у трети опрошенных обвинение себя за те или иные поступки и действия сочетается с выражением раздражения, злости в адрес окружающих. Более четверти респондентов характеризуются установкой на самообвинение, сопровождающейся внутренним напряжением. Они видят недостатки, прежде всего, в себе. Проблемные ситуации, конфликты актуализируют у них различные психологические защиты, среди которых доминируют реакции защиты собственного «Я» в виде порицания, осуждения себя или привлечения смягчающих обстоятельств.

Анализируя данные по шкале «самоинтерес к своему «Я», мы обнаружили, что у подростков возрастает интерес к своей личности, они чаще задумываются о том, какие они, стремятся изучить себя, так как лишь у десятой части респондентов низкие значения по данному показателю. При этом большая часть подростков себя не понимает. Выявленные факты означают, что хотя подростки и проявляют заинтересованность к своей личности, им сложно полностью разобраться в происходящих внутренних изменениях, характеризовать свои личностные качества и черты. Они только начинают глобально изучать свое «Я».

Таким образом, несмотря на обнаруженные различия в трех уровнях самооотношения, отличающихся по степени обобщенности, в целом, большинство подростков, принявших участие в настоящем исследовании, характеризуется общим положительным самооотношением и принятием собственного «Я».

При анализе данных, полученных с помощью проективной беседы «Конфликт с родителями глазами подростка», мы эмпирически доказали, что у большинства обследованных подростков преобладают негативные представления о конфликтах с родителями. Эти подростки выделяют в конфликтах исключительно деструктивные аспекты. Примерно у четверти респондентов доминируют представления о детско-родительских конфликтах как о сложном, многоаспектном явлении, так как они выделяют как деструктивные, так и конструктивные аспекты конфликтов. Следовательно, подростки чаще всего отказываются

рассматривать детско-родительские конфликты как источники развития, перестройки отношений между близкими взрослыми и их подрастающими детьми, а в основном фиксируют свое внимание на деструктивных функциях конфликта, указывая на то, что он неизбежно приводит к эмоциональным затратам, ухудшению отношений с родителями.

Определено, что большинство подростков с разными уровнями глобального самоотношения воспринимают конфликт однолинейно – сугубо как негативное явление. При этом восприятие конфликта как сложного многоаспектного явления у респондентов с нормальным уровнем глобального самоотношения существенно выше, чем у подростков с высоким уровнем принятия собственного «Я». Сравнив характер представлений о конфликте у подростков с нормальным и низким уровнем глобального самоотношения, мы можем говорить о наличии тенденции увеличения количества подростков с нормальным уровнем самоотношения, воспринимающих конфликт как сложное многоаспектное явление по сравнению с респондентами, не принимающими свое «Я».

Выводы. При анализе литературы по проблеме исследования нами установлено, что в семьях, где ребенок достигает подросткового возраста, увеличивается количество детско-родительских конфликтов, так как у подростков возрастает стремление быть независимыми и автономными от близких взрослых. Поведение подростков в детско-родительских отношениях во многом обуславливается формированием и функционированием у них центрального новообразования данного возрастного периода – чувства взрослости. Чувство взрослости проявляется в стремлении подростков самостоятельно принимать решения, касающиеся различных сторон их жизни, доказывая таким образом свой уже не детский статус. Конфликты же для подростков выступают средством установления личных границ, так на этом возрастном этапе дети зачастую воспринимают родительское воздействие как вмешательство в их жизнь, а проявления близкими взрослыми заботы о них – как навязывание своего мнения. Конфликты для подростков также могут служить средством протеста против устоявшегося семейного уклада, что для родителей, зачастую сфокусировавшихся на мыслях об ухудшении отношений с детьми, должно служить сигналом о необходимости поиска новых способов взаимодействия с взрослеющим ребенком, учитывая происходящие с ним изменения.

При проведении эмпирического исследования было установлено, что для большинства обследованных подростков характерно общее положительное самоотношение и принятие собственного «Я». При этом интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» сформировано на низком уровне примерно у пятой части респондентов,

что свидетельствует о непринятии своего «Я» этими подростками. Нормальный уровень глобального самоотношения обнаружен у большей части подростков. Примерно у шестой части опрошенных глобальное самоотношение выражено на высоком уровне, что может означать наличие у них защитных механизмов, чрезмерную заботу о собственном «Я».

Эмпирически доказано, что у большинства обследованных подростков преобладают негативные представления о конфликтах с родителями. Следовательно, подростки чаще всего отказываются рассматривать детско-родительские конфликты как источники развития, перестройки отношений между близкими взрослыми и их взрослеющими детьми, а в основном фиксируют свое внимание на деструктивных функциях конфликта.

Определено, что большинство подростков с разными уровнями глобального самоотношения воспринимают конфликт однолинейно – сугубо как негативное явление.

Перспективы дальнейшего исследования состоят в изучении иных факторов, оказывающих влияние на представления подростков о конфликтах с родителями.

Список использованной литературы

- Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: учебник для вузов. Москва: ЮНИТИ, 1999. 347 с.
- Базенков И. Конфликты подростков и родителей. Что делать? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psylife.org/10-konflikty-s-podrostkom-chto-delat.html>. – Дата доступа: 25.12.2020.
- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание; пер. с англ. Москва: Прогресс, 1986. С. 30–66.
- Варга А. Я. О двух подходах к изучению родительского поведения. *Психолого-педагогические проблемы деятельности и общения школьников*. Москва: Просвещение, 1985. 180 с.
- Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? Москва: ЧеРо, 2002. 340 с.
- Гиппенрейтер Ю. Б. Чувства и конфликты. Москва: АСТ, 2014. 160 с.
- Карабанова О. А. Образ детско-родительских отношений у современных российских подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/10301.php>. – Дата доступа: 05.10.2019.
- Кожевников Т. С. Психологические основы разрешения конфликтов. Киров, 2018. 52 с.
- Кон И. С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности. Москва: Просвещение, 1976. 176 с.
- Корнеева Е. Н. Если в семье конфликт... Ярославль: Академия развития, Академия Холдинг, 2001. 192 с.
- Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 940 с.

- Мухина В. С. Возрастная психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 10-е изд., перераб. и доп. Москва: Академия, 2006. 608 с.
- Олифинович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 360 с.
- Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система : монография. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1991. 100 с.
- Поликарпов В. А., Ксенда О. Г. Психология личности [Электронный ресурс]: курс лекций. Минск: БГУ, 2015. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/115026>. – Дата доступа: 03.04.2020.
- Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности; пер с нем. Г. И. Лойдиной / под ред. Т. А. Гудковой. Москва: Мир, 1994. 320 с.
- Сарджвеладзе Н. И. Самоотношение личности. *Психология самосознания*: хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ М, 2003. С. 174–194.
- Сатир В. Психотерапия семьи. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 254 с.
- Столин В. В., Пантилеев С. Р. Опросник самоотношения. *Практикум по психодиагностике: психодиагностические материалы*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. С. 123–130.
- Столин В. В. Самосознание личности. Москва: Вагриус, 1991. 456 с.
- Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. Москва: Педагогика, 1989. 208 с.
- Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва: Наука, 1977. 144 с.



Ткачук Таїсія Анатоліївна –
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри менеджменту,
практичної психології
та інклюзивної освіти
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі,
м. Переяслав, Київська обл.,
Україна
E-mail: taisiya07@ukr.net

МЕТОДОЛОГІЧНІ І ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ КОПІНГ- ПОВЕДІНКИ

Зростаюча кількість стресових чинників, притаманних сучасному суспільству, необхідність переробки великої кількості інформації у зжатий період часу, економічна та соціальна нестабільність призводять до підвищення рівня психоемоційної напруженості, що за певних умов призводить до зриву адаптаційних можливостей людини і навіть появи у неї соматичних та нервово-психічних захворювань.

Переживання стресу і керування ним відноситься до центральних, ключових явищ багатьох людських проблем. Під психічним стресом розуміється невідповідність між навантаженням і наявними у людини ресурсами, яка супроводжується емоційними реакціями (гнів, страх та ін.).

Проблема психологічної (особистісної) адаптації розглядається у якості складової загального процесу психічної адаптації, яка дозволяє людині встановлювати оптимальні стосунки з оточуючим середовищем і разом з тим задовольняти актуальні потреби індивіда, не порушуючи адекватної відповідності між його психічними і фізіологічним характеристиками.

Психологічна адаптація визначається як процес системної інтеграції діяльності багатьох біологічних та соціальних підсистем, які дозволяють не лише оперативно протистояти різним природним і соціальним чинникам, але і активно, цілеспрямовано впливати на них. Спектр таких видів поведінки є дуже широким: від спроб активного подолання ситуацій, які важко розв'язати до повної відмови від необхідних дій і неусвідомлення такої необхідності (Ташлыков, 1986; Вассерман, 1994).

У процесі подолання складних життєвих ситуацій людина використовує великий арсенал активних (копінг-стратегії), а також пасивних (захисні механізми) стратегій. Всі вони являють собою найважливіші форми адаптаційних процесів і реагування індивіда на стресові ситуації (Ташлыков, 1992; Назыров, 1993; Чехлатый, 1994).

До основних складових блока психосоціальної адаптації відносяться характеристики захисно-опановуючої поведінки, які включають у себе механізми психологічного захисту і копінг-механізми. Послаблення психічного дискомфорту здійснюється, як правило, у рамках неусвідомленої діяльності психіки з допомогою низки механізмів психологічного захисту (Таукенова, 1994). Копінг - поведінка є результатом взаємодії копінг-стратегій і копінг-ресурсів.

Лазарус Р. (Lazarus R.S.) розглядає копінг-стратегії як актуальні відповіді особистості на існуючу чи уявну загрозу. Особистісні і соціальні характеристики людей, які забезпечують психологічне тло для подолання стресу і сприяють розвитку копінг-стратегій, розглядаються як копінг-ресурси.

Копінг-ресурси є відносно стабільними характеристиками особистості (сприйняття соціальної підтримки, locus контролю, емпатія та ін.) і середовища (підтримка соц. зв'язків, сім'ї, друзів, значущих інших, соц. інститутів). Соціальна підтримка являє собою дуже потужний копінг-ресурс, який пом'якшує вплив стресорів, тим самим зберігаючи благополуччя особистості.

До біологічного блоку психічної адаптації відносяться зміни фізіологічних функцій, які залежать від тривалості, аверсивності, токсичності і кількості збуджуючих факторів – перевантаження, напруги, стресори.

Опановуюча поведінка визначається як поведінка, яка дозволяє суб'єкту з допомогою усвідомлених дій засобами, адекватними особистісним особливостям і ситуації, впоратися із стресом або важкою життєвою ситуацією. Це свідома поведінка, спрямована на активну взаємодію з ситуацією – зміна ситуації (яка піддається контролю) або пристосування до неї (якщо ситуація не піддається контролю). Якщо суб'єкт не володіє цим видом поведінки, можливі несприятливі наслідки його продуктивності, здоров'я і благополуччя (Крюкова, 2004).

«Слід особливо зазначити, що опанування – це процес, в якому на різних етапах суб'єкт використовує різні стратегії, іноді навіть поєднуючи їх. При цьому... не існує таких стратегій, які були б ефективними у всіх важких ситуаціях», – підкреслює Л. Анциферова (Анциферова, 1994 : 34). Дійсно, одна і та сама ситуація може вимагати різних стратегій, а абсолютно різні ситуації – однакових. Так, емоційна експресивність у виразі почуттів або емоційна стриманість можуть виражати ефективне опанування і комунікативну компетентність в одних випадках, але відсутність опанування і комунікативну безпомічність в інших.

Якщо ми перебуваємо під впливом стресу в одних і тих самих умовах, то чому одні люди хворіють, у той час як інші навіть досягають успіху у певних галузях життя і діяльності. Даючи відповідь на це запитання, Р.Лазарус дійшов висновку, що у проміжку між впливом стресора і відповіддю організму лежать певні процеси, які опосередковані досвідом відповідей на стресові ситуації – так виникла транзактна теорія стресу і копінга (Lazarus, 1966). Спроможність опанувати стрес у більшості випадків є більш важливою порівняно з величиною стресора, частотою його впливу (Lazarus, 1966).

З'явилися різноманітні моделі, які розглядають копінг як невід'ємну частину взаємодії психологічних, екологічних і біологічних чинників, які впливають на здоров'я і благополуччя (Lazarus, Folkman, 1984; Thomae, 1987). Аналізуючи багаточисельні джерела, Елдвін К. (Aldwin, 1994) зазначає, що існують і використовуються в основному три узагальнені моделі зв'язку копінга і здоров'я. Перша модель припускає, що копінг-стратегії мають прямий ефект на певні змінні здоров'я (наприклад, кров'яний тиск). Друга модель вважає, що копінг-поведінка має непрямий ефект для стану здоров'я створюючи зміни у пов'язаній із здоров'ям поведінкою (наприклад, підтримання постійного контакту з лікарями). Третя модель, яка також рідко згадується у літературі, має на увазі, що копінг - стратегії слугують посередниками (модераторами): зменшують або підсилюють стрес, який призводить до певних проблем із здоров'ям.

Психологічна концепція опановуючої поведінки або копінгу створюється у російській психології з 90-х років ХХ століття, зіткнувшись із немалими труднощами методологічного і методичного рівня. Це є відображенням реальної складності поведінки людини у стресовій ситуації і частково пояснює міждисциплінарність наукового підходу до даного багатомірного феномену, але не відміння початкової належності психології опанування до явищ регуляції і саморегуляції поведінки. Є всі підстави для виокремлення психології опановуючої поведінки у самостійну галузь психологічних досліджень у науковій психології. Існує особливий вид соціальної поведінки, який забезпечує або руйнує здоров'я і благополуччя індивіда (Крюкова, 2005).

В даний час у психологічній літературі розробляється три основні підходи до вивчення феномену подолання:

1. Его-орієнтована теорія опанування (Меннінгер, 1963; Валліант, 1972; Хаан, 1977). Тут процес копінгу розглядається як специфічний еґо-механізм, за допомогою якого людина позбавляється внутрішньої напруги, дискомфорту. Ця модель ґрунтується на концепції систем психологічних захистів, які є головними засобами подолання інстинктів та афектів. Г.Валліант (1972) вважає, що існує ієрархія таких механізмів відповідно до рівня їх розвитку. До найвищого рівня розвитку психологічних захисних механізмів входять адаптивні процеси, такі як сублимація, альтруїзм, придушення та гумор. Наступний за ієрархією

рівень включає в себе невротичні механізми, до яких відносяться інтелектуалізація, формування реакції, зміщення, дисоціація. Далі йде рівень «незрілих» захисних механізмів, сюди входять такі механізми як уява, проекція, іпохондрія, пасивно-агресивна поведінка та вихід із дії (Абабков, Перре, 2004).

2. Теорія характерних рис або нахилів (Сирота, 1994; Ялтонський, 1995; Крюкова, 2006; Водоп'янова, 2009). Відповідно до даної теорії, копінг являє собою сукупність відносно стійких особистісних рис, які виступають як передумови формування дій у відповідь індивіда на вплив різних стресорів. У цій теорії також виділяються активні (або конструктивні) та пасивні (неконструктивні) способи копінг-поведінки (Чорнобай, 2002).

3. Когнітивно-феноменологічна теорія подолання (Лазарус, Фолкман, 1984; Крюкова, 2006; Лібіна, 2008, та ін). Ця теорія є зараз найпоширенішою у науковому психологічному співтоваристві. Відповідно до цієї теорії копінг розглядається як динамічний процес, що залежить як від специфіки ситуації (умов середовища), так і від процесів, що опосередковують сприйняття людиною ситуації. Дані процеси являють собою два типи когнітивних оцінок, які були виділені Р. Лазарусом: первинною і вторинною, які у свою чергу, детермінують вибір механізмів та ресурсів подолання стресу (Крюкова, 2008).

Проводячи аналіз вищеописаних концепцій і підходів в аналізі копінгової поведінки, можна сказати, що у всіх зазначених напрямках у якості основних проблем виступають стійкість або ситуативність копінг-стратегій, що обираються індивідом. Також в число проблем входять обумовленість стратегій копінг-поведінки наявними особистісними, когнітивними, середовищними ресурсами подолання та ресурсами соціального середовища, зокрема наявністю соціальної підтримки та рівнем соціальної адаптованості людини в соціумі.

Діагностиці (виміру) опановуючої поведінки присвячено за останні два десятиліття велику кількість публікацій у зарубіжних працях з психології (Ендлер, Паркер, Н.Сирота, В.Ялтонський, І.Никольська, Р.Грановська, Т.Крюкова).

Відомі чотири основних стратегії діагностики копінг-поведінки: 1) суб'єктивний звіт досліджуваного про свою поведінку, виражений через відповіді на запитання опитувальників і інтерв'ю; 2) спостереженнями за діями у конкретній ситуації; 3) фіксація очевидних ознак; 4) вивчення документів і продуктів діяльності індивіда.

Суб'єктивний звіт є як самою поширеною, так і найменш трудомісткою стратегією; більшість західних дослідників використовують самозвіт досліджуваних про свою поведінку як основну технологію виміру копінг-реакцій і конкретних дій (Zeidner, Endler 1996).

Відповіді на запитання опитувальника дають досліднику широкі і різноманітні дані, отримати які спонтанно проблематично. Оскільки і у

вивченні механізмів психологічного захисту, робіт по оцінці різного виду копінг-конструктів стало більше лише в останнє десятиліття. На відміну від дослідників механізмів захисту, де вони роблять спробу використовувати різноманітні методи, більшість дослідників у галузі копінга використовують самозвіт для вимірювання, оцінки копінг-реакцій і поведінки в цілому. Зазвичай респондентів просять визначити стресову ситуацію і позначити способи, з допомогою яких вони опановують стрес. Якщо дані, отримані за допомогою опитувальників, доповнюються матеріалами інтерв'ю, з'являється багатство описів і прикладів, чого не можна отримати лише письмовим опитуванням.

Перша група методів вивчення копінга — *інтеріндивідуальні* вимірювання — оцінюють основні копінг-стратегії як відповідь на певну напружену ситуацію (наприклад, больові симптоми, втрату роботи, тяжку хворобу). Запитання, які використовуються в цих методиках, описують конкретні дії, які підходять у специфічній ситуації (Butler, Schwebel, Thorn, 1989; Feifel, Strack, Nagy, 1987; McCubbin in.1983). Втрата роботи і безробіття — стресори, які дали поштовх до розвитку великої кількості специфічних ситуативно-орієнтованих методик (Latack, Havlovic, 1992). Вивчення відношення між копінгом і здоров'ям також розвилось в одну з самих популярних тем у даній галузі (Auerbach, 1989; Endler, Parker, Summerfeldt, 1993; Parker, Endler, 1992; Taylor, 1990; Фернхем, Хейвен П, 2001).

Друга група методів – *інтраіндивідуальні* методи оцінюють основні копінг-стратегії або реакції, які використовуються у *різноманітних* стресових ситуаціях. Запитання, які використовуються в цих опитувальниках, вивчають широкий діапазон можливих копінг-дій індивідів у різних стресових ситуаціях. Досліджуваних зазвичай просять згадати якусь недавно пережиту у реальному житті важку ситуацію і дати відповіді про те, як вони з нею впоралися, посилаючись на цей окремий випадок. Обидва типи вимірів (багатосторонні і вузько-ситуативні шкали) можуть використовуватися у багатьох випадках з тими ж самими досліджуваними. Таким чином, дослідники можуть отримати непряме вимірювання копінг-процесів.

На вимірювання інтраіндивідуального копінга саме велике значення здійснив опитувальник WCC (Folkman, Lazarus, 1980), пізніше переглянутий і переіменований як *Опитувальник способів опанування* (*Ways of Coping Questionnaire — WCQ*; Lazarus і Folkman, 1988) Обидві методики поклали початок розробці інших копінг-опитувальників (Amirkham, 1990; Billings і Moos, 1981). Особистісно-орієнтовані методики копінг-вимірювання викликали велику дискусію у літературі. Особистісні чинники, пов'язані з вразливістю / стійкістю до стресу, розглядаються як стійкі характеристики індивіда і називаються стилями опановуючої поведінки (Naan, 1997; Carver, Scheier, Weintraub, 1989). У літературі відома також крайня позиція, яка розуміє опановуючу поведінку як стійку характеристику особистості, або навіть як власне особистісні риси. Це,

наприклад, дослідження стійкості (hardiness) і стійких людей (hardies): Kobasa, 1982; Maddi, 1994. Цей підхід передбачає послідовність поведінки особистості за умов дії різних стресорів, незалежно від вимог середовища.

Одним з самих відомих методів групи інтраіндивідуальних опитувальників став стандартизований самозвіт CISS (*Coping Inventory for Stressful Situations*) (у нашому перекладі «Копінг- поведінка у стресових ситуаціях») канадських психологів Нормана С. Ендлера і Джеймса А.Паркера (1990). Він був адаптований у 2001 році з огляду практичної відсутності доступного і якісного інструментарія для діагностики копінгу.

Відсутність інтересу більшості дослідників до об'єднання і цілісності підходів — це характерна особливість сучасної галузі копінг-розробок. Дослідники рідко оцінюють одночасно обидві ситуативну і стильову змінні, створюючи, очевидно, ще більшу дистанцію між підходами (Folkman, 1992; Lazarus, 1993). Якщо в детальному дослідженні використовуються обидва типи змінних, то це зазвичай тому, що дослідник хоче показати домінування однієї над іншою (Ptacek, Smith, Espe, і Rafferty, 1994). Даний стан проблеми не задовольняє багатьох авторів, які закликають колег переконатися у важливості *одночасного* вивчення обох змінних (Endler, 1993, Endler та Magnusson, 1976) для прогресу у сфері нових методів діагностики феномена копінг-поведінки.

К.Олдвін пропонує вважати критерієм вибору методики (орієнтованої на діагностику копінг-стиля або копінг-процеса) задачі дослідника, які наслідки (результати) копінга – найближчі або віддалені він очікує отримати. Якщо ми хочемо знати, наскільки легко студент справляється із стресом, викликаним рядовим тестуванням, потрібна процесуальна методика. Якщо прогнозувати, як взагалі даний студент опановує тестування, яке визначає його середній академічний бал, необхідно вибрати методику, яка вимірює копінг-стиль. Автор зазначає, що узагальнені описання людьми своєї поведінки у важкій ситуації, викликає у неї недовіру. Гарним прикладом слугують люди, які страждають від депресії і часто уявляють себе безпомічними, а свій стан безрадіним і безнадійним. Проте у конкретній ситуації вони можуть продемонструвати більше стратегій опанування, порівняно з тими, хто не підвержений депресії (Aldvin С.М).

Спеціалісти по психодіагностиці опановуючої поведінки помітили, що стратегія опитування (Як ви зазвичай справляєтеся з подібною ситуацією?) гарно спрацьовує для виявлення емоційно - орієнтованого копінга і гірше – для проблемно-орієнтованого. Вважається, що способи опанування з дистресом більш узагальнені, ніж способи розв'язання важкої ситуації, яка має більше специфіки і йде безпосередньо від самої ситуації. Найкращим чином враховує особливості проблемно-орієнтованого копінга *інтерв'ю*, яке структуроване точно у відповідності з

конкретною ситуацією і застосовується разом із опитувальником (Somerfield, Curbow, 1992; Zeidner, Endler, 1996; Крюкова 2003, 2004).

Отже, що ж вимірюють методи, які розроблені у рамках вказаних вище методологічних напрямків? Всі інструменти, будучи когнітивно-поведінковими шкалами, вимірюють *копінг-дії* або те, що людина відчуває, думає або робить у важкій ситуації, їх часто групують в копінг-стратегії — пов'язані між собою дії (наприклад, дистанціювання або пошук соціальної підтримки; «стурбована своїм майбутнім», «стурбована тим, що відбулося»), а вони, у свою чергу, групуються у *копінг-стилі* (групи стратегій, які представляють концептуально схожі дії, близькі за смыслом, наприклад, наближення-віддалення від стресової ситуації).

Дослідники роблять спроби оцінювати методи вимірювання копінга, отримані, в основному, за допомогою процедури факторного аналізу, у відповідності з традиційними критеріями надійності, стійкості, обґрунтованості. Проте Moos, Billings ще у 1982 році зазначили, що такі психометричні процедури як визначення внутрішньої консистентності (погодженості) шкал і факторний аналіз мають обмежені можливості в оцінці адекватності вимірювання копінга. Дійсно, копінг — динамічне явище, на яке впливає як сама людина, яка привносить у зустріч із стресором особливості своєї особистості, індивідуальності, так і ситуативні детермінанти (Frydenberg, 1997).

Як бачимо, методологія дослідження опановуючої поведінки будується на різних припущеннях авторів з приводу джерел або природи цього виду людської поведінки. Як і будь-яку іншу поведінку Beehr, McGrath пропонують аналізувати опанування за трьома параметрами:

- Локус контролю (залежність від особистості або від ситуації);
- Спонтанність або наміреність;
- Мінливість або стійкість.

Саме уявлення дослідника про природу опанування на пряму впливає на вибір методів діагностики феномену. Якщо дослідник вважає копінг відносно спонтанною і стійкою реакцією індивіда на специфічну ситуацію, то дослідження буде побудовано як вивчення індивідуальних відмінностей в опановуючій поведінці, де копінг виступить як залежна змінна. Якщо ж автор дослідження розглядає копінг як відносно мінливі стратегії поведінки у ситуації, які навмисно обираються індивідом, задум буде іншим — вивчення ефективності різних стилів, типів і стратегій опанування за різних обставин, тобто копінг-стратегії при цьому виступлять як незалежні змінні.

На думку В.Бодрова дана галузь досліджень потребує методологічного і психометричного розвитку. Але вже отримані результати дають достатньо підстав вважати, що «ставлення до опанування як до стабільної особистісної характеристики сильно спрощує складні і взаємодіючі чинники, які визначають стратегії, які використовує індивід для боротьби із стресовими подіями (Бодров, 2006).

Оскільки встановлено, що опановуюча поведінка є багатомірним конструктом, зрозуміла складність його вимірювання. Саме через це на запитання операціонального рівня дослідження — що і як вимірювати, поки не знайдено простих відповідей. І саме вимірювання або діагностика опанування як явище порівняно недавно з'явилося в науці (клінічна психологія, психологія здоров'я, психологія особистості і соціальна психологія). Його поява пов'язана з переносом методологічного акценту з проблем стресу та уязвимості, слабкості індивіда, його неспроможності вигримувати важкі життєві ситуації на проблеми профілактики. Попередження негативних наслідків стресу для людини і підсилення позитивних змін у поведінці — на розвиток потенціалу і знаходження ресурсу.

Оскільки суб'єктивний звіт лежить в основі всіх бех винятку популярних шкал/опитувальників копінгу, необхідно відрефлексувати його обмеження. Ось що писав Якоб Морено ще на початку ХХ століття: «Однією з найбільших методологічних труднощів, з якими доводиться зіткнутися соціальним наукам, є розрив між вербалізованою поведінкою і поведінкою у життєвих ситуаціях (моделі дій), в яких вербалізована поведінка і поведінка є лише незначним компонентом» [Морено Я., 2001, С.178]. Шукати вихід з цієї безсумнівної проблеми автор рольової теорії і групової психотерапії (психодрами) пропонує в акціональних методах або дослідженні поведінки дією.

Сучасні російські і зарубіжні автори пропонують покращити ситуацію за допомогою врахування наступних важливих чинників. Це, насамперед, створення надійного і чутливого інструмента оцінювання, використання лише таких опитувальників і шкал, чия ретестова надійність, внутрішня погодженість і валідність доведені, тобто психометрично якісних інструментів; гарне теоретичне обґрунтування зв'язку між особливостями особистості та її соціальною поведінкою (Фернхейм, Хейвен, 2001).

На основі власних широких досліджень група вчених] переконалися, що вивчати психологію копінг-поведінки суб'єкта у когнітивно-поведінковій сфері можливо лише з одночасним вивченням феноменології його переживань за допомогою комплексів психодіагностичних технологій, які поєднують кількісні і якісні методи аналізу. Це непритаманно західній традиції вивчення копінг-поведінки (Чехлатый, 1994).

На жаль, проблема опановуючої поведінки (копінг-поведінки) є малодослідженою у роботах вітчизняних науковців, що дає підстави для власних наукових пошуків у майбутньому.

Список використаної літератури

Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Психол. журнал. 1994. Т. 15. С. 3 - 18.

- Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР-СЭ, 2006. 266с.
- Вассерман Л.И., Беребин М.А., Костенко Н.И. О системном подходе в оценке психической адаптации //Обозр. психиатр. и мед. психологии им. В.Бехтерева. 1994. №3. С.16-25.
- Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Монография. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова. «Авантитул». 2004. 341с.
- Крюкова Т.Л. Психология совпадающего поведения в разные периоды жизни. Дисс. ... докт.психол.наук. Кострома: КГУ им. Н.Некрасова, 2005. 398с.
- Морено Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. М.: Академический проект, 2001.
- Назыров Р.К. Отношение к болезни и лечению, интра- и интерперсональная конфликтность и копинг-поведение у больных неврозами: Автореф. дис. ...канд. мед. наук. СПб, 1993. 20 с.
- Ташлыков В. Внутренняя картина болезни при неврозах и ее значение для терапии и прогноза: Автореф. дис .. док. мед. наук. Л.:1986.38 с.
- Ташлыков В.А. Психологическая защита у больных неврозами и с психосоматическими заболеваниями. Пособие для врачей. СПб., 1992. 23 с.
- Таукенова Л.М., Чехлатый Е.И. Кросс-культурное исследование механизмов психологической защиты и копинг-поведения у больных неврозами //Обозрение психиатрии и мед. психологии им. В.Бехтерева. СПб, 1994. №2. С.97 – 99.
- Чехлатый Е.И. Психологические аспекты неврозов // Теория и практика мед. психологии и психотерапии. СПб., 1994. С. 120 - 127.
- Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. N.Y.McGraw-Hill, 1966. 238 p.
- Lazarus R.S. Opton E.M. The study of psychological stress /C.D.Spielberger (Ed.) Anxiety and Behavior N.Y.: Academic Press, 1966. P.225 - 262.
- Aldwin. C.M. Stress, Coping, and Development: an integrative perspective. NY.: Guilford Press. 1994.



Харченко Наталія Валентинівна
доктор психологічних наук,
професор,
професор кафедри психології і
педагогіки дошкільної освіти,
завідувач лабораторії
«Психолінгвістика розвитку»
Університет Григорія
Сковороди в Переяславі,
м. Переяслав, Україна

E-mail: kharchenko.nataliia.v@gmail.com



Мисан Інна Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології і
педагогіки дошкільної освіти,
завідувач лабораторії
«Психолінгвістика розвитку»
Університет Григорія
Сковороди в Переяславі,
м. Переяслав, Україна

E-mail: mysan.iv79@gmail.com

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПРИЙМАННЯ І РОЗУМІННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗНАЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ТА ЇХ УЖИВАННЯ В МОВЛЕННІ

Вступ

Фразеологізми є специфічними мовними формулами, картинками світу із закодованою інформацією про минуле наших предків, їхній спосіб сприйняття світу та оцінку всього суцього. Фразеологічні одиниці (далі – ФО) передають неосяжний світ людських почуттів, вражають точністю

асоціацій між природою, звичайними життєвими фактами та людською поведінкою, нашими емоціями й вчинками. Незважаючи на психолінгвістичне походження й досить динамічне соціальне функціонування фразеологічних одиниць у мовленні людини, ці оперативні мовленнєві одиниці залишаються до цього часу малодослідженою проблемою у психолінгвістиці.

Особливий інтерес для психолінгвістичної науки представляє те, як відбувається процес оволодіння й реальне володіння фразеологізмами дітьми дошкільного віку. Дослідники дитячого мовлення (А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, О.М. Гвоздєв, Н.В. Горбунова, М. Єлісеєва, В. Мисан, Л.О. Калмикова, В.К. Харченко, С.Н. Цейтлін та ін.) вважають, що фразеологічні одиниці не тільки унормовують мову дітей, підвищують культуру мовлення й увиразнюють висловлювання дошкільників, а передусім залучають дітей до витоків національної культури, усної народної творчості, народної мудрості, представлені у влучних, дотепних і колоритних виражальних засобах рідної мови – фразеологізмах. Фразеологічні структури, на думку А.В. Величко, пов'язані з ментальною, інтелектуальною, емоційною сферою життя дитини, відображають фактичну мовленнєву поведінку особистості й націлені на реалізацію потреб мовця як комуніканта. Фактична функція фразеологічних структур реалізується як вираження суб'єктивної модальності. Використовуючи висловлювання суб'єктивної модальності дитина може правильно, повноцінно і природно брати участь у вербальному спілкуванні, реалізувати себе як комуніканта (Харченко, 1987). Значення фразеологізмів для мовленнєвого та психічного розвитку дітей полягає в тому, що за їхньою допомогою можливо експресивно відтворювати в мовленні різноманітні соціальні події, неупереджено характеризувати людей, їхні дії та вчинки.

Дослідження було організоване й проведене з **метою** вивчення стану і психолінгвістичних особливостей розвитку в дітей старшого дошкільного віку операцій розуміння переносного значення фразеологізмів і вживання їх у спонтанному мовленні. Причиною реалізації цієї наукової розвідки було те, що до цього часу переважна більшість наукових розвідок із означеної проблеми здійснювалася в парадигмі дошкільної лінгводидактики в таких напрямках: розвиток зв'язного висловлювання, образного мовлення, формування художньо-мовленнєвої діяльності дітей (А.М. Богуш, Р.П. Боша, Н.В. Гавриш, Н.В. Горбунова, Н.І. Луцан, О.С. Трифонова); робота з художньою книгою і літературний розвиток дошкільників (М.М. Алексєєва, Х.В. Барна, Є.М. Водовозова, Н.В. Гавриш, Л.М. Гурович, Р.І. Жуковська, Н.С. Карпинська, М.М. Коніна, С.Ф. Русова, Є.І. Тихєєва, О.С. Ушакова, С.М. Чемортан, А.Є. Шибицька); засвоєння дітьми переносного значення слів та іносказань (Л.О. Калмикова, Л.А. Колунова, І.М. Митькіна, Ю.А. Руденко, О.С. Ушакова, В.К. Харченко); зміст словникової, зокрема фразеологічної роботи (А.М. Богуш, А.М. Бородич, В.В. Гербова, М. М.

Коніна, К.Л. Крутій, Н.В. Кудикіна, В.І. Логінова, Н.І. Луцан, Ю.С. Ляховська, Н.П. Савельєва, Л.П. Федоренко, В.Й. Ядешко, В.І. Яшина); усвідомлення і розуміння таких образних засобів мовлення, як емоційна лексика, прислів'я, приказки, стійкі сполуки (Н.В. Гавриш, Н.В. Горбунова, А.П. Ількова, А.І. Лаврентьєва, І.М. Митькіна, А.А. Смага, О.М. Судакова); особливості засвоєння семантики слів (А.Г. Арушанова, Л.Я. Бірюк, Н.Р. Кирста, О.І. Максаков, Є.В. Савушкіна, О.М. Сомкова, Ф.О. Сохін, Є.М. Струніна). Натомість проблема психолінгвістичних особливостей фразеології дітей старшого дошкільного віку (сприймання і розуміння значення фразеологізмів та їх вербалізація у спонтанному мовленні) до цього часу не була предметом спеціальної уваги вчених і потребує, на нашу думку, поглибленого вивчення.

Вибір вікової категорії дітей – старший дошкільний вік – зумовлений тим, що саме в цьому віці в дошкільників активно розвивається внутрішнє мовлення, яке, за твердженням Л.С. Виготського, відіграє винятково важливу й особливу роль у перебігу таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання (вербальне сприймання і розуміння мовлення) і говоріння (Виготский, 1999). Внутрішнє мовлення, за словами Т.В. Ахутіної, бере активну участь як у розгортанні думки в мовленні, так і в згортанні мовлення в думку в актах мовленнєвого сприймання і породження висловлювання (Ахутина, 2002). У старшому дошкільному віці діти починають осмислювати переносні значення слів, у них інтенсивно розвивається вербально-логічне мислення, сприймання, уява, пам'ять, які безпосередньо пов'язані з мовленням; дошкільники навчаються вербально експлікувати думки, почуття, наміри, бажання, переконання, судження в образному, колоритному, емоційно-експресивному, виразному мовленні. Діти цього віку спроможні адекватно сприймати і виражати у висловах емоційність та оцінку, які є важливими складовими структури фразеологічного значення. Зокрема вони здатні надавати оцінку всьому, що їх оточує, виражаючи свою оцінку за допомогою емоційних засобів мови; у них динамічно починає актуалізуватися оцінна і пояснювальна функції слова (А.М. Богуш, А.М. Леушина). У цьому віці удосконалюються параметри експресивних ознак, диференційованості і узагальнення експресії. У механізмах розвитку розпізнавання і розуміння емоцій істотну роль відіграють вербальні функції (Artemyeva, 2013); діти розуміють слова та стійкі словосполучення, що виражають емоції, спроможні розпізнати емоційні стани, експліковані засобами слів і висловлювань (Abrahamsen & Burke-Williams, 2004; Терзієва, 2009). У старших дошкільників, як стверджують С.Н. Цейтлін, О.М. Гвоздєв, В.К. Харченко, значно підвищується інтерес до нових колоритних виразів – фразеологізмів; вони прислухаються до незвичних словосполук, запитують дорослих, що вони означають, намагаються вживати їх у власному мовленні.

Отже, *об'єкт дослідження* – процес розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку; *предмет* – стан та психолінгвістичні особливості розвитку в дітей операцій розуміння переносного значення фразеологізмів і експлікації їх в усному спонтанному мовленні.

Мета дослідження полягала у вивченні психолінгвістичних особливостей розвитку в дітей операцій розуміння переносного значення фразеологізмів і вербалізації їх у спонтанному мовленні дітей на дошкільному етапі онтогенезу (5–5;5 років).

Для досягнення мети було сформульовано такі *завдання дослідження*:

1. Проаналізувати мовознавчу, психологічну й психолінгвістичну літературу з досліджуваної проблеми для встановлення теоретико-методологічних засад вивчення психолінгвістичних особливостей фразеології дітей старшого дошкільного віку (сприймання і розуміння переносного значення фразеологізмів та їх уживання в спонтанному мовленні).

2. Виокремити й обґрунтувати критерії та показники діагностики особливостей розуміння дітьми переносного значення фразеологізмів та вживання їх у спонтанному мовленні.

3. Схарактеризувати рівні розвиненості в дітей операцій розуміння значення фразеологізмів та вживання їх у спонтанному мовленні.

4. Встановити труднощі, які виникають у дітей у процесі розуміння значення фразеологічних одиниць та експлікації їх в усному мовленні та з'ясувати причини виникнення цих труднощів.

Отримані в науковій розвідці результати теоретико-методологічного аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми, а також проведеного констатувального етапу емпіричного дослідження пов'язані з *практичним вирішенням* проблеми оволодіння фразеологією дітьми старшого дошкільного віку, зокрема через: а) виокремлення концептуальних положень діагностики особливостей розуміння дітьми переносного значення фразеологізмів та вживання їх у спонтанному мовленні; б) розробку діагностичного інструментарію для вивчення особливостей розуміння дітьми переносного значення фразеологізмів та вживання їх у мовленні; в) встановлення критеріїв і показників для вивчення психолінгвістичних особливостей сприймання і розуміння дітьми значення фразеологізмів та їх уживання в спонтанному мовленні; г) виявлення й опис рівнів розвитку в дітей операцій сприймання і розуміння значення фразеологізмів та їх експлікування у спонтанному мовленні.

Проблематика фразеології у мовознавчій науці

Вивченню фразеологізмів присвятили свої праці відомі мовознавці, серед яких: *вітчизняні* (Булаховський, 1927; Виноградов, 1947, 1955, 1972; Бабич, 1971; Демський, 1972, 1988; Іжакевич, 1973; Скрипник, 1973; Авксентьєв, 1986; Потєбня, 1993; Ужченко, 1993, 2003; В. Ужченко &

Д. Ужченко, 2007; Sytar, 2017; Syzonov, 2018; Lychuk, 2019; Космеда, 2000 та ін.); *східноєвропейські* (Балли, 1961; Шанский, 1968, 1969; Даль, 1984; Щерба, 1974 та ін.); *західноєвропейські* та *американські* (Bargmann & Sailer, 2015; Caillies & Butcher, 2007; Cordero, 2018; Cowie, 1998; Fraser, 1970; Gehrke & McNally, 2019). Фразаеологізми визначаються більшістю науковців переважно як самостійні одиниці мови, що характеризуються цілісним значенням, компонентним складом, граматичними категоріями, відтворюваністю. Сукупність мовних одиниць, яким властиві ці риси, становлять, як вони вважають, обсяг фразеології будь-якої мови. Як мовні одиниці, фразеологізми – це:

а) метафоричні кодифіковані знаки, що акумулюють культурний потенціал народу і ментальність нації та зберігаються в соціальній пам'яті етносу;

б) фразеологічні усталені й унормовані коди, у значенні яких абстрактно представлено компонент культурно-національних конотацій, утілено національну свідомість і духовний світ людини тощо.

В умовах наявного великого термінологічного різночитання найзручнішим родовим найменуванням на позначення мовної одиниці, що є першоелементом фразеології, визнано термін «фразеологічна одиниця», або його синонім – «фразеологізм», або «ідіома» (в західній науці). Так, у сучасній українській мові фразеологізми визначено як самостійні одиниці мови, що характеризуються цілісним значенням, компонентним складом, граматичними категоріями, відтворюваністю. Сукупність мовних одиниць, яким властиві ці риси, становлять обсяг фразеології будь-якої мови (Словник української мови, 1970). Утворившись переважно на семантико-граматичному ґрунті, фразеологічні одиниці змістом і походженням суттєво відрізняються від вільних синтаксичних сполучень. Для вільних словосполучень характерним є пряме значення кожного слова, такі вирази створюються щоразу, коли є потреба побудувати ту чи ту одиницю мовного спілкування. Фразеологічні утворення відрізняються цілісним значенням і не створюються щоразу, а відтворюються, як уже готові для мовного вжитку. Вільне словосполучення завжди становить суму значень слів, що входять до його складу і перебувають у живих семантичних та граматичних зв'язках між собою. А фразеологічна одиниця виникає у результаті переосмислення вільного словосполучення: слова-компоненти внаслідок метафоризації втрачають своє номінативне значення і в складі фразеологізму набувають нового змісту. У курсі сучасної української літературної мови фразеологізмом названо «лексико-граматичну єдність двох і більше нарізно оформлених компонентів, граматично організованих за моделлю словосполучення чи речення, яка, маючи цілісне значення, відтворюється в мові за традицією, автоматично» (Сучасна українська..., 1973: 336).

В.В. Виноградов виокремив три групи фразеологізмів, а саме: 1) фразеологічні зрощення, або ідіоми (ідіоматичні звороти); 2) фразеологічні єдності; 3) фразеологічні сполуки. Але поділ усіх фразеологізмів на три типи не остаточний. У класифікаціях фразеологічних одиниць (С.Г. Гаврина, О.І. Єфімова, О.В. Куніна, І.Г. Чередниченка) враховано семантичні й стилістичні відтінки. Так, наприклад, С.Г. Гаврин виділяє такі типи основних фразеологічних сполук: а) образно-виразні стійкі сполуки; б) еліптичні сполуки, що об'єднують стійкі сполучення слів; в) термінологічні фразеологічні вирази; г) афористичні фразеологізми, що виражають узагальнюючі висновки; г') контекстологічні сполуки, які ототожнюються зі стійкими утвореннями; д) ідіоми – стійкі словосполуки, що втратили внутрішню форму. С.Г. Гаврин до фразеологізмів відносить і прислів'я, й приказки, і крилаті вирази, що побудовані за моделями речень, звертає увагу на розрізнення прислів'їв і приказок у структурному плані. Як елемент байки або прислів'я, що частково недорозвинувся до неї, класифікував приказку О.О. Потебня: лисячий хвіст; собака на сіні. В. Даль визначає приказку описовою формулою: «Навчальний вислів, переносна мова, просте іносказання, недомовка, спосіб висловлювання, але без притчі, без судження, закінчення, застосування; це перша частина прислів'я» (Даль, 1984: 14). Приказка характеризує якості людини, її стан, зовнішній вигляд, різні обставини життя, кількість та ін. Л.Г. Скрипник зазначає, що приказки часом бувають організовані як речення і від прислів'їв відрізняються такими ознаками: 1) легко вступають у синонімічні зв'язки; 2) констатують явища, події, що протікають у момент мовлення; 3) указують на факти, що були в минулому або будуть у майбутньому; 4) тільки називають предмет чи явище (Скрипник, 1973). Отже, численні фразеологічні одиниці, як зазначають мовознавці, неоднакові за генетичними, функціональними та структурно-граматичними ознаками. Вони, як і слова, належать до різних типів, класів. Кожний із них має свій шлях становлення і розвитку. Це стосується і прислів'їв, і приказок, і крилатих висловів, і різних ідіоматичних сполук.

Поняття змісту фразеологізму складається з лексичного значення і його граматичних категорій, які визначають у цілому лексико-граматичну характеристику фразеологізму, тобто віднесеність його до певного розряду стійких словосполучень: іменних /тертий калач/; дієслівних /пекти раків/; ад'єктивних /нечистий на руку/; адвербіальних /світ за очі/; вигуківих /цур тобі пек/ та ін. Аналіз дієслівних фразеологічних одиниць зробив мовознавець М.Т. Демський (1972), навівши численні дієслівні фразеологічні ряди, що вживаються для станово-процесуальної характеристики людини, аспектів життя чи особливостей етнокультури. Л.І. Батюк (1979), схарактеризував найуживаніші фразеологічні звороти з дієприслівниками, зупинився на аналізі прислів'їв і приказок, наприклад: Не спитавши броду, не лізь у воду та інші.

За своєю морфолого-синтаксичною структурою фразеологізми класифікують Ю. В. Лисенко, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко зважаючи на те, до якої частини мови належить стрижневе слово і залежні від нього слова, називаючи структурні моделі, які вживаються найчастіше: 1) іменник+прикметник: біла ворона; 2) іменник+іменник: собака на сні; 3) іменник+чисельник: за тридев'ять земель; 4) дієслово+іменник: брати приклад; 5) дієслово+прислівник: не солоно сьорбавши; 6) прикметник+іменник: гострий на язик; 7) прийменник+іменник: проміж ділом; 8) прислівник+прислівник: рідко та їдко (Шевченко, Різун & Лисенко, 1993).

Важливо зазначити, що, як і кожне повнозначне слово, фразеологізми мають свою сему, що диференціюють їх семантику від інших мовних одиниць. У цьому спільність і подібність слова й фразеологізму. Але така спільність є досить відносною, бо понятійний зміст передається, як правило, усім сталим комплексом компонентів; категоріальне значення передається граматично базовим (домінантним) компонентом: у дієслівних фразеологізмів – дієслівним, в іменних – іменним тощо. При неможливості виділити граматично інваріантний компонент категоріальне значення фразеологізму встановлюється синтаксично – за синтаксичною роллю фразеологізму в реченні (Жовтобрюх, 1984). Між складовими частинами фразеологічної одиниці немає тих смислових і формальних відношень, які є між словами у вільному словосполученні. Узагальнено-цілісне значення фразеологізму набуває найвищого ступеня нерозкладності тоді, коли слова-компоненти повністю втрачають семантико-смисловий зі своїм номінативним значенням. Десемантизація слів-компонентів, як підкреслював Ш. Баллі, досягає такого рівня, що «свідомість мовця пов'язує весь вираз з ідеєю, символом якої він є, і цей зв'язок примушує забути власне значення кожного елемента звороту. В усіх подібних випадках так чи інакше спостерігається затемнення первинного значення і його забуття. То втрачається сам смисл слів, які входять до складу фразеологізму, то перестають відчуватися синтаксичні зв'язки» (Баллі, 1961: 102).

Причина семантичної й граматичної деактуалізації первинного смислу компонентів полягає в тому, відзначав В. П. Жуков, що вони нарізно й разом втрачають предметну (детонативну) спрямованість. З моменту утворення фразеологізм усім лексичним складом починає відображати таку позамовну дійсність (предмети, явища, події, властивості, уявлення та ін.), з якою втратили повністю або частково зв'язок самі по собі компоненти. Унаслідок такої семантичної переорієнтації компоненти втрачають семантичну співвіднесеність з відповідними словами вільного вжитку (Жуков, 1978). Значення певної частини фразеологізмів позбавлене будь-якої мотивації. Це свідчить про високу міру ідіоматичності (Напр.: лясати точити). Метафоричне перенесення слів-компонентів у фразеологізмі відбувається на основі

певної ознаки, яка виявляється з тих або тих міркувань найбільш значною і яка пов'язує образ і нове утворення на основі цього образу-символу. Якщо говорити про загальне значення фразеологізму, то воно ніскільки не залежить від значення відповідного вільного словосполучення, тому що воно викликається до життя потребою й наявністю того нового в реальній дійсності, яке «чекає» і «знаходить» особливі засоби свого вираження в мові (Ковальов & Бойко, 1985). Л.Г. Авксентьев (1986) зауважує, що семантична нерозкладність виникає або підтримується також і тим, що у фразеологічних одиницях структуру становлять застарілі слова-компоненти іншомовного походження, архаїзми, напр.: «збити з пантелику» тощо.

Фразеологічні одиниці української мови спроможні вступати в системні семантичні зв'язки, бо їм властиві, як і слову, явища полісемії, омонімії, синонімії, антонімії. Синонімічний ряд фразеологізмів у широкому розумінні становить собою мікросистему в синонімічній системі і в загальній системі мови, що виникла завдяки можливості по-різному називати ті самі явища об'єктивної дійсності. Із сучасної української фразеологічної синонімії найбільш відомі дослідження Н.О. Батюк, М.Т. Демського, Л.Г. Скрипник, В.Д. Ужченко, Д.В. Ужченко. Учені аналізують однотипне категоріальне значення фразеологічних синонімів, однакову семантичну сполучуваність із словами оточення, понятійні сфери фразеологічної синонімії; розглядають синонімічні ряди прислів'їв та приказок, компаративних (порівняльних) зворотів, визначають специфічні відмінності між членами ряду фразеологічних синонімів; зазначають сфери вживання; емоційно-експресивної градації тощо.

Поява нових значень фразеологізму (багатозначності) зумовлюється тим, що вільне словосполучення, вживаючись у різному словесному оточенні, набуває різноманітної семантико-синтаксичної сполучуваності і повторних метафоризацій. Багатозначність базується на основі повторних або паралельних переосмислень. У мовленні часто трапляються випадки і трактування фразем-паронімів як варіантів однієї полісемічної фразеологічної одиниці. Полісемія та паронімія – два явища у сфері системних зв'язків, що закономірно пов'язані одне з одним. При цьому явище паронімії описане меншою мірою, це позначається насамперед на практиці використання фразеологічних одиниць у мовленні, наприклад, у цвіту – укритий цвітом, у цвіті – у розквіті фізичних і духовних сил. Розмежування багатозначності і паронімії фразеологізмів відіграє значну роль у практиці мовлення людини. На думку дослідників, паронімія у фраземі є звичайним явищем, хоч і не таким поширеним, як у лексиці. М. Т. Демський, урахувавши особливості компонентного складу і структурної організації, виділяє шість типів фразеологічних паронімів. Антонімія у фразеологізмів – явище поширене. Антонімами є фразеологізми, що протиставляються за значенням: ні пари з вуст – розпустити язика. Крім того, антонімічні пари можуть утворюватися через наявність або відсутності частки не: нашого

поля ягода – не нашого поля ягода, а також завдяки антонімічним словам у своєму складі: кидати в жар – кидати в холод.

Лексичний склад фразеологізмів здебільшого є сталим. Проте в деяких випадках можлива варіантність. Варіанти можуть розрізнятися лексемами, словотворчими моделями, граматичною формою, фонемним складом, порядком слів, наявністю або відсутністю факультативних елементів. Варіантність фразеологізмів визначається мовною традицією і допускається далеко не в усіх випадках. Наприклад, не можна сказати з'їсти пса замість з'їсти собаку, лупцювати байдики замість бити байдики. Знання і розуміння цих понять сприяє удосконаленню та збагаченню індивідуального мовлення носіїв мови.

У сучасному мовознавстві виокремлюються питання й щодо мовленнєвого, комунікативного, стилістичного аспекту аналізу фразеологізмів. Зокрема, М.М. Шанський поділив фразеологічні одиниці мови з погляду стилістичного використання на три розряди: міжстильова фразеологія, розмовно-побутова фразеологія і фразеологія книжна (Шанський, 1969). Трохи іншу класифікацію фразеологізмів української мови пропонує Г. П. Їжакевич, розрізняючи їх стилістичну й стильову різновидність. Щодо вживаності в мовленні Г.П. Їжакевич виділяє три групи фразеологізмів: а) фразеологізми, що активно функціонують у сучасній українській мові; б) застарілі, або такі, що зникають з ужитку на сучасному етапі розвитку мови; в) нові, які нещодавно увійшли в мову або перебувають у процесі становлення, входження у категорію стійких сполук. Єдиного підходу у виробленні прийомів і методів створення комунікативно-стилістичної класифікації фразеологізмів немає ще до цього часу. Кожна з стилістичних класифікацій фразеологізмів дозволяє висвітлити експресивно-стилістичні функції лише певних груп фразеологізмів, але ніякою мірою не охоплює всього багатоманітного й різнопланового фразеологічного матеріалу національної мови (Їжакевич, 1973; Скрипник, 1973; Ужченко, 1993 та ін.).

Джерела фразеологізмів різноманітні. Найчастіше вони утворюються шляхом метафоричного чи метонімічного переосмислення вільних понять з різних сфер людської діяльності. Дериваційною базою для фразеологічних одиниць можуть бути як окремі слова, так і словосполучення. Роль компонентів у розкритті фразеологічного значення не завжди однакова, здебільшого вони по-різному формують і метафоричні, і метонімічні перенесення значень вільного словосполучення. Як зазначає Л. Ю. Шевченко, при метафоричному перенесенні значення фразеологічна одиниця проходить такі етапи свого становлення: 1) уживання вільного словосполучення з прямим значенням компонентів як регулярного словосполучення; 2) словосполучення в ролі порівняльного звороту, коли формується значення, яке пізніше починає приймати фразеологізм; 3) словосполучення з метафоричним значенням, яке додається з опорою

на порівняння, з підкресленням переносного характеру такого значення; 4) словосполучення з фразеологічним значенням без вказівок на підстави для перенесення (Шевченко, 1985). Різниця між метафоричним і метонімічним відображенням дійсності у фразеологічній одиниці полягає в тому, що при метафоричному обов'язково порівнюються два явища, а метонімічному – охоплюються різні ознаки лише одного.

Детальний аналіз образно-семантичних чинників фразеологізації розкрито в книзі «Українська фразеологія» В.Д. Ужченка та Л.Г. Авксентьева. Автори називають основними засобами становлення фразеологізмів, крім метафоризації та метонімізації, утворення на основі синекдохи, гіперболи, літоти, перифрази, евфемізму, каламбуру, символу. На нашу думку, найбільш повну характеристику фразеологізмів в україністиці, зокрема ідеографічну, семантичну, генетичну, функціональну, структурно-екстралінгвістичну, етно- й лінгвокультурологічну, їх стилістичну конотацію, базові концепти української культури у складі фразем та інші аспекти, подано в роботі В.Д. Ужченко та Д.В. Ужченко "Фразеологія сучасної української мови" (2007). Науковці проаналізували нові аспекти щодо вивчення української фразеології, наприклад, доречним у плані нашого напряму дослідження вважаємо психокогнітивний аспект, вивчення української фразеології з етнолінгвістичного та культурологічного поглядів. Серед мовознавчих студій останніх десятиріч у галузі фразеології помітне місце посідають праці, присвячені дослідженню семантики, розкриттю особливостей організації фразеологічних одиниць різних мов. Актуальним видається звертання науковців до витоків фразеологічних одиниць, генетичним ґрунтом яких є етнокультура українців. Усі компоненти соціального життя є результатом тривалого розвитку суспільства, мовна діяльність людей відбиває суспільний досвід у семантиці фразеологічних одиниць. Фразеологізми, як знаки національної культури, вони потребують коментування джерел походження, сфери вжитку, використання в конкретному контексті.

У психолінгвістиці виокремлено функції, які виконуються фразеологізмами в мовленні людини, а саме: стійкі сполуки виконують образно-виразову й одночасно емоційно-експресивну функції; еліптичні сполуки лаконізують індивідуальну мову, термінологічні фразеологізми забезпечують точність; афористичні – вносять у мовлення перлини народно-авторської думки; контекстологічні сполуки полегшують творення мовлення (Гаврін, 1975; Ужченко, 2007).

Психолінгвістичний аспект функціонування фразеологізмів у мовленні людини/дитини

Актуалізація проблематики фразеології в сучасній світовій психолінгвістичній науці зумовлена кількома чинниками. По-перше, увагою науковців до повсякденного «живого» мовленнєвого спілкування

його суб'єктів, де функціонують фразеологізми на рівні з іншими мовними одиницями; по-друге, намаганням дослідників глибоко проникнути, зрозуміти і описати, яким чином відбувається переосмислення носіями мови вільного словосполучення, як в складі фразеологізму втрачається його номінативне значення і набувається новий – переносний – зміст; по-третє, як у фразеологізмі відображається людський розум і людські емоції; по-четверте, які потенційні можливості функціонального використання фразеологічних одиниць тощо. Ці та інші фактори стали підґрунтям звернення багатьох науковців світу до цієї проблематики (Выготский, 1999; Залевская, 2005; Калмикова, Харченко & Мисан, 2018; Sprenger, Levelt & Kempen, 2006; Caillies & Butcher, 2007; Tabossi, Fanari & Wolf, 2008; Espinal, 2009; Svensen, 2009; Tabossi, Kinou & Koterle, 2009; Espinal & Jaume, 2010; Krzysnik, 2010; Kay, Sag & Flickinger, 2012; Holsinger, 2013; Bargmann & Sailer, 2015; Gray & Biber, 2015; Inoue, 2016; Cordero, 2018; Bilyanova, Gilyazeva & Nurullina, 2019; Gehrke & McNally, 2019; Fellbaum, 2019 та ін.). Більшою кількістю цих робіт представлена проблематика сприймання ідіом. Питання використання ідіом в усному і писемному мовленні індивіда представлені в науковій літературі в обмеженій кількості.

Відомий психолінгвіст О.О. Залевська, вивчаючи особливості ідентифікації фразеологізмів, виокремила існуючі в сучасній науці пріоритетні напрямки психолінгвістичного дослідження функціонування фразеологічних одиниць у лексиконі людини. Це передусім такі, що пов'язані з відповіддю на запитання, чи зберігаються ідіоми в спеціальному «відділенні» лексикона, чи функціонують на кшталт специфічних (довгих) лексичних одиниць. Інший напрямок пошуків присвячено спробам з'ясувати, який шлях «прочитання» ідіоми індивід вибирає першим: буквальний чи переносний. Вивчаються питання, чи розкладаються, чи не розкладаються фразеологізми на складові їх частини в процесах розуміння. З'ясовуються, ті базові когнітивні процеси, які обумовлюють розуміння ідіом. Досліджуються різноманітні стратегії і базові семи, що використовуються в процесах розуміння фразеологічних одиниць [93].

Фразеологізми, як науковий термін – багатозначний, тому відповідне йому поняття може визначатися, як зазначає Л. О. Калмикова, по-різному, зокрема в якості одиниць (або мовних, або психолінгвістичних, або психологічних). Як мовні одиниці, фразеологізми – це: а) метафоричні кодифіковані знаки, що акумулюють культурний потенціал народу і ментальність нації та зберігаються в соціальній пам'яті етносу; б) фразеологічні усталені й унормовані коди, у значенні яких абстрактно представлено компонент культурно-національних конотацій, утілено національну свідомість і духовний світ людини тощо.

Як психолінгвістичні одиниці, фразеологізми – це: а) специфічні оперативні мовленнєві (психолінгвістичні) одиниці, що слугують для

експресивно-стилістичної експлікації та образного, емоційного й оцінного сприймання дійсності, усього суцього; б) індивідуальні мовні словосполучення (редуковані або трансформовані), що кодують і декодують людські емоції й почуття, уявлення й поняття, думки й уявлення, стереотипи поведінки і вчинки тощо; в) своєрідні мовні засоби вираження думки, притаманні розмовному та індивідуальному мовленню його суб'єктів, представників певних соціальних груп, діалектів; г) відтворюване, а не продуковане, цілісне за значенням, але не завжди стійке за складом і структурою уживане в мовленні індивіда словосполучення; г) лаконічний, влучний мовленнєвий вираз, який, як неподільна семантична цілісність, завжди зберігається наготові в оперативній мовленнєвій пам'яті мовця, аби заповнити відсутність у нього точної і виразної лексики, дозволяє йому уникнути відчуття складності експлікації й лексичної недостатності та запобігти необхідності щоразу вербалізувати інтенції й емоції через їхнє продукування неекономним за часом і затратою психічної енергії шляхом у розгорнутому висловлюванні; д) збережений у соціальній пам'яті етносу, інтегрований за змістом стійкий вислів, при вживанні якого слова-компоненти втрачають буквальну семантику і починають набувати в мовленні людини іншого єдиного нероздільного, але суб'єктивного смислу, позначаючи ментальні й культурні явища, зокрема психічні, духовні, поведінкові, моральні, тобто ті, що вже номіновані словами; їхнє функціональне – комунікаційне – призначення виявляється передусім у семантичних властивостях, у спроможності відтворювати збережене в них фразеологічне значення, надаючи чіткого смислу як при говорінні, так і при аудіюванні; є) мовленнєво-фразеологічний зворот, зорієнтований мовцем на комунікацію із співрозмовником з метою актуалізації в нього розуміння сформованих і сформульованих ним смислів щодо виявів духовного життя етносу, буття людини через фразеологізм тощо.

Як психологічні одиниці, фразеологізми – це: а) якісно і кількісно різні фразеологічні одиниці (ідіоми, фраземи і паремії); б) фраземи як фразеологічні, перифрастичні, лексикалізовані й фразеологізовані термінологічні словосполучення; в) ідіоми, найбільш регулярні фразеологізми, що виявляються у високому ступені їх ідіоматичності та стійкості; г) паремії, тобто афоризми, прислів'я, приказки; г) особливі мовленнєві формули, що створюють і відтворюють тільки їм притаманним способом індивідуальну картину світу – фразеологічну картину світу носія мови.

Великого значення набуває проблема фразеологічних універсалій. Д.О. Добровольський, наголошує, що її необхідно почати досліджувати з розмежування понятійних (чи когнітивних) універсалій, з одного боку, і власне мовних (системно імманентних) фразеологічних універсалій – з другого. Понятійні універсалії фразеологізмів – це, на його думку, частина проблеми «мова і мислення», для вирішення якої потрібне

застосування (разом з лінгвістичними) методів логіки, психології і когнітивної наук.

М.Л. Ковшова провела асоціативний експеримент зі словом-компонентом хліб у складі фразеологізмів як репрезентантом найголовнішого символу російської культури. Покликаючись на лінгвокультурологічний підхід, автор вважає, що мова сприяє збереженню й трансляції культурних смислів, а мета культурологічного дослідження полягає у виявленні способів і засобів втілення культури в зміст мовних знаків. Особливим полем для лінгвокультурології є фразеологічний склад мови, і це не випадково, адже «...фразеологізми – вербальні знаки з культурною пам'яттю; «сліди» культури зафіксовані в образах фразеологізмів; в їхню мовну семантику «вплетена» семантика культурна, в тому числі символічні смисли культури» (Ковшова, 2010: 165).

Психолінгвістичний підхід до опису фразеологічних одиниць використовує Г.А. Степанова в експериментальному дослідженні, присвяченому встановленню особливостей породження фразеологічних одиниць у мовленні, типам їх можливих редуцій і трансформацій та стратегій продукування. Фразеологічні одиниці розглядаються дослідницею як складні семантичні комплекси, процеси сприймання і породження яких значно відрізняються від відповідних процесів вільних словосполучень або слів. На її думку фразеологічні одиниці заслуговують детальнішого вивчення в межах психолінгвістики, ніж їм зараз приділяють увагу науковці цієї галузі. Фразеологічними одиницями вона називає пару «стимул-реакція», на основі якої відтворюється відповідна одиниця, зазначаючи, що такі пари можуть становити собою неузгоджене словосполучення (чудеса – решето) або трансформовану фразеологічну одиницю. Трансформація використовується для позначення будь-якої модифікації фразеологічної одиниці, як закріпленої в словниках, так і випадкової, викликаного помилкою або навмисним стилістичним перетворенням і визначається експериментатором як будь-яка зміна канонічної форми фразеологічних одиниць, а редуція – як скорочення компонентного складу (Степанова, 2012).

Теоретичний інтерес для науки становить психолінгвістичне дослідження Н.В. Дмитрюка щодо фразеологічного сомантикона як відображення архетипів мовної свідомості етноса. На прикладі опису й порівняльно-співставного аналізу російської і казахської соматичної фразеології в дослідженні цього автора розглядається специфіка культури, менталітету і національної психології етносу. Н.В. Дмитрюк доводить, що кожна національно-мовна спільнота сприймає й відтворює дійсність під впливом усталених культурно-національних установок, традицій, досвіду і створює власну мовну картину світу. Особливу роль у передачі культурно-національної самосвідомості відіграє фразеологічний фонд мови. В її образному змісті відбувається кумуляція культурно-

національного світобачення. Наявність зв'язку образного змісту фразеологізмів зі стереотипами й еталонами національної культури дає можливість авторів говорити про самі фразеологізми як про «культурні стереотипи». Володіючи в кожному окремому випадку певним конотативним фоном, фразеологічні одиниці відтворюють характерологічні, особливі риси менталітету, притаманні лише даному етносу (Дмитрюк, 2009).

Психолінгвістичний аспект використання речень фразеологізованої структури як синтаксичного засобу буденного спілкування описує у своєму дослідженні А.В. Величко. Вона зазначає, що фразеологізовані структури (ФС) пов'язані з ментальною, інтелектуальною, емоційною сферою життя людини, відображають фактичну мовленнєву поведінку людини й націлені на реалізацію потреб мовця як комуніканта. Фактична функція ФС реалізується як вираження суб'єктивної модальності. Семантика ФС визначається як вираження того або іншого конкретного значення суб'єктивної модальності. Використовуючи висловлювання суб'єктивної модальності, мовець може правильно, природно, повноцінно брати участь у вербальному спілкуванні, реалізувати себе як комуніканта. На цій підставі дослідниця вважає фразеологізовані синтаксичні структури особливим комунікативним типом речень, пропонує їх семантичну класифікацію, яка враховує узагальнені значення суб'єктивної модальності, що є семантичними універсалами і тому зрозумілими, легко засвоюваними (Величко, 2012).

А.К. Новікова розглядає фразеологію не тільки у вербальній, а й у ширшій семіотичній перспективі з позиції невербального спілкування. Дослідниця аналізує її в контексті комунікативного простору, оскільки усна комунікація передбачає не просто акустичну, а акустично-візуальну перцепцію, що реалізується й сприймається одночасно на трьох каналах зв'язку: вербальному, паравербальному та невербальному. Отже, дослідниця визначає мовленнєву поведінку людей як продукування й сприймання лінгвальних сегментів, оформлених в артикуляційному, інтонаційному, просодичному та інших аспектах, що інтегрально співіснують і взаємодіють із жестами, мімікою, позами й дистанціями, які займають співрозмовники один щодо одного (Новікова, 2012).

О.С. Шумиліна виявила й описала стратегії та засади, що використовуються в умовах навчальної двомовності носіями російської мови при ідентифікації дієслівних одиниць у фразеологізмах англійської мови з мови із соматичними компонентами. Вона звернула особливу увагу на варіативну складову розуміння іншомовних ідіом, що, на її думку, зумовлюється самою суттю фразеологізму, який має асоціативну основу, а також особливостями вербальних опор, що використовуються носіями російської мови при ідентифікації англійських фразеологізмів дієслівного типу (Шумиліна, 1996).

Ідіоми трактуються і як відхилення від семантично зумовленого зв'язку між компонентами певної мовної одиниці (словосполучення) і її

змістом: у міру віддалення від історично первинного значення компонентів словосполучення, що зумовило утворення ідіоми, наявність зв'язку між формою і змістом стає все більш непрозорим, затемненим (Dunbar, 1991).

В. Швейгерт описує, яким чином люди сприймають ідіоми. Автор пропонує три моделі прочитання ідіом, виходячи з того, які спроби роблять при цьому реципієнти, намагаючись «витягнути» з ланцюжка слів буквальне й метафоричне значення: 1) спочатку зрозуміти буквальне значення; 2) потім перейти до ідіоматичної інтерпретації, якщо буквальне значення малозрозуміле або не є вдалим; 3) можуть використовувати першу й другу стратегію одночасно (Schweigert, 1986). Про паралельну обробку сприйнятої ідіоми також засвідчують й інші дослідження (Swinney & Cutler, 1979). В. Швейгерт і Д. Моутс наводять аргументи на користь третьої моделі. Вони встановили, що ідіоми згадувалися краще через певний час, аніж відразу, зокрема через 24 години у випадках, коли вони презентувалися в контексті, що вимагає дослівного (прямого) тлумачення, а не в тому випадкові, коли необхідне метафоричне ідіоматичне прочитання. Ці дослідження підтверджують припущення, що при прямому, безпосередньому сприйманні змісту фразеологізмів, він усвідомлюється двічі (повторно). Цими дослідниками також виявлено, що необхідна менша за кількість (величина) відтворених ланцюжків із слів, якщо правильне прочитання було ідіоматичним (тобто у випадках, коли ланцюжок дійсно відповідав ідіомі) (Schweigert & Moates, 1988).

Р. Гіббс (Gibbs, 1994) розглядає фразеологічні зрощення (ідіоми) в аспекті взаємовідношень «фігуральної мови і фігуральної думки». Зокрема його цікавлять питання семантичного «розкладання» на окремі компоненти змісту ідіом та особливості цього процесу в мовленні і мисленні. Ураховуючи те, що окремі компоненти, які входять до складу фразеологічної одиниці, є лексичними (семантичними) складовими змісту нерозкладного словосполучення, вносячи відповідні відтінки його значення, більшість носіїв мови сприймають ідіоми як композиційні утворення, в яких значення кожного компонента зумовлюється змістом іншого відповідно до правил (законів) синтаксису. Зауважимо, що прямий чіткий аналіз змісту кожного лексичного елемента, які входять до складу фразеологізму, не сприяє розумінню метафоричного (переносного) значення такого висловлювання.

Яким чином функціонують у лексиконі фразеологічні одиниці розглядають Дж. Ейтчисон і В. Левелт. Так, Дж. Ейтчисон (Aitchison, 1993) виявляє специфіку зберігання і функціонування ідіоматичних виразів, зазначає, що ідіоми в мовленні людини функціонують як звичайні однослівні одиниці; вони не викликають труднощів у процесі говоріння, попри значну кількість у лексичному складі мови. Ідіоми мають спільні семи з кліше, тобто із стійкими зв'язками між словами, які, у свою

чергу, співвідносяться з асоціативними зв'язками між словами. Таким чином, існує своєрідний лексико-фразеологічний континуум, у якому важко розмежувати значення одиниць різних видів і виявити особливості функціонування. В. Левелт (Levelt, 1993) вважає, що ідіоматичні вирази відносяться до етнічних одиниць, тому в його моделі продукування мовлення не виділений спеціальний модуль, у якому репрезентувалися б ідіоми. Д. Свінні й А. Гутлер (Swinney & Cutler, 1993) дотримуються думки, що при творенні мовлення фразеологізми не можуть функціонувати на рівні з лексичними одиницями, їхня динаміка обумовлюється іншими механізмами ніж актуалізація одиниць ментального лексикону.

Отже, із вищесказаного видно, що фразеологізми можна розглядати, на нашу думку, як багатовекторний мовно-мовленнєвий феномен, впровадження якого в теорію і практику дошкільної лінгводидактики сприятиме всебічному розвитку дітей старшого дошкільного віку, адже фразеологізми – це згустки розуму й емоцій, як і мова, наскрізь пронизані враженнями, оцінками, почуттями, пристосовані до вербалізації семантики мовця й слухача, читача; вони суціль комунікативні й практичні, з найширшою шкалою конотацій. Таке переплетіння найтонших нюансів звучання й становить їх експресивно-стилістичне забарвлення, зумовлює стильове розшарування з безмежними потенціями функціонального використання (В.Д. Ужченко, Д.В. Ужченко). Образні вирази, якими і є фразеологізми, приховують у собі об'ємну згорнуту інформацію, яка є специфічним способом відображення й оцінювання осіб, предметів, явищ і ознак, ситуацій, різних стосунків (Т.С. Космеда). В основі експресивних мовних одиниць лежать соціопсихологічні та власне мовні критерії оцінки виражальних засобів (С.Я. Єрмоленко). Емоційність та оцінність фразеологізмів, як правило, збігаються з їх експресивністю, тому останню лінгвісти вважають категоріальною ознакою фразеологізмів. Емоційність, як ознака фразеологізмів, пов'язана з функцією передавання настрою, почуттів, емоцій, переживань. Емоційне завжди експресивне; емоційні мовні одиниці містять компонент оцінки (В.Д. Ужченко, Д.В. Ужченко). Оцінність передбачає моніторингову характеристику предмета, вираження полярних почуттів, характеризування психічних станів мовця, зумовлюючи існування додаткового стилістичного колориту (С.Я. Єрмоленко). До стилістики завжди належить характеристика експресивних відтінків фразеологічних одиниць, визначення сфер мовлення й літературно-жанрових меж їх ужитку (В.В. Виноградов). Стилiстично забарвлені фразеологізми визначаються за стильовою належністю і закріпленням за певними сферами мовленнєвого спілкування, що найтісніше пов'язане з їх експресивністю.

Еволюція розуміння фразеологізмів і вживання їх у спонтанних висловлюваннях на дошкільному етапі мовленнєвого онтогенезу

Як засвідчує аналіз наукової літератури (О.М. Гвоздєв, О.М. Дяченко, Д.Б. Ельконін, О.О. Залевська, Є.В. Ільєнков, Л.О. Калмикова, О.Р. Лурія, О.О. Люблінська, І.М. Митькіна, В.Ф. Петренко, С.Л. Рубінштейн, І.О. Синиця, М.Т. Терзієва, В.Д. Ужченко, Д.В. Ужченко, В.К. Харченко, С.Н. Цейтлін, В.І. Чуковський та ін.), діти вже в дошкільному віці починають частково розуміти фразеологічне значення й використовувати їх у своїх висловлюваннях. Саме ці особливості аудіювання і вживання фразеологізмів у мовленні стали предметом нашого дослідження.

Аналіз наукової літератури з метою виявлення в ній особливостей засвоєння дітьми дошкільного віку фразеологізмів доцільно розпочати з цитати, яка досить яскраво підкреслює роль фразеологічних одиниць у психічному житті людини/дитини: «Виникнення і вживання фразеологізму зумовлене постійним відчуттям лексичної недостатності, намаганням вербалізувати людські емоції, утілені в когнітивні моделі душевного стану» (Ужченко, 2007: 8). Неодноразово було зауважено (Д.Б. Ельконін, Є.В. Ільєнков, С.Л. Рубінштейн), що виникла можливість злиття предметного змісту образу одного об'єкта з предметним змістом образу другого об'єкта, яке обумовлене процесуальністю уяви, спричиняє розвиток метафоричності мовлення. Саме метафоричність мовлення, як здатність людини розуміти та вживати слова або вирази в переносному значенні, *тобто не в прямому, а в образній номінації, характерній для фразеологізмів* (Ельконін, 1964; Ільєнков, 1968; Рубінштейн, 1989).

Особливості розвитку образного мислення дошкільників, необхідного для осмислення переносного зокрема фразеологічного значення, полягають у наступному.

О.М. Гвоздєв, В.І. Чуковський зазначали, що під впливом фразеологічного словника діти дошкільного віку починають створювати свої власні фразеологізми, проявляти словотворчість і в такий спосіб засвоювати норми мови, осмислювати значення ФО. При цьому в дітей не втрачається чутливість до емоційного забарвлення мовлення. О.М. Гвоздєв неодноразово підкреслював здібності дитини виражати емоції в мовленні, користуватися засобами емоційної виразності на кшталт різноманітних пестливих слів, інтонацій голосу тощо. Дошкільникам властиво виокремлювати в мові виключно те, що виходить за норми. Саме тому вони легко виділяють фразеологізми з мовлення дорослих, ставлять запитання за їх змістом, з'ясовують їх значення, інколи вимагають конкретизації (Гвоздєв, 1961; Чуковский, 1960).

Під час сприймання фразеологічних зворотів, як стверджує Г.О. Люблінська, діти дошкільного віку замінюють будь-яке узагальнене значення, абстрактне поняття «...цілком визначеним образом одиничного предмета», що характерно для дитячого мислення й обумовлених ним помилок в розумінні смислу ФО. Аби зрозуміти вираз «*Тітка собаку зїла*», дитині необхідно вжити в переносному значенні

слово абстрагувати, відокремити від слова, вжитого в прямому значенні, тобто роз'єднати вже міцно усталений зв'язок і включити це слово в абсолютно новий ланцюг асоціацій. Довільна перебудова наявних асоціацій викликає в дітей певні труднощі. Саме тому без спеціального навчання, аналізу й узагальнення дитина не спроможна побачити особливості малознайомих їй речей і ситуацій, зрозуміти іноскання. Незважаючи на злиття образів у дітей, вони все ж таки здатні піднятися на рівень простих узагальнень і абстрагувань; «діти дуже рано переходять до узагальнених уявлень знайомих і багаторазово сприйнятих ними предметів... Мова тут йде про характерну для маленьких дітей заміну якогось узагальненого знання, абстрактного поняття цілком певним образом одиничного предмета. Його образом дитина користується, виділяючи зазвичай не істотні, але випадкові, найакцентованіші його риси» (Люблинская, 1971: 261).

Логічне мислення досить переконливо проявляється в дошкільників під час вирішення загадок і пояснення прислів'їв, де використовується образне, інакомовне мовлення, що потребує спеціальної розшифровки. Пояснення прислів'їв дитині вдається раніше, ніж обґрунтування своєї відповіді, що доводить доступність логічних висновків і суджень про знайомі предмети навіть 4-5-річним дітям. Проте володіння мовленням ще недостатнє для усвідомлення тих ознак і тих зв'язків, якими дитина, фактично, користується в своїх судженнях. Ці ознаки й зв'язки мають набути сигнального значення, стати специфічним подразником, відображеним у мовленнєвій системі, щоб дитина змогла їх використовувати для обґрунтування своєї відповіді.

Також Г.О. Люблінською виявлені помилки в дітей дошкільного віку при поясненні метафоричних виразів. Дитина оперує образом, що зримо постає перед нею. Цей чуттєвий, наочний образ певного предмета або ситуації використовується цілком, нерідко разом з тією конкретною ситуацією, з якою предмет безпосередньо був пов'язаний. Дошкільники, не вбачаючи суті предмета й сприймаючи його зливо, нерозчленовано використовують за потребою то одну, то іншу його ознаку. Тому, нерідко в міркуваннях дітей виявляються риси синкретизму, який зовсім не «покриває собою» все їхнє мислення, у зв'язку з оволодінням мовленням, словами; поступово вони стають для дитини сигналами, які допускають абстрагування й узагальнення. Виокремлюючи лише один зрозумілий їй змістовий компонент, дитина діє «методом короткого замикання», вставляючи випадкові зв'язки на основі лише окремих ознак предмета або його відношення з іншими одиницями мовлення. Конкретну образність дитячого мислення Г.О. Люблінська пояснює тим, що в основі збереженого в дитини образу лежить цілий комплекс, або, точніше, нерозчленований клубок нервових зв'язків, збуджених широко розлитим нервовим процесом і відсутністю диференційованості, яка є причиною «глобальності» (злитості) подібних образів у дітей (Люблинская, 1971).

Психолінгвістичний (мовленнєвий) аспект фразеологізмів уперше розкрив І.О. Синиця в національному вихованні дітей, оскільки ці художні мініатюри водночас і конкретно, й узагальнено, буквально кількома словами, передають цілу гаму почуттів українського народу, наслідки його спостережливості й роздумів. У приказках і прислів'ях, які становлять основний фонд фразеологічного словника, сконденсований віковий досвід народу, його мудрість, традиції, моральні норми співжиття, переконання, ставлення до природних і суспільних явищ, заповіді наступним поколінням. Він також відмічав особливу роль фразеологізмів у розвитку мислення й емоційної сфери психіки підростаючого покоління. Фразеологізми, на його думку, фіксують найтонші відтінки думок і почуттів. Водночас фразеологія – це й логіка мовлення. Вони допомагають узагальнювати думки, висловлювати їх точно й економно. Так прислів'я може замінити цілу розповідь, найдокладнішу характеристику, найпереконливіший доказ.

Особливу роль фразеологізмів І.О. Синиця вбачав у розвитку мовлення дошкільників і учнів, оскільки фразеологізми – невичерпні мовні джерела, які живлять мовлення, наповнюють його глибинною свіжістю, надають йому художнього звучання, прикрашають зразками лексичної й синтаксичної витонченості, поетичної завершеності тощо. Фразеологізми фіксують найрізноманітніші якості мовлення людей, надають йому виразності й національного колориту. Фразеологія – окраса мовлення, поезія й естетика, емоційність, барвистість, афористичність. Фразеологізми, як тонко підмічає дослідник, свідчать про ерудицію мовця, його загальну й мовну культуру, оскільки ці вислови з їх образністю, метафоричністю, узагальненням, стислістю належать до фонду загальних виражальних засобів.

Розглядаючи фразеологічні вислови з їх метафоричністю, образністю, економністю, основним фондом загальних виражальних засобів, які є неодмінним компонентом високої мовленнєвої культури, І.О. Синиця підкреслював, що мовлення, в якому відсутні фразеологізми, не може вважатись розвиненим, якими б досконалими не були його інші компоненти. Навіть не зовсім точне вживання фразеологічних виражальних засобів свідчить про його (мовлення) більшу досконалість, ніж абсолютно точне мовне оформлення думок найзагальнішими словами, але без будь-яких фразеологічних зворотів. Власне кажучи, домогтися культури усного й писемного мовлення учнів практично й неможливо, якщо не навчити їх користуватися різними фразеологічними засобами. У відсутності в мові дітей прислів'їв, приказок, крилатих виразів вчений вбачає одну з причин її бідності, блідості, невиразності. Саме тому збагачення фразеологічного запасу і вміння користуватися ним І.О. Синиця розглядав як одне з важливих завдань загального розвитку усного й писемного мовлення учнів. Прищепити учням смак до фразеологічних засобів і навички їх добору – це означає зробити значний

крок у піднесенні загальної культури мовлення учнів. У зв'язку з таким розумінням значення фразеологізмів у мовленні дітей, успішність учнів з мови, крім інших критеріїв, має визначатись і фразеологічним її запасом. Проте в практиці, як наголошує вчений, робота з фразеології недооцінюється, і немає організованого характеру.

У психологічній спадщині І.О. Синиці виокремлюється й аспект розвитку мовлення дошкільників. Вчений досліджує як питання аудіювання фразеологізмів (хоча цей термін він не використовує), так і використання їх в усному й писемному мовленні учнів у зв'язку з розвитком довготривалої та оперативної пам'яті.

Розуміння переносного значення фразеологізмів, вважає психолог, – початок їх засвоєння. Але саме по собі розуміння ще не гарантує переходу фразеологізмів до активного словника. Чим частіше ті чи інші слова використовуються у мовленні, тим більший їх «тонус» (І. Павлов), тим міцніше вони закріплюються в оперативній пам'яті, концентруючись на «виході» мовного процесу.

Фразеологізмів в оперативній пам'яті дітей, як зауважував І.О. Синиця, дуже мало; безпосередньо на «виході» вони не концентруються. Крім того, на «виході» у мовленні дітей вони не появляються «самі собою», як це буває з загальноживаними словами. Вживання фразеологізмів значною мірою залежить від зовнішньої чи внутрішньої стимуляції (самостимуляції); від спеціального нагадування, подібного до пригадування граматичного правила, користування яким ще не автоматизувалось. Тільки найбільш уживаними фразеологізмами діти користуються автоматично і то, здебільшого, після організованих впливів.

Між запам'ятовуванням і вживанням фразеологізмів зв'язок, як зазначає І.О. Синиця, не прямолінійний, а складний, суперечливий. Саме якістю вербальної пам'яті визначається в основному як пасивний, так і активний фразеологічний словник. На його думку, пам'ять – один з основних компонентів загальних мовних здібностей (Синиця, 1974).

Для дітей дошкільного віку характерний як зв'язок слова з конкретним образом, так і розуміння тільки одного значення слова; осмислення значень фразеологізмів дітьми залежить від ступеня єдності його компонентів. Фразеологічні одиниці, що мають «прозору внутрішню форму», пов'язані з яким-небудь конкретним образом, тобто відповідні за структурою смислового змісту рівню розвитку мислення, легко засвоюються дітьми, а ті що мають яскраво виражений метафоричний характер, викликають у дітей труднощі. Проте зовнішня форма таких виразів опановується значно раніше, ніж внутрішній зміст (Детиніна, 1987; Мірошніченко, 1986).

У психосемантичних дослідженнях було доведено значення образного мислення, в основі якого – оперування образами в утворенні переносних значень слів і розкритті цілісного значення фразеологізмів (Петренко, 1988)

Старші дошкільники можуть засвоїти як способи перенесення якостей людини на неживий предмет (*береза гнучка, буква весела*), так і уподібнення основного об'єкта допоміжному (осінь *золота*) та дії (м'ячик – *стрибунець*); смисловий зміст слова усвідомлюється дошкільниками через предметну дійсність, тому в багатьох випадках їм недоступне розуміння метафоричних виразів. Це також обумовлено й не сформованістю поняття «слово» й перелічене метафорою «...уміння побачити зв'язки між предметами дійсності, які так далеко розведені в реальному світі й з'єднані в мовному» (Береснева, 1995: 63).

О.О. Залевська і О.Р. Лурія засвідчують, що в свідомості дитини наявні стійкі лексичні зв'язки, як-от: на основі зовнішніх і внутрішніх асоціацій, тобто асоціативні, образні семантичні – вони є однією з причин використання дитиною ФО (Залевская, 1990; Лурия, 1998).

У старшому дошкільному віці спроможність дитини оперувати образами явищ збільшується, що обумовлено поступовим набуттям довільності когнітивних, емоційно-вольових, комунікативних і психодинамічних процесів; з'являється здатність вільно оперувати образами, співставляти зовнішню і внутрішню реальність за будь-якими ознаками, використовувати основні способи дії із створенням нового образу, розширювати семантичні зв'язки слів і здатність переходити від одного контекста до іншого; дітям не потрібні елементи реальності в якості центральної частини нового образу (Дяченко, 1996).

Діти-дошкільники спроможні, як стверджують М.Б. Єлісеєва, В.К. Харченко, С.Н. Цейтлін самостійно підходити до утворення переносного значення, незважаючи на те, що в них переважають прямі смисли над переносними, що пов'язано з прагненням дошкільників до правдивої конкретної номінації. Дітям доступне утворення переносних значень слів на основі схожості ознак і явищ, а їхньому мовленню характерні лексико-семантичні інновації на тлі різного роду асоціативних замінів. У виникненні переносних слів у дитячому мовленні міститься передумова появи метафор – складніших лексичних одиниць. До початку старшого дошкільного віку діти міцно засвоюють складні слова й навчаються використовувати їх як засіб порівняння, уособлення, гіперболи, тобто в метафоричному значенні; діти також здатні утворювати власні метафори, причиною виникнення яких є потреба в номінації, що спричиняє одночасно й прояв побічного ефекту образності; складні епітети в дитячому мовленні виникають на основі об'єднання «сенсорних предикатів» (*рот як хліборізка*), а деякі з них створюються з метою персоніфікації денотату. Дошкільники розуміють і використовують окремі метафори, що визначаються не тільки сформованістю деяких мисленневих операцій, а й їхнім бажанням прикрасити своє мовлення, говорити красиво, тобто обумовлюються мотивами діяльності, хоча в них виникають труднощі щодо розуміння складних за змістом метафоричних виразів у зв'язку з низьким рівнем розвитку абстрактного мислення. Дітям

важко збагнути, чому те чи інше значення закріплене саме за цією, а не іншою сполучуваністю слів, оскільки вони не розуміють традицію, що визначає значення багатьох фразеологізмів (Харченко, 1987; Цейтлин & Елисеєва, 2000).

У дітей шестирічного віку складаються передумови для оволодіння фразеологізмами: поява словесно-логічного мислення, уміння комбінувати образи у внутрішньому плані та наявність потреби в образних засобах номінації, що зароджується. Переносне значення словосполучень змішується з буквальним розумінням слів-компонентів, спостерігаються явища розширення семантичного змісту фразеологізмів, засвоєння тільки однієї із усіх можливих реалізацій фразеологічного значення (Митькіна, 2001).

Болгарська дослідниця М.Т. Терзієва провела дослідження з виявлення ступеня сформованості фразеологічної лексики в мовленні дітей семирічного віку і з'ясувала:

- майже не досліджений з огляду на методологію аспект семантичного боку мовлення. На підставі отриманих результатів вона стверджує, що у 80% випадків переважає правильне осмислення й тлумачення дітьми фразеологізмів; в 10% спостерігається частковий досвід тлумачення; 10% дітей не впоралися з поставленим дослідником завданням. Діти розуміють вирази, але не завжди здатні пояснити, що саме вони усвідомили;

- незважаючи на твердження Ж. Піаже, що віковим кордоном засвоєння фразеологізмів є 11-12 років, її та інші дослідження переконливо говорять про зниження цієї вікової межі;

- вміння осмислювати фразеологізм є гарантією їх відтворюваності та мовленнєвого використання;

- діти старшого дошкільного віку, котрі відвідують ЗДО володіють певною кількістю фразеологічних одиниць, але їх вживання відрізняється фрагментарністю і нестійкістю, тому вони сполучують їх з іншими фразеологізмами або видозмінюють їх за аналогією;

- недостатньо усвідомлюється дітьми роль інтонації в процесі використання фразеологізмів;

- одна чверть класичних фольклорних словосполучень втратила свій домінуючий вигляд і була замінена аналогічними виразами, породженими змінами в оточуючому дитину середовищі;

- аналогії відшуковуються дітьми переважно в анімістичному аспекті природи, в типізованих та індивідуалізованих зразках людської поведінки, а також в демонстрації особистісних якостей. Відійшли на задній план характерні для народної лексики порівняння з представниками фауни й предметного середовища, які кілька десятиліть тому назад були провідними в конструванні таких виразів, наприклад, *«летить, як стріла»*;

- використання замість фольклорних літературних героїв, персонажів фільмів і коміків є незворотною тенденцією. Порівняння конкретних якостей з наявними в цих персонажів є результатом діяльності мислення, віддаленого від фольклорної свідомості й такого, що знаходиться під впливом нав'язливих зразків реклами і засобів масової інформації;

- частину некоректно вибраних дітьми фразеологізмів можна пояснити повторюваною повністю або частково лексемою. Ці тавтології є доказом орієнтації дитини на звуконаслідувальні та інтонаційні ознаки фразеологізмів (Терзиева, 2009).

Новітній етап розвитку психолінгвістичної науки означений актуалізацією питань, пов'язаних із вивченням особливостей аудіювання дітьми фразеологічних одиниць та їх функціонування у висловлюваннях дітей дошкільного віку. Означена проблема є предметом уваги учених-психолінгвістів різних країн світу – *вітчизняних* (І.В. Мисан, Л.О. Калмикова та ін.), *східноєвропейських* (Єлісеєва, Е. Гутс та А. Марін), *західноєвропейських* та *американських* (Abrahamsen & Burke-Williams, 2004; Oakhill, Cain, & Nesi, 2016; Cain, Oakhill & Lemmon, 2005; Cain, Towse & Knight, 2009; Chiappe D. & Chiappe P., 2007; Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2006; Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2008 та ін.).

Розуміння значення фразеологізмів Л.О. Калмикова пов'язує із здійсненням у дитини смислового й системного розвитку слів, засвоєнням дошкільником денотативного та конотативного значень; поступальним оволодінням фразеологічним значенням, яке постає в дитини індивідуальним надбанням внаслідок опанування метафоризацією вільного словокомплексу (переінтеграції сем), цілісної семантики ФО, але незалежної від контексту. Оволодіння фразеологічним значенням дошкільниками обумовлено специфікою цього значення, багатшого й місткішого порівняно зі значенням лексем, а також з особливостями розуміння домінуючого в ньому конотативного, або експресивно-емоційного аспекту. Динамізм ФО розширює стилістично-смислові можливості її адаптації в різних умовах освітньої роботи ЗДО і в різних видах дитячого дискурсу (Калмикова, 2008; Kalmykova, 2014).

Н. Єлісеєва, Е. Гутс та А. Марін вивчали особливості розуміння російськомовними дітьми, які розвиваються в нормі, фразеологічних виразів у віковий період від середнього дошкільного віку (4 роки) до середнього шкільного віку (12 років). Ученими було встановлено, що така когнітивна здатність, як розуміння фразеологізмів, повільно розвивається в дошкільному дитинстві. До 6-річного віку діти переважно інтерпретували фразеологізми в буквальному значенні. До 7 років спроможність правильно розуміти значення фразеологізмів підвищувалася, поки не досягає плато у 12 років.

Західноєвропейськими та американськими вченими виокремлено фактори, які впливають на ефективність та легкість розуміння

фразеологізмів. Провідними з них названо такі: знайомство з фразеологізмом (Oakhill, Cain & Nesi, 2016); семантична аналізованість слів, які утворюють фразеологізм (Cain, Oakhill & Lemmon, 2005; Cain, Towse & Knight, 2009); контекст, у якому вживаються фразеологізми (Oakhill, Cain & Nesi, 2016; Cain, Oakhill & Lemmon, 2005). Ученими встановлена виключна роль робочої пам'яті у процесі сприймання і розуміння дітьми 6-річного віку фразеологічних виразів (Chiappe & Chiappe, 2007), залежність розуміння значення фразеологічних одиниць від рівня розумового розвитку дітей дошкільного віку (Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2008).

Отже, результати досліджень дитячого мовлення психолінгвістичної спрямованості засвідчують, що дошкільники здатні адекватно сприймати й виражати у висловах емоційність і оцінку, які є складовими структури фразеологічного значення. Зокрема, діти старшого дошкільного віку спроможні надавати оцінку оточуючому, виражаючи її за допомогою емоційно-забарвлених засобів мови; в них динамічно починає актуалізовуватися оцінна й пояснювальна функції слова. У цьому віці удосконалюються параметри експресивних ознак мовлення, його диференційованості та узагальнення експресії. В механізмах розвитку розпізнавання й розуміння дітьми емоцій, викликаних ФО, істотну роль починають відігравати вербальні функції; вони оволодівають поступово розумінням слів й стійких словосполучень, що виражають емоції, спроможні розпізнати емоційні стани, експліковані засобами слів і висловлювань, що мають фразеологічне значення.

Концептуальні положення діагностики особливостей розуміння дітьми переносного значення фразеологізмів та вживання їх у спонтанному мовленні

Ураховуючи багатовекторність функцій фразеологізмів, ми на теоретико-методологічному рівні обґрунтували **підходи**, а також запропонували психолінгвістичний шлях до вивчення здатності дітей шостого року життя, по-перше, розуміти значення фразеологізмів і, по-друге, доречно вживати їх в усному мовленні в різних ситуаціях спілкування. В основу теоретичної й емпіричної розвідки були покладені психологічні, психолінгвістичні та мовознавчі концепції, доречні й важливі для вивчення мовлення дітей. **Концептуальні положення** стосуються аудіювання і функціонування фразеологізмів у мовленні індивіда. Суть цих положень полягає у наступному:

– фразеологізми – стійкі поєднання двох чи більше слів, які в процесі мовлення відтворюються як голосові словесні формули із семантичною цілісністю, зручні для розмовно-побутового стилю мовлення та повсякденного спілкування;

– фразеологізми як наукову категорію необхідно досліджувати не за «елементами», а за «одиницями», тобто як мовні, психолінгвістичні та психологічні одиниці. Як *мовні одиниці* фразеологізми співвіднесені з мовою, мовним стандартом, тобто з об'єктивно існуючою в «соціальній пам'яті» людей мовною системою і мовною нормою; це кодифіковані мовні одиниці. Як *психолінгвістичні одиниці* фразеологізми – це оперативні мовленнєві одиниці, співвіднесені з мовленнєвою діяльністю: одиниці індивідуального аудіювання (вербального сприймання і розуміння значення фразеологізмів) та індивідуального говоріння (вживання фразеологізмів у спонтанному мовленні). Як *психологічні одиниці* – фразеологізми є відображенням у свідомості дитини будови мовної здатності – психофізіологічної мовленнєвої організації, котра забезпечує реалізацію різних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання (сприймання і розуміння значення фразеологізмів) і говоріння (вживання фразеологізмів у спонтанному мовленні) (Калмикова, 2011);

– аналіз процесів сприймання і розуміння значення фразеологізмів та вживання їх в усному мовленні необхідно здійснювати за операціями, враховуючи особливості мовленнєвої операції як найменшої одиниці, яка містить всі властивості цілого – мимовільність, неусвідомлюваність, ненавмисність (Выготский, 1999);

– *переносне значення фразеологізму* – вторинне лексичне значення, яке функціонує одночасно з прямим (номінативним, денотативним), але в різних стилях. Воно виникає на основі різних видів асоціативних зв'язків і пов'язане з основним, провідним значенням відношеннями метонімічної, метафоричної залежності або певними асоціативними ознаками;

– *оволодіння переносним значенням фразеологізмів* – процес набуття дитиною вторинного, похідного значення фразеологізму в результаті розвитку операцій сприймання і розуміння значення фразеологізмів та операцій вживання фразеологічних сполук у спонтанному мовленні з метою номінування предмета або явища, які не є його звичайним або природним референтом;

– *розуміння переносного значення фразеологізму* – мовленнєво-мисленнєва операція абстрагування від прямого (первинного) значення фразеологічного виразу та виокремлення його переносного (вторинного) значення.

– емоційно-експресивне забарвлення фразеологізму, конотативний компонент його семантичної структури у фразеологічних одиницях превалює і робить фразеологічне значення специфічним (Ужченко, 2007);

– конотація – єдність суб'єктивних та об'єктивних, комплексних, гетерогенних, переважно імпліцитних елементів у семантичній структурі фразеологічних одиниць, які постають на основі образного про дійсність і які відбивають менталітет народу (Ужченко, 2007);

– ідіоми – переосмислені сполучення слів, як правило, образно мотивовані. Це пов'язано з тим, що ми «підсвідомо співвідносимо фразеологічне значення з тим образом, який постає з буквального значення фразеологічних одиниць» (Ужченко, 2007 : 18);

– у процесі сприймання фразеологічні одиниці здатні мобілізувати образні уявлення, оскільки їх образна сила в їхньому «впливові на нас» (Космеда, 2000), а не в них як таких;

– компоненти у фразеологічних одиницях залишаються словами, тільки в кожній з лексем відбувається транспозиція (перегрупування сем) (Ужченко, 2007);

– семи слів-компонентів зазнають фразеологічної транспозиції, а саме: «колишні архісеми згасають або повністю зникають, диференційні семи трансплантуються в ядерні, а потенційні семи... актуалізуються, займаючи передній план фразеологічного значення» (Алефіренко, 1987 : 21). Це латентні, периферійні, імпліцитні семи, роль яких у фразеовідтворенні й фразеосприйманні є провідною (Ужченко, 2007);

– у результаті фразеологічної вторинної номінації відбувається переведення вільного синтаксичного корелята до сфери іншого концепту. Уявлення, які лежать в основі вихідної концептосфери, живляться новими позамовними подразниками (імпульсами), актуалізованими у певний період функціонування мовної системи уявлень, хоча процес перенесення здійснюється за законом комплексного мислення (Ужченко, 2007);

– фразеологічні одиниці вирізняються стійкістю на фразеологічному рівні, тому в мовленні вони відтворюються в готовому вигляді (Кунін, 1985);

– фразеологічні звороти не створюються (не породжуються – *І. Мисан*), а відтворюються як готові «цілісні одиниці з певним значенням, компонентним складом і структурою» (Ужченко, 2007 : 22), але зазнають деяких змін в процесі вживання їх у висловлюваннях (Калмикова, 2010)

– фразеологізми, будучи семантичними цілісностями і відтворюючись у процесі мовлення у вигляді готових словесних формул, як і актуалізація автоматизованих рядів (порядковий рахунок, послідовність у назві днів тижня або місяців), не потребують породження, ініціації (Kleist, 1934);

– постійний, відтворюваний у мовленні за традицією компонентний склад фразеологізмів і його семантична цілісність не викликають у мовця потреби у граматичному структуруванні мовлення, залежного від його внутрішнього програмування. При відтворенні усталених граматичних форм таких, як фразеологічні одиниці, можливий лише допуск варіативності, на зразок: лексичних замінів у межах канонічної форми, наявність факультативних компонентів, зміна порядку слів (Калмикова, 2010);

– завдяки стійкості й семантичній цілісності фразеологізмів відтворення їх у мовленні може бути віднесено до мовленнєвих операцій

(навичок) репродуктивного типу (Калмикова, 2010), тобто «...не пов'язаних зі смислоутворенням операцій мовленнєвого процесу» (Ахутина, 2002: 126).

Обґрунтування критеріїв та показників діагностики особливостей розуміння дітьми переносного значення фразеологізмів та вживання їх у спонтанному мовленні

З опорою на зазначені положення виокремлено *критерії* виявлення стану та рівнів розвитку в дітей операцій розуміння значення фразеологізмів та вживання їх у спонтанному мовленні:

1. Семантичний (когнітивний).
2. Прагматичний (відтворювальний).
3. Експресивно-стилістичний (інтенсифіковано-увиразнювальний).

Подвійна назва критеріїв обумовлюється специфікою фразеологізмів як психолінгвістичних одиниць, в структурі яких одночасно представлені як мінімум три феномени: мовлення, мислення й мова індивіда. Перша назва критерію відображає психолінгвістичний феномен – сформованість індивідуальної фразеологічної мови й мовлення дітей, а друга – їхні психічні реалії, зокрема розумові. Наприклад, когніції можуть бути психологічним еквівалентом мовного поняття «семантика», оскільки розумові операції над семантикою ФО є когнітивною сферою психіки дитини, точніше – її внутрішніми мовленнєво-мисленнєвими процесами. Прагматика індивідуальної мови є корелятом усного мовлення дошкільників, оскільки в ньому dokonується відтворення фразем, які відображають мовну компетенцію дитини. Експресивно-стилістичні засоби фразеології, які наявні в мовному досвіді дітей, зумовлюють інтенсифіковану увиразненість висловлювань дітей-мовців. Здійснимо більш повну мотивацію обраних критеріїв і відповідних їм показників аналізу мовлення дітей.

Вибір **семантичного критерію** обумовлений такими аргументами. По-перше, він надає можливість виявити ступінь, міру володіння семантикою фразеологізмів. Адже семантично, як зазначають лінгвісти, фразеологізми перебувають у тісному зв'язку з усіма виявами матеріального і духовного життя етносу, з його менталітетом, системою цінностей; різновекторний рефлексивний досвід народу виявляється передусім саме в значенні усталених висловів (О. Афанасьєв, А. Вежицька, О. Селіванова, Ю. Степанов, В. Ужченко). По-друге, концепт як соціопсихічне утворення у свідомості української мовної спільноти представлено, передусім, у фразеології, її пареміологічному фонді, у системі стійких порівнянь, що відображають образи-еталони. Науковці розглядають концепт як результат когніції, що включає рефлексію самого себе, побудову особливої фразеологічної картини світу. По-третє, функціонування ФО у мовленні – це різновид пізнавальної діяльності, а когнітивні механізми їх уживання та структура

дитячої свідомості – це один з аспектів дослідження мовлення дітей через фразеологічні явища.

Відповідно до *семантичного критерію* нами виділено такі *показники*: а) *лексичний* – осмислення семантики прямого (номінативного, денотативного) значення; б) *метафоричний* – розуміння фразеологічного (переносного) значення; в) *концептуальний* – володіння знаннями широкого змістовного обсягу слова-концепта – компонента фразеологізму, семантика якого пов'язана з мовною (фразеологічною) картиною світу.

Використані при описі семантичного критерію поняття ми трактуємо за теоріями мовознавців (О. Абакумова, М. Алефіренко, О. Ахманова, К. Голобородько, В. Жуков, А. Мелерович, О. Потєбня, О. Селіванова, В. Ужченко, Д. Ужченко та ін.) так:

1) *лексичне значення* – семантика слів; воно є автономним, прямим, денотативним, предметно-співвіднесеним, номінативним; сема слова контекстно зумовлена; у складі ФО слова різного мірою втрачають денотативну спрямованість за рахунок транспозиції (перегрупування сем у семемі), тобто лексема стає компонентом ФО;

2) *фразеологічне значення* – місткіше й багатше порівняно зі значенням лексеми, це специфічне значення, яке виникає, як результат метафоризації вільного словокомплексу, тобто переінтеграції сем; семантика ФО майже не залежить від контексту (М. Алефіренко, 1987; В. Жуков, 1978; А. Мелерович, 1980); таке стійке утворення цілісне, семантично монолітне (О. Абакумова), забезпечує єдність номінації «...унаслідок переосмислення вільного словосполучення – прототипу, мотивувального фрагмента дійсності» (О. Ахманова); фразеологічне значення – узагальнено-цілісне, стійке утворення; цілісність фразеологічного значення постає внаслідок метафоризації, «деактуалізації» компонентів ФО (транспозиції сем), які лише в єдності передають зміст, відтворюючись у мовленні; як продукт вторинного семіозису, коли готове словосполучення використовується для позначення іншого змісту, структура семантики ФО ускладнюється, у ній домінує *конотативний компонент*.

Конотація – це додаткові семантичні й прагматичні особливості «співзначення» фразеологічного змісту, що нашаровуються на їхній предметно-понятійний аспект і зумовлюється як змістом, так і внутрішньою формою фразеологізму. Семантичний аспект конотації – різноманітні асоціації, пов'язані у сприйнятті мовців з тим або іншим позначуваним предметом, які можуть об'єктивуватися у ФО (конотація швидкості тощо) (Ужченко, 2007).

Окрім того, у структурі семантики ФО з'являються способи представлення внутрішньої форми; внутрішня форма фразеологізмів як елемент фразеологічного (метафоричного) значення виникає на основі (сукупності) матеріальної й духовної культури нації; смислова структура ФО постає як результат інтеграції та взаємодії лексичної і граматичної

семантики лексичних компонентів; фразеологічне значення – це зображувально-характеризуючо-номінативне значення (В. Ужченко); за О. Потебнею, воно є «відповіддю на запитання, що виникають стосовно якоїсь однієї складної ситуації» (Потебня, 1993: 519). Проте як вторинно номінативне значення, фразеологічне значення виражає лише поняття, а не судження; фразеологічне значення, крім загального змісту поняття, має у своїй фразеологічній структурі ще й «невловиму додатковість значення», «семантику додатковості», «додаткову семантичну множинність» (Ужченко, 2007: 72); для більшості фразеологізмів притаманна однозначність, зумовлена їхнім переносним значенням, його конкретністю і звуженістю порівняно з лексичним;

3) *концепт* завжди пов'язаний із *картиною світу* – сукупністю внутрішніх образів зовнішніх об'єктів (G. Hirst); концепт може бути представлений не лише одним словом, а й групою споріднених, *близьких за значенням* або *контекстуально пов'язаних* слів (Ю. Степанов), які можуть становити і зміст ФО; змістовий обсяг представленого у ФО концепту – це комплекс культурно зумовлених уявлень про предмет, явище чи ознаку в певній культурі (О. Селіванова); ідеальний образ, навіть прообраз, що уособлює культурно-детерміновані уявлення мовця про світ; концепт, як «прообраз», «має певне ім'я в мові» (В. Ужченко, Д. Ужченко); *лінгвальний концепт* – вербально виражена інтегральна категорія, що відображає психоментальні ресурси свідомості, узагальнює знання й досвід людини, репрезентує мовну картину світу (К. Голобородько); знання змісту ФО зі словом-концептом залежить від освіченості реципієнта, його досвіду, обставин життя, оскільки семантика ФО пов'язана з мовною картиною світу (А. Вежбицька).

Через компонентність ФО і спричинену нею складність семантичної структури розширюються стилістично-сміслові можливості адаптації фразеологізму в різних видах дискурсу. Виразні семантико-стилістичні якості фразеологізмів обумовлюють їх широке функціонування в мовленні. Без фразеологізмів збіднюється розмовно-побутова й літературна сфера комунікації.

Адже ФО як «живі», «соковиті» форми завжди мають специфічні риси української мови, є національним її «обличчям», «згустками» образів мислення, уяви, почуттів та емоцій. Крім того, у фразеологічній семантиці переважає експресивний компонент над предметно-логічним, що зумовлено образним змістом фразеологізму та етимологічним асоціатором, які пробуджують активну діяльність уяви, спонукають до мислення, увиразнюють мовлення, бо навіть у найабстрактніших формах мислення ми вдаємося, згідно з Л. Фейербахом, і до чуттєвих образів; у фразеологічному значенні відтворюваних фразем яскраво виражена конотація. Прагматичний аспект конотації, за О. Тараненком, виявляється в різних мовних формах емоційного ставлення мовця до позначуваного об'єкта, до предмета мовлення та його емоційної оцінки

(несхвально, пестливо). За І. Синицею, ФО є неодмінним компонентом високої культури мовлення дитини. Усне мовлення, у якому відсутні фразеологізми, не може вважатися розвиненим, якими б досконалими не були його інші компоненти (Синиця, 1974).

Для вивчення того, як діти використовують текстотвірний потенціал ФО, виокремлено **прагматичний критерій**. Інтеграція двох функціональних підходів (семантичного і прагматичного) при аналізі усного мовлення дітей передбачає холістичний підхід до володіння дітьми фразеологізмами. У ньому представлена єдність розуміння/нерозуміння національної мови-коду й реалізації/нереалізації цього коду в процесі говоріння.

Прагматичний параметр аналізу усного мовлення дошкільників представлено трьома **показниками**: 1) *активність* у вживанні ФО; 2) *особливості відтворення* фразеологізмів у спонтанному мовленні; 3) *доречність актуалізації* фразеологізмів у тій чи тій ситуації спілкування. Отже, важливим аспектом досліджуваної проблеми був об'єктивний опис фразеологізмів у мовленні дітей і на їх основі визначення психолінгводидактичних прогнозів стосовно збагачення ними мовлення дошкільників.

У повсякденному активному використанні ФО дитиною – «наївним» мовцем – реалізується її потреба в експресивному зображенні реалій. Тому наступним критерієм, який вибрано для студіювання мовлення дітей є експресивно-стилістичний.

Назва **експресивно-стилістичного** (інтенсивно-виразнювального) критерію мотивується такими міркуваннями: 1. *Експресивність* – модальне забарвлення мовлення, пов'язане з виразними особливостями уживаних ФО. Експресія дає можливість з достатньою силою вербально виражати почуття й емоції. Модальне забарвлення мовлення викликається, на думку науковців, «інтенсифікованою напругою» семантики ФО. Ужиті у висловлюваннях експресивні фразеологізми характеризують стан мовця, його ставлення до того або до кого, про що йдеться в мовленні. Експресія, на думку С. Єрмоленка, з'являється там, де є можливість зіставлення, посилення певних ознак на основі протиставлення; через експресивність – онтологічну рису ФО – у мовленні можливе концентрування думки, передавання почуттів, які відображають особисте ставлення до реальних фактів, влучне характеризування, а також підсилення логічного та емоційного змісту висловлювання (В.Ужченко, Д. Ужченко). Експресивність розглядається як: а) «виразово-зображувальні властивості ФО, обумовлені образністю, інтенсивністю чи емоційністю» (М. Коломієць, 1989); б) «інтенсифікована виразність», що «підтримує загострену увагу, активізує мислення людини, викликає напругу почуттів у слухача (читача)» (В. Чабаненко, 2001); в) «випукле дзеркало людських почуттів, сприймань і їх оцінок» (Л. Ройзензон, 1967).

При виборі експресивно-стилістичного критерію ми керувалися також і судженнями вчених (В. Виноградов, В. Гербова, О. Леонтьєв), які переконливо доводять, що до стилістики завжди належить характеристика експресивних відтінків фразеологічних одиниць, визначення сфер мовлення і літературно-жанрових меж їх ужитку.

Таким чином, винесення в критерій аналізу мовлення дітей експресивно-стилістичного параметру вважаємо виправданим, оскільки стилістичне забарвлення ФО передусім залежить від експресивності, а саме: емоційності, образності, оцінності.

Відповідно до **експресивно-стилістичного критерію** було виокремлено такі показники: а) *оцінність мовлення* – надання через ужиті ФО схвальної чи несхвальної характеристики предметам, людям, ситуаціям; б) *емоційність мовлення* – відображення в мовленні настрою, емоцій, почуттів, переживань за допомогою ФО; в) *образність мовлення* – здатність розуміти й використовувати у висловлюваннях мовні одиниці, що актуалізують наочно-чуттєві уявлення.

Як уже зазначалося, фразеологізми використовують не для номінації нових реалій, а для оцінки вже названого. Відтак *оцінність* виступає однією з якостей експресивно забарвленого мовлення дитини. Вона передбачає або схвальну, або несхвальну характеристику предмета. Оцінні вислови можуть бути стилістично «підвищеними» з урочистим звучанням (*альфа і омега*) і стилістично «зниженими» (*теленькати язиком*). Отже, фразеологізми як образні вирази є «специфічним способом відображення й оцінювання осіб, предметів, явищ і ознак, ситуацій, різних стосунків» (Космеда, 2000: 230). Фразеологізми викликають у слухача ставлення до зображуваного, дають йому оцінку, характеристику. Наприклад, схвалення, прихильність, захоплення, зазначають дослідники, викликають фразеологізми *кований на всі чотири ноги, за словом у карман не лізти*, а несхвальне ставлення, осуд, зневагу такі: *хоч кіл на голові теши, робимо аби з рук* (Ужченко, 2007).

Фразеологія корелює переважно з емоційною сферою психіки дитини. *Емоційність* пов'язана з функцією передачі емоційних станів, таких як, переживання, радість, тривога, захоплення, хвилювання, співчуття, відрода, ненависть тощо. Це передусім ФО з компонентами *душа й серце (аж душа радіє, душа болить, з щирим серцем)*; вигуківі фразеологізми (*іще б, оце так штука, абищо*), «виразно емоційні фразеологічні суміщені омоніми» (І. Абрамець) – *надувати губи*. Отже, емоційне завжди пронизане експресивністю.

Експресивність базується також на *образності* (наприклад *камінь спотикання*), за словами В. і Д. Ужченків, «...на імпліцитному зіставленні вільних і фразеологічно омонімічних словосполучень, словокомплексу прототипу з нейтральними його складниками й цілісної метафоричної

одиниці» (Ужченко, 2007: 24). Тому наступними показниками нами обрано «образність мовлення».

Під *образністю* мовлення дітей розуміємо їхню здатність сприймати й використовувати у висловлюваннях мовні одиниці, які створюють «...наочно-чуттєві уявлення про предмети навколишньої дійсності» (Ужченко, 2007: 48), тобто образні. У мові «за образну основу приймається будь-яка суб'єктивна риса, найхарактерніша для певної реалії. ...вона лежить і в основі внутрішньої форми мовної одиниці» (Ужченко, 2007: 62). Внутрішня форма – це образ, створений «взаємодією вільного словосполучення з переосмисленим на його основі фразеологізмом» (Жуков, 1978: 8). Первинний образ, виражений у фразеологізмі, – стійкий, а словесна форма ФО може варіюватися.

Суть образності, згідно з Б. Ларінім (1988), полягає в «смісловій реалізації» мовлення «переважно в конкретних уявленнях». Цей маркер названо «образним», ще й тому, що домінуючий над предметно-логічним компонентом семантики ФО *конотативний* її компонент найтісніше пов'язаний з *образом*. Така номінація мотивується також лінгвістами (В. Ужченко, Д. Ужченко, І. Лепешев, Е. Тарасов), згідно з якими під конотативним компонентом фразеологічного значення розуміють здатність мовних одиниць створювати образи про предмети навколишньої дійсності.

Діагностика особливостей розуміння дітьми значення фразеологізмів і вживання їх у спонтанному мовленні: психолінгвістичний аспект

Відповідно до *семантичного критерію* досліджувався стан розвитку в дітей операцій розуміння переносного значення фразеологізмів. З цією метою використано, перш за все, безпосередньо *психолінгвістичні методи*, зокрема: а) метод оцінки розуміння переносного значення приказок і метафор (Выготский, 1999); б) метод прямого тлумачення слова (Выготский, 1999); в) метод вибору одного варіанта значення із кількох парафраз (Vosniadou & Ortony, 1986). Застосовувалися також такі методи, як: *опитування* дітей, *фіксація* їхніх висловлювань на диктофоні, *бесіди* з дітьми.

Використання *методу оцінки розуміння переносного значення приказок і метафор* та *методу прямого тлумачення слова* давало змогу дослідити не тільки стан розвитку в дітей мовленнєвих операцій, а й мисленнєвих. Якщо дитина розуміє переносне значення фразеологізмів, то в неї розвинене абстрактне мислення; якщо у дитини виникають труднощі і вона розуміє фразеологізми в буквальному значенні, то в неї домінує образне мислення. Оцінювалася також якість тлумачення фразеологізмів: увага акцентувалася на тому, чи орієнтуються діти на істотні ознаки змісту фразеологізмів (повне пояснення переносного значення фразеологізму), чи пояснення

розпливчасті, неясні, невизначені. Крім того, з'ясовувалася наявність прямого (денотативного, номінативного) трактування значення слів, що утворюють фразеологізм.

Студіювання психолінгвістичних особливостей розуміння дітьми переносного значення фразеологізмів здійснювалося індивідуально з кожною дитиною. Діагностування проводилося у формі гри «Допоможи Ведмедику розгадати незвичні вирази». Хід гри полягає у нижче викладеному. Вихователь (психолог) звертався до дитини: «Подивись, наш Ведмедик плаче. Знаєш чому? Він любить слухати оповідання, казки. Але коли він їх слухає, то чує багато незвичних виразів, яких він не розуміє. А від того, що Ведмедик не розуміє ці незвичні вирази, він не може повністю зрозуміти, про що в них розповідається. Давай допоможемо Ведмедику та пояснимо ці незвичні вирази. Як ти розумієш вираз...?». *Стимульний матеріал*: як сніг на голову; гнатися за двома зайцями; водою не розлити; розв'язати язика; ловити гав; бити байдики; як п'яте колесо до воза; тримати язика за зубами; як кіт наплакав; водити за носа.

В експерименті був передбачений і такий варіант завдання, коли в дитини виникали труднощі в декодуванні значення фразеологізму; дитина не могла розшифрувати переносне значення фразеологізму (або взагалі мовчала, або пояснювала зміст фразеологічного виразу на основі випадкових асоціацій). Важливо було з'ясувати причини виникнення цих труднощів. З цією метою використовувався метод «вибору одного тлумачення з представлених варіантів значень» (Vosniadou & Ortony, 1986). Згідно з цим методом, дітям пропонувалися 2-3 готових пояснень значення фразеологізму, з яких вони повинні були вибрати одне, котре розкривало переносне значення сприйнятого на слух фразеологізму.

Наприклад, до фразеологізму «Як сніг на голову» правильним є таке тлумачення: йдеться про щось неочікуване, що відбулося несподівано, зненацька. Додатковий варіант: восени листя опадає з дерев, як сніг на голову; як сніг на голову. До фразеологізму «Тримати язика за зубами» правильне пояснення «мовчати, ні пари з вуст». Додаткові варіанти: щоб ніхто не бачив язика, його треба тримати за зубами; коли спілкуєшся з людьми треба не показувати язика, а тримати його за зубами. Що давав можливість з'ясувати цей метод? По-перше, у чому в дітей виникають труднощі: в розумінні переносного значення фразеологізму, чи у мовленнєвій експлікації розуміння. По-друге, передбачалося, що дитина, яка не розуміє переносне значення фразеологізму, тобто мислить конкретно, не зможе вибрати з поданих варіантів значень власне переносне, а орієнтуватиметься на другорядні, невиразні.

Обробка результатів діагностування відбувалася у такий спосіб: відповіді дітей оцінювалися за чотирибальною шкалою від 0 до 3 балів (3 бали – дитина правильно тлумачить переносне значення фразеологізму;

2 бали – дитина дає адекватний, наближений до правильного трактування, опис фразеологізму; 1 бал – неправильно пояснює значення фразеологізму; 0 балів – дитина не вступає в комунікацію). *Максимальна кількість балів – 30. Стан розвитку операцій розуміння значення фразеологізмів (за семантичним критерієм):* 26–30 балів – розвинені повною мірою; 17–25 балів – частково-розвинені; 8–16 балів – розвинені мінімально; 0–7 балів – нерозвинені.

Згідно із **прагматичним критерієм** досліджувався стан розвитку в дітей операцій експлікування фразеологізмів у спонтанному мовленні. З цією метою використовувався обсерваційний метод над мовленням дітей у різних життєвих ситуаціях. Крім того, фіксували, чи вживають діти фразеологізми, коли перед ними поставлене мовленнєве завдання, на зразок переказати казку, оповідання, придумати текст-розповідь, текст-опис тощо.

Обробка результатів діагностування відбувалася у такий спосіб: мовлення дітей оцінювалося за чотирибальною шкалою від 0 до 3 балів за показниками: а) *активність вживання* (3 бали – дитина активно та самостійно (без вимоги психолога чи вихователя) вживає фразеологізми у мовленні; 2 бали – дитина вживає фразеологізми у мовленні здебільшого за вимогою вихователя або в процесі переказу казки; 1 бал – дитина не вживає в мовленні фразеологізми за умови нагадування вихователя, а тільки в процесі переказу казки; 0 балів – у мовленні відсутні фразеологізми); б) *правильність відтворення* (3 бали – дитина граматично правильно відтворює фразеологізми, не змінюючи канонічної форми; 2 бали – у відтворенні фразеологізмів дитина інколи припускається змін у їхній канонічній формі (але в процесі переказування казки фразеологізми відтворюються правильно); 1 бал – у відтворенні фразеологізмів дитина припускається транспозиції та редукації; 0 балів – дитина не вживає в мовленні фразеологізми навіть при переказі казки); в) *доречність вживання* (3 бали – дитина доречно (відповідно до життєвої ситуації, ситуації спілкування) актуалізує в мовленні фразеологізми; 2 бали – дитина переважно по суті актуалізує в мовленні фразеологізми, проте інколи в спонтанному мовленні припускається недоречного вживання фразеологізмів; 1 – дитина недоречно вживає фразеологізми як у стимульованому, так і в спонтанному мовленні; 0 балів – дитина не вживає фразеологізмів). *Максимальна кількість балів – 9. Стан розвитку операцій вживання фразеологізмів у мовленні (за прагматичним критерієм):* 8–9 балів – операції розвинені повною мірою; 5–7 бали – частково-розвинені операції; 2–4 бали – розвинені мінімально; 0–1 бал – нерозвинені.

Згідно з **експресивно-стилістичним критерієм** досліджувалися операції стилістично-експресивного прояву мовлення дітей. З цією метою використовувався метод *спостереження* над спонтанними висловлюваннями дошкільників.

Обробка результатів діагностування відбувалася у такий спосіб: мовлення дітей оцінювалося за чотирибальною шкалою від 0 до 3 балів за показниками: а) *оцінність* (3 бали – дитина активно використовує в мовленні фразеологізми, може дати або схвальну, або несхвальну характеристику предмета, ситуації, використовуючи 9–10 фразеологізмів («ведмідь на вухо наступив», «вовк у овечій шкурі», «гострий на язик», «гострий на око», «добре серце», «заяча душа», «кривити душею», «мовчати, як риба у воді», «пасти задніх, «язик без кісточок»); 2 бали – дитина дає або схвальну, або несхвальну характеристику предмета, використовуючи 5–8 фразеологізмів; 1 бал – дитина дає або схвальну, або несхвальну характеристику предмета, використовуючи 2–4 фразеологізми; 0 балів – дитина або дає схвальну чи несхвальну характеристику, використовуючи 1 фразеологізм, або взагалі не використовує); б) *емоційність* (3 бали – дитина активно використовує в мовленні 9–10 фразеологізмів для передачі емоційних станів («аж душа радіє», «аж душа болить», «аж пальчики оближеш», «зі щирим серцем», «з дорогою душею», «з охотою», «аж волосся піднімається», «на сьомому небі», «виводити з себе», «вішати носа»); 2 бали – дитина використовує у мовленні 5–8 фразеологізмів для передачі емоційного стану; 2 бали – дитина використовує у висловлюваннях 2–4 фразеологізми для передачі емоційного стану; 1 бал – дитина використовує у мовленні 1 фразеологізм для передачі емоційного стану, або взагалі не використовує фразеологізми в мовленні); в) *образність* (3 бали – дитина активно використовує в мовленні 9–10 фразеологізмів зі словами-концептами (наприклад: «гарна як червона калина», «боятися як вогню», «міцний як дуб», «обходити десятою дорогою», «на вербі груші», «пашіти вогнем», «рости як верба при воді», «як вогнем», «щасливий як пташка», «за покликом серця»); 2 бали – дитина використовує у висловлюваннях 5–8 фразеологізмів; 1 бал – дитина використовує в мовленні 2–4 фразеологізми; 0 балів – дитина використовує в мовленні 1 фразеологізм зі словами-концептами, або взагалі не використовує).

Обробка результатів діагностування: максимальна кількість балів – 9. *Стан розвитку операцій вживання фразеологізмів у мовленні (за експресивно-стилістичним критерієм):* 8–9 балів – розвинені повною мірою; 5–7 бали – частково розвинені; 2–4 бали – розвинені мінімально; 0–1 бал – нерозвинені.

Бали, які отримують діти за трьома критеріями (семантичний, прагматичний, експресивно-стилістичний), представлено у зведеній таблиці (див.табл. 1).

Отже, підраховувалася загальна сума набраних балів за трьома критеріями, після чого отримані результати узагальнювалися та були представлені в мовленнєвому профілі кожної дитини щодо рівня розвиненості в неї операцій розуміння переносного значення фразеологізмів і їхнього вживання у спонтанному мовленні

Таблиця 1

Зведена таблиця балів, які отримують діти за трьома критеріями

№	Критерії	Одиниці виміру	Стан розвитку операцій розуміння значення фразеологізмів та їх вживання у мовленні			
			Розвинені повною мірою	Частково розвинені	Мінімально розвинені	Нерозвинені
			БАЛІ			
1	Семантичний	Операції розуміння значення фразеологізмів	30–26	25–17	16–8	7–0
2	Прагматичний	Операції вживання фразеологізмів у мовленні	9–8	7–5	4–2	1–0
3	Експресивно-стилістичний	Операції оцінності, емоційності, образності мовлення	9–8	7–5	4–2	1–0
<p>Максимальна кількість балів за трьома критеріями – 48 <i>Стан розвитку операцій розуміння переносного значення фразеологізмів:</i> 41-48 – розвинені повною мірою; 28-40 – частково розвинені; 19-27 – мінімально розвинені; 0-18 – нерозвинені.</p>						

Вибірка

У констатувальному експерименті приймало участь 178 дітей старшого дошкільного віку (5–5;5 років), які відвідують заклади дошкільної освіти Київської, Хмельницької, Херсонської, Черкаської областей України. Для забезпечення внутрішньої та зовнішньої валідності здійснювався випадковий відбір учасників експерименту для створення простих випадкових вибірок. Використання такої вибірки ґрунтується на передбаченні, що кожний член популяції з рівною вірогідністю може потрапити у вибірку. Перед проведенням дослідження було отримано дозвіл від батьків на участь їхніх дітей в експерименті. Всі батьки, вихователі, психологи були ознайомлені з метою проведення дослідження, його процедурою та програмою.

Результати дослідження

Аналіз результатів виконання дітьми завдань на тлумачення значення фразеологізмів за *семантичним критерієм* засвідчив такі результати: 7,4% дітей пояснювали переносне значення фразеологізмів; 35,4% дошкільників пояснювали фразеологізми в прямому значенні; 44,2% респондентів пояснювали значення фразеологізмів через

асоціативні зв'язки; 9,8% дошкільників давали семантично аномальні відповіді; 3,2% дітей не вступали в комунікацію (рис. 1).

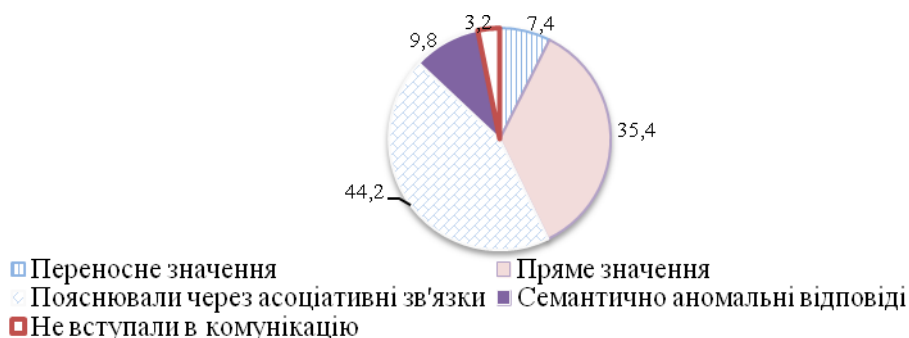


Рис. 1. Стан розвитку в дітей операцій розуміння прямого та переносного значення фразеологізмів

Експеримент засвідчив, що 7,40% дітей здатні пояснити переносне значення фразеологізмів. Хоча діти давали неповний опис фразеологічних зрощень, проте він був наближений до правильного трактування (висловлювання дітей подаються в автентичній формі: із збереженням синтаксичних, граматичних, орфоепічних та інтонаційних особливостей їхнього мовлення). Наприклад: «Розв'язати язика» («Говорити», «Це балакать»). «Ловити гав» («Не слухати»). «Майстер на всі руки» («Вихователька може зробити все і сонечко вирізати», «Він всіх лічить», «Майструє руками», «Він все будує все», «Він робить щось для усіх»).

Про розвиненість у дітей операції розуміння переносного значення фразеологізмів свідчило те, що вони були спроможними розшифрувати вторинне (переносне) значення цієї мовної одиниці, використовуючи приклади з життєвого досвіду. Наприклад: «Як сніг на голову» («Це я не чекав щось, а воно случилось, як ішов раз по вулиці, а з криші сніг бабах і мені прямо на голову»). «Тримати язика за зубами» («Як вихователька спитала мене, а я сховав язика за зубами, того що не хотів казати, хто скинув вазона з підвіконника, бо я не ябіда, і не хочу видавати друга»). До правильних пояснень вторинного значення фразеологізмів відносилися такі відповіді дітей, в яких вони доречно використовували приклади з пережитих життєвих ситуацій для розкриття змісту фразеологізмів. Наприклад: «Водою не розлити» («Це ми так дружимо з Вальою, граємося, чергуємо разом»).

Було зафіксовано, що в ситуації наявності поданих варіантів значень фразеологізмів, більшість дошкільників швидше та без особливих труднощів вибирали саме переносне. Чому так відбувалося? Тому що дітям вже не треба було самотійно програмувати думки й експлікувати їх у мовленні при поясненні переносного значення фразеологізму. У них були вже готові мовленнєві зразки. Відтак, кількість

дітей, які правильно вибирали переносне значення (із запропонованих варіантів значень) зростала, порівняно з кількістю дітей, які могли пояснити переносне значення фразеологізмів без запропонованих варіантів значень. Так, 20,4% дітей обирали правильний варіант (переносне значення фразеологізму), 59,4% дітей вибирали пряме значення фразеологізму, 14,8% дошкільників здійснювали вибір асоціативного варіанту значень, 4,1% респондентів обирали варіант, що розкривав семантично аномальне значення, 1,3% дітей не вступали в комунікацію (рис. 2).



Рис. 2. Вибір дітьми переносного значення фразеологізмів із поданих варіантів значень

Співвідношення отриманих результатів щодо стану розвитку в дітей операцій розуміння переносного значення фразеологізмів (без запропонованих варіантів) та в ситуації вибору значення з поданих варіантів наочно представлено на рисунку 3.

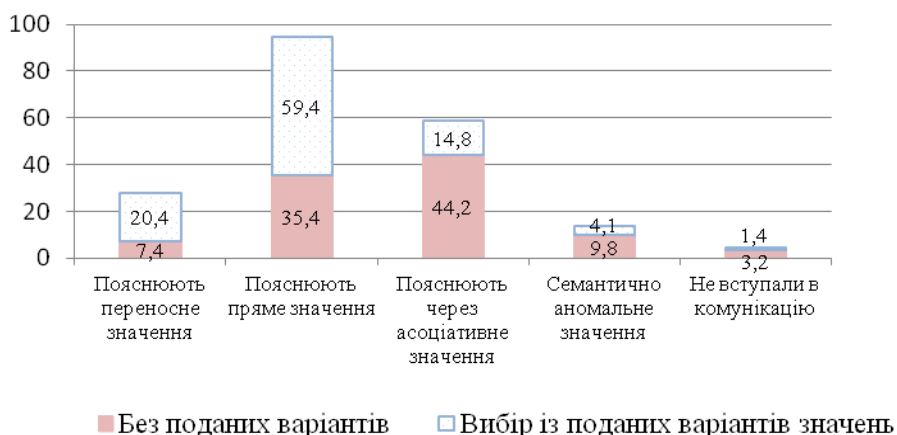


Рис. 3. Розуміння дітьми значення фразеологізмів у ситуаціях

без варіантів значень та з поданими варіантами значень

Отже, проведене дослідження засвідчило, що в дітей наявна інтуїтивна мовна здатність відчувати загальний смисл фразеологізмів. Проте їм важко експлікувати цей смисл без додаткового стимулювання (варіантів відповідей). У ситуації додаткового стимулювання частина дітей здатна вибрати з варіантів значень правильний варіант – переносне значення фразеологізмів. Діти, в яких нерозвинені операції розуміння переносного значення фразеологізмів, давали пояснення, які було класифіковано (Табл. 2).

Таблиця 2

Типологія помилок, яких припускаються діти в процесі операціоналізації значення фразеологізмів

Способи помилкових тлумачень значення фразеологізмів		
Типологія помилок	Стимульний матеріал	Помилкові тлумачення
I. Заміна переносного значення фразеологізму прямим		
Через тавтологію з порушенням структури іносказання	Як сніг на голову	«Він падає на голову», «Сніг падає на голову»
	Водою не розлити	«Нести акуратно, щоб не розлити воду», «Вода не розливається із чашки»
	Тримати язика за зубами	«Треба тренуватися всігдa тримати язик за зубами»
	П'яте колесо до воза	«У воза є колеса»
Шляхом заміни ідіоми лексичним синонімом з неточним переносним значенням	Гнатися за двома зайцями	«Бігти»
	Водою не розлити	«Не хлюпатися у воді», «Кріпкі»
Через виведення ідіоматичного значення тільки із денотативних значень окремих слів, із яких воно складається, ігнорування контексту	Як кіт наплакав	«Кіт м'явкає», «Коти не плачуть», «Ціле море сліз»
	Ловити гав	«Собаку ловити», «Собака гавкає», «Собака ловить другу собаку», «Собака гавкає, а другий собака ловить гав»
II. Тлумачення змісту ідіом через асоціативні значення		
Шляхом заміни значення ідіом вільними словосполученнями,	Ловити гав	«Бути неслухняним, бігати, а коли мама каже, не слухатися її», «Можна попитати включити телевізор і не сказати, будь ласка», «Байдикувати»,

словами та реченнями з іншою семантичною наповненістю		«Нічого не робити», «Довго за комп'ютером сидіти, нічого не робити, не допомагати»
Через причину й наслідки	Як сніг на голову	«Сніг на голову не можна, бо можна захворіти», «Бо він із криші упав і на голову»
	Як кіт наплакав	«Бо його собака укусила», «Бо його вдарив поганий хлопчик і він заплакав», «Котика хтось образив», «Больно йому»
	Гнатися за двома зайцями	«Бо того що треба їх зловити»
	Тримати язика за зубами	«Бо треба зуби почистити», «Бо можна прикусити його і буде больно», «Бо зимою він замерзне, коли ти його не заховаєш»
Через формулювання умов, в яких міститься твердження	Як сніг на голову	«Якщо сніг падає на голову, то тоді болить голова»
Через формулювання мети	Водою не розлити	«Щоб напиться», «Щоб принести воду мамі»
	Гнатися за двома зайцями»	«Щоб догнати їх і покормити морковкою»
	Тримати язика за зубами	«Щоб ніхто не бачив язика»
III. Семантично аномальні відповіді-тлумачення		
Через використання прислівника, що виражає (позначає) ознаку міри, ступеня	Розв'язати язика	«Нелегко», «Боязко якось», «Дуже легко», «Бистро»
	Водити за носа	«Акуратно», «Красиво», «Боляче», «Круто»
	Ловити гав	«Важко», «Інтересно», «Страшно», «Якось недуже весело», «Дуже весело», «Дружно і весело»
	Гнатися за двома зайцями	«Бистро», «Психольно якось», «Довго»
Через висловлювання, побудовані на спробах простого відгадування змісту фразеологізмів	Водити за носа	«Схватити за носа і водити по коридору», «Врач дивиться»
	Ловити гав	«Не слухатися маму», «Звуки якісь», «Кидати щось», «Прогулювати», «Не робити цього»
	Бити байдики	«У барабани бити палками», «Бити палкою по дереву»

Згідно із **прагматичним критерієм** досліджувався стан розвитку в дітей операцій експлікування фразеологізмів у спонтанному мовленні. За результатами проведеного експерименту були отримані кількісні та якісні дані за показниками: *активність уживання фразеологізмів; правильність відтворення фразеологізмів; доречність актуалізації фразеологізмів* (рис.

4, 5, 6). З'ясовувалося, як саме діти відтворюють фразеологізми у висловлюваннях.

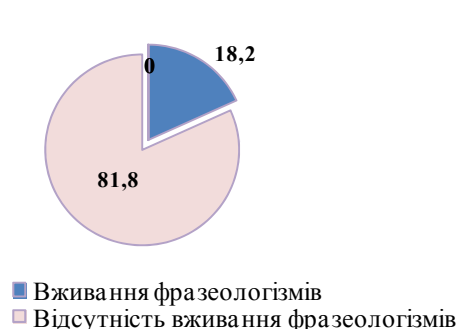


Рис. 4. Активність вживання фразеологізмів

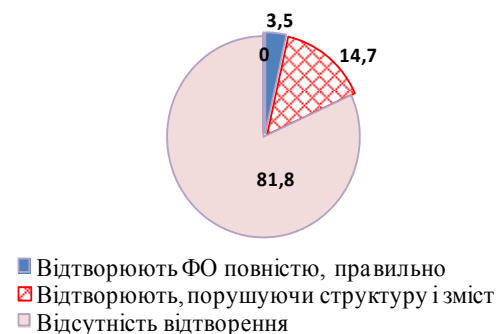


Рис. 5. Правильність відтворення

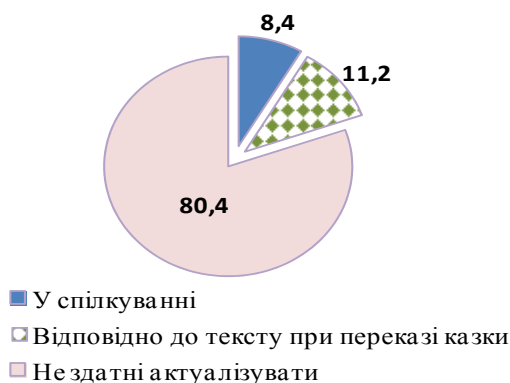


Рис. 6. Доречність актуалізації в мовленні

Результати аналізу отриманих даних за показником «*активність вживання фразеологізмів*» засвідчили, що у 81,8% дітей нерозвинені операції експлікування будь-яких фразеологізмів у мовленні. 18,2% дітей вживали відомі їм фразеологізми з певною періодичністю у своїх монологічних висловлюваннях (див. рис. 4). Так, коли помічниця вихователя накривала на стіл, були діти, які, чекаючи на обід, казали: «*Оце дивлюся, що вже їсти насипають, так вже їсти схотілося, аж слинка вже котиться!*»; коли діти вживали їжу, то Сашко Л. неодноразово наголошував: «*Сьогодні така вкусна каша, аж у мене лящить за вухами!*». Загалом, найчастіше уживаними фразеологізмами, які окремі діти використовували в мовленні в різних ситуаціях були такі: «*Дай спокій*», «*Бити байдики*», «*Знати на зубок*», «*Попався, хто на базарі кусався*», «*Як кішка з собакою*», «*Тримати язика за зубами*».

Правильно вживали фразеологізми (згідно з показником «*правильність відтворення*») лише 3,5% дітей. Вони відтворювали фразеологічні вирази повно та точно, не змінюючи ні їхнього змісту, ні їхньої форми. Тобто, і в смисловому, і в граматичному планах фразеологізми залишалися незмінними (без трансформацій і редукцій). 14,7% дітей вживали фразеологізми у спонтанних висловлюваннях, так і

зна прохання педагога, але своєрідно видозмінюючи їх. Наприклад: «З ним компоту не заколотити» – замість «З ним каші не зварити», «Заховати язик у зубах» – замість «Тримати язика за зубами», «Витирати носа» – замість «Втерти носа» та ін. 81,8% дітей не були здатними правильно відтворювати фразеологізми. Дошкільники змінювали їхній зміст, наприклад: «Вийти мокрим із води» – замість «Вийти сухим із води», «Відпустити гав» – замість «Гав ловити», «Дивитися крізь очі» – замість «Дивитися крізь пальці» та ін. Результати аналізу мовлення дітей за показником «правильність відтворення фразеологізмів» наочно представлено на рисунку (див. рис. 5).

Згідно з показником «доречність актуалізації фразеологізмів», то встановлено, що 8,4% дітей по суті висловлювали фразеологізми як у діалогічному, так і в монологічному мовленні. 11,2% дітей були спроможними влучно вжити фразеологізми під час переказування казки (див. рис. 6).

Під час експерименту також виявлені діти, які були не спроможними розумно операціоналізувати фразеологізми, оскільки не усвідомлювали призначення фразеологізму, не розуміли, в яких ситуаціях можна використати той чи інший незвичний вираз, наприклад: «Так добре наївся, що аж слинки потекли», «Давай з тобою будемо дружити, бо наші хати скраю і ми можемо ходити в садік разом» та ін. (див. рис. 6). Таким чином, було зафіксовано невисоку активність вживання дітьми фразеологізмів у мовленні. Тільки 3,5 % дітей відтворювали фразеологічні вирази у висловлюваннях повністю правильно, точно намагаючись використовувати фразеологізми в мовленні (переважно на прохання вихователя), дошкільники порушували структуру та змінювали зміст фразеологізмів.

Згідно з **експресивно-стилістичним критерієм** досліджувався стан розвитку в дітей операцій експресивності забарвлення мовлення за показниками: *оцінність*; *емоційність*; *образність* (рис. 7).

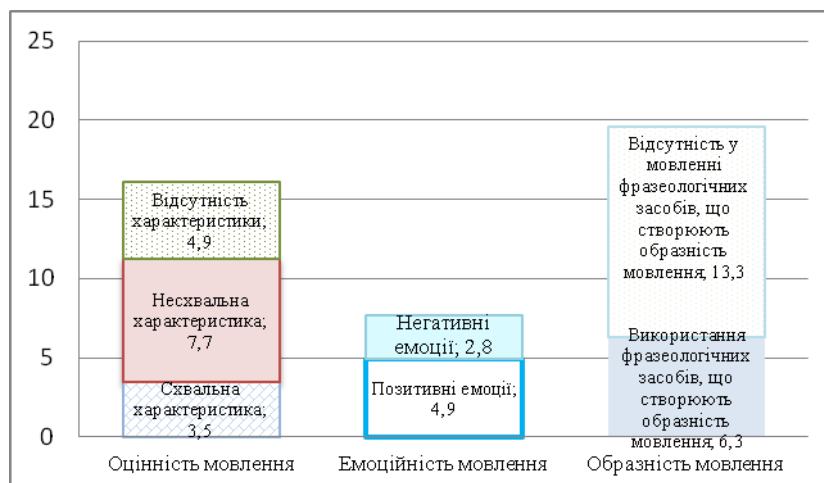


Рис. 7. Експериментальні дані щодо розвитку операцій оцінності, емоційності й образності мовлення як якісних показників експресивності мовлення дітей

Отже, встановлено, що *оцінність*, будучи якісною характеристикою експресивного мовлення, виявляється в дітей при використанні фразеологічних структур, але епізодично й недостатньо виражено, яскраво. Тобто, в дошкільників виникають труднощі надання схвальної або несхвальної характеристики об'єктам, предметам засобами фразеології. Коли діти намагаються дати оцінку кому-небудь чи чому-небудь, то це оцінювання їхніх власних учинків, стосунків, них самих. Зауважимо, що такі оцінки переважно знижені в стилістичному плані, вони несхвальні. Наприклад: *«Ну що ти, Віталька, молотиш язиком своїм, як ота мельниця?»*, *«Давай помагай нам, Настя, а то знову сидиш, все байдики б'єш»*, *«Ну чого ти не витерла куклу? Її бридко у руки взяти!»*. Через використання цих фразеологізмів у мовленні в певному контексті дошкільники передавали негативне ставлення вчинків однолітків, засуджували неправильні дії (7,7% дітей). Проте, зустрічалися і схвальні оцінки, захоплення, виражені засобами фразеологізмів, але це були поодинокі, епізодичні й індивідуальні випадки експлікування (3,5% дітей). Наприклад: *«Вова знає як треба машинку заводити як своїх п'ять пальців»*, *«Гарна сьогодні Маринка як квіточка, що біля нашого дома у клумбі росте»*, *«Красивий Саша, як козачок»*. 4,9% дітей виявилися неспроможними виражати оцінність у власному мовленні за допомогою фразеології (див. рис. 7).

Емоційність, емоційні стани (захоплення, радість, подив (цікавість), здивування, образа, розгубленість) дошкільники вкрай рідко виражали через фразеологічні звороти. Наприклад: *«Наталя Петрівна, а правда красиво у нас в групі? Аж душа радіє!»*, *«Буду спати зараз без задніх ніг, бо втомився»*, *«Не скажу, мама сказала, щоб я тримав язика за зубами, і не розказував нічого»*. Позитивні емоційні стани через фразеологізми передавали 4,9% дітей, а негативні емоції – 2,8% дошкільників (див. рис 7). Отже, лише в мовленні дітей, які активно використовували фразеологізми, простежувалося емоційно забарвлене мовлення. Це були як у ситуаціях самостійного експлікування фразеологічних виразів у спонтанному мовленні, так і в ситуаціях стимулювання їхнього мовлення вихователем. У всіх цих випадках діти відтворювали наявні в їхньому мовно-мовленнєвому досвіді фразеологізми повністю, правильно та точно, доречно використовуючи фразеологізми в конкретних життєвих ситуаціях, «вписуючи» їх у контекст висловлювання.

Образність мовлення притаманна дітям, які проявляли спроможність розуміти вторинне значення фразеологізмів у ситуації, коли їм пропонувалися варіанти значень, а також дошкільникам, які відтворювали фразеологізми, не здійснюючи різноманітних видозмін (редукційних, трансформаційних), але в ситуації, коли вихователь стимулював їх до використання фразеологізмів у мовленні. 6,3% дітей використовували фразеологізми, що створювали образність мовлення,

але при цьому 13,3% дітей не вживали в мовленні фразеологічні засоби задля забезпечення образності мовлення (див. рис. 7). Це підтверджується як розумінням дітьми значення фразеологізмів, запропонованих їм для сприймання, так і власне фактами вживання дітьми фразеологізмів у власному мовленні. Отже, розуміння та правильне відтворення фразеологізмів уже засвідчує образність мовлення дітей, створену засобами як зрозумілих, так і відтворених у висловлюваннях фразеологізмів. \

Аналіз результатів обсервації стану розвитку в дітей операцій розуміння переносного значення фразеологізмів, а також вживання фразеологізмів у мовленні засвідчив нерівномірність розвитку цих операцій, а також дав можливість визначити індивідуальні рівні сформованості у дітей відповідних операцій: високий, достатній середній, низький (табл. 3).

Таблиця 3

Рівні розвитку в дітей операцій розуміння значення фразеологізмів і вживання їх у спонтанному мовленні

№	Критерії	Одиниці виміру	Рівні розвитку мовленнєвих операцій (%)			
			Високий	Достатній	Середній	Низький
			БАЛИ			
			48–41	40–28	27–19	18–0
1.	Семантичний	Операції розуміння значення фразеологізмів	7,4	35,4	44,2	13,0
2.	Прагматичний	Операції вживання фразеологізмів у мовленні	3,5	14,7	19,9	61,9
3.	Експресивно-стилістичний	Операції оцінності, емоційності, образності мовлення	–	17,6	78,9	3,5
4.	Середній показник розвитку в дітей операцій розуміння значення фразеологізмів та вживання їх у мовленні		3,5	22,6	47,7	26,2

Різномірний стан розвитку в дітей операцій розуміння значення фразеологізмів та їх вживання у мовленні графічно представлено на рисунку 8.

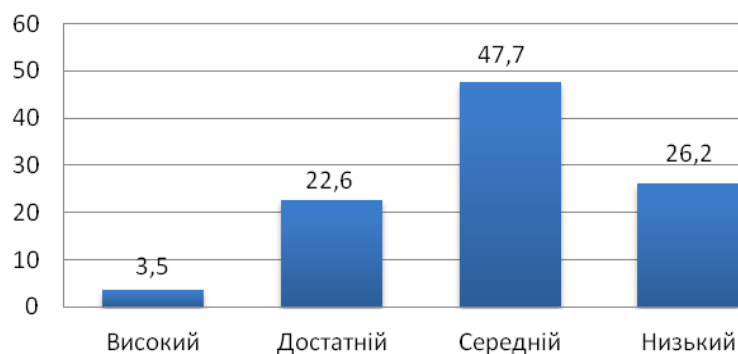


Рис. 8. Рівні розвитку в дітей операцій розуміння значення фразеологізмів і вживання їх у мовленні

Встановлено, що кожний рівень розвитку операцій розуміння переносного значення фразеологізмів і вживання їх у мовленні співвідноситься з певними психологічними і психолінгвістичними характеристиками.

До *високого рівня розвитку операцій* (41–48 балів) віднесено дітей (3,5%), у яких повною мірою розвинені операції розуміння переносного значення фразеологізмів і операції вживання фразеологізмів у мовленні. Дошкільники не тільки розуміють переносне значення, але й намагаються його пояснювати, проте у своєрідний спосіб, притаманний дітям цього віку (пояснюють переносне значення шляхом розкриття змісту фразеологізмів за допомогою конкретних прикладів, що є одним із безпосередніх проявів узагальненого переносного значення певного фразеологічного виразу; здійснюють опис фразеологізму, наближений до правильного трактування; замінюють фразеологізми синонімічним словосполученням). Діти активно вживають фразеологізми як у монологічних висловлюваннях, так і в спонтанному спілкуванні, граматично правильно відтворюють фразеологізми, не змінюючи канонічної форми, доречно актуалізують фразеологізми в мовленні (як діалогічному, так і монологічному). Мовлення дітей експресивно забарвлене, образне, в ньому наявні фразеологізми зі словами-концептами, схвальною і несхвальною характеристиками, яскраво вираженою емоційністю.

До *достатнього рівня розвитку операцій* (28–40 балів) віднесені діти (22,6%), у яких частково розвинені операції розуміння значення фразеологізмів та їх вживання у мовленні. Ці діти розуміють фразеологізми в прямому значенні, а також розкривають переносне значення фразеологічних одиниць не шляхом самостійного тлумачення, а лише у спосіб вибору варіанта значення із поданих їм на допомогу функціональних еквівалентів. Дошкільники вживають фразеологізми в

мовленні здебільшого за вимогою вихователя або в процесі переказу казки; відтворюють фразеологізми в канонічній формі; недоречно вживання фразеологізмів не зафіксовано. Оцінність мовлення з використанням фразеологізмів представлена здебільшого негативними стилістично заниженими характеристиками, емоційність мовлення передається дітьми за допомогою фразеологізмів, що відтворюють емоційні стани (захоплення, радість, подив, здивування, образа, розгубленість).

До *середнього рівня* розвитку операцій (19–27 балів) віднесено 47,7% дітей, у яких мінімально розвинені операції розуміння значення фразеологізмів і їх вживання в мовленні. Ці діти не розуміють переносне значення фразеологізмів, проте в ситуації додаткового стимулювання (вибору варіанта значення із запропонованих) вибирають як переносне значення, так і асоціативне. Діти вживають фразеологізми за умови нагадування вихователя тільки у процесі переказу казки. При відтворенні окремих фразеологізмів дошкільники припускаються транспозиції (будь-якої зміни канонічної форми фразеологізму) і редукації (скорочення компонентного складу фразем), недоречно вживають фразеологізми у спонтанному мовленні, не враховують різні ситуації спілкування, не розуміють призначення того чи іншого фразеологізму. У мовленні дітей відсутні оцінність і емоційність; образність мовлення зумовлювалося здебільшого фразеологізмами, що були вжиті при переказі казок.

До *низького рівня розвитку операцій* (0–18 балів) віднесені діти (26,2%), у яких нерозвинені операції розуміння значення фразеологізмів і їх вживання у мовленні. Ці діти не розуміють ні переносного, ні прямого значення фразеологізмів. У ситуації додаткового стимулювання вони вибирають як асоціативне значення, так і семантично аномальне. До цієї групи віднесено також респондентів, які не вступають у комунікацію з вихователем/психологом. У мовленні дітей відсутні фразеологізми.

Обговорення результатів дослідження

Встановлено, що оволодіння дітьми дошкільного віку фразеологією рідної мови відбувається стихійно, під впливом мовлення оточуючих (шляхом імітації мови дорослих, повторення за ними цікавих і незвичних виразів), та вибірково (діти використовують у мовленні фразеологізми прості за формою, доступні для розуміння, близькі їхньому життєвому досвіду). Досліджено, що діти старшого дошкільного віку краще розуміють значення фразеологізмів, ніж уживають їх в усному мовленні. Використання фразеологізмів у спонтанному мовленні є для дошкільників складнішою мовленнєвою операцією, ніж операція розшифрування переносного значення фразеологічного виразу. Пояснюємо це тим, що в старшому дошкільному віці активний словник дітей збагачується (в тому числі фразеологізмами, почутими від дорослих у повсякденному житті в певних ситуаціях), водночас більшість фразеологічних структур переходять у пасивний словник дітей.

Збільшення кількості вживаних у мовленні фразеологізмів спостерігається в тому випадку, коли перед дітьми ставиться вимога використати незвичні вирази (смішні, дотепні, яскраві, цікаві), що прикрашають і увиразнюють мовлення, роблять його образним, колоритним, влучним, дотепним (без уживання вихователем термінології, з опорою на чуття мови). Але більшість тих фразеологізмів, які відтворюються дітьми у висловлюваннях (як у ситуації спонтанного мовлення, так і в ситуації стимулювання з боку вихователя), використовується ними у неточному, приблизному, неточному, або взагалі неправильному значенні. Фразеологія дошкільників стилістично однорідна, вона представлена тільки тими фразеологічними структурами, які найчастіше уживаються як дорослими, так і самими дітьми. Щодо експресивно-емоційного забарвлення мовлення, то діти недостатньо використовують фразеологічні вирази задля надання схвальних чи несхвальних характеристик предметам чи ситуаціям.

Дослідження показало, що і операції розуміння дітьми переносного значення фразеологізмів, і операції вживання фразеологізмів у спонтанному мовленні мають індивідуальний характер. Діти по-різному розуміють значення фразеологізмів і по-різному вживають їх у мовленні. Одні діти розуміють і пряме, і переносне значення фразеологізмів, спроможні використовувати їх у спонтанному мовленні в точному, правильному переносному значенні. Інші діти розуміють фразеологізми тільки в прямому значенні і не можуть досягнути їх переносне значення навіть у ситуації наявності вибору значення з поданих варіантів значень, а якщо і намагаються вживати фразеологізми у спонтанному мовленні, то в неточному, неправильному їх значенні. Значна кількість дітей не розуміють ні прямого, ні переносного значення фразеологізмів, неспроможні використовувати ці мовні одиниці ні в спонтанному мовленні, ні в ситуації стимулювання з боку вихователя на вживання дотепних, яскравих виразів у власному мовленні.

Отже, констатувальний експеримент дав змогу стверджувати, що і операції розуміння переносного значення фразеологізмів, і операції вживання фразеологізмів у спонтанному мовленні перебувають ще на стадії становлення і потребують подальшого їх розвитку в дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз висловлювань дітей дав змогу встановити **труднощі**, які виникають у дошкільників у процесі декодування переносного значення фразеологізмів та їх вербалізування в мовленні. Серед них такі: а) труднощі гальмування денотативних значень окремих слів, що утворюють фразеологічний вираз; б) труднощі гальмування сторонніх (випадкових) асоціацій; в) труднощі експлікування переносного значень фразеологізмів у спонтанному мовленні.

На основі аналізу отриманого емпіричного мовленнєвого матеріалу, виявлених труднощів розуміння дітьми переносного значення

фразеологізмів і їх вживання у мовленні було встановлено **причини** виникнення цих труднощів, що полягають у нерозвиненості в дітей мовленнєвих та когнітивних операцій, а саме: нерозвиненість операцій метафоризації, «деактуалізації» компонентів фразеологічних одиниць (транспозиції сем); нерозвиненість операцій семантичного синтаксування і вибору мовних значень слів; нерозвиненість операцій вторинного семіозису, коли готове словосполучення (фразеологізм) використовується для позначення іншого змісту; нерозвиненість операцій осмислення; нерозвиненість операцій гальмування побічних асоціацій, які спричиняють неточне, неправильне розуміння значення фразеологізмів; нерозвиненість операцій абстрагування від денотативного значення окремих слів, із яких утворюється цілісний фразеологічний вираз; обмежений мовно-мовленнєвий досвід дітей; обмежений життєвий досвід дітей; домінування наочно-чуттєвих вражень і конкретно-образного мислення над абстрактним і вербально-логічним; нерозвиненість операцій запам'ятовування фразеологізмів і збереження їх у пам'яті.

Крім того, вагомою причиною виникнення у дітей цих труднощів є те, що у закладах дошкільної освіти до цього часу недостатньо уваги приділяється цілеспрямованому розвитку в дітей операцій розуміння переносного значення фразеологізмів, а також роботі зі збагачення мовлення дітей фразеологічними виразами і використання цих стійких колоритних, дотепних і влучних сполук у комунікації. Відтак, дошкільники епізодично сприймають фразеологізми в середовищі ЗДО (можливо, й у середовищі сім'ї, у навколишній дійсності); у них відсутня практика систематичного експлікування (вживання) фразеологізмів у спонтанному мовленні (через відсутність у ЗДО відповідної цілеспрямованої роботи, спеціально створених ситуацій, що стимулювали б дітей на висловлювання з використанням фразеологізмів), що призводить до того, що більшість сприйнятих і осмислених дітьми фразеологічних виразів «переходять» у пасивне мовлення дошкільників.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці й апробуванні психотехнологій цілеспрямованого формування у дітей старшого дошкільного віку операцій розуміння переносного значення фразеологізмів і вживання їх у мовленні.

Список використаних джерел

- Авксентьев, Л.Г. (1986). Особенности семантики фразеологических единиц современной украинской речи. *Українська мова і література в школі*, 3, 29–32.
- Ахутина, Т.В. (2002). *Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания*. Москва: Теревинф.
- Балли, Ш. (1961). Французская стилистика. (Перевод с фр. К. А. Долинина). Москва: Изд-во иностр. лит.

- Батюк, Л.І. (1979). Найуживаніші фразеологічні звороти з дієприслівниками. *Українська мова і література в школі*, 10, 50–55.
- Белобрыкина, О.А. (1998). *Речь и общение*. Ярославль: Академия развития.
- Береснева, Л.И., Дубровская, Л. А., & Овчинникова, И.Г. (1995). *Ассоциации детей от 6 до 10 лет*. Пермь, 256 с.
- Витт, Н.В. (1985). *Эмоциональная регуляция речемыслительных процессов. Психологические и психофизиологические исследования речи* (с. 123–136). Москва: Наука.
- Выготский, Л.С. (1999). *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт.
- Гвоздев, А.Н. (1961). *Вопросы изучения детской речи*. Москва: Изд-во АПН РСФСР.
- Цейтлин, С. Н., & Елисеева М. Б. (Сост.). (2000). *Говорят дети: Словарь-справочник*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена.
- Даль, В. И. *Напутное. Пословицы русского народа*. (В 2-х т.). (Т.1). Москва: Худож. лит.
- Демський, М. Т. (1972). Дієслівні фразеологічні одиниці. *Українська мова і література в школі*, 6, 36–38.
- Дмитрюк, Н. В. (2009). Фразеологический соматикон как отражение архетипов языкового сознания этноса. *Вопросы психолінгвістики*, 10, 30–33.
- Дьяченко, О. М. (1996). *Развитие воображения дошкольников*. Москва: МО и ПК, ПИ РАО.
- Елисеева Н., & Горобец, Е. (2017). Восприятие идиом русскоязычными детьми: материалы для нейролінгвістического опросника. *Филология и культура*, 4(50), 16–21.
- Жовтобрюх, М. А. (1984). *Українська літературна мова*. Київ: Наукова думка.
- Жуков, В. П. (1978). *Семантика фразеологических оборотов*. Москва: Просвещение.
- Залевская, А. А. (1990). *Слово в лексиконе человека*. Воронеж: Воронежский университет.
- Ильенков, Э. В. (2008). О воображении. *Народное образование*, 3, 24-28.
- Калмикова Л., & Мисан І. (2014). Психолінгвістичні аспекти фразеології як теоретико-методологічні засади збагачення мовлення дітей експресивно-стилістичними засобами мови. *East European Journal of Psycholinguistics*, 1, 66–74.
- Калмикова Л., Харченко Н., & Мисан І. (2018). Особливості розуміння дітьми дошкільного віку переносного значення прислів'їв та ідіом. *Psycholinguistics*, 24(1), 149-182. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-149-182>
- Калмикова, Л.О. (2008). *Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку*. (Монографія). Київ: Фенікс,. 497 с.

- Ковальов, В. П., & Бойко, О.В. (1985). Фразеологізми у художньому мовленні. *Українська мова і література в школі*, 10, 32–36.
- Ковшова, М. Л. (2010). Лингвокультурологический анализ и ассоциативный эксперимент во взаимодействии: на примере фразеологизмов со словом-компонентом хлеб. *Вопросы психолингвистики*, 2(12), 165–176.
- Лурия, А. Р. (1998). *Язык и сознание*. Е. Д. Хомская (Ред.). Ростов н/Д: Узд-во «Феникс».
- Люблинская, А. А. (1971). *Детская психология*. Москва: Просвещение.
- Мирошниченко, О. Ф. (1986). *Особенности детской речи*. Москва: Педагогика.
- Мисан, І.В. (2012). Використання фразеологізмів у розвитку національного колориту мовлення. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Дошкільна і початкова освіта: досягнення, проблеми, перспективи» (м. Мукачево, 22–23 листопада 2012 р.)*, (с. 110–112). Мукачево: МДУ.
- Митькина, И.Н. (2002). Освоение фразеологизмов старшими дошкольниками. О.С. Ушакова (Ред.), *Развитие детской речи: традиции и перспективы* (с. 47–48). Москва: Изд. РАО.
- Митькина, И. Н. (2001). Особенности овладения фразеологизмами детьми седьмого года жизни. *Дисс. канд. пед. наук*. Москва.
- Петренко, В. Ф. (1988). *Психосемантика сознания*. Москва: Просвещение.
- Рубинштейн, С. Л. (1989). *Основы общей психология*. Москва: Просвещение.
- Синиця, І. О. (1974). *Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів*. (Монографія). Київ: Радянська школа.
- Скрипник, Л. Г. (1973). *Фразеологія української мови*. Київ: Наукова думка.
- Степанова, А. А. (2012). Психолінгвістический подход к описанию фразеологических единиц русского языка. *Вопросы психолингвистики*, 1(15), 124–133.
- Терзиева, М. Т. (2009). Овладение фразеологизмами детьми подготовительной группы детского сада. *Современный детский сад*, 2, 28–34.
- Ужченко, В.Д., & Ужченко, Д.В. (2007). *Фразеологія сучасної української мови*. Київ: Знання.
- Харченко, В.К. Семантика слова в детской речи: проблемы и наблюдения. *Детская речь как предмет лингвистического изучения* (с. 23–34). Ленинград.
- Чуковский, К. И. (1960). *От двух до пяти*. Москва: Педагогика.
- Шанский, Н. М. (1969). *Фразеология современного русского языка*. Москва: Высшая школа.
- Шевченко, Л. Ю. (1985). Роль метафори і метонімії у творенні фразеологічних одиниць. *Українська мова і література в школі*, 10, 26–32.

- Шумилина, О. С. (1996). Модели переработки идиом носителями языка и их экспериментальная проверка. *Актуальные проблемы психолингвистики: слово и текст* (с. 43–51). Тверь: Тверской университет.
- Эльконин, Д. Б. (1964). Развитие речи. *Психология детей дошкольного возраста* (с. 115–182). Москва.
- Abrahamsen, E.P., & Burke-Williams, D. (2004). Comprehension of idioms by children with learning disabilities: Metaphoric transparency and syntactic frozenness. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33, 203–215. <https://doi.org/10.1023/B:JOPR.0000027962.42590.60>
- Bargmann, S., & Sailer, M. (2015). The Syntactic Flexibility of Non-Decomposable Idioms. Abstract: *4th General Meeting of Parseme (Valletta, 19-20 March 2015)*, (pp. 1–3). Goethe University Frankfurt am Main.
- Caillies, S., & Butcher, K. (2007). Processing of Idiomatic Expressions: Evidence for a New Hybrid View. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 79–108. <https://doi.org/10.1080/10926480709336754>
- Caillies, S., & Le Sourn-Bissaoui, S. (2006). Idiom comprehension in French children: A cock-and-bull story. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(2), 189-206. <https://doi.org/10.1080/17405620500412325>
- Caillies, S., & Le Sourn-Bissaoui, S. (2008). Children's understanding of idioms and theory of mind development. *Developmental Science*, 11, 703–711. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00720.x>
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2005). The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 65–87. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.09.003>
- Cain, K., Towse, A.S., & Knight, R.S. (2009). The development of idiom comprehension: An investigation of semantic and contextual processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 280–298. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.08.001>
- Chiappe, D.L., & Chiappe, P. (2007). The role of working memory in metaphor production and comprehension. *Journal of Memory and Language*, 56, 172–188. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.11.006>
- Cordero, M.S. (2018). Phraseological units with comparative structure: divergences in their delimitation and lexicographic classification. *Revista Kanina*, 42(3), 141–159. <https://doi.org/10.15517/rk.v42i3.35921>
- Cowie, A. (1998). *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford: Oxford University Press.
- Dunbar, G. (1991). *The cognitive lexicon*. Tübingen: Narr.
- Eliseeva, N., Guts, E.N., & Marin, A. (2017). Comprehension of idiomatic expressions by Russian speaking typically developing children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(4), 22–32. <https://doi.org/10.11621/pir.2017.0403>

- Fraser, B. (1970). Idioms within a transformational grammar. *Foundations of Language*, 6, 22–42.
- Gehrke, B. & McNally, L. (2019). Idioms and the Syntax/Semantics Interface of Descriptive Content vs. Reference. *Linguistics*, 57(4), 769–814. <https://doi.org/10.1515/ling-2019-0016>
- Gibbs, R.W. Jr. (1994). Figurative thought and figurative language. In: M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego; New York; Boston etc.: Academic Press.
- Gibbs, R. (1987). Linguistic factors in children's understanding of idioms. *Journal of Child Language*, 14(3), 569–586. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010291>
- Levelt, W.J.M. (1993). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA; London: The MIT Press.
- Levorato, M.C., & Cacciari, C. (1992). Children's comprehension and production of idioms – the role of context and familiarity. *Journal of Child Language*, 19(2), 415–433. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011478>
- Oakhill, J., Cain K., & Nesi B. (2016). Understanding of idiomatic expressions in context in skilled and less-skilled comprehenders: Online processing and interpretation. *Scientific Studies of Reading*, 20(2), 124–139.
- Pearson, B.Z. (1990). The comprehension of metaphor by preschool children. *Journal of Child Language*, 17, 185–203. <https://doi.org/10.1017/S0305000900013179>
- Schweigert W.A., & Moates D.R. (1988). Familiar idiom comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 17, 281–297. <https://doi.org/10.1007/BF01067198>
- Schweigert, W.A. (1986). The comprehension of familiar and less familiar idioms. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 33–46. <https://doi.org/10.1007/BF01067390>
- Swinney, D.A., & Cutler, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 523–534. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(79\)90284-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(79)90284-6)
- Vosniadou, S., & Ortony, A. (1986). Testing the metaphoric competence of the young child: Paraphrase vs. Enactment. *Human Development*, 29, 226–230.



Ясенчук Юліана Юрьевна,
аспірантка кафедри психології,
Університет Григорія
Сковороди в Переяславі
г. Переяслав, Україна
E-mail: berlinetsyulianna@gmail.com

Волженцева Ірина Вікторівна
доктор психологічних наук,
професор, академик Української
технологічної академії (УТА),
професор кафедри психології,
Університет Григорія
Сковороди в Переяславі
г. Переяслав, Україна
E-mail: iv.volzhentseva@gmail.com

МЕТОДИ АРТТЕРАПІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧЕСЬКОЇ СЛУЖБИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕННЯ

В данній статті розглядається проблема інклюзивного освіти, особливості умов для людей з обмеженими можливостями здоров'я, можливість рівного доступу до отримання знань всіма дітьми і підлітками. Розкрито необхідність використання різних видів арттерапії в роботі з дітьми.

Підкреслено значення психологічної служби інклюзивного освіти в становленні у навчальних особистісних, регуляторних, пізнавальних і комунікативних якостей.

Розкрито необхідність використання деяких видів арттерапії для засвоєння дітьми з обмеженими можливостями здоров'я необхідних знань, умінь, розвитку творчості, зняття емоційного напруження, відновлення продуктивності.

Ключові слова: *інклюзивне освіта, психологічна служба, арттерапія, бібліотерапія, імаготерапія, сказкотерапія, робота з пісочницею, кінотерапія, ізотерапія, цвітотерапія, цвітотерапія.*

Juliana Yasenchuk **Methods of art therapy in the activities of the psychological service of an inclusive educational institution**

This article discusses the problem of inclusive education, the specifics of conditions for people with disabilities, the possibility of equal access to

knowledge for all children and teenagers. The necessity of using various types of art therapy in working with children is revealed.

The importance of the psychological service of an inclusive educational institution in the formation of students' personal, regulatory, cognitive and communicative qualities is emphasized.

The necessity of using some types of art therapy for the assimilation of necessary knowledge and skills by children with disabilities, the development of creativity, the removal of emotional stress, the restoration of productivity is revealed.

Keywords: *inclusive education, psychological service, art therapy, bibliotherapy, imagotherapy, fairy tale therapy, sandbox work, film therapy, isotherapy, color therapy, flower therapy.*

Сегодня инклюзивное образование дает возможность всем детям в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, в дошкольной и школьной жизни. При этом для людей с ограниченными возможностями здоровья создаются специальные условия: перепланировка учебных помещений, новые методики обучения, адаптированный учебный план, изменённые методы оценки и другое. Согласно этому инклюзивное образование - это устранение сегрегации и дискриминации, возможность равного доступа к получению знаний всеми без исключения детьми и подростками, независимо от их прежних учебных достижений, социального и экономического статуса.

Одной из задач психологической службы инклюзивного образовательного учреждения становится формирование у всех обучающихся личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий как основы умения учиться.

Это важнейшее из условий для освоения любым ребенком образовательной программы. В связи с этим, важным направлением работы специалистов психолого-педагогического сопровождения становится использование арттерапии - уникального метода, направления в психотерапии и психологической коррекции, основанного на применении искусства и творчества. Методы арттерапии позволяют ребенку в доступной, понятной, легкой форме воспринимать объяснения воспитателя, учителя, психолога, усваивать предлагаемые знания, приобретать необходимые навыки, снять эмоциональное напряжение.

В связи с этим нам хотелось бы остановиться на общей характеристике различных видов арттерапии, таких как библиотерапия, имаготерапия, сказко-терапия, работа с песочницей, кинотерапия, изотерапия, цветотерапия, цветочная терапия, которые широко используются в психологической практике как вспомогательные

средства коррекционных мероприятий в восстановлении продуктивности человека.

Библиотерапия - метод «лечебного чтения» предложен В.М. Бехтеревым и терапия через книгу, предложенная В. Н. Мясищевым. Библиотерапия начала употребляться как у нас в стране, так и в США в 20-е годы XX столетия, где была создана Ассоциация больничных библиотек.

В основе этого вида арттерапии лежит использование специально подобранного для чтения литературного материала как терапевтического средства с целью решения личностных проблем через идентификацию с образом художественного произведения при помощи направленного чтения. Художественным материалом для чтения могут быть произведения различных литературных жанров: проза (рассказы, повести, романы, сказки и т.д.), поэзия (стихи, поэмы).

Если исходить из неклинической модели психотерапии и исключить из психотерапевтической практики понятие «больной», то библиотерапию можно представить как вспомогательный метод при психотерапии или консультировании. Очень редко этот вид терапии искусством выступает как самостоятельный, хотя в качестве самостоятельного метода библиотерапия может использоваться в целях самопомощи. Вспомним, что дети довольно часто просят читать им одну и ту же сказку, причем несколько раз подряд. Объяснить эту ситуацию можно тем, что в сказке прорабатывается, описывается определенная ситуация, а ребенок идентифицирует себя с одним из героев. То же самое происходит и со взрослыми, отдающими предпочтение тем или иным книгам: кто-то выбирает любовные романы, кто-то детективы, кто-то фантастику и т. д.

Библиотерапия опирается на механизм *идентификации и проекции*. Терапевтический эффект достигается за счет того, что клиент идентифицирует себя с литературным героем и переживает вместе с ним все, что происходит в книге. С одной стороны, чувства, возникающие при чтении книги, являются истинными и сильными, с другой стороны, человек, читающий книгу, чувствует себя в безопасности - в любой момент он может «прикрыться» книгой. То же самое происходит при идентификации себя с предметом или при игровой терапии. Всегда более безопасно и легко говорить о себе не прямо, а рассказывая истории.

А. М. Миллер (1975), указывал на три основных направления разработки проблем библиотерапии: библиоведческое направление, библиотерапия как компонент психотерапевтического лечения и библиотерапия как вспомогательная, а иногда и равноправная часть лечебного процесса. Возьмем эту классификацию за основу, но

рассмотрим ее без уклона в клиническую психотерапию.

➤ Библиоведческое направление. Библиотерапия как отвлекающий фактор. Здесь может использоваться любая литература, которая вызывает положительный эмоциональный эффект. В этом случае цель - отвлечь от травмирующего события в жизни. В обычной жизни мы часто пользуемся этим приемом, когда читаем все, что попадает под руку, лишь бы убежать от того, что нас волнует.

➤ Библиотерапия как компонент психотерапевтического лечения. Здесь выбор книг определяет психотерапевт или консультант, учитывая индивидуальность клиента и психологическую проблему, на решение которой будет направлено воздействие книги.

➤ Библиотерапия как вспомогательная, а иногда и равноправная часть лечебного процесса при неврозах и соматических заболеваниях. Проводится врачом и специально обученным библиотекарем.

Можно предложить клиенту книгу о подобных состояниях. Например, при потере близкого человека - книгу об особенностях переживания горя, чтобы клиент осознал, что все, что с ним происходит, нормально и не является психическим заболеванием.

Подбор книг осуществляется в зависимости от психотравмирующей ситуации и строится на следующих трех принципах:

➤ Степень доступности изложения или степень сложности предлагаемой книги. Необходимо подбирать книги так, чтобы они соответствовали уровню интеллектуального развития человека. В отличие от других видов терапии искусством, уровень интеллекта человека, его образованность здесь играет важную роль.

➤ Герой книги должен быть «по плечу» клиенту, переживания героя книги - близки клиенту. Этот принцип очень важен, так как «недостижение» идентификации с литературным героем ведет к нулевому, а то и к отрицательному терапевтическому эффекту. Например, если герой «слишком» красив, «слишком» уверен и решает свои проблемы «слишком» смелыми и экстремальными для клиента способами, вместо ожидаемого результата мы можем получить эффект самоуничтожения. Те способы, которые использует герой книги, должны быть реальными для человека, которому предлагается библиотерапия.

➤ Максимальное сходство ситуаций в книге и ситуации, в которой находится клиент. Чем более ситуация в книге походит на реальную, тем быстрее происходит идентификация с героем, а следовательно, и поиск решения. Здесь включается и механизм проекции. Человек проецирует на книжную ситуацию, на героя свои личностные переживания собственной ситуации. Книга предоставляет для этого свободное пространство - образы героев могут дотраиваться, представляться, искажаться, так как нет визуального ограничения и привязки к образу актера. Ф. Перлз утверждает, что проекция обычно осуществляется на

«подходящий экран», таким образом, чем более подходящая ситуация описана в книге, тем более точно произойдет проекция.

Библиотерапия может применяться как в индивидуальной, так и групповой формах (групповое чтение). При индивидуальном варианте чтение осуществляется по составленному библиотерапевтом плану с последующим разбором прочитанного с читателем или анализом дневника, который ведется в процессе чтения. При групповом обязательно учитывается подбор ее членов по характеру имеющихся проблем, возрасту. После чтения «лечебного» произведения проводится обсуждение, в результате которого может вырисовываться структура межличностных отношений его участников, делаются этические выводы на основании прочитанного. Беседы могут записываться на магнитофон для дальнейшего анализа с психологом, врачом, психотерапевтом.

Библиотерапия является также и лечебно-педагогическим методом, поскольку решает задачи перевоспитания.

По мнению Ю. Б. Некрасовой, библиотерапия может выполнять несколько функций:

➤ Диагностическую (анализ литературных художественных произведений пациентом, индивидуальная беседа о прочитанном, дневник).

➤ коммуникативную (диалог между пациентом и психологом, построенный по принципу резонанса состояний: желания высказаться, выслушать, объяснить, понять, установка на помощь).

➤ моделирующую (предвосхищение успеха, преодоление психотравмирующей ситуации, формирование веры в наличие средств, которые помогут решить конфликт); психотерапевтическую (изменение личностного отношения к своей проблеме пациента, обеспечение выхода из травмирующей ситуации).

По словам Д. С. Лихачева, соучастие читателя в творческом процессе - существенная сторона художественного произведения. Автор как бы заставляет читателя самого приходить к нужному выводу. Происходит своего рода суггестия, когда автор произведения выступает в роли психотерапевта и носителя определенных ценностей. При этом факт суггестии может иметь как опосредованный (т. е. через образ, поступки героя, композицию, основную идею произведения), так и непосредственный характер (через прямые высказывания, суждения, афоризмы автора).

Кульминацией библиотерапевтического воздействия является творческая активизация пациента, в ходе которой он готов стать автором собственного произведения, в котором опосредованно излагает свои переживания, личностную проблему, тем самым выходя из нее.

Имаготерапия (от лат. *imago* «образ») - психотерапевтический метод, предложенный в 1968 году И.Е. Вольпертом, театрализация психотерапевтического процесса (Н. С. Говоров, 1973). В его основу легли теоретические положения об образе, включающем в себя динамический облик человека, формирующийся под влиянием социальных факторов и всей системы жизненных отношений, а также о единстве личности и образа, в связи с чем систематическое, целенаправленное влияние на динамику образа человека означает и влияние в той или иной мере на его личность. Создается устойчивая система доминант и динамических стереотипов, затормаживается невротический стереотип. Человек усваивает личностные предпосылки, способствующие образованию новых, здоровых отношений.

Цели и задачи имаготерапии:

➤ Воспитание способности адекватно реагировать на возникающие неблагоприятные ситуации, а также способности входить в роль, соответствующую ходу событий: принимать адекватный образ и «уходить» таким путем от образа своего «Я», зачастую деформированного.

➤ Укрепление и обогащение эмоциональных ресурсов и коммуникативных возможностей. Вступая во взаимоотношения с другими людьми, клиент имеет возможность пробовать новые формы коммуникации, что само по себе является полезным и важным для расширения способов бытия в мире.

➤ Развитие способности к творческому воспроизведению специально показанного ему «лечебного» образа, что приобретает самостоятельное значение в оздоровлении личности.

➤ Тренировка способности к мобилизации жизненного опыта в нужный момент, воспитание у себя волевых качеств, способности к саморегуляции.

➤ Создание в процессе имаготерапии определенного творческого интереса, обогащающего жизнь клиента новым содержанием.

В имаготерапии существуют различные *технические приемы*:

- пересказ того или иного прозаического литературного произведения;
- фиксированный диалог, который отражает и развивает изложенную ситуацию;
- импровизированный диалог;
- музыкальные формулы самовнушения (пение);
- импровизация заданной ситуации;
- пересказ и драматизация народной сказки;
- театрализация рассказа;

- воспроизведение фрагментов классической и современной драматургии;
- выступление в спектакле.

Как и в психодраме, режиссером является ведущий, руководитель, консультант. Ассистенты режиссера подготавливаются из клиентов или сотрудников. Действие имаготерапии основано на том, что она обеспечивает возникновение таких факторов, как отвлечение, убеждение, разъяснение, имитационное поведение, эмоциональная поддержка, оценка, обучение новым способам поведения, соревнование, воодушевление, радость коллективного творчества, укрепление чувства уверенности в себе, самоуправление, катарсис и т. д.

Как и в библиотерапии, произведения для имаготерапии должны подбираться в зависимости от терапевтических целей и индивидуальности клиента и соответствовать той ситуации, в которой находится клиент, потребностям, которые в данный момент актуальны. Проигрывая те или иные роли, вживаясь в образы, человек получает возможность прожить в своей психологической реальности сложные ситуации, отреагировать чувства, которые не находят своего выхода в реальной жизни, найти решение, которое никогда не пришло бы ему в голову, попробовать новый способ поведения, когда старые уже не подходят. В имаготерапии могут использоваться произведения разной сложности (в зависимости от возраста и интеллектуальной подготовленности клиентов): сказки, рассказы, большие произведения. Один из видов имаготерапии для детей - сказкотерапия.

Сказкотерапия обладает комплексным воздействием, которое затрагивает многие стороны психических образований (С. Т. Посохова, Г. Г. Чичикина). В основе сказкотерапии лежит психокоррекция средствами литературного произведения - сказки (Д. Ю. Соколов, 1997, Е. Ю. Петрова, 1998 и др.). Данный вид терапии более приемлем для работы со старшими дошкольниками и младшими школьниками, имеющими проблемы в развитии (Т. В. Вохмянина, 1998; Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, 2000).

Под влиянием сказкотерапии происходит изменение не только способности к самовыражению, но и развитие креативности и интеллекта, она также способствует ослаблению тревоги у детей старшего дошкольного возраста в ситуациях «ребенок-взрослый» и «ребенок в одиночестве». Сказки воздействуют не только на детей, но и на взрослых, обращаясь к ребенку внутри них. Недаром во все времена существовали легенды, былины, притчи, мифы, которые помогали понять, принять и пережить трудные моменты...

Все мы родом из детства, и сказки не только влияют на нас, помогают понять внутренний мир, но и участвуют в процессе формирования нас как личностей.

Сказки наполнены символами, которые могут действовать на человека, обходя сознание. Один из уровней, на котором формируются поступки человека, его поведение - культурно-архетипическая обусловленность детства, а ребенок усваивает архетипы посредством слушания и чтения сказок. Волшебные сказки непосредственно отображают психические процессы коллективного бессознательного, поэтому по своей ценности для научного исследования и использования в психотерапевтической практике они превосходят любой другой материал. В сказках архетипы предстают в наиболее простой, чистой и краткой форме, благодаря этому архетипические образы дают нам ключ для осмысления процессов, происходящих в психике. Можно сказать, что *сказка - это зашифрованное знание человека о том, как ему выжить*. Сказка помогает человеку увидеть пути собственного развития и отреагировать их, прожить травматический опыт, полученный в течение жизни.

Психоаналитики утверждают, что в любой сказке содержится переживание какой-либо травмы. Если ребенок просит читать одну и ту же сказку, значит она содержит актуальную для ребенка травму. Психоаналитики понимают сказку как последовательное и непрерывно внедряемое в бессознательное ребенка методами гипнотического воздействия искусственное травматическое сновидение, которое несет в себе символически выраженное описание типовой травмы, развития и форм ее реагирования. Конечно, каждый человек будет реагировать только на то, что актуально для него в данный момент.

Один из видов работы со сказкой - ее *чтение*. Чтение сказок оказывает некоторую *профилактическую помощь*, в процессе которой человек готовится к различным ситуациям. Ведь травма это не ситуация, а наше восприятие ее, травма происходит лишь тогда, когда мы не готовы к данной ситуации. В сказке заложены принципы воспитания: добро и зло, любовь и ненависть, дружба и вражда, пассивное и активное отношение к жизни, ответственность за свои поступки и безответственность, жизнь и смерть.

Сказка описывает жизненный путь. Например, практически в любой сказке, приходит время, когда герой (героиня) уходит из родительского дома. В пути его (ее) ждут различные испытания, где он (она) учится использовать свои качества: ум, чувства, интуицию. Кульминация любой сказки - это встреча со злом. В зависимости от различных школ психотерапии, можно по-разному интерпретировать образы злых героев (Бабу-Ягу, Кощея, Дракона и т. д.). Например, психоанализ

усматривает в них отрицательные образы матери и отца. Можно подходить к этому с такой позиции: «зло» содержится в каждом человеке, и, побеждая дракона в сказке, человек пытается встретиться с той частью себя, которую он или плохо знает, или воспринимает как отрицательную. Тогда жизненный путь или путь героя в сказке становится путем познания. Только познав себя, герой возвращается уже изменившийся. Как мы видим, круг замыкается и завершается победой.

С точки зрения терапевтического воздействия Д. Миллс и Р. Кроули выделяют в сказках ряд общих черт. Они:

- обозначают в *метафорической форме конфликт* главного героя;
- воплощают *подсознательные процессы* в образах друзей и помощников (возможности и способности главного героя), а также в образах разбойников и разного рода препятствий (страхи и неверие героя);
- создают в образной форме *аналогичные обучающие ситуации*, где герой побеждает;
- представляют *метафорический кризис* в контексте его обязательного разрешения, когда герой преодолевает все препятствия и побеждает;
- дают герою возможность *осознать себя в новом качестве* в результате одержанных побед;
- завершаются *торжеством*, на котором все отдают должное особым заслугам героя.

Например, гадкий утенок рождается не таким как все, уродливым, смешным, что отражает метафорический конфликт. Он встречает на своем пути и тех, кто смеется над ним, и тех, кто замечает его необычность: «...он некрасив, но у него доброе сердце, а плавает он не хуже остальных, даже немного лучше...» Кризисной ситуацией становится встреча с охотниками и собаками. Утенок остается жив и переоценивает свое уродство: «даже собаке не захотелось меня съесть!» По пути домой он встречается с различными аналогичными обучающими ситуациями, он учится, развивается, становится крепким. В конце концов, он превращается в белого лебедя и осознает себя в этом новом качестве, мудро оценивая свое прошлое: «Он чувствовал, что не зря прошел через все эти испытания и бедствия, это помогло ему оценить все счастье, всю красоту, которые его ожидали впереди...» Сказка заканчивается торжеством добра, которое вместе с утенком переживает и читатель.

Терапевтический эффект сказки заключается в идентификации с главным героем, в разделении его переживаний, и, соответственно, в трансформации, изменении вместе с героем. Практически в каждой

сказке герой побеждает зло, используя те возможности, которых он в себе не знал или не замечал, или считал мешающими. Например, в сказке «Волшебник из страны Оз» волшебник помогает персонажам осознать, что решение своих проблем надо искать в них самих. Поэтому один из терапевтических смыслов этой сказки: человеку следует искать ответ, решения, возможности, ресурсы внутри себя.

Сказка «Колобок» показывает, что непрерывное движение вперед помогает выжить. Герой попадает в разные ситуации и пытается найти выход из них. В этой сказке содержится амбивалентное отношение: с одной стороны, рождение нового существа, с другой - желание его уничтожить (съесть). Движущий мотив сказки - страх остановки в развитии и регрессии. Мораль этой сказки может быть такой: твоя жизнь конечна, но ты должен успеть спеть свою песенку.

Анализируя сказки, важно помнить, что существуют как общие их интерпретации, так и индивидуальное их понимание. К. Юнг писал о том, что сказка - как сновидение, фантазия, грезы. Поэтому очень важно выяснить, что значит сказка именно для данного человека. Одна и та же сказка может подвести разных людей к совершенно разным выводам и разным смыслам. Следовательно, консультанту важно учитывать коллективный и индивидуальный смысл сказки.

Читая или предлагая сказку или терапевтическую метафору, мы обучаем ребенка или взрослого. Здесь действуют те же принципы, которые мы рассматривали в процессе описания имаготерапии или библиотерапии. Поэтому сказки можно использовать в консультировании, не только читая или рассказывая, их можно *придумывать*. Сочинение сказок или историй может быть очень продуктивным как в индивидуальном консультировании, так и в работе с группой (например, дети в группе могут придумать общую сказку, добавляя по предложению). В этом случае сказка может иметь как *терапевтический*, так и *диагностический* характер. Ведь, придумывая сказку, мы, собственно, рассказываем о себе. Здесь, как и в других методах терапии искусством, действует механизм проекций. Сочиняя сказку, ребенок или взрослый отражают в ней внутренний конфликт и пытаются его решить. Можно придумывать совсем новую сказку, а можно переделывать, дополнять, домысливать, дописывать уже известную.

Один из приемов сказкотерапии - *рисование во время слушания*. В данном случае рисование тоже выполняет две функции - диагностическую и терапевтическую. Рисуя спонтанно, человек помогает себе выразить то, что с ним происходит. Особенно эффективно рисование, если сказка сопровождается музыкой, которая по своему эмоциональному воздействию вторит сказке, навеивая образы и смыслы,

выделяемые клиентами. Рисуя спонтанно, важно прислушиваться к себе, отмечая, какую краску хочется выбрать, что нарисовать в следующий момент. Можно взять кисточку в неведущую руку и, не пытаясь анализировать и оценивать, позволить себе выразить то, что хочется в данный момент.

Нередко сказка выступает в качестве *релаксирующего средства*. Например, цикл сказок Г. Азовцевой не только подводит к различным ситуациям, близким к жизни, но и обучает детей релаксации. Программа, составленная Г. Азовцевой, очень интересна, уникальна и содержит в себе как сами сказки, или, как называет их автор, волшебные истории, так и релаксационные моменты: колыбельную, подвижную игру и музыкальную паузу. Все сказки объединены между собой и взаимосвязаны, но каждая построена на определенной проблемной ситуации, которая актуальна не только для детей, но и для взрослых. В процессе работы со сказкой каждый клиент сам выбирает, на какой эпизод сказки ему реагировать. Феномен выборочности главного для себя (выделения фигуры) потрясает тем, что один участник группы может услышать то, что совершенно не слышит другой, либо оба они по-разному слышат одну и ту же фразу и т. д. Слушая сказки, дети, перевоплощаясь в волшебных персонажей, получают новый опыт взаимодействия.

На перевоплощении в персонажей сказок строится прием *проигрывания*. Предлагая детям или взрослым проиграть сказку, важно помочь им выбрать тот персонаж, который наиболее актуален для данной ситуации. Это может быть персонаж, непонятный или вызывающий отрицательные чувства. Проигрывая сказку, в какой-то момент можно уйти от оговоренного сценария и начать творить, додумывать, быть спонтанным. Идентифицируясь с тем или иным образом, человек может лучше понять его, а точнее, похожую часть в себе. Проигрывание позволяет клиенту не просто пассивно слушать сказку, а активно участвовать в ней, изменяя контекст.

Для проигрывания сказок нередко используют *кукол*. Чаще всего это пальчиковые куклы, но также могут использоваться марионетки или театр теней. Важно, чтобы дети по возможности сами участвовали в изготовлении кукол. Куклы помогают ребенку в косвенной форме выразить те чувства, мысли, состояния, которые он не может выразить прямо.

Итак, сказкотерапия очень разнообразна и открывает необозримые перспективы для творчества. Обращение к сказке поможет психотерапевту понять клиента, ведь все, что он делает, может быть просто-напросто разыгрыванием его любимой сказки. Таким образом, сказка

выполняет профилактическую, диагностическую и терапевтическую, релаксирующую функции. И если вы пишете сказки, читаете их, то ребенок внутри вас еще жив.

Работа с песочницей - самостоятельный вид психологической помощи, часть терапии искусством, метод работы с детьми. Принцип терапии песком предложил К. Юнг, но песочная терапия претерпевала изменения в зависимости от того, кто пытался ее использовать. Часто психотерапевты используют этот метод только в работе с детьми, однако опыт показывает, что и для взрослых работа с песком открывает множество тайн, позволяет обращаться к внутренней силе и творческому потенциалу.

Заходя в комнату с песочницей, дотрагиваясь до песка, позволяя рукам играть с ним, перебирать, разговаривать с ним и слушать его, будто попадаешь в волшебную страну, где внутренний мир становится реальностью, которую можно пощупать. Стоит вспомнить, с каким удовольствием не только дети, но и взрослые зарываются в песок на пляже, строят замки и целые миры из песка! Само ощущение песка в руках, крохотных крупинок, которые отражают наше экзистенциальное одиночество в этом огромном мире, с одной стороны, и целостности со всем миром - с другой, вызывает самые разнообразные чувства. Поэтому комната с песочницей становится совершенно особенным местом, причем не только для клиентов, но и для терапевтов.

В разных направлениях психотерапии песочная терапия описывается различными терминами. Например, И. Кавфф делает акцент на «Эго» и утверждает, что игра с песком позволяет избавиться от психологических травм с помощью экстерииоризации фантазий и формирования ощущения связи и контроля над своими внутренними побуждениями. Установление связи с бессознательными побуждениями, особенно с архетипом самости, и их выражение в символической форме в значительной мере облегчают здоровое функционирование психики. Мариол Вебер и Рейчел Наоми Ремен делают акцент на целостности, которая достигается с помощью песка. Они утверждают, что происходит выражение и слияние нашего мышления, тела, духа и чувств. Получившаяся картина имеет свой смысл на каждом из этих уровней. Нет сомнения, что в этой целостности и заключается исцеление. Получается, что в самом средоточии боли сквозь страдание и страх проявляется лежащая в основе человека целостность, и это приносит исцеление.

В психологии по-разному трактуется не только смысл песочной терапии, но и *процесс работы* с песком. Например, экзистенциально-гуманистические психологи считают наиболее важным присутствие при процессе знакомства человека со своим миром, помощь ему в открытии

этого мира, безоценочное отношение к процессу и результату, и, следовательно, избегание интерпретаций. О том, что создал клиент, психолог может узнать только через эмпатию и, конечно, от самого клиента. Аналитические же консультанты обращают внимание на то, где какие фигурки расположены, в каком порядке выставляются, как стоят. Например, левая часть песочницы символизирует процессы, желания, события уже прожитые, эмоционально-чувственную сферу жизни. Центральная часть - актуальное настоящее, а правая - будущее. Фигурки и объекты, смещенные вверх, свидетельствуют о фантазиях, надеждах, ассоциациях. То, что находится в нижней части, отражает сферу реальной деятельности, а центр описывает процессы, связанные с «Эго». Также придается значение закопанным фигуркам, ландшафту.

Единым для всех школ и направлений остаются песок, предметы и признание того, что в процессе песочной терапии происходит таинство обращения человека к самому себе. И если мы говорим о таинстве, то и обстановка вокруг должна быть соответствующей. Конечно, необходим ящик с песком. Классически это прямоугольник, внутренние размеры которого 72,5 x 45,0 см, а внешние - 76,0 x 48,5 см. Снаружи песочница имеет цвет дерева, а внутри окрашена синим, что имитирует цвет воды, и наполовину заполнена просеянным, промытым песком. Классический вариант может изменяться в зависимости от обстоятельств и потребностей.

➤ Необходимым дополнением к песку являются миниатюрные предметы. Они должны быть разнообразны и отражать все стороны жизни. Предметы располагаются на полках так, чтобы каждый из них был хорошо виден. Можно расставить их в определенном порядке, избегая жесткой упорядоченности, сковывающей свободу человека, использующего предмет. Можно выделить основные виды предметов.

➤ *Люди* - разных национальностей, рас, возрастов, профессий, категорий. Здесь также важно расположить архетипические персонажи - королевы, шаманы, колдуны, волшебники, то есть важно постараться подобрать изображения разных людей - и реальных и воображаемых.

➤ *Животные* - домашние, дикие, мифические, доисторические.

➤ *Символические предметы* - яйца, зеркала, бабочки (как символ перехода из состояния в состояние), кости.

➤ *Духовные символы* - Будда, Шива, распятия, шестиконечные звезды, кристаллы, свечи, подсвечники, кресты.

➤ *Здания и мебель* - замки, дома, памятники, церкви, башни.

➤ Предметы, которые *объединяют или соединяют* - нитки бусинок, мосты, лестницы, заборы, камушки, фасолинки, зернышки.

➤ *Средства передвижения* - машины, поезда, самолеты, лошади, лодки.

➤ *Растительность* - цветы (живые и искусственные), деревья, кусты, мох, веточки.

➤ Просто «вещи» - деньги, пуговицы, перышки.

Выбирая предметы для песочницы, важно четко представлять, что может олицетворять данная вещь, в чем ее символичность или важность, и тогда предметы для песочницы можно найти где угодно, например у себя дома. Мы всегда окружаем себя вещами, которые являются для нас символами, но не всегда понимаем, что они для нас значат. Одна из задач песочной терапии помочь человеку понять это.

Процесс работы с песочницей действительно похож на некое таинство. Он начинается с того, что человек «знакомится» с песком: сначала просто присутствует, слушает свое дыхание, смотрит на песок, затем погружает в него руки, перебирает. Работа с песочницей может сопровождаться музыкой или проходить в полной тишине. Главное, чтобы человек начал чувствовать песок и мир вокруг, и когда это происходит, все вокруг изменяется. Потом клиент берет корзину и идет выбирать предметы, причем делает это, не анализируя их значение или вариант использования, а откликаясь на «призыв» того или иного предмета, доверяя при этом своим чувствам. После того как предметы выбраны, можно расставлять их на песке, создавая свой мир. Еще раз подчеркнем, что при этом важно не задумываться, не оценивать и не анализировать. Когда процесс «построения мира» закончен, клиент рассказывает свою историю. Психотерапевт может задавать любые вопросы, если они помогают клиенту исследовать построенный им мир и чувства, которые он вызывает. Можно предложить рассмотреть созданную картину с разных сторон, что поможет расширить спектр видения или же изменить его. Здесь важно присутствовать и следовать за клиентом.

В процессе работы с песочницей многие вещи становятся видимыми. В отличие от лепки или рисунка, работа с песком не требует никаких умений, поэтому клиент более легко соглашается на предложение консультанта обратиться к песку. Работу с песком можно использовать и в группе, если песочницу разделить на несколько сегментов (по количеству участников). Этот вид психотерапии имеет множество преимуществ и обращен к творческой энергии не только клиента, но и консультанта. Соприкасаясь с песком, мы соприкасаемся с неизвестностью, страхами, пустотой, и песок помогает нам обрести себя. Групповая работа с песочницей создает атмосферу доверительности, целостности и приобщения к мудрости каждого отдельного участника группы в целом.

Иногда простое присутствие в комнате с песочницей, где «живут» тысячи предметов, дает волшебное ощущение безопасности,

защищенности, собственной энергии и еще чего-то очень важного и глубокого внутри себя.

Теперь рассмотрим один из целебных методов воздействия на психику - **кинотерапию**, которая возникла одновременно с появлением кинематографа. Вместе с актерами немых фильмов зрители «были» героями любовных историй, совершали великие подвиги, переживали жизненные крушения, попадали в нелепые и комические ситуации. Великая сила кинематографа заставляла людей страдать и восхищаться, смеяться и плакать. Без единого слова фильмы открывали перед человеком удивительный мир, где он мог прожить любую жизнь и испытать любые чувства, оставаясь при этом защищенным темнотой зрительного зала.

Кинематограф, как и другие виды искусства, был замечен психологией и «возделан» ею. Этот естественный и доступный способ «лечения души» подкрепили психологическими теориями, подвели под него методологическую базу, опробовали на практике и, объявили его одним из психотерапевтических методов.

Целительные свойства кинотерапии воздействуют чаще всего на бессознательную сферу и основаны на работе нескольких психологических механизмов. Однако, прежде чем описать их, необходимо сказать о том, что все механизмы тесно связаны между собой, взаимопроникая и дополняя друг друга. Понятие «механизм» здесь также весьма условно, так как оно означает одновременно и условие кинотерапии и ее психологическую суть.

Итак, терапевтические свойства воздействия киноленты на человека определяются, *во-первых*, механизмом *проекции*. Фильм в этом случае становится тем полотном, на которое не только режиссер, но и зритель (клиент) может спроецировать свои отношения, переживания, мысли и чувства. Фильм часто помогает клиенту перенести содержание внутреннего мира во вне, то есть увидеть на экране то, что происходит в его собственной жизни. Такая проекция своих забот или психологических затруднений облегчает работу с ними. Как известно, «лицом к лицу лица не увидать», поэтому «отделение» проблемы, проецирование ее на киноэкран уже само по себе оказывает полезное действие, помогая клиенту увидеть себя как бы со стороны (в консультировании, например, этот эффект достигается благодаря перефразированию или другим навыкам активного слушания).

Во-вторых, в кинотерапии активно работает механизм *идентификации*, который, несомненно, связан с проекцией. Благодаря проекции и идентификации, человек выбирает такого киногероя, который наиболее близок ему в настоящий момент по характеру, способам

поведения, решаемой ситуации, психологической проблеме и т. д. Клиент, выбирая героя и идентифицируясь с ним, проживает за время фильма его жизнь. Образ мыслей, чувства, привычки, черты характера, решения становятся как бы общими - либо спроецированными на героя, либо позаимствованными у него.

Указанные психологические механизмы эмоционально включают клиента в происходящее на экране. И здесь стоит вспомнить о том, что хотя ситуация в кинофильме вымышленная, чувства, которые она вызывает у клиента, всегда настоящие. Поэтому золотое правило консультирования *«здесь и сейчас»* может быть проявлением *третьего* механизма, действующего в кинотерапии. Другими словами, целебный эффект этого вида арттерапии достигается потому, что дает личности возможность пережить те чувства, которые не находят своего выражения в реальной жизни.

Представляется важным рассмотреть еще один механизм, основанный на законе «фигуры и фона». В соответствии с ним клиент выбирает в фильме ту ситуацию (героя, наиболее запомнившийся эпизод, фразу и т. п.), которая является для него «фигурой», то есть наиболее значимой в данный момент. Это *четвертый* механизм - *актуализация значимой проблемы (потребности)*. Таким образом, фильм помогает не только актуализировать скрытые или неявные проблемы, что необходимо для эффективной терапии, но и удовлетворять различные потребности личности.

Говоря о потребностях, следует отметить, что кинотерапия стремится удовлетворить их через позитивные фильмы (например, снятие стресса через смех или острые впечатления). Это одно из правил кинотерапии, о которых будет сказано ниже. Понятно, что за рамками кинотерапии, использующей созидающий потенциал фильмов, потребности могут удовлетворяться личностью и другими, разрушительными, способами - через фильмы со сценами насилия, жестокости, агрессии, ужасов и т. д.

И, наконец, еще один важный, *пятый*, механизм не только кино-, но и других видов арттерапии (а также всех проективных методов) - так называемая *«маска»*. Как мы помним, потребность в безопасности является для личности одной из самых важных. Особенно значимой она становится при обращении к болезненным, травмированным или ослабленным сторонам души, что часто происходит на консультировании и в терапии. Клиент в такой ситуации ищет возможность психологически спрятаться от пугающих переживаний и разрушения. В кинотерапии такой защитой служит «маска», то есть образ киногероя и осознание того, что это - всего лишь фильм, а значит, все происходящее - неправда и уж тем более «не моя жизнь».

Возможность оставаться «скрытым» позволяет клиенту проникать в мир собственных чувств с наибольшей осторожностью и выдерживать ровно столько, сколько он может выдержать в данный момент.

Таким образом, используя просмотр позитивных кинофильмов в качестве терапевтического материала, мы видим, что они не только вызывают ощущение истинного наслаждения и обогащают духовную сферу личности, но и содержат в себе огромный целительный потенциал, который открывает широкие возможности для психотерапии. Помимо этого, в фильмах заключен богатый обучающий смысл, позволяющий развивать социальные и культурные, нравственные и моральные стороны личности. Несомненно, к тому же, что этот вид арттерапии дает возможность познакомиться с мнением других людей, что значительно расширяет спектр представлений о себе и мире.

Т. И. Сытько выделяет следующие *цели*, которые определяют вид кинотерапии и соответственно особенности ее проведения:

➤ *Развитие психологической компетентности.* В задачи этого вида кинотерапии входит знакомство с различными социальными типами (типы темперамента, социальные роли и т. д.) и обучение взаимодействию с ними.

➤ *Развитие интеллектуальных навыков.* Основная задача - тренировка внимания, памяти, наблюдательности, навыка формулирования мысли, слушания, логического мышления и т. д.

➤ *Развитие эмоциональной сферы.* Этот вид кинотерапии обучает клиентов навыкам эмпатии, определения собственных чувств (рефлексии) и эмоциональных состояний партнера по общению (или киногероя).

➤ *Развитие навыков решения проблем.* В данном случае психологическая работа с фильмом позволяет увеличить количество способов решения какой-либо проблемы, расширить поведенческий репертуар у членов группы (например, пятьдесят способов признаться девушке в любви).

➤ *Снятие стресса.* Как видно из названия, такая кинотерапия позволяет снять эмоциональное напряжение, а также обучает навыкам релаксации и спонтанности в поведении.

➤ *Самоанализ.* В сущности, это направление наиболее полно отражает понятие «кинотерапия», так как именно здесь основными задачами являются обучение навыкам глубокой рефлексии, самоосознания и самоанализа, а также психотерапевтическая проработка психологических проблем.

➤ *Обучение расшифровке символического ряда.* Это один из самых интересных видов кинотерапии, так как он позволяет научиться работать с символами, которые используются в фильме. «Работать» в данном контексте - значит видеть эти символы, понимать их значение и уметь

расшифровать смысл, которым они наполнены. Такое обращение к символическому ряду фильма позволяет не только сделать кинотерапию более глубокой и познавательной, но и увидеть волнующие проблемы в другом ракурсе, а также научиться замечать символику в повседневной жизни.

Реализация возможностей кинотерапии зависит не только от профессионального мастерства психолога, но и от правильного подбора фильма. Здесь существует ряд тонкостей.

Во-первых, фильм должен быть *позитивным*. Позитивность фильма определяется многими характеристиками: первым (интуитивным) впечатлением от него, наличием жизненной правды, органичностью сюжетного и образного ряда, эстетическими переживаниями и др. Но главный критерий, который можно выделить для отбора фильма, весьма прост: фильм должен учить высшим ценностям (добро, любовь, правда, терпение, красота), нести в себе гуманистические идеалы (свобода, ответственность, смысл), ставить перед зрителем (клиентом) нравственные вопросы («Свобода и вседозволенность: где между ними грань?», «Что лучше: слушать свое сердце или сохранить репутацию?», «Как истинное отличить от ложного?»).

Во-вторых, фильм должен *соответствовать целям кинотерапии*, а также учитывать возраст, уровень образования и психологическую ситуацию клиента. *Технология кинотерапии* - это технология ведения групповой беседы. Прежде чем предложить фильм для обсуждения в группе, терапевт несколько раз просматривает его сам, чтобы свободно ориентироваться в последовательности сюжетов, основных символах и даже фразах. Важно, чтобы психолог мог восстановить фильм с любого момента. Во время групповой беседы обсуждаются впечатления от просмотренного фильма (чувства, мысли), анализируются герои, их поступки, то, что показалось символическим. Также обсуждаются нравственные проблемы, которые затронул этот фильм, или наиболее актуальные темы (например, «смерть», «потеря», «любовь к матери», «преступление» и т. д.).

Однако следует помнить о том, что групповая дискуссия о просмотренном фильме может содержать в себе опасность ухода на искусствоведческие темы. Это одна из ловушек кинотерапии: вместо обращения к собственным чувствам и переживаниям, участники будут обсуждать игру актеров или режиссерские промахи. В этом случае очень важно помнить о целях кинотерапии и возвращать к ним группу.

Для более полного самоанализа можно использовать не только беседу, но и рисование (чувств, героев фильма, нравственных дилемм), а также элементы психодрамы, где участники группы, становясь героями

фильма, разыгрывают наиболее значимую или непонятную ситуацию (сцену из фильма).

В конце обсуждения, подводя итоги, можно поговорить о том, чему научил этот фильм, какой самый главный урок вынес каждый участник кинотерапии. Например, Форрест Гамп в конце одноименного фильма спрашивает: «Есть ли судьба или все мы летим по жизни как перышко по ветру?» А как бы ответили на этот вопрос вы?

Коррекция посредством изобразительной деятельности - **изотерапия** (рисунок, лепка) - один из наиболее распространенных видов арттерапии, оказывающий лечебное воздействие. Изотерапия по форме организации может быть индивидуальной и групповой. В современной зарубежной и отечественной изотерапии (В. Е. Фолке, Т. В. Келлер; Р. Б. Хайкин, 1977, М. Е. Бурно) выделяют направления:

- использование уже существующих произведений изобразительного искусства путем их анализа и интерпретации пациентами;
- побуждение к самостоятельным творческим проявлениям в изобразительной деятельности.

Изотерапия широко используется в психокоррекционной практике как в разных областях медицины: психиатрии, терапии, так и в медицинской и специальной психологии. Применение изотерапии в медицине обусловлено лечебно-реабилитационными задачами, а в психологии - в большей мере коррекционно-профилактическими. Изотерапия дает положительные результаты в работе с детьми с различными проблемами - задержкой психического развития, речевыми трудностями, нарушением слуха, умственной отсталостью, при аутизме, где вербальный контакт затруднен. Во многих случаях рисуночная терапия выполняет психотерапевтическую функцию, помогая ребенку справиться со своими психологическими проблемами.

Изобразительно-игровое пространство, материал, образ в рисунке являются для таких детей средством психологической защиты, которое помогает в трудных обстоятельствах. Рисуночная терапия, как указывает О. А. Карабанова, рассматривается, в первую очередь, как проекция личности ребенка, как символическое выражение его отношения к миру.

В связи с этим важной и ответственной *задачей для психолога*, проводящего изотерапию, является задача разделения в детском рисунке тех его особенностей, которые отражают уровень умственного развития ребенка и степень овладения им техникой рисования, с одной стороны, и особенностями рисунка, отражающими личностные характеристики, с другой.

Характеризуя коррекционную направленность рисуночной терапии, используемой в работе с детьми, О. А. Карабанова определяет три

принципиальних ее отличиях от учебных уроков рисования. *Первое* связано с целями и задачами рисуночной терапии: изотерапия – это самовыражение в рисунке и моделирование конфликтной ситуации, а на уроках рисования - овладение средствами и техниками изображения. *Второе* отличие касается продуктов изобразительной деятельности: в терапии изобразительной деятельностью качество рисунка не выступает важным критерием его оценки (рисунок обладает собственной ценностью, связанной с последовательностью этапов разрешения личностных проблем ребенка). На учебных занятиях основным при анализе рисунка является мера и качество овладения ребенком системой изобразительных средств. *Третье* отличие состоит в различии функций взрослого в учебном (дидактическом) и терапевтическом рисовании. На учебных занятиях эти функции сводятся к передаче ребенку новых способов и средств изображения и организации процесса их усвоения ребенком. В изотерапии психолог помогает детям осознать и разрешить проблемную ситуацию, внешне ее выразить в рисунке (лепке) и определить выход из нее.

*Рассматривая терапию искусством как форму психотерапевтической работы, хотелось бы остановиться и на **цветочной терапии**.*

Каждый цветок обладает определенным воздействием на наше тело.

Красные розы могут повысить нашу энергию. Красный имеет самую медленную вибрирующую волну и самую длинную длину волны. Это оказывает сильное влияние на надпочечники.

Оранжевый предотвращает аллергию. Типичные оранжевые цветы - маргаритки. Цветочная терапия с маргаритками оказывает благоприятное воздействие на иммунную систему и легкие. Апельсин также используется во время умеренной терапии вашей пищеварительной системы.

Желтый - солнечный цвет, и он оказывает благоприятное воздействие на мозг. Желтая цветочная терапия главным образом связана с подсолнечниками. Они стимулируют ясное мышление и заставляют нас приводить в готовность мысли, для того чтобы делать решающие шаги и решать различные задачи и проблемы. Желтый - часто используется для того, чтобы создать оптимистическое настроение, поскольку он выделяет положительную вибрацию. Подсолнечники увеличивают осторожность и предусмотрительность.

Очень часто используется в цветочной терапии зеленый цвет. Зеленые циннии воздействуют на нервную систему и улучшают работу лёгких, снимают одышку, и дыхание становится ровным и свободным. Этот цвет помогает во время нервного напряжения, так как зеленый – преобразует нервное напряжение, поскольку успокаивает

сердцебиение и улучшает дыхание, делая его более спокойным.

Голубой - цвет сна. Он выделяет в производство мелатонин - гормон сна. Этот химический элемент мозга помогает во сне продолжительное время, он успокаивает нашу мозговую деятельность. Колокольчики в значительной степени имеют преимущества среди других цветов в цветочной терапии.

Индиго – это ещё один цвет, средний между тёмно-синим и фиолетовым, который вызывает сон. Название произошло от растения индиго, произрастающего в Индии. Традиционно индиго включают в классический семицветный оптический спектр, современные ученые не считают его отдельным цветом и классифицируют как фиолетовый. Индиго стимулирует шишковидную железу мозга, которая, управляет нашими эмоциями и уверенностью. Это - также регулятор сновидений. Индиго помогает нам высвободить отрицательные эмоции, энергию, помогает избавиться от напряжения и забот. Очень часто используется в цветочной терапии также сирень. Положительные эффекты, которые вызывают фиолетовые цветы – это то, что они снижают повышение температуры во время перегрева или ожогов на солнце, от загара. Фиолетовый подавляет голод и регулирует метаболизм.

Итак, мы рассмотрели некоторые виды арттерапии. Все они напрямую обращаются к человеку, обходя сознание, и это их объединяет. Бесспорно, что искусство - происходит ли его восприятие или созидание - оказывает на людей огромное воздействие. Картины, книги, театр, музыка, пение - все это часть нашей жизни. Искусство помогает принять различия, искусство помогает обратиться к собственному опыту и научиться слушать себя. Нам кажется возможным и даже необходимым использование искусства в обучении. В процессе обучения будущие консультанты пытаются прятаться за умные слова, теории, описанные в трудах, но зачастую не умеют или боятся обращаться к себе, своему опыту. Полностью принимая утверждение, что консультант работает своей личностью и через себя, мы настоятельно советуем будущим консультантам понимать и принимать себя, учиться быть с человеком, не прячась за словами. Искусство позволяет будущему консультанту не только обращаться к себе и устанавливать контакт со своим внутренним «Я», но и учит присутствовать рядом с другим человеком, иногда не произнося ни слова.

Более академическим и привычным видом обучения является вербальное обучение: лекции, семинары, зачеты. Не умаляя достоинств этого вида обучения, нам кажется необходимым обратиться к творческому потенциалу студентов. Наиболее актуально это обращение в кросскультуральных группах. Искусство в таких группах помогает выстроить мост через реку культуральных различий. Языковой барьер

преодолевается без использования языка. Близость достигается без официальной информации о каждом из участников группы, а посредством искусства, которое ведет к более глубокому познанию себя и других на личностном уровне. Искусство может быть одним из способов обучения, а может быть и фундаментом, на котором строится рабочая учебная группа. Искусство помогает достичь целостности и принятия друг друга членами группы, что является необходимым условием для дальнейшего обучения. Обращение к искусству раздвигает границы обучения и начинает играть важную роль для подготовки будущих консультантов.

➤ Искусство помогает преподавателям использовать различные стили обучения и способности студентов, различные паттерны поведения взрослых и детей. Причем искусство эффективно в обучении, как совсем маленьких детей, так и зрелых и пожилых людей.

➤ Искусство задействует различные уровни человека - кинестетический, пространственный, музыкальный, вербальный, интерперсональный и интраперсональный. Это позволяет включить в процесс обучения не только уровень сознания и ума, но и всю сущность человека. В этом случае обучение происходит как бы изнутри, оно более результативно и не может восприниматься как насильственное.

➤ Искусство - один из наиболее эффективных путей «научения» принимать различия - индивидуальные, культуральные, расовые и другие. Принятие различий, какими бы они ни были - одно из самых важных качеств консультанта. Разнообразные виды искусства учат не только терпимости к различиям между людьми, но и пониманию и принятию их, что является фундаментом любой консультационной работы, ведь без принятия не может произойти изменений.

➤ Обращение к искусству помогает развивать различные умения и навыки, такие как символическое мышление, организация и проведение консультирования, применение старых решений к новым проблемам, понимание причинных связей, принятие и присутствие.

➤ Искусство проникает глубоко в сердце, затрагивает душу и питает ее энергией. Оно обращается к человеческому бытию, а не к тому, что мы видим и что является для нас явным. Искусство выходит за границы явного.

➤ Искусство помогает людям разного возраста пройти путь опыта. Способность выражать себя является отражением устойчивого образа «Я». С помощью искусства происходит разблокирование человеческой креативности, что позволяет людям расти, быть способными к саморефлексии, поддерживать здоровые взаимоотношения с другими людьми и чувствовать себя комфортно. Если консультант пытается решить эти задачи, «двигаясь» вместе с клиентом, он, прежде всего, должен обнаружить эти способности в себе.

➤ Искусство может обеспечить универсальный язык для всех людей (детей или взрослых). Обращение к нему рекомендуется как в школе, так и в любых других группах. Оно выступает объединяющим фактором людей разных национальностей, физических или умственных способностей, социальной принадлежности.

➤ Искусство способно соединить внутренние аспекты различных внешних и социальных условий, в которых мы живем. Оно помогает понять значение и услышать то, о чем мы очень редко говорим. Возможность не говорить, а пережить, представляется как одно из важнейших преимуществ арттерапевтической работы.

Искусство как ничто другое соединяет людей. Близость ощущается очень остро и не является временным явлением, так как она построена не на формальном интересе или информации, исходящей от другого человека, а объединяют сущности различных людей. В этом случае становится, действительно, не важным, какой человек национальности, белый он или черный, какой религии придерживается... Ведь если человек может *так* переживать искусство - будь то картина, спектакль, кинофильм или что-то другое, - разве он может быть безразличным? вспомните ощущение целостности и связи с другими людьми, когда вы смотрите на сцену, сидите в концертном зале или посещаете выставку. А какое чувство целостности и близости может возникнуть, когда вы вместе с другими творите что-то совместное! Человек отражается в своих произведениях, он оставляет в них частичку себя, и мы должны быть благодарны за то, что нам дано приобщиться к этому...

Таким образом, арттерапия, основанная на воздействии искусством, многообразна в направлениях так же, как многообразны виды искусства. Используя терапию искусством как форму психотерапевтической работы можно оптимизировать психические состояния человека, способствовать возникновению чувства внутреннего контроля и порядка, развивать и усиливать внимание к чувствам, ощущение собственной личностной ценности и целостности, мобилизовать творческий потенциал, жизнедеятельность человека, от которых зависит его продуктивность, профессиональный уровень, психическое и физическое здоровье.

Список использованной литературы

Броннер К. Индустриальные действия стресса // Эмоциональный стресс: Физиолог. и психол. реакции. Мед., индустр. и военные последствия стресса. Л.: Медицина, 1970. С. 261-269.

Волженцева И. В. Методологические и теоретико-эмпирические исследования полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами : монографія. Макеевский экономико-гуманитарный институт. Макеевка : МЭГИ,

Донецк: Донбасс, 2012. 536 с.

Волженцева И. В. Психология музыкального воздействия : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений спец. «Психология» Макеевка : МЭГИ, Донецк: Норд-Пресс, 2011. 348 с.

Габдреева Г.Ш. Управление психическим состоянием и его роль в совершенствовании учебного процесса // Психологическая служба в ВУЗе. Казань: Казанский университет, 1981. С. 105-174.



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

ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИИ ВЫБОРА ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ЛИЧНОСТИ

В материалах данной статьи рассматривается вопрос о стратегиях выбора защитных механизмов личностью в соответствии с особенностями проявленности таких характеристик как нейротизм, психотизм, внутренняя конфликтность, самоотношение. На основе анализа полученных данных было установлено, что психика каждого человека использует несколько механизмов психологической защиты, причем некоторые механизмы психологической защиты присущи большему количеству людей, а некоторые проявляются реже, при этом количество механизмов психологической защиты и процент их использования зависит от темперамента, внутренней конфликтности и самообвинения. В статье представлены результаты проведенного исследования, проясняющие как защитные механизмы способны тормозить развитие личности. Подтверждено их влияние на самореализацию человека в обществе, на его успешность в семейных отношениях в карьере и в других сферах жизни.

Полученные результаты позволяют расширить сферу деятельности психологического просвещения и профилактики молодежи в контексте осознания и понимания «личностных» ресурсов.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, защитные механизмы, психологическая защита, личность, эмоциональная устойчивость, темперамент, самоотношение, нейротизм.

Svitlana Yashchuk Features of the strategy of choosing the protective mechanisms of the individual

In the materials of this article, the question of strategies for choosing *protective mechanisms by a person in accordance with the peculiarities of the manifestation of such characteristics as neuroticism, psychoticism, internal conflict, self-attitude* is considered. Based on the analysis of the obtained data, it was found that the psyche of each person uses several mechanisms of psychological protection, and some mechanisms of psychological protection are inherent in a larger number of people, and some manifest themselves less often, while the number of mechanisms of psychological protection and the percentage of their use depends on temperament, internal conflict and self-blame. The article presents the results of a study that clarifies how protective mechanisms can inhibit the development of personality. Their influence on a person's self-realization in society, on his success in family relations, career and other spheres of life is confirmed.

The results obtained allow us to expand the scope of psychological education and prevention of young people in the context of awareness and understanding of "personal" resources.

Key words: mechanisms of psychological protection, protective mechanisms, psychological protection, personality, emotional stability, temperament, self-attitude, neuroticism.

Научная новизна исследования заключается в самом предмете исследования, а именно в феномене механизма психологической защиты, который из-за своей глубины до конца не изучен в современной психологии и неизвестно, будет ли когда то изучен. Между тем, проблема достаточно актуальна, так как защитные механизмы тормозят развитие личности и влияют на самореализацию человека в обществе, на его успешность в семейных отношениях в карьере и в других сферах жизни.

Практическая значимость исследования состоит в том, что представленные результаты и выводы могут служить методическим материалом для дальнейших исследований в области феномена выбора личностью защитных механизмов.

Постановка проблемы. С точки зрения позитивной психологии психологическое здоровье человека определяется не просто отсутствием у него психических или невротических нарушений, а возможностью контролировать свою эмоциональную жизнь, акцентом преимущественно на переживании позитивных эмоций, способностью устанавливать и поддерживать доверительные и длительные отношения со значимыми людьми, и наконец, умением совладать со стрессом, трудными жизненными ситуациями.

В настоящее время в жизни человека, в его деятельности присутствует большое количество социальных, профессиональных, экологических и других факторов, влияющих негативно. Воздействие этих факторов приводят к повышению физических и эмоциональных нагрузок на человека, нарушается его профессиональная

эффективность, могут развиваться психосоматические заболевания или невротические расстройства. Исследователи задаются вопросом изучения природы защитных механизмов, а также вопросом, какие стратегии «личностных» механизмов защиты выбирает человек, которые будут способствовать выживанию человека в таком быстро изменяющемся и достаточно неопределенном мире.

Говоря о механизмах защиты, речь идет о различного рода приспособительных процессах, свойствах и качествах, которые приобретает личность при своей социализации.

Любой человек имеет определенную систему психологической защиты, которая обеспечивает иммунитет от разрушающих влияний на ее личность. Сама сила защиты зависит от врожденных и приобретенных за жизнь психологических особенностей человека и его знаний.

Для того чтобы помочь человеку справляться со всеми испытаниями, которые предлагает ему жизнь, открытым остается вопрос: можно ли проследить зависимость выбора защитных механизмов от темперамента личности, от самоотношения, от внутренней конфликтности и других факторов, включая внешние.

Анализ современных исследований проблемы.

Психологические защиты неразрывно связаны с проблемой внутренних конфликтов. К этой теме обращались многие ученые, выдвигая свои идеи и теории, пытались объяснить природу причин их появления, особенностей течения и способов выхода из конфликта.

К понятию психологической (психической) защиты впервые обратился З. Фрейд в работе «Нейропсихология защиты» (1894), более подробно он рассматривает её в работе «Толкование сновидений».

В 1936 году А. Фрейд в работе «Эго и механизмы защиты» обращается к проблеме психологической защиты личности, наряду с работой Х. Хартманна «Психология эго и проблемы адаптации (1939). Эти работы послужили важным толчком в развитии одного из направлений психоанализа эго–психологии.

Последователи З. Фрейда, а в дальнейшем и представители других (не психоаналитических) школ, стали разрабатывать понятие психологической защиты, детализируя и дополняя его перечнем новых защитных механизмов.

На данном этапе существует множество подходов к очерчиванию самого пространства феномена психологическая защита и линий функционирования механизмов психологической защиты. Можно выделить основные направления: психологическая защита личности в условиях неопределенности (Баева, 2008; Аршинов, 2003; Киршбаум, 2000; Мэй; 2001; Хьелл, 2003), психологическая защита личности и здоровье (Котенева, 2008; Лазебная, 2007; Тарабрина, 2008; Егоров, 2007), психологическая защита личности и нравственность (Дубровина,

2008; Ушаков, 2009; Юревич, 2009; Цапенко, 2009; Слободчиков, 2004; Мелик- Пашаев, 2010, Братусь, 2007; Элтоне, 2004), самосознание и защитные механизмы личности (Лапланш, 2000; Понталис, 2000; Грановская, 2006; Никольская, 2006, Соколова, 2007).

Разработка данной проблемы на глубинном уровне ее понимания и осознания была представлена в работах таких зарубежных психологов, внесших свой весомый вклад, как К. Левин, К. Юнг, К. Роджерс, К. Хорни, А. Маслоу, Ф. Франкл и другие. Из отечественных психологов-ученых можно выделить В. М. Мясищев, В. С. Мерлина, Н. Д. Левитова, Ф. Е. Василюка.

В исследованиях современных зарубежных и отечественных ученых широкое распространение получила точка зрения, согласно которой существует большое число защитных механизмов, обеспечивающих индивиду избавление от тревоги за счет искажения или отказа от реальности.

В психике человека с раннего детства, а затем и в течение всей жизни, возникают и развиваются механизмы, традиционно называемые «психологические защиты», «защитные механизмы психики», «защитные механизмы личности». Эти механизмы протекают на бессознательном и сознательном психологических уровнях. Они способны предохранять осознание личностью различного рода отрицательных эмоциональных переживаний и перцепций, а также способствовать сохранению психологической саморегуляции, направленной на поддержание динамического равновесия (гомеостаза), стабильности, разрешению внутриличностных конфликтов. Защитные механизмы личности на бессознательном уровне оберегают свою психику от травм, которые способны причинить ей реальные жизненные ситуации. При этом существует угроза разрушения Я-концепции личности. Данные механизмы могут препятствовать в осознании человеком своих заблуждений относительно собственных черт характера и мотивов поведения, что зачастую впоследствии приводит к затруднению эффективного разрешения личных проблем.

Теоретический анализ литературы свидетельствует о достаточно богатом теоретическом и эмпирическом материале, накопленном в современной отечественной науке, иллюстрирующем многомерность и противоречивость данного феномена (Ф.В. Бассин, Ф.Е. Василюк, Р.М. Грановская, Л.Р. Гребенников, Б.В. Зейгарник, А.А. Налчаджян, А.М. Штыпель). Однако остается невыясненным вопрос о том, какие механизмы личности позволяют ей конструктивно противостоять агрессивной среде, защищая себя, свою целостность, свою внутреннюю свободу, и каковы стратегии выбора защитных механизмов личности относительно личностных особенностей.

Для решения поставленной проблемы имеются фундаментальные предпосылки в отечественной и зарубежной психологических теориях. К их числу можно отнести основные положения концепции личностного

способа существования человека, формулировка которых осуществлена в зарубежной гуманистической психологии. Благополучие личности в русле этой концепции обусловлено ее способностью к аутентичному бытию и непрерывному развитию (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ф. Перлз, В. Шутц и др.). Интенсивно развивающаяся среда требует поиска путей психологической самозащиты и в наибольшей мере способствует реализации личностного потенциала.

Цель исследования: изучение стратегий выбора защитных механизмов личности. При этом в исследовании изучался вопрос о том, какие механизмы психологической защиты использует люди с нейротизмом, психотизмом, внутренней конфликтностью и самообвинением.

Мы выдвинули предположение о том, что психика каждого человека использует несколько механизмов психологической защиты, причем некоторые из них присущи большему количеству людей, а некоторые проявляются реже. При этом мы полагали, что количество механизмов психологической защиты и процент их использования зависит от темперамента, внутренней конфликтности и самообвинения.

Общую методологическую основу исследования составляют гуманистический и аксиологический подходы к образованию, в рамках которых человек является высшей ценностью и самоцелью общественного развития (В.А. Сухомлинский, В.А. Петровский, В.А. Сластенин др.);

деятельностный подход, рассматривающий деятельность как условие для развития и саморазвития личности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова–Славская, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);

системный подход, ориентированный на целостное изучение и формирование личности (Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин).

Теоретическую основу исследования составили:

- концепция, предложенная в В. В. Столиным в работе «Самосознание личности», предполагающая понимание самоотношения в контексте представлений о смысле «Я»;
- исследования самоотношения С. Р. Пантлеевым;
- структурная теория личности Г. Келлермана, описывающая модель защитных механизмов и их принципы;
- теория эмоций Р. Плутчика, на основе которой построена методика Life Style Index (LSI) или Индекс Жизненного Стиля;
- исследования Г.Ю. Айзенка, создателя трехфакторной теории личности и интеллекта. Эта теория опирается на определение черты личности как способа поведения в определенных жизненных областях на разных уровнях;

– теория высшей нервной деятельности И.П. Павлова, основу которой составили положения о существовании: а) первой и второй сигнальной систем; б) основных нервных процессов (возбуждения и торможения) и об их взаимодействии; в) о динамической локализации психических функций в мозге;

– психоаналитическая концепция З. Фрейда, в которой были заложены фундаментальные предпосылки для изучения феномена психологической защиты; исследования А. Фрейд, открывшей путь к пониманию и преодолению конфликтов детской души и многие годы изучавшей психологические защиты;

– положения гуманистической психологии, основные идеи которой заключаются в том, что человек целостен, уникален и открыт миру; человек обладает потенциями к непрерывному развитию, а также определенной степенью свободы от внешних детерминаций, благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе (Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Мэя, В. Франкла, Ф. Перлза, В. Шутца и др.).

Процедура исследования. Исследование проводилось на базе УО «Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина». В исследовании приняло участие 40 человек – 30 девушек и 10 юношей в возрасте 17-20 лет. Участие было добровольным и анонимным.

Предварительно перед проведением исследования состоялась ознакомительная встреча со студентами, на которой дано объяснение, как правильно заполнять бланки. Часть респондентов изъявили желание узнать результаты тестирования. После обработки данных были созданы отдельные файлы на Google диске для каждого участника с результатами и рекомендациями.

В работе использовались следующие методики: «Индекс жизненного стиля» («Life Index Style») (авт. Плутчик- Келлерман- Конте, 1979); «Методика исследования самоотношения» (Пантилеев, 1989); EPQ-R (Айзенк, 1968).

Достоверность результатов обеспечивается методологической обоснованностью исходных позиций, разнообразием исходного фактологического материала, многообразием используемых методов, адекватных целям и задачам исследования, их валидностью и надежностью.

Обработка данных проводилась в Excel таблицах. Данные с бланков заносятся в таблицы и обрабатывались. Затем обработанные данные заносятся в сводную таблицу по каждой методике. Анализ полученных данных в ходе проведенного эмпирического исследования позволил выявить следующую картину первоначально по каждой методике.

Основные выводы по результатам эмпирического исследования.

1. По методике ИЖС Плутчика, все защиты используются примерно одинаково (от 64% до 74%) в процентном соотношении у респондентов, использующих защиты выше 50%. Это обусловлено имеющимися данными (В.Г. Каменская, 1999) о нормативном значении этой величины для городского населения, равном 40-50% ОНЗ. Все данные, превышающие 50-процентный рубеж, отражают реально существующие, но неразрешенные внешние и внутренние конфликты личности

Анализ результатов на первоначальном этапе исследования позволил выделить три группы респондентов с разным уровнем использования механизмов защиты: респонденты с высоким уровнем использования механизма защиты, со средним и с низким. Это видно из таблицы 1 – Использование МПЗ в группе.

Было установлено, что общую напряженность защиты выше нормативного значения имеет 21 респондент. Напряженность каждой используемой защиты респондентами распределилась следующим образом: отрицание используют 69%; вытеснение – 64%; регрессию – 67%; компенсацию – 74%; проекцию – 71%; замещение – 70%; интеллектуализацию – 70%; реактивное образование – 71%. Данные представлены в таблице 1.

Обобщая полученные данные по данной методике, мы видим, что с показателями выше 50% подавляющее большинство студентов используют механизмы психологической защиты интеллектуализация/рационализация (29 человек) и отрицание (27 человек).

Обратившись к характеристике данных механизмов психологической защиты, можно выявить личностное пространство каждого из респондентов, его стратегию поведения в ситуациях напряженности, неопределенности. Человек, не желающий чего-то признавать, отрицает наличие этой проблемы. От того насколько интенсивно использование этой защиты – она выступает как показатель тяжести проблемы, которую человек отрицает. Как уже упоминалось ранее, отрицание относят к примитивным психологическим защитами, которые имеют дело с границей между «Я» и внешним миром и связаны с довербальной стадией развития и не осознаются личностью.

Интеллектуализацию причисляют ко вторичным механизмам защиты. Этот механизм относится к более зрелым, которые «работают» с внутренними границами – между Эго, Супер – Эго и Ид или между наблюдающей и переживающей частями Эго. У человека ведущей эмоцией выступает ожидание. Развивается для сдерживания эмоции ожидания или предвидения боязни пережить разочарование неудач и неуверенности в конкуренции со сверстниками. Импульс – переопредели, переосмысли это. Переоценка стимула: «Все объяснимо».

В норме защитное поведение будет характеризоваться повышенным контролем, не позволяющим узнать эмоции других, склонностью анализу и самоанализу, ответственностью, добросовестностью, основательностью, любовью к порядку, нехарактерностью вредных привычек, предусмотрительностью, дисциплинированностью, индивидуализмом, стремлением придерживаться во всем середины.

Еще один механизм, который характерен респондентам данной группы – это рационализация. Он дает возможность переосмысления неприятного и или неприемлемого поведения и чувств рациональным образом и обесцениванием истинных причин поведения. Этот защитный механизм защищает свою самооценку и одновременно предотвращает беспокойство. Например: студенты, получающие низкие оценки считают, что преподаватель делает это намеренно, потому что они ему не нравятся. Таким образом, они рационализируют свою жизненную ситуацию. Весьма интересен механизм рационализации студентов при объяснении ими готовности/неготовности к экзаменам.

Таблица 1

Использование МПЗ в группе респондентов

Защитный механизм	высокий	средний	низкий
А отрицание кол–во чел	27	7	6
А отрицание %	69%	46%	29%
В вытеснение кол–во чел %	14	9	17
В вытеснение %	64%	48%	24%
С регрессия кол–во чел	13	15	12
С регрессия %	67%	47%	24%
Д компенсация кол–во чел	21	14	5
Д компенсация %	74%	46%	30%
Е проекция кол–во чел	25	6	9
Е проекция %	71%	46%	26%
Ф замещение кол–во чел	20	8	12
Ф замещение %	70%	46%	26%
Г интеллектуализация кол–во чел	29	7	4
Г интеллектуализация %	70%	45%	25%
Н Реактивное образование кол–во ч.	7	11	22

Н Реактивное образование %	71%	45%	16%
средний %	70%	46%	25%

Обобщая полученные результаты по методике ИЖС, можно сделать следующие выводы: что для 21 респондента характерно наличие неразрешенных внешних и внутренних конфликтов, 16 человек «справляются» с жизненными трудностями, и только 3 человека имеют низкий уровень использования психологических защит (Табл. 1)

Использование человеком большого количества психологических защит свидетельствует о наличии у них стилевых защит, отличающихся устойчивостью и генерализованностью. Такие люди воспринимают мир как опасный, у них низкий уровень безопасности. Проявление механизмов защиты зависит от особенностей восприятия реальности. На пути к сознанию при наличии большого количества защит нежелательная для психики информация начинает искажаться. Искажение реальности посредством защит может происходить следующим образом: в случае допуска их в сознание и запоминание интерпретироваться удобным для индивида образом. Следовательно, уровень осознанности у таких людей будет низким.

2. Полученные результаты по методике МИС Пантелеева выявили наличие повышенного уровня «самообвинения» лишь у 2 респондентов и у 1 респондента выявлен повышенный уровень «внутренней конфликтности», что отражено на рисунке 1.

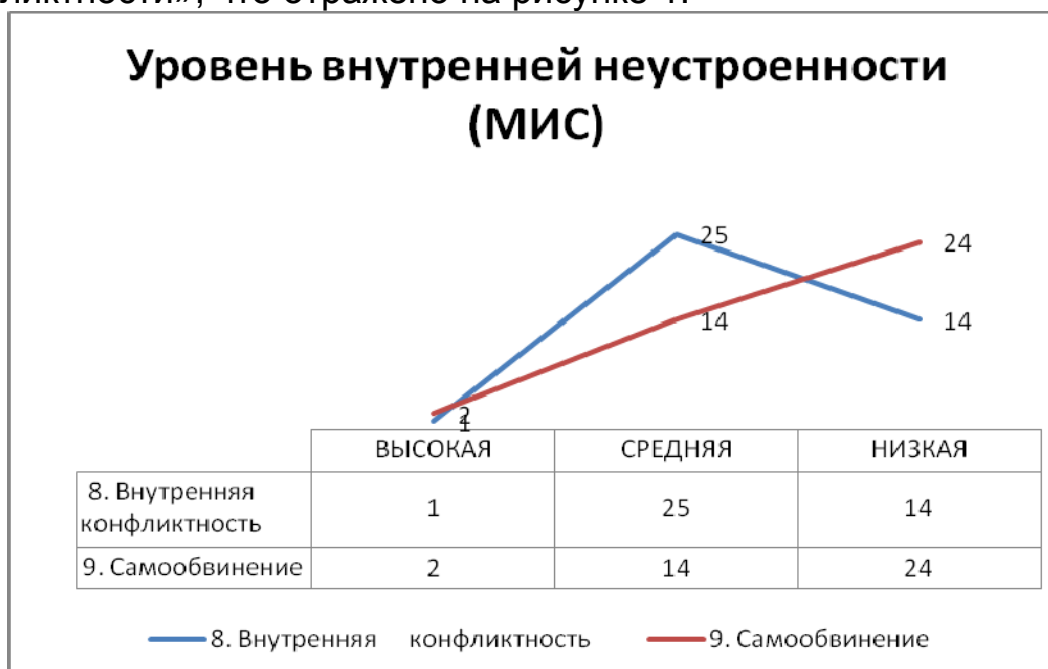


Рис. 1. Уровень внутренней неустроенности

Анализ результатов показал также, что 25 человек по шкале «внутренней конфликтности» имеют средние значения, и по шкале «самообвинения» – 14.

Средние значения по шкале «внутренняя конфликтность» свидетельствуют о том, что отношение человека к себе, установка видеть себя определяется степенью адаптированности в ситуации. В привычных для себя условиях наблюдается положительный фон отношения к себе. Человек признает свои достижения. Но как только возникают препятствия, может проявиться недооценка своих собственных успехов.

Средние значения по шкале «самообвинения» указывают на избирательное отношение к себе респондентов. Обвинение себя за какие-то действия или поступки сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих.

Таким образом, можно предположить, что респондентам данной выборки характерно реагирование на ситуацию, т.е. их внутренний «стержень» зависит от внешних ситуаций. Они могут легко переходить от одной стратегии поведения к другой. И чаще в своих неудачах у них виноватым выступает окружающий мир (ситуации, люди и т.п.).

Низкие значения по шкале «внутренней конфликтности» имеют 14 респондентов, по шкале «самообвинения» – 24 респондента (рис. 1).

Низкие значения по шкале «внутренней конфликтности» характерны тем людям, которые в целом хорошо относятся к себе. Они ощущают баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей среды. При этом возможно отрицание своих проблем, своего рода идеализация себя, а также поверхностное восприятие себя.

Крайне низкие значения шкалы «самообвинения» обнаруживают тенденцию к отрицанию собственной вины в напряженных ситуациях. Свое «Я» они защищают преимущественно путем обвинения других и перекладывание на них ответственности за свои неудачи. Они удовлетворены собой в ситуации, когда порицают других и считают, что эти другие и есть источник их бед и неприятностей. Некое такое искаженное самодовольство.

Обобщая полученные результаты, для респондентов данной выборки, можно предположить, что в целом студенты склонны перекладывать ответственность за события, происходящие в собственной жизни на других. При этом непредвиденные препятствия могут фрустрировать их. Данные ситуации могут разрешаться либо в стратегию недооценивания себя, либо в стратегию обвинения других, быть недовольными собой и окружающими, отрицать существующие проблемы.

3. Полученные результаты по методике диагностики уровня эмоциональной стабильности и нестабильности личности EPQ Г. Айзенка позволили выявить следующее: высокий уровень нейротизма имеют 14 человек, средний – 17, низкий – 9. По шкале психотизма у 8 респондентов выявлены высокие показатели, у 20 – средние и у 12 – низкие.

На основе данных были проведены расчеты, показывающие зависимость экстраверсии и интроверсии от психотизма и нейротизма. В таблицу 2 не вошли средние значения по всем показателям.

Таблица 2

Зависимость экстраверсии и интроверсии от психотизма и нейротизма

	НЕЙРОТИЗМ		ПСИХОТИЗМ	
	<i>высокое</i>	<i>низкое</i>	<i>высокое</i>	<i>низкое</i>
ЭКСТРАВЕРТЫ	26%	21,70%	17%	30,40%
ИНТРОВЕРТЫ	80%	20%	20%	0%

Из данной таблицы видно, что нейротизму подвержены большей частью интроверты – 80%. Экстраверты обладают нейротизмом и психотизмом примерно в равной степени (26% и 17%).

Используя данные обследования по шкалам экстраверсия – интроверсия и нейротизм – стабильность, были выведены показатели темперамента личности по классификации И.П. Павлова, охарактеризовавшего четыре классических типа: сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик. Затем мы представили их в виде матрицы. Строки матрицы характеризуют направленность показателей – интроверсия, средние значения, экстраверсия. Столбцы соответствуют уровням эмоциональной устойчивости (нейротизм; средние значения; стабильность), а элементы – статистически нормальный и уклоняющийся от него типы.

При таком подходе существует возможность подробного описания типов личности и присущих им характерных черт. В таблице 3 на основе матричной типологии личности был составлен «профильный» портрет респондентов (см. табл. 3)

«Профильный» портрет студентов можно записать в виде мультимножества типов: (4 Н, 4 МХ, 11 ХС, 3 СФ, 1 ФМ, 6 Х, 6 С, 1 Ф, 4 М). Зафиксировав порядок перечисления типов, получаем одномерное статистическое распределение, которое можно сопоставить с графическим изображением в виде профиля, аналогичного известным психологическим профилям по Россоломо. Матричное и профильное порфетирование позволяет легко сравнивать типологические портреты различных социальных групп людей, а графическое изображение профилей обеспечивает наглядность при сравнении

В настоящем исследовании проверялись следующие гипотезы:

Во-первых, психика каждого человека использует несколько механизмов психологической защиты, причем некоторые МПЗ присущи большому количеству людей, а некоторые проявляются реже;

во-вторых, количество МПЗ и процент их использования зависит от темперамента и внутренней конфликтности и самообвинения.

Таблица 4

Матричная типология личностей по методике EPQ

	Интроверсия	Ср. значения	Экстраверсия
	(<7 балл)	(7-15 балл)	(>15 балл)
Нейротизм (>16 б.)	4 М	4 МХ	6 Х
Ср. значения (8-16 б.)	1 ФМ	4 Н	11 ХС
Стабильность (8 б.)	1Ф	3 СФ	6 С

Согласно полученным результатам по трем методикам, можно отметить следующее, что нейротизм присущ всем респондентам холерического (Х), меланхолически-холерического (МХ), меланхолического (М) типов темперамента. Респондентам с этими типологическими особенностями свойственна эмоциональная неуравновешенность. У них преобладает средняя внутренняя конфликтность и самообвинение. Самый высокий уровень ОНЗ у МХ, они используют 63% защитных механизмов. У всех присутствует регрессия, проекция и компенсация.

В процессе проведения исследования и анализа полученных результатов было выявлено, что МПЗ оказались в соответствии с прежде проводимыми исследованиями, однако в данном исследовании отсутствуют респонденты с внутренней конфликтностью. При этом данные по методике ИЖС Плутчика указывают на наличие неразрешенных внешних и внутренних конфликтов более тем у 50% респондентов.

Согласно полученным результатам, можно отметить следующую общую картину:

– у холерически-сангвинического типа (ХС) «внутренняя конфликтность» отсутствует. В малой степени присутствует «самообвинение» Преобладают МПЗ – отрицание, компенсация и интеллектуализация. Уровень нейротизма имеет средние значения (для нейротизма 8-16), а уровень психотизма колеблется от 4 до 11 баллов (средний для психотизма 5-12 баллов). Людям, набравшим более 10 баллов по шкале психотизма, не рекомендуется работать по специальности «человек-человек». Активность, общительность и

оптимистичность данного темперамента позволяет иметь в норме внутреннюю конфликтность при высоких показателях ПЗ.

– Реактивное образование отсутствует у сангвиников (С), Сангвинически-флегматического типа (СФ), Холерически-сангвинического (ХС) и Холериков (Х).

– «Реактивное образование» отсутствует у флегматиков (Ф) и Флегматико-меланхолического типа (ФМ). В данном случае вывод неоднозначен, по причине малого количества респондентов с данными типами темперамента.

– Для сангвиников, СФ, Ф и ФМ характерна стратегия поиска виноватых вовне, что подтверждают низкие показатели по шкалам «Внутренней конфликтности» и «Самообвинения».

– Максимальное количество психологических защит (63%) используют респонденты с меланхолически-холерическим типом (МХ). Абсолютное большинство из них имеют защиты – регрессия (68%), проекция (69%) и замещение (71%). Только у этого типа самый высокий уровень МПЗ – реактивное образование 60%. МХ имеют самые высокие данные по нейротизму и психотизму. ОНЗ по каждой защите имеют показатели от 54% до 71%. Эти данные подтверждают описание качеств, присущих данному типу: добросовестный, капризный, нейротичный, обидчивый, беспокойный.

– У респондентов с холерическим темпераментом ОНЗ составляет 55% и у них преобладают следующие МПЗ: компенсация (70%), проекция (64%), замещение (63%) и регрессия (62%). Отрицание они используют на 60%, а интеллектуализацию на 57%.

– У респондентов с холерически-сангвиническим типом темперамента преобладает отрицание (62%), компенсация (61%), проекция (59%) и интеллектуализация (63%). ОНЗ – 52%. МПЗ реактивное образование используется всего на 26%.

– Для представителей меланхолического типа темперамента присуща ОНЗ 56%. У них преобладают такие ПЗ, как вытеснение (63%), регрессия (55%), компенсация (63%), проекция (69%) замещение (58%), реактивное образование (58%). Интеллектуализацию меланхолики используют на 50%, а отрицание на 33%

– Респонденты сангвинически-флегматического типа темперамент имеют самый низкий ОНЗ – 41%, а преобладающими защитами являются: отрицание (64%) и интеллектуализация (72%) поскольку обладают спокойным, уравновешенным и беззаботным характером.

– Сангвиники, будучи непринужденными и быстро реагирующими имеют ОНЗ 47% и преобладающими МПЗ у них выступают отрицание (73%), компенсация (60%) и интеллектуализация (61%). Практически не используют регрессию (26%) и реактивное образование (22%).

– С темпераментом «норма» активно используют отрицание (60%) и интеллектуализацию (65%). Можно утверждать, что использование

количества МПЗ и процент их использования находится в определенном соответствии с темпераментом, присущим человеку.

Объектом исследования выступали механизмы психологической защиты, поэтому необходимо было рассмотреть, как они используются в зависимости от проявленности определенных характеристик личности (нейротизм, психотизм и внутренняя неустроенность). Полученные данные мы сопоставили с учетом максимальных значений по шкалам психотизма и нейротизма и низкие значения по внутренней конфликтности и самообвинению. Результаты, проведенного нами исследования, мы сравнивали с другими исследованиями, поскольку у нас была только одна группа исследуемых.

Согласно структурной теории личности Г. Келлермана, индивид может использовать любую комбинацию механизмов защиты. Первыми возникают механизмы, в основе которых лежат перцептивные процессы (ощущение, восприятие и внимание). Именно перцепция несет ответственность за защиты, связанные с неведением, непониманием информации. К ним относят отрицание и регрессию. Они являются наиболее примитивными и характеризуют «злоупотребляющую» ими личность как эмоционально незрелую. Далее возникают защиты, связанные с памятью, а именно с забыванием информации – это вытеснение и подавление.

В данном исследовании отрицание присутствует у всех исследуемых с разной напряженностью (ОНЗ по типу от 46% у меланхоликов до 73% у сангвиников, с нейротизмом – 51%, с психотизмом – 59%, с низкой внутренней конфликтностью – 58% и с самообвинением – 62%, как первичный механизм защиты.

По мере развития процессов мышления и воображения формируются наиболее сложные и зрелые виды защит, связанные с переработкой и переоценкой информации – это рационализация. В данном случае, в одинаковом соотношении респонденты используют как первичные защиты – отрицание – 51%-62%, так и зрелые виды защит интеллектуализацию – 54%-64%. Вытеснение (51%) и регрессию (51%) используют только респонденты с нейротизмом. Поскольку в нашем исследовании принимали участие студенты, в силу возрастных особенностей и, находясь в процессе обучения, они все используют МПЗ – рационализацию. Таким образом, респонденты данной выборки используют механизмы, как первичной защиты, так и зрелые виды защит.

По данным разных авторов, выраженность защитных механизмов неодинакова. У Р. Плутчика с соавторами (R. Plutchik et al., 1979) на первом месте стоит механизм интеллектуализации (63%), за ним следуют регрессия (51%), проекция (42%) и компенсация (34%).

Согласно Т. В. Тулупьевой (2000), наиболее выражены в ранней юности проекция (67%), интеллектуализация (53%) и компенсация (52%). И. В. Бабаян (2003) выявила, что на первом месте по частоте

использования у лиц молодого возраста, выбравших профессию педагога, стоит компенсация (57,6%), затем следуют интеллектуализация (38%), замещение (37%), реактивное образование (36,2%), вытеснение (35,8%).

В проведенном нами исследовании ярко выраженные защиты: компенсация 60%, отрицание, проекция и интеллектуализация по 58%. Расхождения наших данных с другими исследователями – в процентном использовании, ранжировании. Наличие сходства определенных защит, таких как компенсация, интеллектуализация и проекция подтверждает их использование как основных механизмов психологической защиты.

Расхождения, очевидно, связаны как с возрастными, так и с индивидуальными и половыми особенностями, о чем, в частности, свидетельствуют результаты, полученные Т. В. Тулупьевой. Она показала, что с одной стороны, уровень проявления всех защитных механизмов высок у замкнутых юношей и девушек, характеризующихся выраженным индивидуализмом, тревожностью и эмоциональной неустойчивостью, а с другой стороны, у разных лиц преобладает тот или иной вид защиты и существуют черты личности, характерные для определенного защитного механизма.

Сравнительный анализ существующих точек зрения на феномен МПЗ выявил совпадения в использовании защит. Разница оказалась только в проценте использования защит, что вероятно связано с возрастными особенностями и принадлежностью к социальной группе.

Сравнительный анализ не выявил существенных различий между проведенными ранее исследованиями, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

В данной работе было исследовано использование МПЗ в соответствии с наличием определенного уровня нейротизма, психотизма, внутренней конфликтности и самообвинения. Следует отметить, что невротики используют МПЗ в максимально полном объеме, т.е. все защиты (51% – 67%), а МПЗ – «реактивное образование» используется в пределах нормы – от 24% до 43%.

На второй позиции, по количеству используемых защит, определились респонденты с психотизмом. Они используют отрицание – 59%, компенсацию – 63%, проекцию – 55%, замещение – 57%, интеллектуализацию – 54%. Оказалось, что практически все респонденты используют защитный механизм «интеллектуализацию». Мы предположили, что это обусловлено обучением всех респондентов в ВУЗе. Однако исследования Р. Плутчика показывают, что использование МПЗ интеллектуализация/рационализация стоит на первом месте и составляет 63%. В нашем случае – 58%.

В данной работе был выявлен низкий уровень «внутренней конфликтности» и «самообвинения». Для анализа были использованы именно низкие показатели, указывающие на то, что человек склонен

отрицать свои проблемы и поверхностно воспринимать себя, отрицать свою вину в конфликтных ситуациях и переносить ее на других, порицать окружающих и считать их виновниками своих проблем.

Обращает на себя внимание следующий факт, что в процессе эмпирического исследования в данной группе респондентов практически все имеют низкие показатели по внутренней конфликтности и самообвинению.

На первоначальном этапе исследования этот факт не привлек нашего внимания, но при проведении обобщающего анализа, нами был сделан вывод о том, что полученные данные по низким уровням «внутренней конфликтности» и «самообвинения» свидетельствуют о необходимости проведения специальных мероприятий для студентов.

Согласно данным исследования у респондентов данной выборки отсутствует самообвинение. Этот показатель служит предостережением. Наличие факта отсутствия самообвинения указывает не только и не столько на ситуацию саморазрушения, а еще и на тот момент, что человек полностью снимает с себя ответственность за любые события и делегирует ответственность за них окружающим. При этом сам полностью освобождается от ответственности. Идет ориентация вовне, нет виденья себя, осознания и понимания своего внутреннего мира, нет желания и мотивации брать на себя ответственность. Психологические защиты спокойно используются, при этом используют их с «умом» (интеллектуализация и рационализация). Внутренний потенциал для развития отсутствует.

Это одна из задач, которую необходимо решать. Это та самая ответственность, которой не хватает, когда случаются непоправимые события, происходящие по вине так называемого «человеческого фактора». Именно перенос ответственности на «другого» позволяет допускать оплошности, ошибки, причем серьезные, такие как смерть других людей.

Полученные результаты позволяют сделать главный вывод: наличие зависимости использования механизмов психологической защиты от темперамента и внутренней конфликтности, а также о том, что психика каждого человека использует несколько механизмов психологической защиты, причем некоторые МПЗ присущи большему количеству людей, а некоторые проявляются реже.

Практическая значимость результатов исследования – знание факторов, оказывающих неблагоприятное влияние на психическое здоровье людей, представляет возможность целенаправленной разработки психопрофилактических программ.

Перспективы дальнейшего исследования состоят в изучении внутреннего потенциала человека на уровне психологических защит, так как именно во внутренних ресурсах, в умении их использовать осознанно ключ к решению многих общечеловеческих проблем и вопросов.

Список использованной литературы

- Агарков, В.А., Бронфман, С.А. Взаимосвязь свойств темперамента и механизмов психологической защиты. Журнал Практической Психологии и Психоанализа, 2009. 4, С. 164–184.
- Айзенк Г.Ю., Вильсон Г. Как измерить личность / Пер. с англ. А.Белопольский. М.: ООО «Когито-Центр», 2000. 283 с.
- Защитные механизмы личности: Методические рекомендации / Сост.проф. В.В.Деларю. Волгоград: ВолгГАСА, 2004. 48 с.
- Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. Питер. 2004. 539 с.
- Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом //Учебно-методическое пособие. Казань, 2003. 98 с.
- Нартова-Бочавер С.К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности. Психологический журнал. 1997. т.18. № 5. С 49-56.
- Пантилеев С. Р. Самоотношение // Психология самосознания. Хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М. 2000. С. 208-242.
- Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский. Дом «БАХРАХ-М». 2001. 672 с.
- Романова Е.С. Исследование механизмов психологической защиты при девиантном поведении // Росс, психиатр, журнал. 1998. №3. С.64-71.
- Самосознание и защитные механизмы личности / Ред. Д.Я.Райгородский. Самара: Бахрах-М. 2000. 656 с.
- Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ. 1983. 284 с.
- Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М.: Педагогика-Пресс. 1993. 142 с.
- Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Изд-во Института Психотерапии. 2002. 452 с.
- Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. /СПб.: Лань. 1997.240 с.

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ

Міжнародна колективна монографія

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Международная коллективная монография

ПСИХАЛАГІЧНАЯ БЕЗПЕКА АСОБЫ

Міжнародная калектыўная манаграфія

THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF PERSONALITY

International collective monograph

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Автори 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 99. Зам. № 196. Ум. друк. арк. 36.

ФОП Домбровська Я. М.,

Свідоцтво про державну реєстрацію

№ 2 340 000 0000 003646 від 15.07.2015 р.

Учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/55 от 14.10.2013.

Ул. Мицкевича, 28, 224016, Брест.

e-mail: rio@brsu.brest.by

Виготівник: ФОП Домбровська Я. М.,

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції

ДК № 6366 від 22.08.2018 р.

08055, Київська обл., Макарівський р-он, с. Вільне, вул. Чапаєва, 16а,

e-mail: devis519@ukr.net

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



Ukraine-Belarus, 2021