



THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF PERSONALITY



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

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ

Міжнародна колективна монографія

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Международная коллективная монография

ПСІХАЛАГІЧНА БЯСПЕКА АСОБЫ

Міжнародная калектыўная манаграфія

THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF PERSONALITY

International collective monograph

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

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

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

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ

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

Брест,
Переяслав - 2020

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

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

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

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

Брест,
Переяслав – 2020

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

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

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

THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF PERSONALITY

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

Brest,
Pereiaslav – 2020

Рекомендовано до випуску:

Вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол № 8 від 26.05.2020);
Засіданням ради факультету УО «Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна» (протокол № 9 від 29.04.2020).

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

Рецензенти:

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

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

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

Психологічна безпека особистості: міжнародна колективна монографія / за заг. ред. І.В. Волженцевої. Переяслав (Київ. обл.), 2020. 550 с.

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

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

УДК 159.923.2

П 86

Рекомендовано к выпуску:

*Ученым советом ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» (протокол № 8 от 26.05.2020);
Заседанием совета факультета УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» (протокол № 9 от 29.04.2020)*

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

Рецензенты:

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

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

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

Психологическая безопасность личности: международная коллективная монография / за общ. ред. И.В. Волженцевой. Переяслав (Киев. обл), 2020. 550 с.

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

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

ISBN

УДК 159.923.2

© Авторы статей, 2020

*the Academic Council of the State Higher Educational Institution «Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhorii Skovoroda» (Minutes № 8 dated May 26, 2020);
the Faculty Council Meeting of the State University «Brest State University named after O.S. Pushkin» (Minutes № 9 dated April 29, 2020).*

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

Reviewers:

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

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

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

The psychological safety of personality: an international collective monograph / under the general editorship of I.V. Volzhentseva, Pereiaslav (Kyiv Region), 2020. 550 p.

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

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

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	14
Соціально-стресові розлади у контексті національної безпеки України (Дем'яненко Б. Л., Дем'яненко В. М.).....	23
Особливості уявлень про дитину з особливостями психофізичного розвитку у різних суб'єктів освітнього процесу (Билінська Н. В., Сінькова Є. Ю.).....	42
Самодостатність як умова психологічної безпеки особистості (Бігун Н. І.).....	62
Психологія упевненої поведінки людини і його професійного довголіття (Бохонкова Ю.О.).....	79
Економічна культура студентської молоді України: безпековий вимір (Василькевич Я. З., Говорун Т.В., Кікінежді О. М.)...	97
Вплив комунікативних технік на формування самооцінки дітей молодшого шкільного віку в процесі навчання (Видолоб Н. О.).....	114
Соціалізація депривованої особистості: психологічний аналіз та супровід (Войтенко О. В.).....	132
Авторський підхід до діагностики емоційних станів студентів в навчальній діяльності в контексті їх психологічної безпеки (Волженцева І. В.).....	148
Вдячність як психоенергетичний ресурс безпеки людини (Герасіна С. В.).....	170
Особливості міжособистісної взаємодії у педагогічних колективах сучасної школи (Грейліх О. О.).....	186
Психологічна безпека дитини в інклюзивному просторі навчального середовища (Гуріна З.В.).....	202
Дослідження фундаментальних і прикладних аспектів психологічної безпеки молоді в Чернігівській соціально-психологічній школі (Дроздов О.Ю.).....	219
Мовленнєва діяльність як один із виявів багатовимірного мовленнєвого феномена (Калмикова Л. О.).....	237
Принципи формування професійно-мовленнєвої майстерності майбутніх психологів (Калмиков Г. В.).....	262
Тренди фізичної активності серед словацьких підлітків: покоління Z (Корчинська В.).....	273
Фізичне виховання та здоровий спосіб життя як сутнісні компоненти процесу формування соціально-активної особистості майбутнього педагога (Кириченко Т. Г.).....	290
Значення міжкультурної комунікації для професійної діяльності психолога (Кириченко Т. В.).....	307

Емоційна компетентність як ресурс подолання тривожності (Киричик О.С.).....	325
Постнекласична раціональність в теорії і практиці психології (Крупельницька Л.Ф.).....	342
Використання психодіагностичних методів для діагностики імпліцитних теорій особистості (Либко І.В.).....	364
До проблеми когнітивної безпеки дорослих web - користувачів (Медведська О. І.).....	371
Міждисциплінарні дослідження фразеології (Мисан І.В.).....	389
Професійна мотивація і задоволеність працею як чинники психологічної безпеки особистості (Москалюк В. Ю.).....	408
Методика визначення психологічної безпеки особистості у фахівців екстремальної діяльності (Приходько І.І.).....	426
Вплив емоційного інтелекту на стан віртуального здоров'я користувачів інтернету (Северин О. В.).....	446
Психологічний портрет дівчат з відмінностями в образі я- телесного (Синюк Д.Е.).....	463
Діагностика особливостей розуміння дітьми старшого дошкільного віку денотативного (референтного) значення слова (Харченко Н. В.).....	482
Проблема формування толерантності до фрустрації у студентів- психологів (Хомич Г.О., Стеценко А.А.).....	502
Рефлексія у особистісній саморегуляції підростаючої особистості (Чижма Д. М., Лиля М.В.).....	520
Прокрастинація як специфічна форма поведінки (Ящук С. Л.).....	533

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	17
Социально-стрессовые расстройства в контексте национальной безопасности Украины (Демьяненко Б. Л., Демьяненко В. Н.).....	23
Особенности представлений о ребенке с особенностями психофизического развития у разных субъектов образовательного процесса (Былинская Н.В., Синькова Е.Ю.).....	42
Самодостаточность как условие психологической безопасности личности (Бигун Н.И.).....	62
Психология уверенного поведения человека и его профессионального долголетия (Бохонкова Ю.А.).....	79
Экономическая культура студенческой молодежи Украины : безопасностное измерение (Василькевич Я. З., Говорун Т.В., Кикинежди О. М.).....	93
Влияние коммуникативных техник на формирование самооценки детей младшего школьного возраста в процессе обучения (Выдолоб Н. А.).....	97
Социализация депривированной личности: психологический анализ и сопровождение (Войтенко О. В.).....	114
Авторский подход к диагностике эмоциональных состояний студентов в учебной деятельности в контексте их психологической безопасности (Волженцева И. В.).....	132
Благодарность как психоэнергетический ресурс безопасности человека (Герасина С. В.).....	148
Особенности межличностного взаимодействия в педагогических коллективах современной школы (Грейлих О. А.).....	170
Психологическая безопасность ребенка в инклюзивном пространстве учебной среды (Гурина З.В.).....	186
Исследования фундаментальных и прикладных аспектов психологической безопасности молодежи в Черниговской социально-психологической школе (Дроздов А.Ю.).....	202
Речевая деятельность как одно из проявлений многомерного речевого феномена (Калмикова Л. А.).....	219
Принципы формирования профессионально-речевого мастерства будущих психологов (Калмыков Г. В.).....	237
<i>Тренды физической активности среди словацких подростков: поколение Z</i> (Корчинская В.).....	262
Физическое воспитание и здоровый образ жизни как сущностные компоненты процесса формирования социально-активной личности будущего педагога (Кириченко Т. Г.).....	273
Значение межкультурной коммуникации для профессиональной	290

деятельности психолога (Кириченко Т. В.).....	307
Эмоциональная компетентность как ресурс преодоления тревожности (Киричик О.С.).....	325
Постнеклассическая рациональность в теории и практике психологи (Крупельницкая Л.Ф.).....	342
Использование психодиагностических методов для диагностики имплицитных теорий личности (Лыбко И.В.).....	364
К проблеме когнитивной безопасности взрослых web- пользователей (Медведская Е. И.).....	371
Междисциплинарные исследования фразеологии (Мысан И.В.)...	389
Профессиональная мотивация и удовлетворенность трудом как факторы психологической безопасности личности (Москалюк В. Ю.).....	408
Методика определения психологической безопасности личности у специалистов экстремальной деятельности (Приходько И.И.).....	426
Влияние эмоционального интеллекта на состояние виртуального здоровья пользователей интернета (Северин А. В.).....	446
Психологический портрет девушек с различиями в образе я-телесного (Синюк Д.Э.).....	463
Диагностика особенностей понимания детьми старшего дошкольного возраста денотативного (референтного) смысла слова (Харченко Н. В.).....	482
Проблема формирования толерантности к фрустрации у студентов-психологов (Хомич Г.А., Стеценко А.А.).....	502
Рефлексия в личностной саморегуляции подрастающей личности (Чижма Д. Н., Лиля М. В.).....	520
Прокрастинация как специфическая форма поведения (Ящук С. Л.).....	533

CONTENTS

PREFACE	20
Socio-stress disorders in the context of the national security of Ukraine (Demianenko B., Demianenko V.).....	23
Speciales of representations about the child with special psychophysical development different subjects of the educational process (Bylinskaya N., Sinkova K.).....	42
Self-sufficiency as a condition of personal Psychological safety (Bigun N.).....	62
Psychology of confident human behavior and his career longevity (Bokhonkova Y.).....	79
Economic culture of the ukrainian student youth: safety dimension (Vasylkevych Y., Hovorun T., Kikinezhdі O.).....	97
Influence of communicative techniques on formation of younger school age children's self-assessment in the course of training (Vydolob N.).....	114
Socialization of the deprived person: psychological analysis and support (Voytenko O.).....	132
The author's approach to the diagnosis of students ' emotional states in educational activities in the context of their psychological safety (Volzhentseva I.).....	148
Gratitude as a psychoenergetic resource for human security (Herasina S.).....	170
Features of interpersonal interaction in pedagogical teams of the modern school (Hreylikh O.).....	186
Psychological safety of the child in the inclusive space of the educational environment (Hurina Z.).....	202
Researches of Fundamental and Applied Aspects of the Youth's Psychological Safety in the Chernihiv Socio-psychological School (Drozdov O.).....	219
Speech activity as one of the multidimensional speech phenomenon manifestations (Kalmykova L.).....	237
Principles of formation the vocational speaking proficiency in future psychologists (Kalmykov H.).....	262
Trends of physical activity among slovak adolescents: generation Z (Karchynskaya V.).....	273
Physical education and healthy lifestyle as essential components of the process of forming a socially active personality of a future teacher (Kyrychenko Taras).....	290
The importance of intercultural communication for the professional activity of the psychologist (Kyrychenko Tetiana)..	307
Emotional competence as a resource of overcoming of anxiety	

(Kirichuk E.)	325
Postnonclassical rationality in psychological theory and practice	
(Krupelnytska L.)	342
Use of psychodiagnostic methods for diagnostic of personality theory	
of personality (Lybko I.)	364
On the problem of security of adult web users (Medvedskaya E.)	371
Interdisciplinary Researches in Phraseology (Mysan I.)	389
Professional motivation and work satisfaction as psychological safety	
factors of personality (Moskaliuk V.)	408
Method of determining the psychological security of the individual in	
extreme specialists activity (Prihodk I.)	426
Influence of emotional intelligence on the virtual health of	
internet users (Severin A.)	446
Psychological profile of the girls with differences in self-body image	
(Siniuk D.)	463
Diagnostics of peculiarities of understanding of denotative (reference)	
meaning of the words in the children's of a preschool age	
(Kharchenko N.)	482
The problem of forming tolerance to frustration in students of	
psychology (Khomych G., Stetsenko K.)	502
Reflection in personal self-regulation of adolescent's personality	
(Chyzhma D., Lyla M.)	520
Procrastination as a specific behaviour form (Yashchuk S.)	533

ПЕРЕДМОВА

Загрози безпеці людини присутні практично в кожній сфері її життєдіяльності. Ще в кінці 70-х рр. ХХ ст. Папа Римський Іван Павло II застерігав, що теперішній людині постійно загрожує те, що є справою її рук, результатом діяльності, розуму, прагнень, волі. І в цьому полягає трагедія людського існування (Joannes Paulus II. Redemptor hominis. Poznań, 1979: 29). Глобалізаційні процеси, науково-технічний прогрес, розвиток різних сфер сучасного світу не тільки дозволяють задовольняти постійно зростаючі потреби людини, але й породжують негативні наслідки її буття, продукують загрози безпеки. Традиційно, долаючи одні виклики, людина створює нові.

Психологічна збудливість і тривожність сучасного суспільства, перманентні загрози психологічній безпеці людини детермінуються значною мірою історичною пам'яттю, ментальністю, які, в свою чергу, підживлюються системною кризою. Трансформація економічних механізмів супроводжується негативними, часто загрозовими явищами – занепадом багатьох підприємств і галузей господарства, тінізацією економіки, залежністю від енергоносіїв інших держав, зниженням інноваційної активності й науково-технічного потенціалу, переважанням в експортних поставаннях сировинної складової, а в імпортних – продовольства й різноманітних товарів споживання, відтоком за рубіж висококваліфікованих фахівців тощо. У суспільно-політичному житті відбулося розшарування суспільства на вузьке коло багатих і переважаючу масу малозабезпечених громадян, зберігається висока питома вага населення, що живе за межею бідності. Стрімко збільшується кількість безробітних, скорочується народжуваність і середня тривалість життя, наростає деформація демографічного й соціального складу суспільства, спостерігається ослаблення фундаментального осередку суспільства – сім'ї, зниження духовного, етичного й творчого потенціалу нації. Моральне падіння певної частини соціуму загрожує втратою в суспільстві добра, співчуття, людяності, взаємодопомоги, що в свою чергу відображається на національних духовних цінностях. Несформованість на державному рівні чіткої програми і вектору розвитку країни, невизначеність перспектив майбутнього породжують у людей відчуття постійного страху перед ним, а в міжособистісних стосунках – недовіру, упередженість, відчуження.

Усі ці складники, як стверджують психологи, сприяють формуванню деструктивної поведінки людини. Вона характеризується відповідними особливостями мислення, суспільної свідомості, самосвідомості, ціннісних орієнтацій, стереотипів різних національних груп, політичних партій, організацій та окремих індивідів, які сприяють формуванню негативних політико-психологічних, соціально-психологічних, морально-психологічних і психічних явищ, що руйнують єдність нації, сприяють

виникненню негативних, небезпечних емоційних станів, породжуючи протест, страх, відчай, конфліктність, агресію, протистояння.

Зазначені вище прояви поведінки людини визначають низку взаємопов'язаних аспектів, які можуть загрожувати не лише психологічній безпеці особистості, але й основам державності загалом: по-перше, безвідповідальність, уседозволеність і безкарність; по-друге, бездуховність і безідейність; по-третє, протистояння й протиборство; по-четверте, політичний егоїзм і відчуття особистої обраності (месіанства); по-п'яте, відчуження і меншовартість; по-шосте, «зміщення смислів» (активність громадян і керівників у певних сферах життєдіяльності спрямована не на зміст чи результат, а на його зовнішній антураж); по-сьоме, недовіра.

Війна за «висновки розуму» (відома фраза британського священика й військового капелана, автора популярної книги «Психологія і солдат» Нормана Коупленда (1900–1995) особистості, або за формування «потрібної» свідомості особистості, або за знищення свідомості особистості в інформаційному просторі з метою «підкорення ворога, не борючись», домінує в сучасних умовах. Можна без перебільшення стверджувати, що людство ввійшло в таку фазу розвитку, коли практично всі провідні держави світу використовують інформаційно-психологічні засоби підкорення / маніпулювання свідомістю індивіда у власних геополітичних цілях.

Експерти небезпідставно стверджують, що саме гібридні війни як тип конфлікту, усе частіше будуть застосовуватись у майбутньому. Гібридна війна вийшла за рамки традиційних уявлень про неї, вона набула комбінованого характеру, перетворилася на заплутаний клубок політичних інтриг, запеклої боротьби за ресурси і фінансові потоки, непримиренних цивілізаційних, ціннісних і світоглядних зіткнень. В таких умовах важко відрізнити правих від винних, ворогів від союзників, зрадників від патріотів. Основною метою найчастіше стає не фізичне знищення збройних сил противника, захоплення та окупація території, а зміна політичного режиму чи підвалин державної політики у країні, що піддається атаці, прагнення залякати, деморалізувати і нав'язати свою волю всьому населенню держави. Тактика гібридної війни полягає в тому, щоб довести політичний режим атакованої держави до стану десуверенізованої, маріонеткової, легкокерованої, і тоді всі рішення прийматимуться на користь переможця. При цьому, фактично реалізовується класична ідея давньокитайського стратега Сунь-Цзи: «Сто разів битися й сто разів перемогти – це не краще з кращого; краще з кращого – підкорити військо противника, не борючись». Саме тому в умовах гібридної війни бойові дії є другорядними, на перший план виходять інформаційні операції та інші важелі впливу на людину, насамперед на її свідомість, психіку, що несуть реальну загрозу її психічному та фізичному здоров'ю.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій також несе з собою цілий ряд загроз, зокрема маніпулювання свідомістю та управління людьми для того, щоб підпорядковувати їх конкретним пропагандистським цілям. Замовна інформація стала повсякденним явищем у мінливому сучасному суспільстві, де споживачі самі стають творцями і поширювачами (свідомими чи несвідомими) неправдивих новин, особливо в соціальних мережах. Людина, яка прагне психологічного комфорту, намагається втекти від неї до віртуальної реальності й фантазій. Фрагментація в поєднанні з дезорієнтацією, спричиненою глобалізацією, залишає людей з почуттям сильного прагнення до більш захищеного минулого, що породжує ностальгію чи створює стан суспільної амнезії, коли неможливість виокремити правду вбиває бажання її шукати. В умовах сучасних цивілізаційних викликів, зважаючи на те, що люди істоти не тільки раціональні, а й емоційні, їхні міркування й поведінка визначаються не тільки розумом, а й переконаннями, миттєвими чи вкоріненими емоціями, якими далеко не завжди можна свідомо керувати і які часто взагалі важко пояснити – існує реальна загроза руйнування ідентичності особи, соціального організму, а відтак – національній безпеці.

Сподіваюсь, що розвідки фахівців-науковців кафедр психології і політології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (Україна) і кафедри психології Закладу освіти «Брестський державний університет імені О. С. Пушкіна» (Республіка Білорусь) допоможуть небайдужому читачеві поглибити знання про небезпеки і загрози психологічній безпеці, а отже здоров'ю й життю особистості загалом з боку сучасного суспільства, навчитися виявляти і, по змозі, нейтралізувати явища й феномени, що становлять загрозу для психологічної безпеки особистості. Знання власних індивідуально-психологічних особливостей, закономірностей функціонування психіки стає для сучасної людини не тільки обов'язковим елементом її загальної культури, але й необхідною умовою попередження негативного впливу небезпек і загроз у системі «людина – влада», «суспільство – держава», у соціальній взаємодії, різних міжособистісних комунікаціях, під час виконання професійної діяльності, у процесі самопізнання й самореалізації. Ідеться, насамперед, про маніпуляції суспільною свідомістю, руйнування єдиного інформаційного й духовного простору держави, традиційних основ суспільства й суспільної моральності, ідентифікації особи, порушення життєво важливих інтересів особистості тощо.

Б. Л. Дем'яненко
доктор політичних наук, професор, професор кафедри
політології, декан соціоісторичного факультету
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»

ПРЕДИСЛОВИЕ

Угрозы безопасности человека присутствуют практически в каждой сфере его жизнедеятельности. Еще в конце 70-х гг. XX в. Папа Римский Иоанн Павел II предостерегал, что современному человеку постоянно угрожает то, что является делом ее рук, результатом деятельности, ума, стремлений, свободы. И в этом заключается трагедия человеческого существования (Joannes Pauhis II. Redemptor hominis. Poznari, 1979: 29). Глобализационные процессы, научно-технический прогресс, развитие различных сфер современного мира не только позволяют удовлетворять постоянно растущие потребности человека, но и порождают негативные последствия его бытия, производят угрозы безопасности.

Психологическая возбудимость и тревожность современного общества, перманентные угрозы психологической безопасности человека детерминируются в значительной степени исторической памятью, ментальностью, которые, в свою очередь, подпитываются системным кризисом. Трансформация экономических механизмов сопровождается негативными, часто угрожающими явлениями – упадком многих предприятий и отраслей хозяйства, тенизацией экономики, зависимостью от энергоносителей других государств, снижением инновационной активности и научно-технического потенциала, преобладанием в экспортных поставках сырьевой составляющей, а в импортных – продовольствия и различных товаров потребления, оттоком за рубеж высококвалифицированных специалистов и т. п. В общественно-политической жизни произошло расслоение общества на узкий круг богатых и преобладающую массу малообеспеченных граждан, сохраняется высокий удельный вес населения, живущего за чертой бедности. Стремительно увеличивается количество безработных, сокращается рождаемость и средняя продолжительность жизни, нарастает деформация демографического и социального состава общества, наблюдается ослабление фундаментальной ячейки общества – семьи, снижение духовного, нравственного и творческого потенциала нации. Нравственное падение определенной части социума грозит потерей в обществе добра, сострадания, человечности, взаимопомощи, что в свою очередь отражается на национальных духовных ценностях. Несформированность на государственном уровне четкой программы и вектора развития страны, неопределенность перспектив будущего порождают у людей чувство постоянного страха перед ним, а в межличностных отношениях – недоверие, предвзятость, отчуждение.

Все эти составляющие, как утверждают психологи, способствуют формированию деструктивного поведения человека. Оно характеризуется соответствующими особенностями мышления, общественного сознания, самосознания, ценностных ориентаций, стереотипов различных национальных групп, политических партий, организаций и отдельных индивидов, которые способствуют

формированию негативных политико-психологических, социально-психологических, морально-психологических и психических явлений, разрушающих единство нации, способствуют возникновению негативных эмоциональных состояний, порождая протест, страх, отчаяние, конфликтность, агрессию, противостояние.

Указанные выше проявления поведения человека определяют ряд взаимосвязанных аспектов, которые могут угрожать не только психологической безопасности личности, но и основам государственности в целом: во-первых, безответственность, вседозволенность и безнаказанность; во-вторых, бездуховность и безидейность; в-третьих, противостояние и противоборство; в-четвертых, политический эгоизм и чувство личной избранности (мессианство); в-пятых, отчуждение и неполноценность; в-шестых, «смещение смыслов» (активность граждан и руководителей в определенных сферах жизнедеятельности направлена не на содержание или результат, а на его внешний антураж); в-седьмых, недоверие.

Война за «выводы разума» (известная фраза британского священника и военного капеллана, автора популярной книги «Психология и солдат» Нормана Коупленда (1900–1995) личности, или за формирование «нужного» сознания личности, или уничтожение сознания личности в информационном пространстве с целью «покорения врага, не борясь», становится в современных условиях основным видом завоевания.

Эксперты не без оснований утверждают, что именно гибридные войны как тип конфликта, все чаще будут применяться в будущем. Гибридная война вышла за рамки традиционных представлений о ней, она приобрела комбинированный характер, превратилась в запутанный клубок политических интриг, ожесточенной борьбы за ресурсы и финансовые потоки, непримиримых цивилизационных, ценностных и мировоззренческих столкновений. В таких условиях трудно отличить правых от виноватых, врагов от союзников, предателей от патриотов. Основной целью чаще всего становится не физическое уничтожение вооруженных сил противника, захват и оккупация территории, а смена политического режима или основ государственной политики в стране, подвергается атаке, стремление запугать, деморализовать и навязать свою волю всему населению страны. При этом, фактически реализуется классическая идея древнекитайского стратега Сунь-Цзы: «Сто раз сразиться и сто раз победить – это не лучшее из лучшего; лучшее из лучшего – покорить войско противника, не сражаясь». Именно поэтому в условиях гибридной войны боевые действия являются второстепенными, на первый план выходят информационные операции и другие рычаги воздействия на человека, прежде всего на его сознание, психику, несущие реальную угрозу ее психическому и физическому здоровью. Стремительное развитие информационных технологий также

несет с собой целый ряд угроз, в том числе манипулирование сознанием и управление людьми для того, чтобы подчинять их конкретным пропагандистским целям. Заказная информация стала повседневным явлением в изменяющемся современном обществе, где потребители сами становятся творцами и распространителями (сознательными или бессознательными) ложных новостей, особенно в социальных сетях. Человек, стремящийся к психологическому комфорту, пытается убежать от нее в виртуальную реальность и фантазии.

В условиях современных цивилизационных вызовов, несмотря на то, что люди существа не только рациональные, но и эмоциональные, их рассуждения и поведение определяются не только умом, но и убеждениями, мгновенными или укоренившимися эмоциями, которыми далеко не всегда можно сознательно управлять и часто вообще трудно объяснить – существует реальная угроза разрушения идентичности личности, социального организма, а следовательно – национальной безопасности.

Надеюсь, что исследования специалистов-ученых кафедр психологии и политологии ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» (Украина) и кафедры психологии Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Республика Беларусь) помогут равнодушному читателю расширить знания об опасностях и угрозах психологической безопасности, а следовательно здоровью и жизни личности в целом со стороны современного общества, научиться находить, раскрывать и по возможности нейтрализовать явления и феномены, которые представляют угрозу для психологической безопасности личности. Знание собственных индивидуально-психологических особенностей и закономерностей функционирования психики становится для современного человека не только обязательным элементом его общей культуры, но и необходимым условием предупреждения негативного воздействия опасностей и угроз в системе «человек – власть», «общество – государство», в социальном взаимодействии, различных межличностных коммуникациях, при выполнении профессиональной деятельности, в процессе самопознания и самореализации. Речь идет прежде всего о манипуляции общественным сознанием, разрушении единого информационного и духовного пространства государства, традиционных основ общества и общественной нравственности, идентификации личности, нарушения жизненно важных интересов личности и т. п.

Б. Л. Демьяненко
доктор политических наук, профессор, профессор кафедры
политологии, декан социоисторического факультета
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический
университет имени Григория Сковороды».

PREFACE

Threats to human security are present in almost every area of life. Back in the late 70's of the twentieth century, Pope John Paul II warned that today's man is constantly threatened by his handwork, result of his activity, reason, aspirations, and will. And this is the tragedy of human existence (Joannes Pauhis II. Redemptor hominis. Poznari, 1979: 29). Globalization processes, scientific and technological progress, the development of various spheres of the modern world do not only meet the ever-increasing needs of a man, but also generate the negative consequences of his existence, and produce the security threats. Traditionally, by overcoming some challenges, a person creates new ones.

Psychological excitability and anxiety of modern society, permanent threats to the psychological security of a man are largely determined by historical memory, mentality, which, in turn, are fueled by a systemic crisis. Transformation of the economic mechanisms is accompanied by the negative, often threatening phenomena - the decline of many enterprises and industries, shadow economy, dependence on energy from other countries, reduced innovative-scientific and technological potential, the predominance of raw materials exports, and in the imported – food and various consumer goods, an outflow of highly qualified specialists abroad, etc. In socio-political life there was a stratification of society into a narrow circle of rich and the vast majority of low-income citizens, there is a high proportion of the population living below the poverty line. The number of unemployed is growing rapidly, the birth rate and life expectancy are diminishing, the demographic and social composition of society is deforming, the fundamental unit of society - the family - is weakening, and the nation's spiritual, ethical and creative potential is lowering. The moral decline of a certain part of society leads to the loss of goodness, compassion, humanity, and mutual assistance in society, which, in turn, is reflected in national spiritual values. The lack of a clear program and vector of the country's development at the state level, the uncertainty of the future's prospects give people a feeling of constant fear of it, and in the interpersonal relationships - distrust, bias, alienation.

All these components, according to psychologists, contribute to the formation of destructive human behavior. It is characterized by appropriate features of thinking, social consciousness, self-awareness, values, stereotypes of different national groups, political parties, organizations and individuals that contribute to the formation of negative political, psychological, socio-psychological, moral and psychological phenomena that destroy the unity of the nation and contribute to the emergence of negative, dangerous emotional states, generating protest, fear, despair, conflicts, aggression, confrontation.

The mentioned above manifestations of human behavior determine the number of interrelated aspects that can threaten not only the psychological

security of the individual, but also the foundations of statehood in general: first, irresponsibility, permissiveness, and impunity; second, spirituality and inaction; third, opposition and confrontation; fourth, political selfishness and a sense of personal choice (messianism); fifth, alienation and inferiority; sixth, “shift of meanings” (the activity of citizens and leaders in certain spheres of life is aimed not at the content or result, but at its external entourage); seventh, distrust.

The war for the “conclusions of reason” (the famous phrase of a British priest and military chaplain, author of the popular book “Psychology and Soldiers” by Norman Copeland (1900-1995)) personality, or for the formation of the “necessary” personality’s consciousness, or for the destruction of personality consciousness in the informational space with the goal of “subduing the enemy without fighting” dominates in modern conditions. It is no exaggeration to say that humanity has entered a phase of development when almost all the world’s leading countries use the information and psychological means of subjugation/ manipulation of the individual’s consciousness for the own geopolitical purposes.

The experts rightly argue that hybrid wars, as a type of conflict, will increasingly be used in the future. The hybrid war went beyond the traditional notions of it; it acquired a combined character, turned into an intricate tangle of political intrigue, a fierce struggle for the resources and financial flows, irreconcilable civilizational, value, and ideological clashes. In such conditions, it is difficult to distinguish the right from the guilty, the enemies from the allies, and the traitors from the patriots. The main goal is often not the physical destruction of the enemy’s forces, the seizure and occupation of territory, but the change of political regime or the foundations of public policy in the country under attack, the desire to intimidate, demoralize and impose their will on the entire population. The tactics of hybrid warfare are to bring the political regime of the attacked state to a state of de-sovereignty, puppetry, easy control, and then all decisions will be made in favor of the winner. At the same time, the classic idea of the ancient Chinese strategist Sun Tzu is actually being realized: “Fighting a hundred times and winning a hundred times is not the best of the best; the best of the best is to subdue the enemy’s army without fighting.” That is why in a hybrid war, hostilities are secondary, information operations, and other levers of influence on a person come to the fore, first of all on his consciousness, psyche, which poses a real threat to his mental and physical health.

The rapid development of information technology also carries with it a number of threats, including the manipulation of consciousness and the management of people in order to subordinate them to the specific propaganda goals. Custom information has become a daily occurrence in today’s changing society, where consumers themselves become creators and disseminators (conscious or unconscious) of false news, especially on social networks. A person who seeks psychological comfort tries to escape from it to virtual reality and fantasies. Fragmentation, combined with the disorientation

caused by globalization, leaves people with a strong desire for a more secure past, which creates nostalgia or creates a state of social amnesia when the inability to separate the truth kills the desire to seek it. In today's civilizational challenges, despite the fact that the human beings are not only rational but also emotional, their reasoning and behavior are determined not only by reason but also by beliefs, instantaneous or ingrained emotions, which are not always consciously manageable and which are often generally difficult to explain - there is a real threat of destruction of the individual's identity, the social organism, and hence - national security.

I hope that the investigations of specialists-scientists of the departments of psychology and political science of Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University (Ukraine) and the department of psychology of the educational institution "Brest A.S. Pushkin State University" (Republic of Belarus) will help the not indifferent reader to deepen knowledge about the dangers and threats to psychological security, and hence the health and life of the individual in general by modern society, to learn to identify and, if possible, to neutralize the phenomena threatening the psychological security of personality. Knowledge of their own individual psychological characteristics, patterns of psyche functioning becomes for a modern man not only a mandatory element of its general culture but also a necessary condition for preventing the negative impact of dangers and threats in the system "man – power", "society – state", in social interaction, various interpersonal communications, during a performance of the professional activity, in the course of self-knowledge and self-realization. These are, first of all, manipulations of public consciousness, destruction of the single information and spiritual space of the state, traditional foundations of society and social morality, identification of a person, violation of vital interests of a person, etc.

B.L. Demyanenko
Doctor of Political Sciences, Professor,
Professor of the Department of Political Science,
Dean of the Socio-historical Faculty
of Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhoriy Skovoroda
State Pedagogical University



Дем'яненко Борис Леонідович,
доктор політичних наук, професор,
декан соціоісторичного факультету
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний
університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав, Україна
E-mail: _dem-@ukr.net



Дем'яненко Віра Миколаївна,
кандидат політичних наук,
доцент,
доцент кафедри політології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний
університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав, Україна
E-mail: _dem-@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-СТРЕСОВІ РОЗЛАДИ У КОНТЕКСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ УКРАЇНИ

У статті розглядаються соціально-стресові розлади різних категорій українського соціуму (учасників бойових дій, полонених, переселенців, трудових мігрантів і родин постраждалих) як загрози стабільності й безпеці України. З'ясовано сутність і симптоми посттравматичних стресових розладів (відстроченої реакції на ситуації, які пов'язані з серйозною загрозою для життя чи здоров'я людини): симптоми повторного переживання; симптоми уникнення; симптоми підвищеної збудливості. Прослідковується залежність

ступеню й характеру психічних розладів і порушень як від масштабу, інтенсивності й тривалості події, що травмувала людину, так і від особливостей особистості постраждалого, від значущості для нього події, яка зачіпає його моральні та етичні цінності, його світобачення й світосприйняття.

Прослідковується залежність і ускладнення наростаючої психічної неадекватності громадян від застарілих перманентних суспільних хвороб – затяжної соціально-економічної та політичної кризи, постійного ігнорування владою інтересів суспільства й кожного громадянина зокрема, атомізованості соціуму, нагнітання агресивних, націоналістичних настроїв (т. зв. фобія «бандерівця», «правого сектору») тощо. Синтезовано практичні рекомендації фахівців щодо уникнення, мінімізації та успішної боротьби громадян України з соціально-стресовими розладами.

Ключові слова: стрес, психологічна криза, посттравматичні стресові розлади, психічна неадекватність, агресивна поведінка, психічний регрес, психотерапія, здоров'я людини.

Borys Demianenko, Vira Demianenko Socio-stress disorders in the context of the national security of Ukraine

The article deals with social-stress disorders of different categories of Ukrainian society (participants of hostilities, prisoners, displaced persons, labor migrants and families of victims) as threats to the stability and security of Ukraine. The nature and symptoms of post-traumatic stress disorders (delayed response to situations that are considered to be a serious threat to life or health) have been identified: symptoms of relapse, symptoms of avoidance, symptoms of increased excitability. The dependence of the degree and nature of mental disorders is traced both on the scale, intensity and duration of the traumatized event, and on the personality traits of the victim, on the significance of the event affecting his moral and ethical values, his worldview.

It was traced the dependence and complication of growing mental inadequacy of citizens on the following outdated permanent social illnesses: protracted socio-economic and political crisis, constant disregard for the interests of society and every citizen in particular, atomization of the society, injection of aggressive, nationalistic sentiments (so-called phobia of Bandera, Right sector, etc). Practical recommendations of experts on the avoidance, minimization and successful struggle of Ukrainian citizens with social and stress disorders have been synthesized.

Keywords: stress, psychological crisis, post-traumatic stress disorder, mental inadequacy, aggressive behavior, mental regression, psychotherapy, human health.

Тривала ситуація безпрецедентного соціального та економічного стресу, неодноразові спроби революційного («революція на граніті»,

«помаранчева революція», «Революція Гідності») перевлаштування українського суспільства, колапс влади у лютому 2014 р., агресія Російської Федерації проти України у Криму й на Донбасі, глибоке розчарування «постреволюційною» владою в 2018–2019 рр., закономірно привели молоде й незміцніле українське суспільство до стану психологічної кризи. Величезна кількість громадян опинилася в стані соціального стресового розладу.

Ще складнішою є ситуація з реальними учасниками бойових дій, військових конфліктів. Безперечно, кожна війна (світова, локальна, чи «гібридна») страшна не лише очевидними, миттєвими наслідками, її відлуння приховує в собі реальну загрозу для психологічного, фізичного й морального стану суспільства. Насамперед, соціально-психологічні розлади виникають у безпосередніх учасників бойових дій, тих, хто пройшов крізь пекло боїв, обстрілів, полону, катувань, загибелі товаришів. Для багатьох українців, які довірливо вважали росіян «братами», «земляками» чи «співвітчизниками», особливо важко було усвідомлювати реальність агресії сусідньої держави. На відміну від явних фізичних травм та ушкоджень, психологічні патології можуть бути спершу непомітними і виявлять себе лише згодом, у цивільному житті. Увесь комплекс проявів соціально-психологічного розладу в людей, які були учасниками бойових дій, уперше почали досліджувати американські вчені після війни у В'єтнамі (Сукиасян, 2009) (В'єтнамська війна 1959–1975 рр. між комуністичним Північним В'єтнамом, підтримуваним СРСР і КНР та Південним В'єтнамом, підтримуваним США, Австралією, Новою Зеландією, Південною Кореєю тощо – прим. авторів), запропонувавши йому визначення «посттравматичний синдром». На території України найвідомішим і найбільш дослідженим донедавна був т. зв. «афганський синдром» – комплекс травм та уражень, що отримали учасники війни в Афганістані (Лазебная, 1999) (повномасштабна збройна агресія СРСР проти суверенного Афганістану під приводом боротьби з моджахедами, грудень 1979 – лютий 1989 рр. – прим. авторів). Натепер, коли на Сході України триває російсько-українська війна, через горнило якої вже пройшли десятки тисяч українців, цілком обґрунтовано говорить про «донецький синдром» (Буткевич, 2014).

Найчастішою формою розладів у жертв екстремальних подій, які важко піддаються лікуванню та корекції й проявляються психологічними, соціальними і соматичними змінами є посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Синдром, подібний до того, який зараз іменують ПТСР, був помічений у військових під час Громадянської війни 1861–1865 рр. у Сполучених Штатах Америки. А тому, перші дослідницькі роботи були присвячені саме військовому стресу. Психічні розлади у той час розглядалися як прояви «ностальгії», що вважалися різновидом «меланхолії» чи «слабо вираженим психозом» унаслідок розчарування, незадоволення й туги за домівкою (Михальський, 2011: 690). Пізніше, у В'єтнамі, ПТСР спостерігався в 21-40 % випадків, в Афганістані – у 10-

15 % усіх непоранених солдатів, у Чечні (перша кампанія) – у 20-25 % і в 30-45 % тих, що отримали поранення (Михальський, 2011: 689). За даними статистики, на початок 1990-х рр. близько 100 тисяч американських ветеранів війни у В'єтнамі здійснили самогубства, близько 40 тисяч вели замкнутий спосіб життя. Серед них спостерігався високий рівень актів насильства, неблагополуччя в сфері сімейних відносин і соціальних контактів. У мирний час питома вага випадків ПТСР серед інших психічних розладів складає від 0,5 до 1,2 %. У 90-і рр. ХХ ст. показники проявів ПТСР значно зросли, оскільки за даними спеціальних досліджень, вони у певних осіб із наслідками воєнної травматизації з віком стають усе чіткішими (Михальський, 2011: 689). У кінці ХХ ст. з'явилося чимало наукових робіт, присвячених вивченню проблем тероризму. Війна в Перській затоці породила «синдром Перської затоки» (чи «синдром війни в затоці»), особливості якого полягають у тому, що військові дії відбувалися в складних умовах і з використанням нових видів зброї.

Проблеми впливу «революційно-воєнного» ПТСР на фізичне, соціально-психологічне й моральне здоров'я громадян сучасної України є досі недостатньо вивченими вітчизняною (психологічною, психіатричною, особливо політичною) наукою. Найбільш дослідженими аспектами проблеми є переважно психологічні й психіатричні, якими опікуються як зарубіжні (Александровський, 2005; Апчел, 1999; Брайт, 2003; Волошин, 2005; Водоп'янова, 2009; Джонс, 2003; Журавльов, 2011; Лазебна, 1992, 1996, 1999; Зеленова, 1996, 1999; Малкіна-Пих, 2007; Сандомирський, 2014; Сергієнко, 2011; Соколова, 1996; Сукіасян, 2009; Тарабріна, 1992, 1996, 2001; Циган, 1999), так і деякі вітчизняні науковці, журналісти, блогери (Бекешкіна, 2017; Буткевич, 2014; Дем'яненко Б., 2012, 2014; Дем'яненко В., 2014; Зливков, 2016; Ковальчук, 2014; Корольчук, 2012; Котляр, 2019; Крайнюк, 2007; Лукомська, 2016; Матяш, 2016; Михальський, 2011; Осьодло, 2013; Таран, 2017; Тімченко, 2000; Трегуб, 2014; Федан, 2016; Худенко, 2016; Царьов, 2011; Шахрозан, 2014) та ін. Вітчизняні дослідники зосереджують увагу, зокрема, на проблемах сутності, симптомах і загрозах ПТСР, причинах деструктивної поведінки різних верств українського суспільства в нинішніх суспільно-політичних і економічних умовах, впливові психічного стану здоров'я громадян України на проблеми національної безпеки, досліджують об'єктивні й суб'єктивні детермінанти і характеристики сприйняття стресогенних чинників. Психологи пропонують стратегії подолання стресу, механізми захисту й протидії стресогенним чинникам, рекомендації щодо збереження душевного й психічного здоров'я громадян, у т. ч. радять, як пояснювати дітям сутність надзвичайних ситуацій без шкоди (чи хоча б її мінімізації) для їхньої психіки. Теоретико-методологічні дослідження подолання стресу як новий когнітивно-поведінковий напрям у вітчизняній психології, незважаючи на великий інтерес до проблематики та інтенсивні його дослідження зарубіжними науковцями (зокрема, П. Вонг,

Ч. Карвер, Е. Скіннер, М. Шайєр), тільки починає набувати сучасного теоретичного осмислення (Журавлев, 2011: 121).

Метою роботи є аналіз причин і впливу соціально-стресових розладів на морально-психологічне здоров'я різних категорій українського соціуму, синтез шляхів уникнення, мінімізації та успішного їх подолання в контексті національної безпеки України.

Дослідники ПТСР стверджують, що схильність до нього корелює з певними видами психічних порушень, які, у свою чергу, виникають як наслідок травми або існували до неї. До таких порушень відносять: невроз тривоги; депресію; схильність до суїцидальних думок і спроб; алкогольну чи наркозалежність; психосоматичні розлади; захворювання серцево-судинної системи. За спостереженнями фахівців, у 50-100 % пацієнтів, які страждають ПТСР, є які-небудь із перерахованих супутніх захворювань, а частіше всього їх два чи більше (Тарабрина, 2001). Серед усіх медичних наслідків бойових дій ПТСР складають від 10 до 50 %. Бойові дії накладають помітний відбиток на перебіг психічної діяльності й поведінку військовослужбовців. Бойовий стрес, відігравши позитивну роль у збереженні цілісності організму й особистості воїна в екстремальних умовах, виступає причиною наступної дезадаптації учасників бойових подій. ПТСР турбує людину упродовж багатьох років. Так, навіть через 15-19 років після закінчення В'єтнамської війни, майже в півмільйона ветеранів залишилися прояви ПТСР (15,2 %). Аналогічні результати (17 %) були зафіксовані при обстеженні учасників бойових дій в Афганістані (Лазебная, 1999: 63). Війна на Сході України формує тисячі людей, які після демобілізації повертаються до мирного життя, у суспільство з характерними рисами вже мілітаризованої свідомості, яка істотно впливає та ще тривалий час впливатиме на різні сфери функціонування соціуму й держави.

Деякі дослідники (Александровский, 2005) ПТСР вважають, що переживання людей, які зазнали впливу різних катастроф, війни, якщо навіть вони не отримали тілесних ушкоджень, безслідно для них не проходять. Через кілька років після пережитої ситуації в них розвиваються різні невротичні патохаректорологічні стигми. На їхньому фоні часто формуються патологічні стани. Клінічна типологія й класифікація ПТСР досі продовжують уточнюватись. У цю групу розладів віднесені зтяжні патологічні стани у військовослужбовців, ветеранів війни, учасників природних і техногенних катастроф, після короткочасного або тривалого екстремального впливу.

Одним із перших детально описав посттравматичний стан, запропонувавши дефініцію «ПТСР», американський учений М. Горовіц (М. Horowitz). У публікації 1979 р. він у співавторстві з Н. Вілнером обґрунтував шкалу оцінки впливу травматичних подій, яка стала одним із підходів до дослідження психічних станів суспільства та окремих осіб, які зазнали впливу екстремальних ситуацій. У результаті проведених емпіричних досліджень, були сформовані теоретичні уявлення про

існування двох найбільш специфічних категорій переживань, що виникають у відповідь на вплив травматичних подій. До першої категорії належать симптоми вторгнення – нічні кошмари, що містять нав'язливі почуття, образи або думки. До другої – симптоми уникнення, що охоплюють спроби пом'якшення або уникнення переживань, пов'язаних із травматичною подією, зниження реактивності (Корольчук, 2012: 97).

Психологи охарактеризували реакцію людини на травмуючу ситуацію. Спочатку вона переживає посттравматичний стресовий стан – гостру реакцію на стрес, яка може тривати до місяця. Вона характеризується станом заціпеніння, неконтактності, затьмарення свідомості. Від місяця до трьох місяців триває посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), який проявляється такими симптомами: епізодичні прояви страху, викликані реакцією на світло, запах, звук, вібрацію тощо; нічні кошмари; вегетативні реакції, які проявляються самовільно й безпричинно (пришвидшене серцебиття й дихання, тремор, пітливість); амнезія, коли людина не може пригадати власне епізод травми. Від трьох до шести місяців триває адаптаційна реакція. Якщо вчасно не залагодити стрес і ПТСР – виникають депресивні, емоційні й поведінкові порушення. Такий стан людини зумовлюється механізмом переживання сильного стресу, коли вона опиняється в ситуації, з якої немає виходу й вона не може ні збуджуватися, ні лякатися. У такому важкому надкризовому стані організм, щоб врятувати себе, відключається, кора головного мозку тимчасово вимикається. Уся отримана інформація з навколишнього середовища зберігається через чуттєві аналізатори: нюхові, слухові, зорові. Відтак організм отримує інформацію, але вона не є синтезованою та інтегрованою (інформація розділена). Усі відчуття сприймаються окремо, неусвідомлено. Усе це записується в імпліцитній прихованій пам'яті людини. Така ситуація може тривати секунди, але має тривалі наслідки. Згодом, отримані в цей момент картинки перетворюються на флешбеки і нічні кошмари. Проте, усе це відбувається у зв'язці зі стресовими емоціями – страхом, розпачем, гнівом. Через амнезію відсутнє інтегроване усвідомлення того, що відбувається (Як виникає ПТСР і що з цим робити, 2019).

Натепер без перебільшення можна констатувати факт неблагополучного психологічного (стресового) стану українського суспільства. Події, які потрясають країну з кінця 2013 р. – трагічні протистояння на Майдані Незалежності в Києві й багатьох інших містах зими 2013–2014 рр., анексія Російською Федерацією Криму, війна на Донбасі, жертвами яких стали безпосередньо чи опосередковано тисячі українських громадян, спричинили той стан стресу, у якому суспільство живе вже тривалий час.

Окрім учасників зіткнень на Майдані взимку 2013–2014 рр. і бойових дій на Сході України, сильного психотравматичного впливу зазнали полонені терористичними утвореннями ДНР, ЛНР та їхні рідні. Наслідками побоїв, психологічного тиску, сексуальних домагань, тортур,

голоду, принижень у більшості тих, хто перебував у неволі, стали посттравматичний стресовий розлад, депресія, складнощі в адаптації, надмірне споживання психоактивних речовин та алкоголю, тривожні розлади, погіршення здоров'я через хронічні хвороби. Після повернення на волю вони відчують, що їхнє життя наче «обнулено»: людині доводиться долати психологічні проблеми і при звичаюватися жити «з нуля», часто, не знаходячи спільної мови із донедавна рідними людьми. Людина, яка повернулася з полону, може бути зламаною й становити небезпеку для держави, пригнічений стан психіки і фізичний біль можуть відіграти роль детонатора, який може погано скінчитись і для самої людини, і для її оточення, і для суспільства загалом (Костюк, 2018).

Не всі люди, які пройшли через травмуючу ситуацію, переживають посттравматичний синдром. Це стосується й учасників Майдану, й учасників та очевидців бойових дій на Сході України, і членів їхніх родин. Спектр психологічних відхилень і патологій достатньо широкий. Саме вони, а не ПТРС, охоплюють чисельніші групи і прошарки населення, і в контексті національної безпеки України є загрозливішими.

Зазвичай, люди, переживаючи нетривалий стрес, долають його без серйозних порушень здоров'я, проте все ж відчують наслідки стресу: можливі порушення сну, відчуття тривоги, головний біль, пришвидшене серцебиття, порушення артеріального тиску, труднощі включення до основного виду діяльності, апатія або роздратованість, конфліктність. Коли ж людина довгий час перебуває в стані стресу, є великою вірогідність перенапруження організму, що може призвести до посттравматичних стресових розладів – відстроченої реакції на ситуації, які пов'язані з серйозною загрозою для життя чи здоров'я людини. Це, по-перше, симптоми повторного переживання: нав'язливі спогади, болісні сновидіння, раптові неприємні реакції, інтенсивний стрес на події, висловлювання чи символи, пов'язані з попередньою травмою; по-друге, симптоми уникнення: думок, почуттів і дій, пов'язаних із травматичними подіями, витіснення деталей події, зниження інтересу (аж до суїцидальних настроїв) до життя й повсякденної діяльності, обмеження (чи повне уникнення) контактів з іншими індивідами і збіднення почуттів, відсутність орієнтації на майбутнє (життя сьогоднішнім днем чи навіть спогадами приємного, але минулого); по-третє, симптоми підвищеної збудливості: порушення сну, тривожність, дратівливість (навіть прояви агресії), зниження уваги (замкненість «у собі»), психосоматичні реакції (Шахрозан, 2014). Ступінь і характер психічних розладів і порушень залежить не лише від масштабу, інтенсивності й тривалості травмуючої події, від психосоматичних особливостей особистості постраждалого, а й від значущості для нього події, яка зачіпає його моральні та етичні цінності, його світогляд.

За даними вітчизняних і зарубіжних науковців, на характер стресу в різних людей впливають такі особистісні чинники: 1) генетична схильність – реакції людини на 30 % визначаються генами, успадкованими від

батьків; 2) характер перебігу вагітності в матері – установлено, що якщо в жінки під час вагітності відзначався підвищений вміст стероїдних гормонів, то й дитина буде гостріше реагувати на стрес; 3) ранній дитячий досвід – психотравмуючі переживання перших семи років життя дитини ускладнюють перебіг стресових реакцій упродовж усього подальшого її життя; 4) характер людини – схильні до гніву, ворожості, цинізму, дратівливості люди більше піддаються стресові, а відкриті, доброзичливі індивіди з почуттям гумору, навпаки, є стійкішими до стресу, вони легше переборюють стрес і живуть довше; 5) спрямованість людини – активні, честолюбні, нетерплячі, неспокійні, орієнтовані на успіх люди більше піддаються стресові, ніж люди із низьким рівнем домагань, які не претендують на високе становище в суспільстві й високий фінансовий достаток; 6) соціальний статус – люди, які займають високе становище в суспільстві, мають підвищену стійкість до стресу; 7) найближче соціальне оточення – чим більше родичів і знайомих у людини, тим вища її стійкість до стресу; це пов'язано не тільки з тим, що друзі реально захищають таку людину від стресорів, але й із тим, що близькі люди ніби приймають частину проблеми на себе. Індивід, оточений доброзичливо налаштованими людьми, відчуває їхню підтримку й легше сприймає загрозливі чинники середовища. На противагу цьому самотні люди чи ті, які мають постійні проблеми у родині, більше піддаються стресові й частіше хворіють (Осьодло, 2013: 245-246).

Психоемоційне включення людини, яка безпосередньо не була учасником подій на Майдані (чи була там нерегулярно), але спостерігала й переживала за ними за допомогою засобів масової комунікації, феномен «співучасті» з наступною ідентифікацією з жертвами і потерпілими (у деяких випадках можлива «ідентифікація з агресором», що може призводити до зростання правопорушень і рівня злочинності). Не лише українці потрапили під вплив сильних негативних емоцій, але й багато громадян держав – колишніх республік СРСР, які через спільний історичний досвід, певну емоційну (часто й родинну) прив'язаність після початку російської агресії проти України здебільшого під впливом засобів масової інформації стали сприймати українців як зрадників і ворогів, палко підтримуючи авантюрну політику Президента Російської Федерації В. Путіна чи співчуваючи агресору. Поляризація в сприйнятті подій Майдану 2013–2014 рр., анексії Російською Федерацією Криму, війни на Сході України спричинили як мінімум напругу в родинних і дружніх відносинах, а то й повний їхній розрив.

Постійна психологічна збудливість і тривожність українського суспільства детермінується значною мірою історичною пам'яттю, ментальними страхами, які підживлюються перманентною суспільно-політичною кризою, складними умовами трансформації всіх сфер життя суспільства – від ідеологічних, духовних, культурних настанов до законів і правил господарської діяльності. Щодо історичної пам'яті, то Україна,

затиснута впродовж століть між Сходом і Заходом, не могла не відчувати постійну загрозу від сусідів. Характерним у цьому контексті є те, що загроза від близького сусіда, до правил поведінки якого звиклися, пристосувалися і навіть у певній мірі прийняли нині майже не розглядається. Натомість, далекий для певного регіону України сусід і співвітчизники, які (о, жах!) перебувають під його впливом, сприймаються як реальна загроза. Саме тому, зокрема, жителів західних регіонів України лякає загроза русифікації, а негативний вплив Заходу, прихід «бандерівців» жахає мешканців східних областей України і Криму. У психології це пояснюють явищем, при якому під впливом прихованих обставин здійснюється перенесення значеннєвих навантажень чи навіть зміна їхньої полярності. Щодо стану суспільної психології в сучасній Україні, то таку поляризацію збудників страхів підігрівають політики, які в боротьбі за владу піднімають із підсвідомості, актуалізують, міфологізують і форматують багато історичних і ментальних упереджень.

Соціологи, констатуючи регіональний поділ суспільства по мовному питанню, щодо зовнішньополітичних орієнтацій, відмічають, що в повсякденному житті це взагалі не позначалося, а конфліктність у суспільну свідомість і поведінку завжди вносили вибори, коли людей ділили на «наш – не наш» (Ірина Бекешкіна: Україна патріархальна, зріла, відкрита до чужинців та все ще... плаксива, 2020). Вибори в Україні (особливо президентська виборча кампанія), починаючи з 2004 р., завжди виступали фактором стресу, який викликає не лише суспільні протистояння, конфлікти, а й сімейні, родинні драми.

Емоційні й поведінкові реакції людей на стресові ситуації різняться. Серед людей, які підвищено тривожні, часто спостерігається демонстративно агресивна чи своєрідна віртуально агресивна поведінка (на словах), бо таким чином, імітуючи і зображаючи агресію, вони намагаються вгамувати свій власний страх. Страх перед майбутнім, грядущою ще більшою кризою, перед різноманітними катаклізмами (яких, на жаль, не бракує), страх очікування широкомасштабних військових дій і т. п. У таких умовах нагнітання напруженості, циркуляції тривожних і агресивних настроїв, інших негативних масових явищ відбувається психічний регрес людини. Практично він проявляється в тому, що поведінка великої кількості людей починає уподібнюватися поведінці не громадян цивілізованої держави, а племені первісних дикунів. Цей регрес до інстинктивного, «тваринного» рівня поведінки людини виявляється в найрознузданіших формах агресії, у поживленні міфологічного мислення широких людських мас (Сандомирский, 2014). Для таких людей трагедії, що відбувалися в Києві, Одесі в 2014 р, чи вже кілька років продовжуються в містах і містечках Донеччини й Луганщини, десятки людських жертв уявляються своєрідними людськими жертвопринесеннями (ніби дії первісного дикуна). Саме такі невірноважені люди, що деградували до «первісного» стану, як стверджують психологи, тріумфують, залишають тріумфуючі коментарі в

соціальних мережах, демонструють інші приклади неадекватної поведінки.

Тривала психологічна напруга й тривога, спричинена нагнітанням конфліктів і протистоянням по лінії «ми» – «вони», «свої» – «чужі», «влада» – «опозиція», «вороги» – «друзі», «майдан» – «антимайдан», «майданівці» – «тітушки», «патріот» – «малорос», «євроінтеграція» – «митний союз» (чи «єдиний економічний простір» (ЄЕП) – прим. авторів), кровопролиттям і розстрілами онлайн, повідомленнями про загибель мирних громадян і військовослужбовців на фронті, посилює ступінь вираженості психічних розладів. Виникає феномен «снігової кулі»: прояви неадекватності наростають, стають помітнішими. Усе це є наслідком застарілих суспільних хвороб: перманентної вітчизняної соціально-економічної кризи, постійного ігнорування владою інтересів суспільства й кожного громадянина зокрема, атомізованості й фрустрації українського соціуму, недовіри до влади, нагнітання агресивних, праворадикальних настроїв (т. зв. фобія «бандерівця», «правого сектору») тощо та їх ускладнення. Маса людей виявляють нестабільність не лише емоційну, а й у соціальній поведінці. Від раціонального мислення й поведінки вони переходять до емоційного, приймають рішення «не головою, а серцем», часто під впливом маніпулятивних технологій (ірраціонально). Страждаючи різкою зміною настрою, вони готові підтримати нераціональні, навіть нерозумні дії політиків (влади, опозиції чи різних авантюристів) не лише на мирних мітингах і демонстраціях, але, нерідко, й зі зброєю в руках.

Політики ж, що перебувають у такому суспільстві й приймають нерозумні (навіть безглузді) рішення, не стільки особисто неадекватні, скільки уподібнюються соціальному флюгеру, діючи відповідно до мінливих настроїв народних мас. Більше того, вони можуть приймати найнепередбачуваніші рішення, адже, коли населення перестає бути організованим суспільством, воно перетворюється на натовп, яким набагато легше маніпулювати. Тоді будь-які популістські обіцянки швидкого вирішення всіх складних застарілих проблем потрапляють на підготовлений ґрунт, схвалюються суспільством, яке стомилося боятися непевності. А рішення раціональні й часто пов'язані з вимушеними обмеженнями, адекватні викликам, що постали перед країною й суспільством, будуть натовпом відкидатися, викликать нові хвилі протесту аж до погроз усунення влади, яка їх ініціювала.

У людей у подібній кризовій ситуації все частіше проявляється дегуманізація, «розлюднення» опонентів, бо саме таким є парадоксальний прояв психологічного захисту в ситуації агресії (Сандомирский, 2014). Цей механізм фахівці називають проекцією: людина приписує свої негативні якості опонентові, намагаючись перекласти на нього провину й відповідальність за власну неадекватну поведінку. Люди, які вважають «нелюдами» своїх противників, самі

страждають від дегуманізації. Чим більше вони принижують опонентів, тим більше проявляють власну неадекватність.

В атмосфері нагнітання масового психозу та перспектив реальних (насправді ж дуже примарних) соціальних і матеріальних вигод саме маргінальні верстви суспільства найбільшою мірою страждають на серйозні психічні розлади. До них відносять соціальні групи людей, спосіб життя яких не відповідає стандартам, притаманним суспільству, до якого вони належать, але не порушує його правових норм (бездомні, алкоголіки, наркомани, токсикомани, психічно хворі, члени неблагополучних сімей, раніше судимі, безробітні, бродяги, повії, жебраки, іноземці-нелегали, ув'язнені тощо) та люди з розмитими моральними і соціальними цінностями, обмеженими соціальними зв'язками. Вони, у першу чергу, демонструють неадекватну поведінку в соціально стресових ситуаціях і саме такі люди стали соціальною опорою сепаратистських рухів у різних регіонах України. Найнебезпечніше це проявилось в південно-східних областях. Припинення воєнних дій, відновлення миру й стабільної економічної ситуації, відновлення довіри між людьми і до влади сприятимуть поверненню людей з «первісного» стану до цивілізованого, а частину з них у їхнє звичне середовище, на соціальний малочисельний і невливовий маргінес.

Аналітики відмічають прояв в українському суспільстві ще одного психологічного розладу – неврозу на 'язливих станів, для якого характерні повторювані нав'язливі думки, спогади, дії та різноманітні патологічні страхи (фобії). Розвивається він після перенесеної гострої психотравми або на тлі досить тривалого психологічного дискомфорту (Революція Гідності, війна з Російською Федерацією, просування реформ у суспільстві, які не оправдали очікувань).

Загальносвітова статистика свідчить, що в нашій країні цим розладом уражені: 1,5 % представників вищого соціального класу; 23,81 % представників вищого середнього класу; 55,97 % представників середнього класу. Розлад досить часто зустрічається серед людей, які мають високий рівень інтелекту. В Україні вищеозначені категорії – це найуспішніший і проактивний клас, від якого значною мірою залежить рух країни вперед. Ці люди повинні раціонально мислити, бути здатними до активної співпраці, кооперації та бути максимально стресостійкими. Натомість у діях частини із них спостерігається тривожний невроз, емоційний розлад, паніка, надмірно гостра реакція на будь-який стрес, надмірно негативне ставлення до опонентів. Замість пошуку кооперації з навколишнім світом, вони постійно та безуспішно намагаються йому протистояти через емоційний спротив в ім'я спротиву та проактивні, не завжди виправдані агресивні реакції одне щодо одного (Таран, 2017).

Уражені цим розладом люди є постійними учасниками мітингів і демонстрацій, деструктивних акцій, це блогери, активні дописувачі соціальних мереж, активісти, журналісти, експерти, політичні діячі. Вони не здатні чути іншу думку, сприймати іншу позицію; «інші» для них не такі

«чисті», не такі ідейні, «зрадофіли» тощо; переконані, що спілкування з опонентами може «забруднити» їхню кришталеву чистоту чи ідейну вірність. У їхньому сприйнятті й риториці грантоїди бачаться агентами іноземних держав, оскільки отримують кошти із-за кордону. Чиновник, який працює в системі влади, виглядає апріорі корупціонером і ретроградом, який гальмує реформи. Уряд, який поступово впроваджує земельну й пенсійну реформу, асоціюється не з реформаторами, а злочинцями, які мають на меті обікрати народ. Журналіст чи експерт, які написали критичний/позитивний матеріал – апріорі розглядаються як автори замовного тексту, за який отримали матеріальну вигоду (Таран, 2017).

Таким невірноваженим станом частини (до того ж проактивної) суспільства користуються політики, які дбають про власну іміджеву, політичну чи іншу вигоду, а не про консолідацію суспільства задля збереження цілісності та суверенітету держави. Адже дихотомне сприйняття світу людьми, враженими неврозом нав'язливого стану, нагнітає протистояння й страхи у суспільстві, породжує зневіру й апатію, систематично ставлячи під негативний сумнів усе, що їх оточує. Суспільство в такому психоемоційному стані не здатне продукувати прогресивні сенси, об'єднуватися й рухатися вперед.

Стан здоров'я як окремої людини, так і суспільства загалом, визначається кількістю та силою існуючих адаптивних резервів. Суб'єкт у дезадаптивному стані вирізняється специфічністю емоційних реакцій зі схильністю до фрустрації, напруженістю, тривогою. Особливо характерною для постраждалого є підвищена реактивність із акцентом на самозахист, схильність до самозвинувачень, пошук винного, у результаті чого підвищується ризик самознищення (суїциду). Цим дуже легко користуються ті, кому вигідні ситуації конфлікту. Маніпулюючи свідомістю постраждалого, вони отримують можливість злочинно керувати його руйнівним гнівом (Матяш, 2016). Найголовнішим викликом для емоційно нестабільного суспільства повинно стати навчання сприйняттю думки і позиції інших членів соціуму, подолання в собі агресії щодо них та їхніх ідей.

Поглиблення й поширення психологічних розладів зумовлюється станом українського суспільства, яке вже кілька десятиліть переживає перманентну соціально-економічну кризу, а останні роки зазнало потрясінь гібридної війни Російської Федерації проти України. Утрата здатності надіятись і сподіватися на краще викликає гнітючу напруженість, посилюючи депресивність настроїв, призводить до низки особистісних і міжособистісних конфліктів.

Українці постійно живуть з тягарем страху. Так, за підсумками соціологічного дослідження, проведеного восени 2017 р., директор Фонду «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва І. Бекешкіна констатувала, що за всі роки існування України найбільші страхи були економічні – зростання цін, утрата роботи, закриття підприємств. Після

агресії Російської Федерації в 2014 р. проти України, уперше з'явився й різко зріс страх військових дій, який по мірі стабілізації ситуації дещо відступив, і далі продовжують переважати економічні страхи. Як історична травма стабільно тримається страх голоду – у 2017 р. його поділяли 30 % респондентів, у попередні роки – 50 %, у 2019 р. таких було вже лише 16 % (Бекешкіна, 2017). За даними соціологічних досліджень 2019 р., економічного занепаду боялися 46 % опитаних, зубожіння населення – 45 %, погіршення здоров'я нації – 40 %, 36 % – повномасштабної війни з Російською Федерацією. Найбільше громадяни України боялися в 2019 р. масового виїзду населення за кордон – 56 % респондентів (Українців перестала хвилювати військова агресія Росії, 2019). Таким чином, українці цілком свідомі того, що масова еміграція є найбільшою загрозою для їхньої країни.

Еміграція громадян також здебільшого є психологічною проблемою. Це спосіб уникнення страхів, пов'язаних із матеріальним становищем, можливістю самореалізації, набуття безпечного середовища. За цих умов, за оцінками експертів, Україна продовжує втрачати свій інтелектуальний потенціал унаслідок еміграції й переходу фахівців на роботи, що не потребують професійної праці й фахових знань. Ці втрати, на жаль, не компенсуються в результаті повернення мігрантів на батьківщину по завершенню воєнних дій на Сході України і гіпотетичного економічного зростання країни: по-перше, виконуючи за кордоном переважно некваліфіковану роботу, мігранти поступово втрачають кваліфікацію; по-друге, повернення часто пов'язане із завершенням трудової кар'єри (значна частина мігрантів, які повертаються чи повертатимуться в Україну, не є економічно активними); по-третє, набуті за кордоном знання й уміння часто неможливо використати в Україні внаслідок труднощів визнання зарубіжних дипломів, відсутності механізму визнання кваліфікації, набутої під час не навчання, а практичної роботи та інших перешкод з боку держави (Дем'яненко, 2012: 451). Загалом, таке становище не сприяє поліпшенню психічного здоров'я українського суспільства, зміцненню його стресостійкості.

Певний позитивний вплив міграції для накопичення людського капіталу за рахунок набуття досвіду життя й роботи у західному суспільстві знижують такі її негативні соціально-психологічні наслідки, як руйнування сімей, пияцтво, поширення споживацьких настроїв серед молоді, яка втрачає мотивацію до навчання та роботи, вважаючи, що надіслані батьками з-за кордону гроші забезпечать отримання диплома й подальше життя без значних зусиль.

Сьогодні Україна є світовим донором робочої сили, проте вона не має державної політики щодо трудових мігрантів. Досить часто українські трудові мігранти або ті, хто має намір емігрувати, відчують ставлення до себе як до зрадників Батьківщини. Але українці їдуть працювати в інші країни не за власним бажанням, а під тиском обставин, шукаючи комфортнішого середовища, проте часто опиняються наодинці із

законами інших країн, чужою культурою, звичаями без підтримки, безправними і беззахисними (Дмитрук, 2018: 9-10). Соціальним викликом, психологічною проблемою й безпековою загрозою є ще один наслідок масової еміграції – в Україні зростає кількість дітей, позбавлених батьківської опіки. Діти заробітчан стали прикметою нашого часу, їх називають утраченим поколінням. Батьки, які виїжджають за кордон на заробітки, по різному вирішують проблему дітей. В одних за дитиною доглядає один із батьків, який залишився вдома. Інші віддають дітей на піклування близьких чи далеких родичів, сусідів. Деякі діти повністю залишені на самоті. Усіх їх називають соціальними сиротами, оскільки вони себе такими відчують. Сама ситуація, коли мама й тато перебувають далеко від дому, негативно впливає на дитячу психіку. Школярі, незалежно від віку й від того, поїхали обидва батьки чи один із них, можуть відставати у фізичному й розумовому розвитку. А коли батьки поїхали більше ніж на рік, у таких дітей спостерігаються також розлади розвитку, як і в соціальних сиріт. В українських школах за наявності одного психолога, діти мігрантів не можуть одержати необхідну допомогу й підтримку, які могли б мінімізувати психотравму й уникнути серйозних проблем у дорослому житті (Соколова, 2015). В Україні внаслідок агресії Російської Федерації з'явилася категорія людей, які опинилися в зоні бойових дій і, або й донині залишаються в прифронтній зоні, або переселилися в інші регіони країни. Від початку війни у 2014 р. принаймні 1,6 млн. осіб стали вимушеними переселенцями, більшість із них втікали від бойових дій на Сході України. Багато людей мали травматичний досвід, наприклад, обстріли, полон, поранення і втрати близьких. Утративши надбане протягом життя (житло, роботу, добробут, соціальні, а часто й родинні зв'язки), вони змушені пристосовуватися до нових умов, починати життя спочатку, здебільшого, не одержуючи належної підтримки від державних інститутів.

За результатами дослідження «Приховані наслідки конфлікту: проблеми психічного здоров'я та доступ до послуг серед внутрішньо переміщених осіб в Україні», проведеного International Alert (незалежна миротворча організація, котра була створена в 1986 р. з метою надання допомоги в усуненні корінних причин конфліктів – прим. авторів), Глобальною ініціативою в психіатрії, Лондонською школою гігієни і тропічної медицини і Київським міжнародним інститутом соціології_влітку 2017 р., 32 % внутрішньо переміщених осіб в Україні страждають від посттравматичного стресового розладу внаслідок триваючого конфлікту на сході країни. Було виявлено високий рівень поширеності психічних розладів, депресії (22 %) і тривоги (17 %) особливо серед жінок. Це істотно впливає на сімейні й суспільні відносини, здатність працювати або виконувати навіть найпростіші дії. Такі психічні розлади означають, що навіть після уникнення жахів війни, багатьом важко продовжувати жити або сподіватися на краще майбутнє (Україна: У 32 % переселенців – посттравматичний стресовий розлад, 2017). Тому держава повинна

зробити проблему психологічного здоров'я своїх громадян частиною загальної стратегії національної безпеки, стратегії миру й примирення в Україні.

Ще страшнішим наслідком війни на Сході України стали т. зв. «діти війни». В умовах щоденної стрілянини і небезпеки не дійти до школи – діти втрачають сенс жити, планувати майбутнє, роками перебувають у постійній депресії та стресі, що без психотерапії виливається в невиліковні розлади, такі, наприклад, як епілепсія. За даними ЮНІСЕФ, на 2019 р. 430 тисяч дітей мають психологічні та емоційні травми унаслідок війни на Сході України (Майже півмільйона дітей страждають через війну на Донбасі, 2019). В усіх дітей – і тих, хто переїхав, і тих, хто залишився в зоні ведення бойових дій, порушено базове відчуття безпеки. Звісно, вони звикають жити у наявній ситуації небезпеки, але потім скрізь несуть її з собою вже й у дорослому віці (навіть переїхавши у безпечне місце). Якщо цей досвід не пророблений для дитини, то це відчуття небезпеки вона транслює скрізь – і в стосунках, і в якихось своїх життєвих ситуаціях та планах, наприклад, у виборі майбутньої професії (Котляр, 2019).

У людей, які зіткнулися з небезпекою для власного життя або втратили рідних, близьких чи знайомих, відновлення психічного, душевного здоров'я може тривати довгі роки. Людські втрати у революції, війні не лише фізичні, а й моральні та психічні. Чим вище рівень тривожності й агресії в людей, тим легше ними маніпулювати в корисливих інтересах як українських політиків так і ворожих зовнішніх сил. Масове маніпулювання, формування конформної особистості, нагнітання суспільного протистояння насамперед через засоби масової комунікації є складовою сучасної гібридної війни.

Під впливом стресу люди частіше звичайного вживають алкоголь, заміщають важкі неприємні відчуття ейфорією (наркотичною, ігровою тощо), часто проявляють нестриманість, агресію, роздратування, люблять депресувати і ділити життя на те, що було «до» (Майдану, Революції Гідності, анексії Криму, війни на Донбасі) і те, що буде «після» (Дем'яненко, 2014). Те, що «після», не здається таким перспективним, цікавим і важливим, бо насправді спотворено стресом, що живе всередині й вимагає до себе перманентної уваги. Коли людина відчуває себе наповненою, варто вимкнути телевізор, відключити інтернет, адже в її волі управляти інформаційним потоком так, щоб забезпечити власну психологічну безпеку.

В останнє десятиліття широкого визнання й поширення набула дефініція «стрес-індукованого зростання особистості», коли людина, яка пережила психологічну травму, зберігає позитивне благополуччя, незважаючи на страждання й нещастя, а в окремих випадках навіть завдяки цим випробуванням. Так, орієнтовані на духовні цінності особи ефективніше справляються зі стресом, породженим психотравмою. Вони легше переборюють несприятливі наслідки у порівнянні з індивідами,

заклопотаними цілями, зосередженими на власному «Я», або індивідами, які мають установки на пошук гострих відчуттів чи гедоністичні установки (Осьодло, 2013: 249). Дж. Брайт і Ф. Джонс стверджують, що оптимізм та уявлення про особистий контроль і знаходження сенсу позитивно корелюють з посиленням імунної реакції й запобігають розвиткові захворювань. Особи з високою «негативною ефективністю», диспозиційна тенденція яких змушує відчувати негативні емоції й мати негативне уявлення про самих себе, гірше справляються зі стресом і навіть у сприятливі періоди життя частіше відчують дистрес і відчуття незадоволеності (Брайт, 2003). За результатами досліджень Р. Абоусері, підтвердженими Р. Френкінім, люди з високою самооцінкою, з одного боку, розцінюють як стресогенні значно меншу кількість подій, з іншого, якщо стрес виникає, вони справляються з ним ефективніше, ніж люди з низькою самооцінкою. Індивіди, які мають негативне самосприйняття й погано долають стрес, мають і вищий рівень страху чи тривожності з появою загрози. Люди з низькою самооцінкою вважають себе недостатньо здатними протистояти загрозі, вони менш енергійні в прийнятті превентивних заходів і намагаються уникати труднощів, вважаючи, що не впораються з ними (Осьодло, 2013: 249).

Психологи радять, що для збереження психічного, душевного здоров'я необхідно намагатися опиратися на здоровий глузд. Важливо пам'ятати, що людина має не безмежні фізичні, психічні, емоційні й душевні ресурси, тому треба прагнути зберігати спокій і в жодному випадку не піддаватися панічним чуткам і настроям. Стрес призводить до звуження свідомості й сприйняття – людина перестає помічати, думати або переживати щось іще, окрім події, що викликає стрес. Треба вийти з цього кола й згадати, що, окрім війни, революції, перманентної кризи, подій довкола Криму й Донбасу, є ще інше життя й різноманітні його прояви. Потрібно спрямовувати свою увагу туди, де хочеться змін, покращень і перетворень, де життя стає значимим, цікавим, насиченим, наповненим різними позитивними сенсами. Це важливі стосунки, професійна реалізація, пізнання чогось нового, самовдосконалення й саморозвиток, подорожі, будь-які плани і цілі мирного життя. У складних ситуаціях допомагає як звернення до фахівця-психолога, так і психологічна підтримка рідних, близьких, друзів, просто небайдужих знайомих, колег, співвітчизників. Держава ж у цій ситуації має подбати про програми психологічної реабілітації вражених психологічними розладами унаслідок військових дій, їх життєвої адаптації. І, напевно, найголовніше для нинішнього стану українського суспільства – це створення системи правового захисту, коли кожна людина в кожній сфері свого життя відчує можливість справедливого вирішення будь-якого питання. Безпека й захищеність – це те, чого бракує українцям для відчуття комфорту у власній країні, а отже й для збереження їхнього психічного здоров'я.

Нині, коли українське суспільство змушене одночасно розв'язувати низку різноспрямованих завдань – долати важкий тягар тоталітарного радянського спадку, розбудувати національну державність, відстоювати суверенітет і цілісність власної держави, виробляти конкурентоспроможні стратегії розвитку в сучасному глобалізованому світі, – необхідна консолідація сил і енергії всіх громадян. А отже, уважне ставлення до фізичного й психічного здоров'я кожної людини і суспільства загалом має стати складовою стратегії національної безпеки України. Для того, щоб українське суспільство заспокоїлося, перейнялося сенсом життєдіяльності, держава має запропонувати йому ясність уявлень про перспективи й обриси майбутнього, довгострокову чітко задекларовану програму дій (від гуманітарних питань, які стосуються кожного й усіх прошарків і категорій населення до геополітичних устремлінь держави), яка повинна широко популяризуватися всіма каналами масової інформації.

Список використаної літератури

- Александровский Ю. А. Посттравматическое стрессовое расстройство и общие вопросы развития психогенных заболеваний. *Российский психиатрический журнал*. 2005. № 1. С. 4-12.
- Апчел В. Я., Цыган В. Н. Стресс и стрессустойчивость человека. СПб.: Военно-медицинская академия; АООТ «Типография «Правда»», 1999. 86 с.
- Бекешкіна І. Переважають економічні страхи: соціолог розповіла, чого боятися українці. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://dif.org.ua/article/perevazhayut-ekonomichni-strakhi-sotsiolog-rozpovila-chogo-boyatsya-ukraintsi>.
- Брайт Дж., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 352 с.
- Буткевич Б., Трегуб Г. «Донецький синдром». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://tyzhden.ua/Society/123006>.
- Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса [практикум по психологии]. СПб.: Питер, 2009. 568 с.
- Волошин В. М. Посттравматическое стрессовое расстройство (феноменология, клиника, систематика, динамика и современные подходы к психофармакотерапии). М.: Анахарсис, 2005. 200 с.
- Дем'яненко Б. Вплив трудової міграції на фізичне та моральне здоров'я українців. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 27. 539 с. С. 449-454.
- Дем'яненко Б., Дем'яненко В. «Революційно-воєнний» стрес громадян України і проблема збереження душевного здоров'я. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний*

університет імені Григорія Сковороди»: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 34. 290 с. С. 175-182.

Дмитрук Б. П., Чудаєва І. Б. Еміграційні процеси в Україні: мотивації, тенденції та наслідки для країни. *Економіка та держава*. № 1/2018. С. 4-10.

Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.

Злотников А. Агрессия vs Совесть. Причини деструктивного поведіння в наші дні. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ru.tsn.ua/blogi/themes/psihology/>.

Ірина Бекешкіна: Україна патріархальна, зріла, відкрита до чужинців та все ще... плаксива. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://dif.org.ua/article/irina-bekeshkina-ukraina-patriarkhalna-zrila-vidkrita-do-chuzhintsiv-ta-vse-shche-plaksiva>.

Ковальчук Л. Чем опасен «революционно-военный» стресс? [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ru.tsn.ua/blogi/themes/psihology/>.

Корольчук В. М. Діагностика впливу психотравмуючих факторів на особистість. Вісник КНТЕУ. 2012. № 3. С. 94-105. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://visnik.knteu.kiev.ua/files/2012/03/9.pdf>.

Костюк Б. Життя після полону: «помножено на нуль». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.radiosvoboda.org/a/29087098.html>.

Котляр А. Діти війни. Страх, який може вистрелити завтра. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://dt.ua/SOCIUM/diti-viyni-strah-yakiy-mozhe-vistreliti-zavtra-313092_.html.

Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: [монографія]. К.: Ніка-Центр, 2007. 432 с.

Лазебная О. Е., Зеленова М. Е. Военно-травматический стресс: особенности посттравматической адаптации участников боевых действий. *Психологический журнал*. 1999. Т. 20. № 5. С. 62-74.

Майже півмільйона дітей страждають через війну на Донбасі – ЮНІСЕФ. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://nv.ua/ukr/ukraine/politics/>.

Малкина-Пых И. Г. Стратегии поведения при стрессе. *Московский психологический журнал*. 2007. № 12. С. 15-25.

Матяш М. М., Худенко Л. І. Соціально-стресові розлади у структурі українського синдрому. *Український медичний часопис*. 2016. № 3. С. 118-121. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.umj.com.ua/article/97761/sotsialno-stresovi-rozladi-u-strukturi-ukrayinskogo-sindromu>.

Михальський А. В., Царьов Ю. О. Посттравматичний стресовий розлад: історичний огляд. *Проблеми сучасної психології*. 2011. В. 12. С. 687-696.

- Осьодло В. І. Особистісні чинники подолання стресових ситуацій в особливих умовах. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14. Частина I. С. 243-253.
- Сандомирский М. День Победы, трагедия Одессы и троллинг на крови. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.echo.msk.ru/blog/>.
- Соколова Л. Не все дома. О проблемах трудовой миграции. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zn.ua/family/ne-vse-doma-o-problemah-trudovoy-migracii.html>.
- Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2011. 512 с.
- Сукиасян С. Г. О некоторых аспектах динамики посттравматических стрессовых расстройств у участников боевых действий. *Социальная и клиническая психиатрия*. 2009. Т.19. № 1. С. 12-18.
- Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб: Питер, 2001. 272 с.
- Тарабрина Н. В., Лазебная Е. О. Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние и проблемы. *Психологический журнал*. 1992. Т. 13. № 2. С. 14-29.
- Тарабрина Н. В., Соколова Е. Д., Лазебная Е. О., Зеленова М. Е. Посттравматическое стрессовое расстройство: психологические и клинические особенности, вопросы терапии. *Materia Medica*. 1996. № 1(9). С. 57-68.
- Таран В. Невроз нав'язливого стану українського суспільства. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2228376-nevroz-navazlivogo-stanu-ukrainskogo-suspilstva.html>.
- Тімченко О. В. Синдром посттравматичних стресових порушень: концептуалізація, діагностика, корекція та прогнозування: [монографія]. Харків: Вид-во Ун-ту внутр. справ, 2000. 268 с.
- Україна: У 32 % переселенців – посттравматичний стресовий розлад. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.international-alert.org/news/>.
- Українців перестала хвилювати військова агресія Росії: на перший план вийшли нові страхи. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://prm.ua/ukrayintsiv-perestala-hvilyuvati-viyskova-agresiya-rosiyi-na-pershiy-plan-viyshli-novi-strahi/>.
- Шахрозан Н. Психіка реагує на революційні події. Як саме? [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ukr.lb.ua/news/>.
- Як виникає ПТСР і що з цим робити: розмова з психотерапевтом. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://galinfo.com.ua/articles/yak_vynykaie_ptsr_i_shcho_iz_tsym_robity_rozmova_z_psyhoterapevtom_329467.html.



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

Синькова Екатерина Юрьевна
магистр психологических наук
УО «Брестский государственный
университет им. А.С. Пушкина»,
г. Брест, Республика Беларусь
E-mail: ktarzyna@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РЕБЕНКЕ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У РАЗНЫХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В настоящей статье излагаются результаты изучения структуры и содержания представлений о ребенке с особенностями психофизического развития у разных субъектов образовательного процесса посредством метода свободного описания. Итогом настоящего исследования стало выделение и описание независимых факторов, опосредующих понимание респондентами личности ребенка с особенностями развития. Содержание, которое с точки зрения математики, образует фактор, на психологическом уровне означает категорию (или объединение качеств), образующих структуру представлений. Важность изучения структуры и содержания представлений о ребенке с особенностями развития у разных субъектов образования определяется тем, что знания специалистов, сопровождающих детство, и родителей, воспитывающих детей с особенностями развития, являются регулятором педагогического и родительского взаимодействия.

Ключевые слова: *представления о ребенке, метод свободного описания, факторный анализ, фактор, категория, конструкт*

Natallia Bylinskaya Katsiaryna Sinkova Speciales of representations about the child with special psychophysical development different subjects of the educational process

This article presents the results of studying the structure and content of ideas about a child with special psychophysical development in different

subjects of the educational process using the free description method. The result of this research was the identification and description of independent factors mediating the respondents' understanding of the personality of a child with OPF. Content, which forms a factor from the mathematics point of view, at the psychological level means a category (or a combination of qualities) that form the structure of representations. The importance of studying the structure and content of perceptions of a child with OPD in different subjects of education is determined by the fact that the knowledge of specialists accompanying childhood and parents raising children with OPF are a regulator of pedagogical and parental interaction.

Keywords: *representations about the child, the method of free descriptions, the factorial analysis, the factor, a category, construct*

Постановка проблеми. К детям с особенностями психофизического развития (ОПФР) относятся дети, у которых физические или психические отклонения приводят к нарушению общего развития. К основным категориям таких детей относятся: дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие); с нарушением зрения (слепые, слабовидящие); с тяжелыми нарушениями речи (логопаты); с нарушениями интеллектуального развития (умственно отсталые, дети с задержкой психического развития); с комплексными нарушениями психофизического развития (слепоглухонемые, слепые умственно отсталые, глухие умственно отсталые и др.); с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Различные аномалии развития по-разному отражаются на формировании социальных связей у детей, на их познавательной возможности и учебной деятельности. При этом, в зависимости от характера нарушения, одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития ребенка, другие лишь корректироваться, а некоторые только компенсироваться. Сложность и характер нарушения нормального развития ребенка определяют различные пути психолого-педагогического сопровождения. Специалистам и родителям, обеспечивающим образование и сопровождение детей с ОПФР, необходимо знать, что каждая группа имеет как общие, характерные для всего контингента, особенности жизнедеятельности, так и специфические, присущие только ей и каждому ребенку в отдельности. В этой связи рациональная организация образовательной среды может быть обеспечена только с учетом индивидуального и дифференцированного подхода, т.е. на основе компетентной оценки групповых и индивидуальных возможностей детей и адресного моделирования условий функционирования, оптимальных именно для них (Валитова, 2019; Лубовский, 2005; Слепович, 2012; Ратнер&Юсупова, 2006).

Систематизация существующих в психологической науке исследований особенностей социализации и социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития показала, что

рациональная организация образовательной среды для детей с ОПФР играет важную роль в успешности учебной деятельности и общении. Комфортная образовательная среда – это система условий, позволяющая каждому учащемуся с особенностями психофизического развития сохранить здоровье, способствующая оптимальной включенности такого ребенка в образовательную деятельность и его успешной самореализации. При этом, учреждения образования являются одними из главных после семьи социальными институтами для социализации и социальной адаптации ребенка, как с нормативным, так и с отклоняющимся психофизическим развитием. Особая роль в процессах социализации и социальной адаптации детей с ОПФР принадлежит работникам педагогических коллективов, которые обеспечивают создание единого образовательного пространства и сопровождение детей с ОПФР, а также оказывают помощь родителям в оптимизации взаимодействия с данной категорией детей. Адекватность восприятия, понимания, являющихся механизмами межличностного познания, и полнота содержания представлений о ребенке с особенностями психофизического развития у разных субъектов образовательного процесса позволяют объективно оценить потенциал ребенка, создать ему соответствующие условия образования, а также обеспечивают успешность его социализации и социальной адаптации.

В последнее десятилетие в Республике Беларусь разработана законодательная база, методические рекомендации и технологии работы с детьми с ОПФР для субъектов образования, осуществляется подготовка специалистов о сущности инклюзии и инклюзивного образования. Однако непосредственный опыт общения с разными субъектами образовательного процесса свидетельствует о том, что они не всегда правильно дифференцируют учащихся с нормативным и отклоняющимся типами развития и в основном оперируют не научными, а обыденными представлениями о детях с особенностями психофизического развития.

Цель работы. Цель настоящего исследования заключалась в выявлении особенностей структуры и описании содержания представлений о ребенке с особенностями психофизического развития у разных субъектов образовательного процесса.

Изложение основных результатов исследования. Методологической основой эмпирического исследования выступил когнитивный подход в понимании представлений как иерархически организованной системы коррелирующих между собой качеств (Петренко, 2005). Для изучения структуры и содержания представлений активно используются методы свободного описания, результаты которого затем обрабатываются с помощью факторного анализа. Метод свободного описания дает возможность выявить содержание сознания респондентов без привнесения исследователем неких собственных установок на понимание изучаемой области действительности. Именно

эта особенность метода обусловила его выбор в качестве эмпирического метода изучения представлений о ребенке с особенностями психофизического развития, существующих в сознании разных субъектов образовательного процесса. 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).

В настоящем исследовании приняли участие 225 респондентов (70 педагогов, 36 педагогов-дефектологов, 45 психологов и 74 родителей). Группу педагогов разделили по их профессиональной направленности (начальных классов, старших классов). Группу родителей разделили на родителей воспитывающих ребенка с особенностями в развитии и на родителей, не воспитывающих ребенка с особенностями психофизического развития. Респондентам предлагалось (добровольно и анонимно) назвать качества, характеризующие личность ребенка с особенностями психофизического развития. На основе индивидуальных протоколов строилась обобщенная матрица, которая обрабатывалась посредством факторного анализа методом главных компонент с подпрограммой варимакс-вращения. Полученные в итоге факторы являются отражением личностных категорий, опосредующих понимание респондентами личности ребенка с особенностями психофизического развития. Дескрипторы (качества и характеристики), включенные в фактор-катеорию вносят разный вклад в его образование. Цифры, стоящие возле каждого дескриптора, 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.

Представления о ребенке с ОПФР у педагогов начальной школы

Первый фактор (10,1% общей дисперсии) образован дескрипторами:

<i>Постоянно переспрашивает</i>	<i>0,995</i>
<i>Низкий уровень произвольности</i>	<i>0,995</i>
<i>Не может найти свою парту</i>	<i>0,995</i>
<i>Небрежность и грязь в тетради</i>	<i>0,995</i>

<i>Плохо знает сложение и умножение</i>	<i>0,995</i>
<i>Поднимает руку и молчит</i>	<i>0,995</i>
<i>Деятельность пассивна</i>	<i>0,995</i>
<i>Затруднение в пересказе</i>	<i>0,729</i>
<i>Объем памяти низкий</i>	<i>0,409</i>

Данный фактор можно обозначить как «проблемное поле». Этот фактор отражает те трудности, с которыми сталкиваются педагоги младших классов во время образовательного процесса. Трудности в учебной деятельности, приобретающие устойчивость, дестабилизируют личность ребенка с ОПФР, порождают у него внутриличностные противоречия между желаниями и возможностями. Выделение данной категории как ведущей по субъективной значимости указывает на понимание педагогами необходимости уделять внимание ребенку с ОПФР в большей мере, нежели нормотипичным его одноклассникам.

Второй фактор (8,1% общей дисперсии) включает шкалы:

<i>Наивный</i>	<i>0,991</i>
<i>Снижена работоспособность</i>	<i>0,991</i>
<i>Конфликтует со сверстниками</i>	<i>0,991</i>
<i>Страх перед наказанием</i>	<i>0,991</i>
<i>Быстрая утомляемость</i>	<i>0,750</i>
<i>Непосредственный</i>	<i>0,693</i>
<i>Низкий уровень работоспособности</i>	<i>0,682</i>
<i>Психофизическое отклонение</i>	<i>0,536</i>
<i>Самостоятельно не справляется с заданием</i>	<i>0,504</i>

Содержание данной категории указывает на понимание педагогов младших классов, что ребенок с ОПФР имеет свои индивидуальные особенности, которые влияют на процесс обучения в школе. Каждый ребенок с ОПФР воспринимает, усваивает и воспроизводит один и тот же учебный материал по-разному. Содержание данного фактора можно назвать «психодинамическая составляющая».

Третий фактор (7,8% общей дисперсии) образован характеристиками:

<i>На уроках ходит по классу</i>	<i>0,997</i>
<i>Обижает детей</i>	<i>0,997</i>
<i>Может психовать</i>	<i>0,997</i>
<i>Неуравновешенный</i>	<i>0,997</i>
<i>Поведение привлекает внимание</i>	<i>0,997</i>
<i>Вспыльчивый</i>	<i>0,717</i>
<i>Смена деятельности на уроке</i>	<i>0,696</i>

Содержание этой категории отражает устойчивые характеристики реакций, эмоций и состояний, с которыми чаще всего сталкиваются педагоги младших классов во взаимодействии с ребенком с особенностями в психо-физическом развитии. Нам известно, что переживаемые эмоции накладывают отпечаток на внешний и внутренний

облик ребенка с ОПФР, от этого будет зависеть его адаптация в школьном коллективе. Данный фактор можно обозначить как «эмоциональное поведение».

Четвертый фактор (6,8% общей дисперсии) включает шкалы:

<i>Недоверчив</i>	0,984
<i>Ощущение ненужности</i>	0,984
<i>Социальная адаптация их в общество</i>	0,984
<i>Трудно наладить контакт со средой</i>	0,779
<i>Нуждается в заботе</i>	0,779
<i>Повышенная тревожность</i>	0,700
<i>Индивидуальный подход</i>	0,545
<i>Замкнутый</i>	0,502

Данный фактор можно обозначить как «социальное взаимодействие». Этот фактор, по мнению педагогов младших классов, отражает, как ребенок с ОПФР взаимодействует со школьной средой. На социальное взаимодействие ребенка с ОПФР может влиять его эмоциональное состояние и личная заинтересованность в происходящих событиях.

Пятый фактор (6,2% общей дисперсии) образован дескрипторами:

<i>Неспособность к вслушиванию речи</i>	0,995
<i>Конфликтует с соседями</i>	0,995
<i>Повышенная отвлекаемость</i>	0,995
<i>Часто теряет свои предметы</i>	0,712
<i>Гиперактивность</i>	0,707
<i>Выкрикивает с места</i>	0,694

Эту категорию можно обозначить как «низкий самоконтроль». Низкий уровень самоконтроля определяется, как врожденными генетическими характеристиками, так и психологическими навыками человека. Самоконтроль является важнейшим элементом в способности ребенка с ОПФР достигать поставленных учебных целей.

Шестой фактор (5,7% общей дисперсии) включает шкалы:

<i>Добросердечный</i>	0,995
<i>Эгоист</i>	0,995
<i>Открытый</i>	0,995
<i>Отзывчивый</i>	0,995
<i>Капризный</i>	0,702
<i>Любит внимание</i>	0,700

Данный фактор можно обозначить как «коммуникативное поведение». Коммуникативное поведение отражает общение людей в процессе их совместной деятельности. Это обмен информацией, мыслями, чувствами и идеями. Без коммуникаций невозможно существование организованного образовательного процесса. Именно коммуникации обеспечивают эффективные отношения в процессе обучения.

Седьмой фактор (5,5% общей дисперсии) образован характеристиками:

<i>Нужен тонкий подход</i>	0,994
<i>Отличается реакцией</i>	0,994
<i>Нужно подготовить детский коллектив</i>	0,994

Содержание данного фактора отражает готовность педагогов младших классов к использованию индивидуального подхода в обучении ребенка с ОПФР, который выражается в гуманном отношении к ребенку с ОПФР и в понимании исключительности его ценностей. Данный фактор можно обозначить как «индивидуальный подход».

Представления о ребенке с ОПФР у педагогов старших классов

Первый фактор (12% общей дисперсии) образован характеристиками:

<i>Стучит в стену</i>	0,992
<i>Хромота</i>	0,992
<i>Кричит</i>	0,992
<i>Топают ногами</i>	0,992
<i>Смеется без причины</i>	0,767

В содержание этого фактора, который можно обозначить как «эмоциональное поведение», включены внешне наблюдаемые поведенческие реакции и эмоции, с которыми часто сталкиваются учителя при взаимодействии с ребенком с ОПФР. Выделение этой категории в качестве ведущей указывает на то, что в реальной образовательной практике в среднем звене есть проблемные дети, для которых на предыдущих этапах развития либо не проводилась диагностика, либо не было организовано должное психолого-педагогическое сопровождение, либо оно имело неэффективный характер.

Второй фактор (10,1% общей дисперсии) включает шкалы:

<i>Подвижный</i>	0,866
<i>Буквы разных размеров</i>	0,865
<i>Путает и пропускает буквы</i>	0,865
<i>Импульсивный</i>	0,857
<i>Апатичный</i>	0,809
<i>Отзывчивый</i>	0,524

Данную категорию можно назвать «проблемное поле» (буквы разных размеров, путает и пропускает буквы). Категория «проблемное поле» демонстрирует трудности обучения ребенка с ОПФР и те индивидуальные особенности поведения, которые он чаще всего демонстрирует во время взаимодействия.

Третий фактор (7,6% общей дисперсии) образован:

<i>Не контролирует внимание</i>	0,843
<i>Неорганизованный</i>	0,808
<i>Не способен работать в коллективе</i>	0,723
<i>Чувствительный</i>	0,543

Специфическое поведение 0,453

Содержание данного фактора можно назвать «психодинамическая составляющая». Выделение данной категории указывает на понимание педагогами старших классов, что ребенок с ОПФР, как личность имеет свои индивидуальные особенности, которые влияют на процесс обучения в школе. Каждый ребенок с ОПФР воспринимает и усваивает один и тот же учебный материал по-разному, что приводит к неодинаковым успехам, которые переживаются и оцениваются им субъективно. Неуспеваемость в школе пагубно отражается на личности каждого ребенка. Не добиваясь поставленной учебной цели, ребенок с ОПФР может приобрести опыт беспомощности, следовательно, все последующие учебные задачи он будет воспринимать как непосильные и трудноразрешимые.

Четвертый фактор (7% общей дисперсии) включает шкалы:

<i>Нарушение слуха</i>	0,925
<i>Нарушение опорно-двигательного аппарата</i>	0,854
<i>Нарушение зрения</i>	0,781
<i>Медленно воспринимает информацию</i>	0,465

Данный фактор можно обозначить как «психофизическое нарушение». Выделение данной категории педагогами старших классов отражает «особенность развития» каждого ребенка с ОПФР. Понимая специфику нарушения педагогам легче выстраивать с ним взаимоотношения, для успешного освоения образовательного процесса и для разрешения проблем, возникающих в классном коллективе.

Пятый фактор (5,2% общей дисперсии) образован характеристиками:

<i>Агрессивный</i>	0,748
<i>Ленивый</i>	0,709
<i>Ласковый</i>	0,621
<i>Замкнутый</i>	0,536

Данный фактор можно обозначить как «коммуникативное поведение». Выделение данного фактора педагогами старших классов указывает, что ребенок с ОПФР пытается устанавливать контакты в школьной среде. Это является хорошим показателем, т.к. общение является неотъемлемой частью жизни каждого человека, влияет на его развитие, поведение и познание окружающего мира.

Шестой фактор (5,1% общей дисперсии) включает шкалы:

<i>Тяжело увлечь</i>	0,791
<i>Одинокий</i>	0,741
<i>Быстро забывает</i>	0,703
<i>Особенный</i>	0,509
<i>Неаккуратный подчёрк</i>	0,507

Для учителей старших классов данный фактор отражает трудности, с которыми они сталкиваются в процессе обучения ребенка с ОПФР в

школе. Эти трудности указывают на проблемы, возникающие во время урока (тяжело увлечь, быстро забывают, неаккуратный подчёрк) и возникающие во взаимодействии со школьным коллективом (одиноким, особенным). По своему содержанию данный конструкт близок к фактору «проблемное поле».

Представления о ребенке с ОПФР у педагогов-дефектологов

Первый фактор (10,3% общей дисперсии) включает шкалы:

<i>Любящий жизнь</i>	<i>0,989</i>
<i>Честный</i>	<i>0,989</i>
<i>Общительный</i>	<i>0,989</i>
<i>Отзывчивый</i>	<i>0,746</i>
<i>Позитивный</i>	<i>0,733</i>
<i>Манипулятор</i>	<i>0,731</i>

Содержание данного фактора можно обозначить как «коммуникативное поведение». Выделение этой категории в качестве ведущей указывает на понимание педагогами-дефектологами ребенка с ОПФР как необходимость такого ребенка в общении. Общение выступает, как важный фактор формирования личности. Установление контактов ребенка с ОПФР с другими людьми (межличностные отношения) влияет на его эмоциональное и социальное развитие.

Второй фактор (8,4% общей дисперсии) образован характеристиками:

<i>Способный</i>	<i>0,909</i>
<i>Не всегда взрослый</i>	<i>0,885</i>
<i>Ранимый</i>	<i>0,616</i>

Данную категорию образует внутреннее качество (способный) и внутренняя организация (не всегда взрослый, ранимый). Внутреннее качество «способный» обладает либо физическим свойством для обеспечения жизнедеятельности ребенка, либо это врожденная способность ребенка к чему-либо. Внутренняя организация (не всегда взрослый, ранимый) отражает внутреннюю позицию ребенка с ОПФР во времени в процессе взаимодействия и общения с педагогом-дефектологом. Данный конструкт можно назвать как «психодинамическая составляющая».

Третий фактор (6,5% общей дисперсии) содержит дескрипторы:

<i>Нарушение слуха</i>	<i>0,913</i>
<i>Нарушение речи</i>	<i>0,818</i>
<i>Нарушение познавательных процессов</i>	<i>0,543</i>

Содержание этого фактора можно обозначить как «психофизическое нарушение». Выделение данной категории педагогами-дефектологами отражает «проблемное поле» в работе с ребенком с ОПФР. Отталкиваясь от специфичности органической и психологической составляющей, педагог-дефектолог осуществляет диагностико-коррекционные мероприятия, которые помогают социализироваться ребенку с нарушением развития.

Четвертый фактор (6,1% общей дисперсии) образован:

<i>Послушный</i>	0,718
<i>Беспомощный</i>	0,717
<i>Ленивый</i>	0,631
<i>Веселый</i>	0,624
<i>Обычный</i>	0,593

Содержание данного фактора можно обозначить как «приспособление». Необходимо отметить, что у термина «приспособление» есть положительная и отрицательная сторона. Положительная сторона заключается в том, что ребенок с ОПФР включился в разнообразные процессы, которые развивают его потенциальные возможности с учетом окружения, т.е. он вносит какие-то рациональные изменения в окружающую среду. Отрицательная сторона отражает частичное совпадение с термином «комфортность» которое предполагает, что при приспособлении человек утрачивает личную инициативу (послушный, беспомощный, ленивый). Можно предположить, что полученные шкалы-характеристики отражают представление педагогов-дефектологов об отношении ребенка с ОПФР к необычным условиям окружающей среды.

Пятый фактор (5,5% общей дисперсии) включает шкалы:

<i>Гиперактивный</i>	0,857
<i>Замкнутый</i>	0,828
<i>Агрессивный</i>	0,747

Содержание данной категории можно обозначить как «эмоциональное поведение». Этот фактор отражает характеристики, с которыми сталкиваются педагоги-дефектологи во взаимодействии с ребенком с особенностями в психофизическом развитии.

Шестой фактор (5% общей дисперсии) содержит дескрипторы:

<i>Недовольный</i>	0,905
<i>Неусидчивый</i>	0,835
<i>Боязливый</i>	0,765

Эту категорию можно обозначить как «низкий самоконтроль». Низкая дисциплинированность, следование своим желаниям, зависимость от настроения, неумение контролировать свои эмоции и поведение, все эти характеристики указывают на слабую волю и плохой самоконтроль, что существенно затрудняет взаимодействие педагога-дефектолога с ребенком с ОПФР.

Представления о ребенке с ОПФР у педагогов-психологов

Первый фактор (8,9% общей дисперсии) образован дескрипторами:

<i>Рассогласованный</i>	0,987
<i>Неорганизованный</i>	0,987
<i>Неповторимый</i>	0,987
<i>Ущемленный в возможностях</i>	0,769
<i>Непосредственный</i>	0,723

Выделение данной категории в качестве ведущей указывает на понимание педагогами-психологами ребенка с ОПФР, как личности, требующей особого внимания и отношения. Педагоги-психологи отмечают, что каждый ребенок с ОПФР индивидуален в своем поведении и эмоциональных реакциях. Данный конструкт можно зафиксировать как «особенный, необычный ребенок».

Второй фактор (8,9% общей дисперсии) включает шкалы:

<i>Нарушение слуха</i>	<i>0,944</i>
<i>Нарушение зрения</i>	<i>0,944</i>
<i>Нарушение опорно-двигательного аппарата</i>	<i>0,924</i>
<i>ЗПР (задержка психического развития)</i>	<i>0,783</i>

Содержание выделенной категории включает виды отклоняющегося развития ребенка. Это подразумевает специфику выстраивания с ним взаимоотношений, использование индивидуального подхода в разрешении трудностей в обучении и конфликтных ситуациях. Также в зависимости от степени дефекта будет осуществляться подбор педагогами-психологами диагностического инструментария, для детального обследования и выявления потенциальных возможностей каждого ребенка. Данный фактор можно обозначить как «психофизическое нарушение».

Третий фактор образован (6,1% общей дисперсии) включает дескрипторы:

<i>Активный</i>	<i>0,812</i>
<i>Вызывает жалость</i>	<i>0,746</i>
<i>Рассеянный</i>	<i>0,741</i>
<i>Гиперактивный</i>	<i>0,623</i>
<i>Психофизические отклонения</i>	<i>0,449</i>

Содержание этой категории включает характеристики свойственные, по мнению психологов, ребенку с особенностями в психофизическом развитии. Шкала «вызывает жалость» может свидетельствовать об эмпатии респондентов и о признании ими уникальности ребенка с особенностями в психофизическом развитии. Данный фактор можно обозначить как «эмоциональное поведение».

Четвертый фактор (5,8% общей дисперсии) содержит следующие шкалы-характеристики:

<i>Ранимый</i>	<i>0,934</i>
<i>Жизнерадостный</i>	<i>0,839</i>
<i>Злой</i>	<i>0,727</i>
<i>Обыкновенный</i>	<i>0,526</i>
<i>Трудно учится</i>	<i>0,439</i>

Данную категорию образуют дескрипторы, преимущественно указывающие на эмоциональное состояние и благополучие детей с особенностями психофизического развития. Следует отметить, что решающая роль в эмоциональном и социальном развитии ребенка с

ОПФР является возможность устанавливать контакты с другими людьми. Характеристика (трудно учится) отражает большие эмоциональные затраты ребенка с ОПФР при обучении по образовательным программам. Данный конструкт можно назвать «эмоциональное благополучие».

Пятый фактор (5,3% общей дисперсии) образован:

<i>Адекватный</i>	0,940
<i>Любит общение</i>	0,800

Педагоги-психологи по своему опыту понимают, что социализация для детей с особенностями в развитии играет важную роль во взаимодействии с обществом (родителями, педагогами, сверстниками и другими людьми). Данный конструкт можно обозначить как «социальное взаимодействие».

Шестой фактор (5% общей дисперсии) включает шкалы:

<i>Интересный</i>	0,941
<i>Общительный</i>	0,725
<i>Трудный для родителей и педагогов</i>	0,586

Поведение человека включает не только видимую активность, но и внутреннее психическое содержание, которое становится неотъемлемой частью поведения, его регулирующим звеном. Следовательно, поведение ребенка с особенностями в развитии для психолога, выступает диагностическим инструментарием его внутреннего состояния. Это существенно помогает выстроить дальнейшее взаимодействие с таким ребенком. Данную категорию можно обозначить как «коммуникативное поведение».

Представления о ребенке с ОПФР у родителей, не воспитывающих ребенка с ОПФР

Первый фактор (12,7 % общей дисперсии) образован характеристиками:

<i>Трудолюбивый</i>	0,998
<i>Целеустремленный</i>	0,998
<i>Веселый</i>	0,998
<i>Умный</i>	0,998
<i>Бескорыстный</i>	0,998

Содержание данного фактора можно обозначить как «психодинамическая составляющая». Выделение этого фактора родителями как ведущего указывает на их понимание, что ребенок с ОПФР имеет свои особенности в общении и во взаимодействии с этим миром.

Второй фактор (8,4 % общей дисперсии) включает шкалы:

<i>Неусидчивый</i>	0,969
<i>Не доводит дело до конца</i>	0,969
<i>Плаксивый</i>	0,793
<i>Невнимательный</i>	0,770

Дескрипторы данного конструкта (неусидчивый, не доводит дело до конца, плаксивый, невнимательный), указывают на то, что ребенок с ОПФР плохо контролирует собственные эмоции и состояния, это сказывается на его поведении. Этот фактор можно назвать «низкий самоконтроль».

Третий фактор (7,3 % общей дисперсии) образован шкалами:

<i>Гнев</i>	<i>0,929</i>
<i>Живет в своем мире</i>	<i>0,929</i>
<i>Талантливый</i>	<i>0,780</i>
<i>Нервный</i>	<i>0,605</i>

Данный фактор можно обозначить как «социальное взаимодействие». Этот фактор, по мнению родителей, не воспитывающих ребенка с ОПФР, отражает то, как ребенок с особенностями в развитии взаимодействует с этим миром. Роль взаимодействия оказывает влияние на эмоциональную сферу ребенка и его способности самостоятельно включаться в окружающую жизнь.

Четвертый фактор (6,238% общей дисперсии) образован характеристиками:

<i>Выражает негатив</i>	<i>0,933</i>
<i>Эгоист</i>	<i>0,878</i>
<i>Неадекватный</i>	<i>0,776</i>

Содержание данного фактора отражает эмоциональные реакции (выражает негатив, эгоист, неадекватный), которые наблюдали родители (не воспитывающие ребенка с ОПФР) у ребенка с психофизическим отклонением. Содержание данного фактора можно обозначить как «эмоциональное поведение».

Пятый фактор (6,145% общей дисперсии) включает шкалы:

<i>Любопытный</i>	<i>0,978</i>
<i>Мнительный</i>	<i>0,978</i>

Данный фактор можно обозначить как «коммуникативное поведение». Коммуникативное поведение отражает общение ребенка с психофизическими особенностями в окружающей действительности. Это обмен информацией, мыслями, чувствами и идеями. В межличностном общении наиболее разнообразно раскрываются индивидуальные особенности всех участников данного процесса.

Шестой фактор (5,967% общей дисперсии) образован характеристиками:

<i>Заикание</i>	<i>0,981</i>
<i>Нервный тик</i>	<i>0,981</i>

По мнению родителей, не воспитывающих ребенка с ОПФР, признаками специфического развития ребенка являются заикание и нервный тик. Такое развитие оказывает влияние на возможность социализироваться ребенка с ОПФР в обществе. Этот конструкт можно назвать как «психофизическое нарушение».

Седьмой фактор (5,584% общей дисперсии) включает шкалы:

<i>Лишний</i>	0,976
<i>Обуза</i>	0,976

Этот фактор раскрывает личностное отношение (лишний, обуза) родителей, не воспитывающих ребенка с ОПФР, к такому ребенку. Данный фактор можно назвать «отношение».

Представления о ребенке с ОПФР у родителей, воспитывающих ребенка с ОПФР

Первый фактор (7,2% общей дисперсии) включает характеристики:

<i>Любит сочинять</i>	0,989
<i>Мамина помощница</i>	0,989
<i>Любит играть в одиночестве</i>	0,756
<i>Восприимчивый к критике</i>	0,620

Выделение данного фактора как ведущего указывает на аспекты взаимодействия ребенка с окружающими. Общение играет особую роль в приобретении ребенком навыков поведения и познания. Для ребенка оно является важнейшим источником его психического развития и необходимым условием существования и социализации. Данный конструкт можно назвать «коммуникативное поведение».

Второй фактор (6,3 % общей дисперсии) образован шкалами:

<i>Любит гулять в лесу</i>	0,991
<i>Незаметный</i>	0,991
<i>Придирчивый</i>	0,745

Данный конструкт можно обозначить как «социальное взаимодействие». На формирование личности ребенка определенное влияние оказывают биологические факторы, а также факторы физического окружения и общие культурные образцы поведения в отдельной социальной группе. Однако главными факторами, определяющими процесс формирования личности, безусловно, являются опыт взаимодействия с людьми (групповой опыт) и уникальный личностный опыт (субъективный). Родители понимают, что эти факторы в полной мере проявляются в процессе социализации личности.

Третий фактор (5,7 % общей дисперсии) включает шкалы:

<i>Заботливый</i>	0,988
<i>Интересуется машинками</i>	0,988
<i>Смышленный</i>	0,710
<i>Активный</i>	0,703
<i>Стремится к самостоятельности</i>	0,515
<i>Улыбчивый</i>	0,347

Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии каждого ребенка. Общение и взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, понимать эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями. Эмоции помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. Чаще всего контролировать собственные эмоции ребенку с ОПФР достаточно трудно. Для родителей, воспитывающих ребенка с ОПФР, очень важным

является нахождение их ребенка в уравновешенном эмоциональном состоянии. От этого будет зависеть не только благополучие ребенка, но и атмосфера в доме. Данный фактор можно назвать как «эмоциональное поведение».

Четвертый фактор (5,5 % общей дисперсии) образован шкалами:

<i>Чистый</i>	0,952
<i>Капризный</i>	0,952
<i>Светлый</i>	0,845
<i>Аккуратный</i>	0,702

Родители фиксируют, что их ребенок индивидуален в проявлении своих эмоций и интересов. Это еще раз подтверждает о необходимости применения индивидуального подхода во взаимодействии с ребенком, имеющим психофизические отклонения. Данный конструкт можно назвать как «индивидуальность».

Пятый фактор (5,3 % общей дисперсии) образован характеристиками:

<i>Недоверчивый</i>	0,979
<i>Вредный</i>	0,979
<i>Не любит делать уборку</i>	0,726
<i>Любит хорошо выглядеть</i>	0,616
<i>Ленивый</i>	0,499

Данная категория отражает совокупность поступков и действий у ребенка с ОПФР по отношению к окружающим людям. Поведение может соответствовать нормам морали, быть доброжелательным, целесообразным или агрессивным, отталкивающим. Ребенку с ОПФР бывает тяжело вести себя в соответствии с установленными правилами распорядка (школьные, домашние). Это приводит к конфликтам, которые сказываются на эмоциональной сфере ребенка. Все это корректируется терпением и любовью родителей, а также совместной помощью, оказываемой квалифицированными специалистами. Данную категорию можно назвать как «индивидуальный подход».

Сравнительный анализ структуры и содержания представлений о ребенке с ОПФР у разных субъектов образовательного процесса позволяет зафиксировать общие и специфические категории.

Так общими для всех групп респондентов являются факторы-категории «эмоциональное поведение» и «коммуникативное поведение». Необходимо отметить, что эти категории являются важными составляющими для полноценной жизнедеятельности ребенка с ОПФР. Эмоциональное состояние, общение со сверстниками, умение взаимодействовать с окружающей средой, все это является показателем гармонизации личности. Совпадение данных факторов-категорий у респондентов свидетельствуют о том, что они обращают внимание на ключевые моменты развития личности и готовы оказать содействие в адаптации и социализации ребенка с ОПФР в обществе.

Общей категорией у педагогов начальных и старших классов является категория «проблемное поле», содержание которой отражает трудности во взаимодействии в системе «учитель-ученик». Содержание конструкта «психодинамическая составляющая» отражает индивидуально-психологические особенности ребенка с ОПФР, которые влияют на процесс обучения в школе. Совпадение категорий «коммуникативное поведение» и «эмоциональное поведение» в представлениях педагогов, указывает на их понимание значимости общения и эмоционального благополучия для ребенка с ОПФР. По своей структуре представления у педагогов начальной школы и среднего звена являются схожими, так как были зафиксированы совпадения четырех факторов (проблемное поле, психодинамическая составляющая, эмоциональное поведение, коммуникативное поведение).

В структуре представлений о ребенке с ОПФР, существующих у педагогов начальных классов и у педагогов-психологов общими выступают три категории («эмоциональное поведение», «коммуникативное поведение», «социальное взаимодействие»). Схожесть выделенных компонентов указывает на их понимание ребенка с ОПФР, как личность, нуждающуюся в общении и социальном взаимодействии.

У педагогов младших классов и педагогов-дефектологов общими конструктами являются: «коммуникативное поведение», «эмоциональное поведение», «низкий самоконтроль», «психодинамическая составляющая». Содержание данных конструктов свидетельствует о том, что педагоги младших классов и педагоги-дефектологи в работе с ребенком ОПФР учитывают его индивидуальные особенности поведения в школьном коллективе.

У педагогов младших классов и у родителей, не воспитывающих ребенка с ОПФР, имеются пять общих категорий в структуре представлений о таком ребенке («коммуникативное поведение», «эмоциональное поведение», «социальное взаимодействие», «низкий самоконтроль», «психодинамическая составляющая»). В представлениях этих субъектов образовательного процесса ребенок с ОПФР – это ребенок, имеющий специфические черты характера и эмоциональные реакции, проявляющиеся в обучении и общении со сверстниками. Если сравнить представления педагогов младших классов и родителей, воспитывающих ребенка с ОПФР, то общими выступают четыре фактора: «коммуникативное поведение», «эмоциональное поведение», «социальное взаимодействие», «индивидуальный подход». В представлениях этих респондентов ребенок с ОПФР – личность, нуждающаяся в социальном взаимодействии и одобрении его «специфического» развития, необходимых для лучшей социализации в школьной среде.

В структуре представлений о ребенке с ОПФР у преподавателей старших классов и педагогов-психологов общими конструктами

являются: «эмоциональное поведение», «коммуникативное поведение», «психофизическое нарушение». Такого ребенка эти субъекты образовательного процесса характеризуют как ребенка, имеющего психофизические особенности и нуждающегося в специальных (средовых) условиях, созданных в школьном коллективе для развития его личности.

У педагогов старших классов и педагогов-дефектологов в структуре представлений были выявлены четыре общих конструкта: «эмоциональное поведение», «коммуникативное поведение», психодинамическая составляющая», «психофизическое нарушение». Содержание этих конструктов отражает понимание ребенка с ОПФР, как индивидуальную личность, имеющую специфическое развитие, влияющее на возможность устанавливать межличностные отношения.

Содержание общих факторов-категорий «психофизическое нарушение», «психодинамическая составляющая», «эмоциональное поведение», «коммуникативное поведение» у преподавателей старших классов и родителей, не воспитывающих ребенка с ОПФР, указывает на схожесть их представлений о данной категории детей. Респонденты представляют ребенка с ОПФР, как индивида имеющего особые внутренние характеристики и физические отклонения, влияющие на его развитие в целом. Сравнительный анализ представлений у преподавателей и родителей, воспитывающих ребенка с ОПФР показал, что общими выступают следующие конструкты «эмоциональное поведение», «коммуникативное поведение». Содержание этих категорий указывает на их схожесть в понимании ребенка с особенностями психофизического развития, а также на готовность этих респондентов содействовать в личностном росте и его эмоциональном благополучии ребенка.

Общими факторами в структуре представлений у педагогов-психологов и родителей, не воспитывающих ребенка с ОПФР, являются: «психофизическое нарушение», «коммуникативное поведение», «эмоциональное поведение», «социальное взаимодействие». Общие категории у педагогов-психологов и родителей, воспитывающих ребенка с ОПФР, выступают: «эмоциональное поведение», «коммуникативное поведение», «социальное взаимодействие». Содержание выделенных факторов говорит о понимании данными респондентами ребенка с ОПФР, как человека имеющего особенности в развитии и нуждающегося в его адаптации в окружающем мире.

В структуре представлений родителей, воспитывающих и не воспитывающих ребенка с ОПФР, обнаружены совпадения по трем факторам: «эмоциональное поведение», «коммуникативное поведение», «социальное взаимодействие». Совпадение этих категорий указывает на понимание родителями важности эмоционального фона ребенка, влияния его на качество общения и умения взаимодействовать с людьми. Взрослый своим примером социального поведения облегчает

задачу понимания социальных норм, установленных правил для ребенка с ОПФР. Все это является неотъемлемой частью развития маленького человека.

В структуре представлений педагогов-дефектологов и родителей, не воспитывающих ребенка с ОПФР, общими являются конструкты: «психодинамическая составляющая», «низкий самоконтроль», «эмоциональное поведение», «коммуникативное поведение», «психофизическое нарушение». У педагогов-дефектологов и родителей, воспитывающих ребенка с ОПФР, совпадают две категории: «коммуникативное поведение» и «эмоциональное поведение». Содержание общих факторов говорит о понимании ребенка с ОПФР как эмоциональной и общительной личности, для которой важна забота и любовь. Внимание, заботу, любовь ребенок с ОПФР должен получать в семье, поскольку семья это первая воспитывающая инстанция, в которую он включен.

В структуре представлений психологов и педагогов-дефектологов также зафиксированы общие конструкты. Содержание общих факторов «коммуникативное поведение», «эмоциональное поведение», «психофизическое нарушение» говорит о понимании ребенка с ОПФР, как личности, нуждающейся в эмоциональном контакте. Наличие общения в школьном коллективе быстрее помогает такому ребенку социализироваться. Успешная социализация ребенка с ОПФР будет благоприятно сказываться на эмоциональном фоне ребенка. Содержание общей категории «психофизическое нарушение», отражает проблемное поле социализации ребенка с особенностями психофизического развития. Специфичность развития ребенка с ОПФР влияет на возможность установления контакта со специалистом и в дальнейшем опосредует возможность участия в коррекционных и реабилитационных мероприятиях.

Необходимо отметить, что в представлениях респондентов были выявлены специфические факторы-категории, которые отражают разные стороны жизнедеятельности ребенка.

Категория «приспособление», зафиксированная в представлениях педагогов-дефектологов, отражает важность в умении ребенка с ОПФР подстраиваться под нестандартные для их развития социальные условия.

Категория «отношение» была зафиксирована в представлениях родителей, не воспитывающих ребенка с ОПФР. Необходимо отметить, что эта категория, в содержание которой включены дескрипторы *лишний и обуза*, отражает негативное отношение респондентов к ребенку с ОПФР.

Категория «индивидуальность» в понимании родителей, воспитывающих ребенка с особенностями развития предполагает чуткость по отношению к ребенку, умение предвидеть последствия мер воздействия, выбора и осуществление воспитательных мероприятий,

которые наиболее соответствовали бы особенностям личности ребенка и его эмоционального состояния, в котором он в данное время находится.

Конструкты «эмоциональное благополучие» и «особенный, необычный ребенок» выделены в структуре представлений, существующих в сознании педагогов-психологов. Категория «эмоциональное благополучие» фиксирует важность понимания психологов эмоционального состояния ребенка с ОПФР. Категория «особенный, необычный ребенок», фиксируется педагогами-психологами как ведущая по своей валентности и уникальности, отображающая индивидуальные черты характера, поведения и адаптации в школьной среде.

Выводы. В русле когнитивного подхода представления о ребенке с особенностями психофизического развития могут рассматриваться как совокупность субъективных убеждений, личностных установок, взглядов, знаний о ребенке с ОПФР, существующих в сознании субъектов образовательного процесса, являющихся регулятором взаимодействия с данной категорией детей и опосредующих их социализацию и социальную адаптацию.

В сознании различных субъектов образовательного процесса представления о ребенке с ОПФР представлены независимыми, иерархически расположенными по субъективной значимости факторами-категориями, отражающими структуру и содержание социальных представлений. Количество категорий образует структуру представлений и отражает объем знаний у разных субъектов образовательного процесса о ребенке с особенностями психофизического развития. Шкалы-характеристики, образующие факторы-категории, отражают содержание представлений и свидетельствуют о соответствии / несоответствии научным представлениям о детях с особенностями психофизического развития.

Структура и содержание представлений о ребенке с особенностями психофизического развития имеет свои особенности у разных субъектов образовательного процесса. Наиболее сложными по структуре являются представления, существующие в сознании педагогов начальных классов и родителей, не воспитывающих ребенка с особенностями психофизического развития, образованные семью факторами-категориями. У педагогов старшей школы, педагогов-дефектологов и педагогов-психологов в структуре представлений зафиксированы шесть категорий. Наиболее простыми по структуре являются представления, существующие в сознании родителей, воспитывающих ребенка с особенностями психофизического развития, включающие пять факторов. Содержательно представления о ребенке с особенностями психофизического развития у родителей, воспитывающих ребенка с ОПФР отличаются от представлений, существующих у других субъектов образовательного процесса слабой наполненностью категорий и

небольшой субъективной значимостью. Думается, что когнитивная простота родителей в данном случае обусловлена их социальной дезадаптацией и социальной «инвалидизацией», причинами которых могут быть: семейная ситуация (в большинстве случаев это неполные семьи, когда ребенка с ОПФР воспитывает женщина в одиночестве), невозможность реализовать себя в профессии и иных сферах деятельности, узкий круг в общении и пр.

Перспективы дальнейшего исследования. Проблема сопровождения, социализации и процесса усвоения ребенком с ОПФР определенной системы знаний, норм и ценностей позволяют ему функционировать как полноправному члену общества. Практика обучения и воспитания детей с ОПФР требует, специального выстраивания взаимоотношений его со специалистами, сопровождающими его развитие, родителями и сверстниками. Важность изучения структуры и содержания представлений о ребенке с ОПФР у разных субъектов образования определяется тем, что знания специалистов, сопровождающих детство, и родителей, воспитывающих детей с ОПФР, являются регулятором педагогического и родительского взаимодействия. Изучение представлений разных субъектов образовательного процесса о ребенке с ОПФР и целенаправленная разработка на основе полученных данных психологических рекомендаций для педагогических работников и родителей по взаимодействию с такими школьниками является важной научно-практической задачей, решение которой позволит усилить научно-методическое обеспечение государственной политики по социализации, социальной адаптации и обучению детей с особенностями психофизического развития.

Список использованной литературы

- Бююль А., Цефель П. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. Санкт-Петербург: ДиаСофтЮП, 2011. 608 с.
- Валитова И.Е. Клинико-психологическая концепция психического дизонтогенеза в раннем возрасте. Брест: БрГУ, 2019. 298 с.
- Лубовский В.И. Специальная психология. Москва: Академия, 2005. 464 с.
- Петренко В.Ф. Основы психосемантики. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 480 с.
- Слепович Е.С. Специальная психология. Минск: Вышэйшая школа, 2012. 511 с.
- Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. Москва: Владос, 2006. 175 с.



Бигун Неля Ивановна

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры теоретической и
консультативной психологии*

**Национального педагогического
университета**

имени М.П. Драгоманова

г. Киев, Украина

e-mail: nelabigun@gmail.com

САМОДОСТАТОЧНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена актуальной проблеме психологической безопасности личности в реалиях современного бытия. Автор обосновывает идею о самодостаточности личности как условия ее психологической безопасности. Указано на то, что на фоне глобального роста политической и экономической нестабильности стремительно возрастает социально-психологическое напряжение населения. Психологическая травматизация разного уровня сложности охватывает все большие слои населения: начиная от эмоционально уязвимых людей, на которых угнетающе действуют тревожные новости, и заканчивая теми, кто страдает от военных конфликтов, природных / техногенных катастроф или других социальных кризисных процессов.

Отмечено, что активное применение агрессивных технологий манипуляции сознанием и поведением приводит к кризису индивидуального сознания, который проявляется высоким уровнем тревожности, пассивности, апатии, размыванием границ «Я», диффузными морально-духовными ориентирами и мировоззренческими позициями. Все это определяет запрос исследования условий психологической безопасности личности. В системе таких условий особое место занимает самодостаточность, которая балансирует потребность человека в автономии и социальной принадлежности, тем самым сохраняя целостность его личности.

Ключевые слова: *самодостаточность, личность, самодостаточность личности, психологическая безопасность, аутопоэзис, развитие, личностная саморегуляция, кризис, социально-психологическое напряжение.*

Nelia Bigun Self-sufficiency as a condition of personal Psychological safety

The article is devoted to the current problem of psychological safety of a person in the realities of modern life. The author substantiates the idea of self-sufficiency of personality as a condition of its psychological safety. It is indicated that against the backdrop of a global increase in political and economic instability, the social and psychological stress of the population is growing rapidly. Psychological traumatization of different levels of complexity embraces all larger segments of the population: from psychologically vulnerable people who are depressed by disturbing news to those who suffer from military conflicts, natural / technological disasters, or other social crisis processes.

It is noted that the active application of aggressive technologies of manipulating consciousness and behavior leads to a crisis of individual consciousness, which is come out in a high level of anxiety, passivity, apathy, blurring the boundaries of the "I", diffuse moral and spiritual orientations and world view positions. All this determines the request to study the conditions of psychological safety of a person. In the system of such conditions self-sufficiency occupies a special place, which balances a person's need for autonomy and social affiliation, thereby preserving the integrity of his personality.

Key words: *self-sufficiency, personality, self-sufficiency of the personality, psychological safety, autopoiesis, development, personal self-regulation, crisis, social and psychological stress.*

«Мир ловил меня, но не поймал» ... Афоризм Григория Сковороды, которому почти 300 лет, и по сей день не теряет своей актуальности. Современный мир, как никогда ранее, пытается поймать человека в плен различных социальных доктрин, политических идеологий, религиозных и псевдонаучных вероучений. С каждым годом применяются все более агрессивные технологии манипуляции сознанием и поведением, которые через массовую культуру, средства массовой информации, пиар и пропаганду культивируют сомнительные ценности, мировоззренческие установки, потребности общества массового потребления. Все это происходит на фоне глобального роста политической и экономической нестабильности, кризисных социальных явлений даже в ранее относительно благополучных в этом плане странах. Такая ситуация приводит к социально-психологическому напряжению и кризису индивидуального сознания. Последний проявляется высоким уровнем тревожности, пассивности, апатии, размыванием границ «Я», диффузными морально-духовными ориентирами и мировоззренческими позициями. Чем более неуютно чувствуют себя люди в бурной атмосфере настоящего, тем острее встает вопрос условий психологической безопасности личности. В системе таких условиях особое место занимает самодостаточность, которая балансирует

потребность человека в автономии и социальной принадлежности, тем самым сохраняя целостность его личности.

Проблема психологической безопасности личности относительно недавно появилась в фокусе научных исследований. Отдельные ее аспекты изложены в трудах зарубежных и отечественных ученых. Так, одним из первых концепцию психологической безопасности обосновал А. Edmondson (Edmondson, 1999), особенности связи психологической безопасности и психического здоровья личности изучал М. Seager (Seager, 2006), вопросы психологической безопасности в условиях военного конфликта раскрыто в научных публикациях М. Klaric (Klaric, 2007). Украинский исследователь И.И. Приходько сделал попытку систематизировать понятие психологической безопасности человека и определить концептуальные основы ее исследования (Приходько, 2010). Психологическую безопасность личности через призму информационно-психологического воздействия изучали В.И. Кулажський, В.А. Козачок (Кулажський, Козачок, 2006), А.А. Немцева (Немцева, 2015) и др.

Вопроса самодостаточности личности непосредственно или бегло касались К. Horney (Horney, 1945), А. Adler (Adler, 1964), А. Maslow (Maslow, 1969), К. Bartholomew, L. Horowitz (Bartholomew & Horowitz, 1991), В.Е. Гречаник (Гречаник, 2008), В.А. Татенко (Татенко, 2009), А.С. Бугайцова (Бугайцова, 2015) и другие. Методологические основы изучения самодостаточности находим в работах Ф. Перлза (о зрелости личности, как переход от опоры на окружающих к опоре на себя), К. Роджерса (теория «свободно, полноценно функционирующей личности»), С.Л. Рубинштейна, И.Д. Беха, И.С. Булах (о развитии самосознания личности), Л.С. Абульхановой-Славской (о субъектности личности) и др.. Однако, следует отметить, что феномен самодостаточности раскрыто несколько поверхностно, существует потребность в основательном его исследовании, в том числе и в контексте психологической безопасности человека.

Целью статьи является раскрытие роли самодостаточности личности в становлении и сохранении ее психологической безопасности. Задачи заключаются в обосновании актуальности исследования условий психологической безопасности личности; определении теоретических основ понимания самодостаточности как условия психологической безопасности человека; анализе функциональных особенностей самодостаточности.

На сегодняшний день специалисты в области психологии, психиатрии, медицины, педагогики активно поднимают вопрос о необходимости разработки и внедрения специальных методов укрепления психологической безопасности личности в условиях роста численности экстремальных событий и усиления негативного воздействия стрессогенных элементов среды (неконтролируемое применение агрессивных технологий информационно-психологического воздействия, религиозные и межэтнические противостояния, военные и

политические конфликты, природные и техногенные катастрофы, деструктивные культы и др.). Подобные негативные влияния приводят к психологической травматизации населения, распространению таких проявлений психологического неблагополучия личности как тревожные и депрессивные расстройства, эмоциональное выгорание, синдром хронической усталости, истощение психофизических ресурсов необходимых для полноценной самореализации и удовлетворения жизненно важных потребностей человека.

Ведущий украинский исследователь проблемы психологической безопасности личности И.И. Приходько (Приходько, 2009) определил следующие направления ее изучения:

- психологическая безопасность в условиях экстремальных ситуаций, аварий, катастроф, которые приводят к негативным материальным, социальным, экологическим последствиям (Т.Б. Мельницкая, Г. Г. Почепцов и др.);

- информационная, информационно-психологическая безопасность человека и общества (Я.В. Подоляк, Т.В. Эксакусто и др.);

- психологическая безопасность в условиях различных рисков: социальных, политических, психологических, технологических, экологических, финансовых и т.д. (И.Б. Бовина, И.Ф. Шатарська, С.И. Яковенко);

- защита психологической и культурной безопасности личности: идеалов, норм, ценностей, традиций семьи и общества (Т.С. Кабаченко, В.Е. Лепский, А.М. Столяренко);

- психологическая безопасность человека в различных сферах его жизнедеятельности (R. Abramovitz, A. Edmondson, H.-T. Chang, M. Seager и др.).

Авторы по-разному трактуют понятие психологической безопасности личности, что зависит от научного направления ее изучения и приоритетных для исследователя смысловых акцентов. Так, согласно определению Т.И. Колесниковой, психологическая безопасность представляет собой определенную защищенность сознания личности от внешних воздействий, которые изменяют психические состояния, психологические характеристики, поведение человека вопреки его воле и желанию, а также могут кардинально влиять на весь его жизненный путь (Колесникова, 2001).

Обосновывая свое видение сущности психологической безопасности,

Г.А. Антипов, А.А. Донских, акцентировали внимание на ее внутренних и внешних условиях, обеспечивающих способность и готовность к распознаванию, прогнозированию, уклонению от угроз. К таким условиям авторы отнесли владение необходимыми знаниями, умениями, навыками; определенный уровень развития перцептивных, мнемических,

интеллектуальных и других способностей; мотивацию к собственной безопасности жизнедеятельности (Антипов, Донских; 2001).

Нам импонирует научная позиция А.В. Молокоедова, И.М. Слободчикова, С.В. Франца, согласно которой психологическая безопасность заключается в специфическом состоянии динамического баланса отношений человека с миром, собой и окружающими, его социальной активности и удовлетворенности жизнью с разными (угрожающими) воздействиями внешней и внутренней среды. Подобный динамический баланс позволяет человеку сохранять личностную целостность, саморазвитие, реализовывать собственные цели, ценности в процессе жизнедеятельности (Молокоедов, Слободчиков, Франц; 2017).

Объединительной идеей, пронизывающей почти все научные работы по этой проблеме, есть мнение о том, что психологическая безопасность достигается благодаря установлению своеобразного гомеостаза между внешними воздействиями и внутренними позициями человека, социальными требованиями и его потребностями, разнообразными трудностями и индивидуальным уровнем жизнестойкости. То что среда, в которой живет и развивается человек, обеспечивает его необходимыми средствами развития и жизнедеятельности - является неоспоримой аксиомой. Поэтому восприятие ее только как угрожающей и опасной провоцирует разнообразные некорректные спекулятивные суждения, которые ограничивают возможности личности к адаптации и самореализации. В связи с этим, ключевая задача, предстоящая перед человеком, заключается в необходимости и способности к распознаванию, осмыслению, интерпретации конструктивных и деструктивных воздействий среды. Однако, люди часто проявляют неспособность к ресурсному взаимодействию с окружающим. Наше понимание такого взаимодействия базируется на идеях американского психолога, автора теории потока М. Csikszentmihalyi. В частности, о способности личности к усвоению положительных воздействий среды и преобразованию потенциальных ее угроз в задачи, решение которых укрепляет внутреннюю гармонию, приносит радость и удовольствие (Csikszentmihalyi, 2011).

Неспособность личности к ресурсному взаимодействию с окружающим имеет широкий спектр проявления: от зависимого расстройства личности на одном полюсе, до патологической враждебности и обособления на другом. У психически здоровых людей это сказывается манипулятивным поведением, фрустрированностью потребностей и неконструктивными средствами ее преодоления, эмоциональной несбалансированностью, непродуктивным использованием собственного потенциала и возможностей, которые дает среда. И в первом, и во втором случае речь идет об отсутствии или недостаточной сформированности способности человека к

установленію балансу між зовнішніми впливами і внутрішнім світом, як базової основи його психологічної безпеки. Умовою досягнення такого балансу, по нашому мнению, є самодостаточність особистості, котра забезпечує здатність до виживання здорового і якісного взаємодія з швидкозмінюючимся оточуючим світом, опираючись на власні психологічні ресурси, такі як особисті компетентності, навички мобільного соціального поведіння, ефективні життєві стратегії, здатність взяти на себе відповідальність за власне життя, розвита система особистісної саморегуляції.

По мнению А. Адлера, розвиток самодостаточності і незалежності особистості є необхідною умовою усунування різних форм психологічного неблагополуччя. Він вважав, що рушійною силою особистісного розвитку людини з ранніх років його життя є почуття неповноцінності, котре провокується суб'єктивним відчуттям власної психологічної або соціальної несостаточності (здатностей, можливостей, потенціалу і т.д.). В прагненні подолати це почуття людина намагається досягти досконалості, завершеності, повноти в тій або іншій сфері життя. Це прагнення А. Адлера назвав «прагненням до домінування» (Adler, 1954).

Інтересно, що, згідно з автором, найбільш ймовірними напрямками реалізації «прагнення до домінування» будуть ті, в котрих людина відчуває обмеженість вродженого потенціалу. Така обмеженість сприймається їм як недостатність власних ресурсів, здатностей, можливостей, то єтє всієї того, що дозволяє бути ефективним і повноцінним. Напрямок і характер розвитку особистості залежить від того, яку форму компенсації почуття неповноцінності вибирає людина. Адекватні форми (успішна компенсація, гіперкомпенсація) сприяють зменшенню почуття неповноцінності, розвитку своїх здатностей і соціального інтересу. Неадекватні форми компенсації, наприклад занурення в хворобу, посилюють почуття неповноцінності, обмежують потенціал і можливості особистості.

Отталкуючись від позиції А. Адлера, можемо сказати, що людина в спробі компенсувати свою неповноцінність прагне до самодостаточності. Вадь компенсаторні процеси запусаються в відповідь на суб'єктивне переживання частинного несовершенства, обумовленого відчуттям недостатності власних можливостей і потенціалу для виживання і повноцінної самореалізації. Досягти самодостаточності людина може тільки в взаємодії з суцільним, оскільки, маючи цілісною особистістю, він разом з тим є неотъемлемою частиною суцільства, індивідуальне і соціальне особистості сосуцествують в інтегральному єдності.

Таким образом, субъективное переживание частичного несовершенства, обусловленное ощущением недостаточности собственных возможностей и потенциала, запускает компенсаторные процессы. Успешная компенсация связана с развитием способностей и социального интереса. Последний заключается в специфическом чувстве солидарности с социумом, которое помогает находить баланс между собственными эгоистическими потребностями и нуждами других (Adler, 1954).

Автор социокультурной теории личности К. Horney указала «потребность в самодостаточности и независимости», как одну из десяти невротических потребностей человека (Horney, 1945). Эти потребности представляют собой специфические стратегии преодоления личностью чувства базальной тревоги и выполняют функцию психологической защиты. Базальная тревога возникает в результате неблагоприятных отношений между ребенком и родителями, и проявляется в ощущении одиночества, беспомощности, страха относительно возможных угроз окружающего мира. По мнению автора, влияние родителей играет ключевую роль в развитии личности ребенка, именно от них зависит реализация его базовых потребностей: физическое выживание напрямую связано с «необходимостью удовлетворения» (биологических нужд), психологическое благополучие и психическое здоровье – с «потребностью в безопасности».

Потребность в безопасности базируется на мотивах любви и принятия со стороны значимых взрослых (прежде всего родителей), защиты от враждебного опасного окружающего мира. Здоровая личность формируется, если ребенок в родительском отношении к себе чувствует безусловную любовь, одобрение, заботу, чувствует себя в безопасности рядом с ними. Вместе с тем, гиперопека ребенка или пренебрежение родителями его потребностей, унижение, обесценивание обуславливают риск патологического развития детской личности. Подобное родительское отношение формирует также установку базальной враждебности и вышеупомянутую базальную тревогу, которые являются источником внутренних конфликтов личности.

Внутренние личностные конфликты, согласно К. Horney, возникают на базе амбивалентных, противоречивых чувств, стремлений, желаний, интересов сначала маленького ребенка, а впоследствии - взрослого человека. С подобными конфликтами люди сталкиваются каждый день, часто даже не осознавая этого. Преимущественно, будучи пассивными, они не пытаются сознательно решать внутренние конфликты, и действуют наугад согласно обстоятельствам или иных стратегий психологической защиты, которые сформировались в детстве (Horney, 1945).

Группу невротических потребностей (невротических тенденций), к которым по мнению К. Horney, люди прибегают с целью преодоления чувств тревожности, враждебности, отверженности, беспомощности,

составляют следующие: потребность в любви и одобрении, потребность в партнере-руководителе, потребность в четких ограничениях, потребность во власти, потребность в эксплуатации других, потребность в общественном признании, потребность в восторге собой, потребность в честолюбии, потребность в безупречности и непреложности, потребность в самодостаточности и независимости (Horney, 1945). Обосновывая свою позицию, автор подчеркнула, что эти стратегии присущи всем людям и выполняют функцию оптимизации межличностных отношений, достижения чувства безопасности, психологической защиты от невротогенных установок, переживаний и т.п. Однако, если человек проявляет ригидность, стереотипность, фиксированность, избыточность, неадекватность в их применении это - провоцирует развертывание внутриличностного конфликта, невротического состояния.

К. Horney предложила типологию личности, основанную на анализе доминирующих невротических потребностей (старегий) и установок относительно отношений с другими людьми. Она охарактеризовала три типа личности: уступчивый (ориентация на людей), обособленный (ориентация от людей), враждебный (ориентация против людей) (Horney, 1945).

Чрезмерно выраженная потребность в самодостаточности характерна для обособленного типа личности и приводит к невротическому избеганию человеком любых социальных отношений, обязательств в этих отношениях, дистанцированию от близких отношений с окружающими. Вместе с тем, нерешительность, беспомощность, конформность, острая потребность в любви, принятии, близком партнере, характерные для покладистого типа личности, обуславливают ее неадекватно высокую зависимость от других людей, социального одобрения, поддержки.

Исходя из логики суждений К. Horney, можем говорить, что существует определенный оптимальный уровень потребности личности в самодостаточности, который позволяет ей эффективно выстраивать теплые, доверительные, ответственные отношения с окружающими и при этом сохранять необходимую автономию и самостоятельность, не прибегая к невротическим стратегиям преодоления базальной тревоги. Заметим, что самостоятельность является одной из составляющих самодостаточности личности, но не тождественна ей. Поскольку, человек с низким уровнем самодостаточности в определенной мере способен к самостоятельным решениям и действиям, однако это часто происходит на фоне невротической тревожности, обусловленной неуверенностью в их правильности. Он нуждается в поддержке от окружающих людей в виде одобрения его решений и действий, как социальном разрешении на их реализацию. Это, в свою очередь, провоцирует личностный конфликт, вызванный дихотомией «потребность в гиперпротекции - потребность в автономии».

К. Horney отмечала, что сознательное решение внутрениличностных конфликтов может быть очень болезненным для человека. Однако, оно имеет положительные последствия: чем чаще человек самостоятельно ищет пути решения своих конфликтов, тем большей силой и внутренней свободой обладает (Horney, 1945).

Таким образом, К. Horney рассматривала «потребность в самодостаточности и независимости» как сложившуюся в детстве стратегию личности обеспечения психологической защиты. Потребность в самодостаточности, наряду с другими невротическими потребностями (потребность в любви и одобрении, потребность в партнере-руководителе, потребность в четких ограничениях, потребность во власти, потребность в эксплуатации других, потребность в общественном признании, потребность в восторге собой, потребность в честности, потребность в безупречности и непреложности) выполняет функцию оптимизации взаимоотношений и психологической защиты от «опасного, враждебного» окружающего мира. Эти стратегии защиты являются результатом неблагоприятных отношений между ребенком и родителями: пренебрежительное отношение к ребенку, пренебрежение его потребностей, обесценивание, унижение и тому подобное.

Созвучность идеям К. Horney находим в работах польского психиатра К. Dabrowski (Dabrowski, 1972). Он обосновал понятие положительной дезинтеграции, которая проявляется в процессах внутреннего распада личности с последующей ее реорганизацией на новом, более сложном уровне развития и личностной саморегуляции. По мнению автора, эмоциональный дистресс может свидетельствовать не только о психологических проблемах, с которыми столкнулась человек, но и отражать его внутреннее стремление к личностному росту и самосовершенствованию. Такая тенденция свойственна только людям, которые обладают внутренним потенциалом к развитию автономности и компетентности. Благодаря этому потенциалу и специфической психологической осознанности, они способны пользоваться негативными эмоциями, как конструктивным ресурсом к саморазвитию. Согласно К. Dabrowski, именно эмоциональный дискомфорт мотивирует их к самоанализу, более совершенному познанию окружающего, поиску новых вариантов и средств преодоления проблемной ситуации (Dabrowski, 1972). Путем глубокой рефлексии и сложной работы над собой, они достигают высокого уровня развития, что позволяет им преодолеть тревогу, неуверенность в себе, депрессивную подавленность, стать более адаптивными а, следовательно, и сбалансировать взаимодействие с окружающим.

Мы считаем, описанные К. Dabrowski процессы положительной дезинтеграции личности, функциональным проявлением ее самодостаточности, которая, в свою очередь, выступает условием психологической безопасности человека. По нашему мнению, самодостаточность обеспечивает высокий уровень функциональной

интеграции личности, позволяет сохранять личностное равновесие и целостность в процессе взаимодействия с внешним миром во всех его проявлениях (социальных, экологических, политических, культурных и т.д.). Функциональная интеграция достигается за счет сочетания базовых функций личностной саморегуляции, которая нейтрализует дестабилизирующие воздействия внешней среды и создает внутренние условия для психологической безопасности человека (Бигун, 2017).

Глубиной познания феномена самодостаточности личности отличаются научные позиции психологов-гуманистов. В частности, А. Maslow рассматривал самодостаточность, как одну из ценностей Бытия (Б-ценности) (Maslow, 1969). В его понимании, направленность развития самоактуализированной личности определяется метаценностями - высшими ценностями, которые обуславливают самоопределение человеческой сущности и объективное понимание истинности Бытия. Метаценности автор противопоставляет, так называемым, дефицитарным ценностям (Д-ценности), благодаря которым человек субъективно воспринимает мир исключительно через призму удовлетворения собственных потребностей, «превращая мир ни во что другое, как в средство достижения ... цели» (Maslow, 1969).

По мнению А. Maslow, люди, руководствуясь дефицитарными ценностями, лишают себя объективного восприятия мира: «... мы на самом деле воспринимаем не мир, а себя в нем или его в нас» (Maslow, 1969). В свою очередь, способность человека выйти за пределы собственных дефицитарных ценностей и подняться до уровня ценностей Бытия, делает его богоподобным, то есть способным к целостному объективному познанию Бытия (Б-познание), его истинной сущности. Такой человек воспринимает Бытие как «хорошее, справедливое, необходимое»; зло – как «продукт ограниченного или эгоистического видения и понимания». Он писал: «Если бы мы были богоподобными в этом смысле, мы тоже обладали бы вселенским пониманием и никогда ничего не осуждали и не пренебрегали, ни от чего не ужасались и ни в чем бы не разочаровывались. Мы могли бы чувствовать только сострадание, любовь к ближнему, милосердие и, возможно, печальное или веселое удивление (в высоком смысле этого слова) от несовершенства других людей» (Maslow, 1969: 114).

Согласно А. Maslow, ценностями Бытия являются: целостность, совершенство, завершенность, справедливость, жизненность, полнота, простота, красота, праведность, уникальность, непринужденность, игра, истинность, честность, реальность, самодостаточность. Последнюю автор трактует, как автономность, независимость, умение быть самим собой без участия других, самоопределение, умение подняться над окружающей действительностью.

Самодостаточность, наряду с другими ценностями Бытия, по мнению автора, является естественным свойством человека, потенциальным стремлением к которой обладает каждое

новорожденное дитя. Однако, это зерно может прорасти только при наличии благоприятных социальных условий (свобода, возможности для полноценного развития и самореализации, освобождение от предрассудков и т.п.) (Maslow, 1969).

Благодаря ориентации на метаценности, самоактуализированная личность способна достичь переживания высших состояний Бытия и воспринимать мир безотносительно к себе, не проецируя на него собственных интересов. Такие состояния являются самодостаточными в своей глубинной сущности, поскольку они, с одной стороны, бесконечные, не требуют одобрения, не подчинены достижению совершенства или какой конечной цели, а с другой – лишены простых эгоцентрических желаний, дефицитарной обусловленности, открыты для неограниченного, целостного, истинного познания самого Бытия и мира такими, какие они есть.

Состояния Бытия доступны и несамоактуализированным людям в моменты их пиковых переживаний, которые А. Maslow называл «моментами наивысшего взлета». В такие моменты человек склонен смотреть на природу как таковую, что «существует сама по себе и ради самой себя, а не как игровую площадку, построенную исключительно для человека», то есть – самодостаточную (Maslow, 1969: 104).

Он акцентировал внимание на том, что и состояния Бытия, и самоактуализация является феноменами свободными от любых статических или типологических ограничений. Поскольку такие ограничения приводят к пониманию самоактуализации, как своеобразного пантеона, которого могут достичь лишь единичные люди старше шестидесяти лет. Самоактуализация - это только определенный эпизод, «прорыв», в котором все силы личности чрезвычайно эффективно сливаются воедино, даря интенсивное удовольствие; когда человек достигает единства, преодолевая разорванность; он становится более открытым к непосредственным впечатлениям, характеризуется неповторимостью, экспрессией и спонтанностью, более полно функционирует, обладает большими творческими способностями и большим чувством юмора, способен подняться над Эго, более независим от низших потребностей. Во время этих «прорывов», по мнению

А. Maslow, человек в большей степени становится самим собой, лучше реализует собственные потенциальные возможности, приближается к самому сердцу своего Бытия, становится более полноценной личностью (Maslow, 1969).

Такая трактовка А. Maslow самоактуализации открывает выход на понимание самодостаточности, не как определенного завершеного достижения психического развития человека, фиксированного той или иной возрастной стадией, а как непрерывного процесса становления качественно своеобразных свойств личности, обеспечивающих ее способность к полноценному удовлетворению возрастных потребностей

розвиття, максимально можливого высвобождения и применения внутреннего потенциала, оптимального его использования для успешной адаптации и продуктивной жизнедеятельности.

Особенно ценны для нас идеи А. Maslow о том, что каждый новорожденный младенец обладает потенциальным стремлением к самодостаточности, как способности сохранять автономность, независимость, самоопределение, умение подняться над окружающим и быть самим собой без участия других. Чтобы потенциальное стремление личности трансформировалось в ее естественное свойство, по мнению автора, необходимы благоприятные социальные условия, такие как свобода, возможности для полноценного развития и самореализации, освобождение от предрассудков и др. Психологическим условием развития самодостаточности личности является ее стремление к самоактуализации - состоянию достижения и раскрытия вершины своих потенциальных возможностей на определенном этапе жизненного пути.

Самодостаточность личности, по нашему мнению, проявляется и в ее способности к самоподдержанию, опоре на себя (свои ресурсы, способности, возможности, знания и т.д.). Основатель гештальттерапии F. Perls ключевую задачу психотерапевтического процесса видел в формировании способности клиента к самоподдержанию. В его понимании, психотерапия должна стимулировать клиента к опоре на себя, чтобы он не зависел от других и реализовывал максимум своих возможностей.

Позиции F. Perls могут показаться на первый взгляд слишком категоричными. В частности, он считал, что современная личность, как правило, невротическая. Поскольку она прежде всего ориентирована на приспособление к обществу. Однако, общество нестабильное, ненормальное, очень изменчивое, а потому человеку все сложнее к нему адаптироваться. Патологические процессы в обществе представляют опасность для психики отдельного человека. Поэтому современная личность встает перед выбором: присоединиться к коллективному психозу или «рискнуть выздороветь и быть распятым» (Перлз, 2000).

F. Perls считал, что показателем зрелости личности является ее центрация на себе, опора на собственные ресурсы, отсутствие выраженной зависимости от помощи других. Зрелая личность, сохраняя собственную автономность, осознанно воспринимает окружающую действительность, наблюдает, анализирует, ассимилирует полезный для себя внешний опыт или ресурс. Только такая личность способна к здоровому взаимодействию и общению. Он писал: «Невротик тот, кто нуждается в поддержке извне. Я называю невротиком любого, кто использует свои возможности для манипуляции другими вместо того, чтобы совершенствовать себя. Он контролирует и мобилизует родных и друзей там где не в состоянии воспользоваться своими ресурсами. Больше, больше самоподдержания, которое заменит поддержку извне, и рост продолжится» (Перлз, 1995: 23).

Как видим, зрелость личности и ее психическое здоровье – максимально приближенные явления в понимании автора. В свою очередь, фактором психического здоровья человека выступает психологическая безопасность. Отталкиваясь от идей Ф. Перлс, можем говорить о том, что психологическая безопасность личности зависит прежде всего от нее самой. Ведь зрелая личность способна к опоре на себя, она саморегулируется и самоподдерживается, оберегая тем самым себя от деструктивного влияния среды. Личностно зрелый человек способен поддерживать равновесие, балансировать действие внешних и внутренних воздействий. Чтобы достичь такого состояния сбалансированности, личность должна преодолеть страх отказа от ориентации на внешнюю поддержку. Это требует от нее проявления мужества и ответственности. По нашему мнению, способность личности взять на себя осознанную ответственность за свою жизнь, найти точку опоры в себе - является функциональным проявлением ее самодостаточности. При таких условиях она приобретает внутреннее ощущение безопасности, стабильности, свободы выбора, открывает новые для себя возможности, становится более динамичной, стрессоустойчивой, продуктивной.

Часто представителей гуманистической психологии упрекают в недостаточности экспериментального обоснования их научных идей и теоретических позиций. Однако, на сегодняшний день имеем результаты ряда исследований, которые свидетельствуют о раннем проявлении самодостаточности личности.

Одной из наиболее ярких попыток научного обоснования самодостаточности человеческого организма можно считать теорию аутопоэзиса, сформулированную чилийскими нейробиологами Н. Матурана и Ф. Варела (Maturana & Varela, 1980). Термин «аутопоэзис» греческого происхождения, в буквальном переводе означает самосозидание, самопроизводство. В 1972 году Н. Матурана и Ф. Варела ввели его в научный оборот для обозначения самовоспроизводящихся, самовыстраивающихся и самообеспечивающихся биологических систем. К таким системам относится система человеческого организма, специфическая организация которого порождает самого себя без деления на производителя и продукт (субъект и объект). Согласно учению Н. Матурана и Варела, даже познавательная деятельность человека представляет собой организующую деятельность самосохранения и самовоспроизводства живой системы на всех уровнях. Она обеспечивает когнитивное взаимодействие человеческого организма с окружающей средой. Ментальная деятельность является составной аутопойтичного жизненного процесса, которая пронизывает его насквозь: от эмоций и чувств к активности и поведению (Maturana & Varela, 1980).

Таким образом, аутопоэзис человека как живого организма охватывает всю систему его биологической жизнедеятельности, начиная

от аутопойтичной структуры клеток к аутопойтичности познания и взаимодействия с окружающим миром. Макромолекулы клетки в течение всего ее жизненного цикла примерно 10⁴ раз возобновляются. За счет этого клетка воспроизводит саму себя, сохраняя при этом собственные специфические свойства, целостность, относительную независимость (Афанасьев, 2010). Следовательно, самодостаточность аутопойтичных систем, в частности человеческого организма, заключается в том, что они сохраняют единство и целостность на фоне непрерывного процесса распада и создания их компонентов.

Благодаря механизмам аутопозиса человеческий организм представляет собой автономную, операционно замкнутую систему. Вместе с тем, он постоянно взаимодействует с окружающей средой за счет термодинамической открытости живой системы, которая заключается в обмене энергией и питательными веществами. Важно, что влияние внешней среды, имеющее опосредованное воздействие на развитие организма, обуславливается прежде всего внутренними закономерностями (Эйген, 1982). То есть, среда может выступать в роли внешнего активатора, но характер развития, его регуляция - внутренне обусловлены.

Самодостаточность аутопойтичной системы человеческого организма состоит еще и в том, что она постоянно эволюционирует. По мнению американского физика, кибернетика С. Фритхофа, уникально реагируя на активирующие влияния факторов внешней среды, аутопойтичная система создает индивидуальную траекторию собственных эволюционных изменений. В самой системе постоянно происходят структурные изменения на фоне сохранения матричной организационной модели. Компоненты системы порождают и трансформируют друг друга. Структурные изменения обеспечиваются процессами самовосстановления и создания новых структур. Такие изменения имеют поступательный характер и оговариваются специфическим взаимодействием воздействия внешней среды с внутренней динамикой системы (Фритхоф, 2002).

Украинский ученый В.А. Татенко с одной стороны подчеркивал, что психика человека не может рассматриваться как нечто автономное и самодостаточное, поскольку является функцией мозга. С другой - обращал внимание на то, что современная психология возвращается к пониманию психического как особой формы жизни, которая в своих высших проявлениях достигает таких уровней личности и индивидуальности, которые обладают «потенциалом самопревосхождения, самотрансценденции в новые, более совершенные психологические формы человеческой бытийности» (Татенко 2009: 27).

Американский нейробиолог S. Porges доказал, что врожденные неврологические свойства обеспечивают способность новорожденных

детей в условиях стресса успокаивать самих себя за счет системы саморегуляции психических функций (S. Porges, 2011).

Современная исследовательница в области клинической психологии L. Gibson обнаружила, что отсутствие теплых отношений с родителями, принятие и поддержки с их стороны, провоцирует у детей состояние эмоциональной депривации, выход из которой они ищут в стремлении быстрого взросления и достижения самодостаточности. Внутренне переживая глубокое эмоциональное одиночество, внешне они могут казаться не по годам благоразумными (L. Gibson, 2015).

По мнению философа, социолога А. Бурганова, диалектические законы жизни и историческое развитие человечества определили самодостаточность как необходимое условие бытия человека. Это проявляется прежде всего в том, что человек по природе своей обречен содержать самого себя, «братьев своих меньших» и среду собственного существования. Уровень самодостаточности каждого конкретного человека зависит от качественных и количественных характеристик индивидуального потенциала его саморазвития (Бурганов, 2011). Автор отметил существование неразрывной связи между самодостаточностью человека и природными источниками его саморазвития (от биологических к личностным и социальным).

Таким образом, результаты современных исследований в области нейробиологии, кибернетики, психологии, общей теории систем позволяют говорить о самодостаточности как свойстве человека, обусловленном аутопойтичной природой его организма.

Вопрос психологической безопасности личности является одним из наиболее актуальных в кругу проблем современного человечества. Его решением занимаются специалисты различных отраслей, ведущая роль среди которых принадлежит психологии. Можно говорить о том, что в теоретических подходах к пониманию психологической безопасности наиболее активно сегодня развивается личностный подход. Основу данного подхода составляет научно-методическая интерпретация личностного развития как определяющего конструкта системы условий психологической безопасности человека. Ведь сферой, в которой представляются эти условия являются, прежде всего, личность, с ее индивидуально-психологическими особенностями, ресурсами, моделями поведения и реагирования, системой взглядов и убеждений, которые в интегративном взаимодействии реализуют функцию психологической безопасности.

По нашему мнению, ведущим условием психологической безопасности личности является уровень развития ее самодостаточности. Анализ особенностей презентации феномена самодостаточности в трудах ученых дает основания для вывода о том, что самодостаточность - это системное личностное образование, обеспечивающее высокий уровень функциональной интеграции личности, необходимой для успешной адаптации и управления своей

жизнедеятельностью. Функциональная интеграция заключается в сочетании базовых функций личностной саморегуляции, призванной нейтрализовать действие внешних дестабилизирующих факторов и воспользоваться ресурсами конструктивных воздействий. В таких условиях человек является способным к эффективному взаимодействию с окружающей действительностью. При этом, он опирается на собственные психологические ресурсы: навыки мобильного социального поведения, эффективные жизненные стратегии, способность взять на себя ответственность за собственную жизнь, автономность, знания, опыт, личностная компетентность. Так, например, личностная компетентность представляет собой осведомленность человека в отношении своих личностных качеств и свойств. Уровень личностной компетентности определяется его способностью адекватно воспринимать и оценивать черты своего характера, собственные жизненные ценности и приоритеты, желания, способности и потенциальные возможности. Личностная компетентность проявляется также в возможностях человека видеть свои слабые и сильные стороны, осознавать личностные проблемы а также те внешние и внутренние факторы, которые вызывают возникновение этих проблем.

Чем выше уровень самодостаточности тем эффективнее функционирует система личностной саморегуляции. А значит - возрастает способность сохранять личностное равновесие и целостность в ситуации воздействий (как конструктивных так и деструктивных). Это позволяет существенно расширить внутренний план безопасности личности. При таких условиях обогащаются возможности человека выстраивать динамичное ресурсное взаимодействие с окружающим, быть открытым к общению с внешним миром, оставаясь при этом личностно автономным и суверенным.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в изучении механизмов самодостаточности личности как условия психологической безопасности человека; определении психологической сущности, структуры и функций самодостаточности как личностного образования; разработке инструментария для научного изучения самодостаточности и диагностики ее проявлений при осуществлении анализа индивидуальных особенностей личности в ходе решения конкретных прикладных задач, например, в психологическом консультировании, психокоррекции, психотерапии и тому подобное.

Список использованной литературы

- Антипов Г.А., Донских О.А. Проблема периодизации историко-философского процесса с позиций представления о рефлексии. *Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования.* Новосибирск, 1987. С. 3–21.
- Бігун Н.І. Феномен самодостатності особистості у класичній психології. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. № 6*

(51). *Психологічні науки: Зб. Наукових праць*. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. С. 17–25.

Бурганов А. Х. Человек свободный. Философия источников саморазвития (самодостаточности человека). Москва: Каллиграф, 2011. 360 с.

Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 176 с.

Молокоедов А.В., Слободчиков И.М., Франц С.В. Психологическая безопасность личности. Основы комплексного анализа. Москва: Изд-во «Левъ», 2017. 82 с.

Перлз Ф. Эго, голод и агрессия / под ред. Д. Н. Хломова: пер. с англ. Н. Б. Кедровой, А. Н. Кострикова; 2-е стер. изд. Москва: Смысл, 2000. 385 с.

Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра. Санкт-Петербург: Издательство «Петербург-XXI век», 1995. 448 с.

Приходько И.И. Парадигма психологической безопасности персонала экстремальных видов деятельности. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14(3). С. 185-196.

Сковорода Григорій. Повна академічна збірка творів / за редакцією проф. Леоніда Ушкалова. Харків-Едмонтон-Торонто: Майдан; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. 1400 с.

Татенко В.О. Сучасна психологія: теоретично-методологічні проблеми: навч. посіб. Київ: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. 288 с.

Чиксентмихайи М. В поисках потока. Психология включенности в повседневность. Москва: Альпина нон-фикшн, 2015. 194 с.

Эйген М., Шустер П. Гиперцикл: принципы самоорганизации макромолекул. Москва: Мир, 1982. 270 с.

Fritjof C. The Hidden Connections: Integrating the Biological, Cognitive, and Social Dimensions of Life Into a Science of Sustainability. Hardcover, 2002. 300 p.

Gibson L. Adult Children of Emotionally Immature Parents: How to Heal from Distant, Rejecting, or Self-Involved Parents. New Harbinger Publications, 2015. 209 p.

Horney K. Our inner conflicts. New York: Norton, 1945. Pp. 250.

Maturana H.R., Varela F.J. Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living. Dordrecht, Holland, Boston, 1980.

Maslow A. H. A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-life // Sutich A. J., Vich M. A. (eds). Readings in humanistic psychology. N.Y.: Free Press, 1969. P. 153-199.



Бохонкова Юлия Александровна

*доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой психологии и*

социологии,

**Восточноукраинский национальный
университет имени Владимира Даля,**

г. Северодонецк, Украина

E-mail: lev0507303039@gmail.com

ПСИХОЛОГИЯ УВЕРЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ

Описано существующие в подходы в отношении проявлений уверенного поведения человека, способность к уверенному поведению или отсутствие уверенности в себе. Дано определение понятию «социальный страх». Охарактеризована здоровая, уверенная в себе личность с точки зрения психологии. Проведено сравнительный анализ понятий «вера» и «доверие». Сделано акцент на профессиональном долголетии личности и его периодах.

Ключевые слова: *личность, уверенное поведение, социальный страх, вера, доверие, профессиональное долголетие, социальное благополучие, межличностное общение, жизненный путь личности.*

Yuliia Bokhonkova Psychology of confident human behavior and his career longevity

The existing approaches to the demonstrations of confident human behavior, the capability to confident behavior or lack of self-confidence are concerned. The definition of the concept of "social fear" is given. Healthy, self-confident personality from the point of view of psychology is defined. Comparative analysis of the concepts of "faith" and "trust" is carried out. Emphasis is made on the career longevity of an individual and his periods.

Key words: *personality, confident behavior, social fear, faith, trust, career longevity, social well-being, interpersonal communication, personality's life journey.*

Постановка проблемы. Существует девиз, автором которого является Н. Энкельман: «Всегда одерживать победу в жизненной

борьбе». Побеждать не означает вести борьбу. Агрессия не может быть движущей силой психологически здорового человека. Тот, для кого движущей силой является агрессия, не способен создавать, не может длительное время достигать успеха. Агрессивные действия ведут к разрушениям в любой сфере, поэтому они никак не могут увенчаться успехом, так как успех – это всегда создание. Люди, которыми двигает сила воли, врожденное упорство, активность и самодисциплина, считаются победителями, которым присуще уверенное поведение и у которых есть все шансы пройти долгий профессиональный путь.

Цель работы: описать психологические особенности уверенного поведения человека и его профессионального долголетия.

Описание основных результатов исследования. Уверенность – состояние ума, в котором человек принимает обсуждение проблемы без боязни возможной ошибки; состояние бытия без сомнения, свобода от сомнения. Существуют различные степени уверенности. Если мотив уверенности базируется на законе обычного человеческого поведения, это – *моральная* уверенность; если он базируется на физическом законе, это – *физическая* уверенность; если он базируется на метафизическом законе, это – *метафизическая* уверенность. Уверенность можно также определить как психическое состояние человека, при котором он считает некоторые знания правдой. Уверенность является психологической характеристикой веры и убеждений человека. Уверенность может быть как результатом собственного опыта личности, так и результатом действий извне. Например, уверенность может появиться у человека помимо (а иногда, и против) его воли и сознания под действием внушения. Ощущение уверенности личность может вызвать в себе и путем самовнушения (например, аутотренинг) (Ложкин, 2003; Никифоров, 2000).

В межличностном взаимодействии на первый план выходит очень часто выходит уверенность (ассертивность), способность к уверенному поведению. Основным показателем уверенности является *уверенность в себе*, которая проявляется:

- в умении выражать свои мысли и чувства в социально желаемой форме, то есть не унижая достоинства других;
- в готовности принимать на себя ответственность за свои действия;
- в конструктивном подходе к решению проблем;
- в стремлении не навредить чужим интересам (Гурвич, 1999: 115).

Цель уверенного поведения – самоактуализация. Уверенный человек может высказать свои пожелания или просьбу к другому человеку, изменить что-нибудь, он способен говорить об этом прямо и выслушивать несогласие или возражения, не теряясь (Алешина, 2004; Бурлачук, 1978).

Отсутствие уверенности в себе (неуверенность) составляет психологическую проблему. Психолог Р. Лейнг описал «онтологично

неуверенную личность» – тип личности, которая переживает дефицит «первичной онтологической уверенности». *Неуверенность*, как состояние, возникает во время нарушения обычного или запланированного хода деятельности. Такие нарушения чаще всего вызываются:

- нечеткой формулировкой целей,
- нереалистичными потребностями,
- неправильной оценкой результатов действий,
- неумением использовать положительные последствия в качестве «подкрепления»,
- недостаточной коррекцией планов поведения на основе результатов совершенных в минувшем действий (Васильева, 2001).

Социальный страх при определенных условиях провоцирует некоторые отрицательные установки (например: «Я с этим не справлюсь...», «Это выше моих сил» и т.д.). Внимание концентрируется на этом и тормозит уверенное поведение. Переживание неуспеха закрепляется. Отрицательный опыт снижает доверие к себе, что, в свою очередь, вызывает неуверенность. Опыт также определяет способ оценки себя. Человек ставит себе вопрос: как я выгляжу, как я хотел бы выглядеть, как меня воспринимают другие. Один раз появившись, социальный страх крепко ассоциируется с определенными ситуациями.

Страх «вхождения» в ситуацию снижает шансы на успех, а неуспех, в свою очередь, усиливает страх; другими словами, страх создает базу для неудач, а неудачи еще больше подкрепляют страх. Таким образом, страх и связанное с ним поведение закрепляются, автоматизируются, распространяются на сопредельные социальные ситуации (Васильева, 2001).

Социальный страх проявляется в разных формах и в разных ситуациях:

- страх критики,
- страх быть отброшенным,
- страх оказаться в центре внимания,
- страх оказаться неполноценным,
- страх перед руководством,
- страх новых ситуаций,
- страх предъявлять претензии или не суметь сказать «нет».

Страхи, конечно, присутствуют в психике любого человека (Васильева, 2001: 89-90).

Неуверенность в себе возникает и как следствие:

- отрицательных оценок,
- «возбужденного образа Я»,
- недооценки собственных достижений в сравнении с другими.

В результате снижается самооценка своих достижений, способностей. Неуверенность характеризуется, как отмечалось выше, недостаточно четкими формулировками намерений, которые приводят к возникновению «дефектных» стереотипов поведения. Таким образом,

установки относительно собственной персоны и самооценки решающим образом влияют на поведение человека, формируют тип уверенного или неуверенного поведения.

Дефицит уверенности проявляется в агрессивности или неуверенном поведении. Для агрессивного поведения характерно:

- высказывать свои мысли, чувства и желания в форме требований и приказов, обвинений и обид;
- стремление перекладывать ответственность за свои действия на других;
- усугублять другие мысли;
- утверждать свою точку зрения как определяющую в решении проблем;
- делать выбор за других (Гурвич, 1999: 115).

Цель агрессивного поведения – унижение и наказание. Неуверенное поведение чаще всего реализуется в форме страдательно-агрессивного поведения, которому присуще:

- неумение или нежелание прямо выражать свои мысли и чувства;
- непризнание ответственности за свои действия путем избежания выбора, предоставление этого права другим;
- жертвование своими интересами в решении проблем;
- боязнь нанести кому-то вред из-за внутреннего, в основном неосознанного, убеждения во враждебности окружающего мира (Гурвич, 1999: 115).

Неуверенность и агрессивность – это не противоположные качества, а две разных формы проявления дефицита уверенности в себе.

Уверенный человек не зависит от окружения. Психологически стойкий человек способен удерживать баланс между силой собственного влияния и чувствительностью к посторонним влияниям. Нарушение такого баланса снижает эффективность межличностных контактов, лишает возможность положительного эмоционального насыщения от общения и тем самым снижает переживание социального благополучия. Под социальным благополучием понимаем удовлетворенность своим социальным статусом и состоянием общества, к которому принадлежит индивид, удовлетворенность межличностными отношениями и статусом в микросоциальном окружении. Социальное благополучие – неотъемлемая составная часть субъективного благополучия, от которого непосредственно зависит здоровье индивида (Гурвич, 1999: 112 – 116).

Проблема уверенности человека постоянно изучается в последние два десятилетия. Этому оказывал содействие ряд обстоятельств:

Во-первых, непрерывно возрастающее внимание к изучению «человеческого фактора», особенностей психических процессов, свойств, состояний личности специалистов ответственных, вредных и опасных профессий.

Во-вторых, сокращение профессионального долголетия и

возникновение психосоматических заболеваний.

В-третьих, важное повышение уровня общей тревожности, напряженности, беспокойство у значительной категории людей под влиянием естественных катаклизмов (землетрясений, наводнений), техногенных катастроф (взрывов, аварий, а также локальных конфликтов и терактов).

Указанные факторы приводят к нарушению психического состояния не только в результате их непосредственного влияния на человека, но и в случае ожидания возможного влияния. Все это в итоге снижает уверенность человека, которая имеет главное значение в ряде характеристик психологического здоровья, в осуществлении человеком своих планов, замыслов, надежд; она может вдохновить его на подвиг, связанный с риском для жизни, но может утратить свою значимость для человека, и тогда его жизнь теряет смысл. Человек доверяет себе, доверяет другим. Именно доверяет, но не верит. Человек доверяет свою жизнь разным обстоятельствам, когда рискует, когда совершает безрассудство (Сельченко, 2001).

Ссылаясь на теорию И. П. Павлова, А. Сальтер выделил шесть характеристик здоровой, уверенной в себе личности (Васильева, 2001: 89):

1. Умение не «прятаться» за неопределенными формулировками (уверенные в себе чаще, чем другие люди, используют местоимение Я).
2. Непринятие самоунижения и недооценки своих сил и качеств.
3. Способность к импровизации, то есть спонтанному выражению чувств и потребностей.
4. Эмоциональность языка. Уверенный человек называет чувства своими именами, не заставляет партнера (партнеров) по разговору догадываться, какое именно чувство стоит за его словами.
5. Экспрессивность. Конгруэнтность (соответствие) поведения и языка означает четкое проявление чувств в невербальной плоскости и соответствие между словами и невербальным поведением.
6. Умение противостоять и атаковать, с учетом собственной мысли, без оглядки на окружающих (Васильева, 2001: 89).

То есть, из выделенных А. Сальтером шести характеристик можем обобщить, что *уверенность в себе* – это способность индивидуума выдвигать требования при взаимодействии с социальным окружением и добиваться их осуществления. Кроме того, к уверенности принадлежат и установки относительно самого себя.

Таким образом, уверенность в себе является свойством личности, ядром которой выступает положительная оценка индивидом собственных привычек и способностей как достаточных для достижения важных для нее целей и удовлетворение ее потребностей. Основой для формирования таких оценок служит достаточный поведенческий репертуар, положительный опыт решения социальных задач и успешного достижения собственных целей.

Для формирования уверенности в себе важен не столько объективный жизненный успех, статус, деньги и т.д., сколько субъективная положительная оценка результатов собственных действий и оценка со стороны важных людей. Положительные оценки наличия «качества» и эффективности собственных привычек и способностей определяют социальную смелость в постановке новых целей и определении задач, а также инициативу, с которой человек берется за их выполнение.

Вера – предмет исследования не только психологической науки. Относительно психологии, необходимо заметить, что в ней феномен веры мало исследован. Одной из основных причин этого является то, что веру часто отождествляют исключительно с религиозной верой (Гурвич, 1999: 112). Вера объединяет в себе широкий круг разнообразных феноменов. Она может выполнять функцию мотива, установки и ориентира в человеческой деятельности. Вера сопровождается чувством уверенности и рядом других чувств. В истории философии и психологии различают три подхода к пониманию веры (Гурвич, 1999: 113):

1. Вера как эмоциональный, чувствительный феномен (Юм, Джемс);
2. Вера как феномен интеллекта (Моль, Brentano, Гегель);
3. Вера как феномен воли, как атрибут воли (Декарт, Фихте)

Вера – необходимый элемент индивидуального и общественного сознания, важный момент деятельности человека. Объекты веры – факты, явления, тенденции развития естественной и социальной действительности (Гурвич, 1999: 113).

Понятие веры многозначительно. Выделяют два основных значения:

- поклонение кому-нибудь, чему-нибудь;
- стойкость – спокойная уверенность в своем выборе, которая не требует поддержки окружающих, самодовлеющая уверенность, которая не зависит от точек зрения других.

Веру и ее производные (уверенность, оптимистичное расположение духа, доверие – чувства, которые составляют положительную установку), рассматривают как важную часть нерациональной сферы личности. Человек живет в ситуации постоянной неопределенности, осознание которой – сильный стрессор (Гурвич, 1999: 113).

С точки зрения Э. Фромма существует иррациональная и рациональная вера. Иррациональная вера ведет свое начало на эмоциональном покорении иррациональному авторитету (Богу, лидеру секты, вождю, авторитету в науке, искусстве, политике), а не на собственном опыте мышления и чувствах человека. Рациональная вера берет свой корень в независимом убеждении, которое базируется на собственном плодотворном наблюдении и раздумывании человека.

Рациональная вера возникает из плодотворной деятельности и опыта. К рациональной вере ученый относит веру в себя, в другого человека, в человечество (Гурвич, 1999: 114; Личко, 1983).

В теории психосоциального развития Э. Эриксона положительное развитие личности на первой психосоциальной стадии формирует в человеке способность к надежде. Религия и религиозная вера поддерживают развитие её и укрепляют «базальное доверие», которое дает возможность избавиться «базального недоверия». Религию могут заменить другие формы социально-культурного бытия общества, они также могут поддерживать силу её (базальное доверие). К источникам веры некоторых людей автор прибавил продуктивную работу, социальные акции, научный поиск и художественное творчество (Бурлачук, 2001; Гурвич, 1999: 114).

Настоящая вера связана с актом принятия какого-либо содержания за истину без достаточных на то оснований; действительность веры становится содержанием сознания человека; косвенная вера, в основе которой лежит акт ценностного отношения субъекта к объекту веры, выступает в роли механизма «проникновения» человека в мир. В отличие от настоящей веры это отношение предполагает извечную принципиальную невозможность отождествления субъекта с объектом веры, то есть принципиальную непреодолимость дистанции между ними. Поэтому такая форма веры, или доверие, возможно относительно сверхчувствительных объектов (тех, которые не познаются с помощью органов чувства). В этом случае доверие может предшествовать настоящей вере. Эта форма веры возможна и относительно разных объектов чувствительного восприятия мира (Васильева, 2001: 84).

Вера и доверие – два разных социально-психологических явления, которые строятся на разных психологических основаниях и выполняют разные функции в жизнедеятельности человека. В отличие от веры сущность доверия как социально-психологического явления раскрывается в отношении человека к разным объектам или фрагментам мира. Такое отношение представлено человеку в его переживаниях. Если в процессе ценностного отношения к объекту и переживанию связей с ними у человека появляется оценка объекта как значимого и одновременно безопасного для него, то в этом случае возникает доверие (Васильева, 2001: 84).

Доверие сопровождает все лучшие стороны нашего бытия – благосклонность, дружбу, любовь. Тяжелейшие переживания связаны с потерей доверия к близким людям. Наверное, каждый человек переживал боль потери доверия, связанного с вероломством, предательством, неправдой, фальшью, но всякий раз, переживая глубокое разочарование от потери доверия, человек снова и снова рискует доверять. Чтобы не делал человек, чем бы не занимался, он всюду сталкивается с выбором – доверять или нет. Человек не может жить без доверия: без него он теряет связь с миром, который имеет

наиболее отрицательные последствия, поскольку человек становится одиноким, подозрительным, пессимистическим. Стратегия полного доверия абсолютно неэффективна, так как доверие – это всегда риск, поскольку оно скрывает в себе опасность разочарования.

Доверие в жизни человека выполняет такие функции:

- выступает условием целостного взаимодействия человека с миром;
- оказывает содействие слиянию минувшего, настоящего и будущего в целостный процесс жизнедеятельности;
- оказывает содействие возникновению эффекта целостности личности;
- с его помощью устанавливается мера соответствия собственного поведения, принятого решения, целей и поставленных задач миру и самому себе (Васильева, 2001: 85).

Человек будет доверять самому себе, если он целиком знает себя и свои возможности. Но человек не может познать себя до конца, поэтому в процессе жизни человек снова и снова подвергается испытанию себя с целью проверки своих возможностей, в существование которых он должен поверить, как составную часть психологического здоровья.

Доверие к себе проявляется в способности личности «выходить за пределы» себя, своего опыта и содержания определенных личностных ценностей, обеспечивает целостность, стойкость личности, ее саморазвитие и самоосуществление. Потому уровень доверия к себе можно считать одним из показателей зрелости личности (Васильева, 2001: 87; Малкина-Пых).

Доверие к себе проявляется в бесчисленных поступках человека. Если предвиденный поступок противоречит внутреннему «Я» человека или системе смысловых образований, он вступает в противоречие с собой (обычно это трудное эмоциональное переживание). Человек не может долго находиться в таком состоянии и стремится выйти из него. Для этого он может использовать несколько способов – отказ от деятельности, от поступка, принятие решения совершить поступок с использованием любого способа психологической защиты (что выглядит как самообман); изменение меры доверия к самому себе с помощью честного признания своей неправоты или самораскрытие самого себя. Внутренние изменения личности могут быть направлены в противоположные стороны – в сторону творческого развития (увеличение меры доверия к себе) и в сторону саморазрушения (отказ от деятельности, использование психологических защит) (Васильева, 2001: 87; Малкина-Пых, 2005).

Доверие к себе является базовым понятием психологии здоровья. Оно представляет одну из личностных установок человека, направленных на себя, и включает:

- когнитивный компонент (знание о себе и своих возможностях, «Я-концепция»);
- эмоционально-ценностный компонент (самооценка возможностей, принятие – непринятие себя, любовь – ненависть к самому себе);
- поведенческий компонент, который выражается в степени доверия себе, в избирательности доверия к себе в разных ситуациях жизнедеятельности (Васильева, 2001: 88; Малкина-Пых, 2005).

Доверие к себе выступает фундаментальным условием полноценного овладения собой, входит в структуру способности прогнозировать результаты своей жизнедеятельности, определяет уровень адекватности позиций относительно самого себя, влияет на выбор стратегий достижения целей соответственно внутренним личностным содержаниям (Васильева, 2001: 88; Малкина-Пых, 2005).

В основном, вера и доверие выступают условием развития, изменения самого человека, именно они разрешают ему рисковать и подвергать испытанию снова и снова свои возможности.

Степень взаимности доверия к себе и другим определяет формирование разных видов доверительных отношений. На основе соединения показателей меры взаимности доверия к себе и к другому формируется шесть разных видов доверительных отношений (Васильева, 2001: 86):

- *1-й вид*: «оба взаимодействующих людей в равной мере доверяют и себе, и партнеру» (другой актуально значимый, потенциально надежный, равно как значимый «Я» и надежны мои собственные действия). Взаимодействие, основанное на таких взаимоотношениях, оказывает содействие возникновению личностного диалогического общения;

- *2-й вид*: «каждый из взаимодействующих субъектов доверяет только себе и не доверяет другому». Поскольку каждый имеет в виду только себя самого, то результат такого взаимодействия, как правило, соперничество и конфронтация. Здесь речь идет об отсутствии доверия;

- *3-й вид*: «оба партнера во взаимодействии друг другу доверяют больше, чем себе». Такой вид доверия становится рискованным для обоих и сопровождается перекладыванием ответственности одного на другого. В итоге это приведет к безответственности и к неудовлетворенной потребности в доверии;

- *4-й вид*: «один партнер во взаимодействии доверяет одинаково себе и другим, а другой – только себе»;

- *5-й вид*: «один партнер во взаимодействии одинаково доверяет себе и другому, а второй доверяет первому больше, чем самому себе».

Такое соединение меры доверия порождает отношение к первому как к авторитетной личности;

- *6-й вид*: «один доверяет только себе, а второй - только другому».

Такое соединение меры доверия порождает зависимость от того,

кто доверяет лишь себе, и оказывает содействие использованию другого как средства.

Доверие к себе, так же, как и доверие к другому, не может быть одинаковым во всех ситуациях общения. В одних сферах жизнедеятельности человека может быть сформирована установка на доверие к себе, в других – ее нет. Все зависит от того, как оценивает свои возможности человек, насколько адекватны его самооценка и уровень потребностей, их соотношение и насколько удовлетворены его базовые социальные потребности (потребность в достижении, в любви, признании, во влиянии и в конце концов, в доверии) (Васильева, 2001: 88).

Доверительные отношения играют важную роль фактора, который определяет отношения людей практически во всех социальных ситуациях и социальных институтах: в семье, школе, высшем учебном заведении, на производстве. Они имеют весомое значение в формировании взаимоотношений между родителями и детьми, в брачно-семейных отношениях, во взаимопонимании учителя и ученика, врача и больного, руководителя и подчиненного.

Таким образом, высокоразвитые социально-психологические функции доверительных отношений всегда будут иметь важные последствия для жизнедеятельности и функционирования, когда возникают:

- 1) открытый обмен взглядами и мыслями по существенным вопросам;
- 2) корректная постановка целей и задач;
- 3) высшая мотивационная деятельность;
- 4) положительно настроенная самооценка и уверенность в себе;
- 5) высокоразвитый уровень социальной взаимопомощи (материальной, психологической, духовной).

Существуют разные представления о стадиях, фазе и этапах возрастного развития человека на протяжении всей жизни. Чаще всего говорят о человеке «вообще», о личности, развитии, жизненном пути. Меньше говорят о развитии профессионала, его этапах, стадиях или фазах.

Ряд авторов предлагают разные схемы развития профессионального индивидуального пути. Например, этапы профессионального пути по Э. А. Климову (Алешина, 2004; Галецкая, 2006: 91):

1. Фаза оптации (оптант) связана с выбором профессии или вынужденным ее изменением. Возрастные рамки однозначно обозначить тяжело, так как в роли оптанта могут быть и школьники, окруженные родительской заботой, и дети из неблагополучных семей, которые относительно приобретают социальную зрелость. В роли оптанта может оказаться и квалифицированный специалист, который утратил работоспособность, и профессионал, вынужденный менять

работу по каким-нибудь причинам (сокращение, изменение местожительства, закрытие производства и т.д.).

2. Фаза адепта (адепт) связана с освоением профессии (студенты, курсанты, служащие). Если речь идет о многолетней подготовке, то необходимо различать курсы (года) обучения, так как происходят важные изменения самосознания, информирования индивидуальности личности.

3. Фаза адаптации (адаптант) связана с привыканием специалиста к работе. Как бы хорошо не был налажен в учебном заведении процесс подготовки того или другого специалиста к работе, он никогда не подходит, как ключ к замку, к производству. На это влияет то, что:

- во-первых, деятельность учебного заведения отличается от производства;

- во-вторых, в вузе невозможно смоделировать систему отношений, которая складывается в конкретном трудовом (а не учебном) коллективе,

- в-третьих, учебные дисциплины, которые формируют образ профессии, преподаются разрозненно, профессиональная же среда воспринимается целостно.

Все это требует усилий для структурирования образа профессий, которые и являются содержанием фазы адаптации (привыкания). Считается, что эта фаза длится 5 ± 2 года для разных профессий.

4. Фаза интернала (интернал). Это уже опытный работник, который самостоятельно, надежно и успешно справляется с основными функциями на своем рабочем месте. Он определился в профессии, в своем сознании и сознании других.

5. Фаза мастерства (мастер). Специалист, который достиг этой фазы, решает любые профессиональные задачи, выделяется универсальностью, широкой ориентацией в профессиональной области, отличается индивидуальным стилем деятельности. Обычно имеет формальные показатели квалификации (разряд, категорию и т.п.).

6. Фаза авторитета (авторитет). Специалиста отличает признание вне узкого профессионального круга и его отмечают на государственном уровне (степень, награды и т.д.). С его мнением считаются и коллеги, и руководители. Возможно, он тратит меньше энергии, но задачи решает успешно, с учетом своего опыта, организации и помощников.

7. Фаза наставничества (наставник) связана с передачей опыта ученикам, последователям. Это обстоятельство делает его жизнь наполненным осмысленной перспективой, включением собственного опыта в дела молодых.

В зависимости от поставленных перед человеком задач различаются отличные от вышеописанных фазы, этапы или стадии карьеро ориентированного развития личности (Малкина-Пых, 2005; Ложкин, 2003: 670):

1-ая стадия – стадия развития фантазии и открытий (от рождения до 21 года). Человек выполняет *роли* школьника, студента, ученика на производстве. Задачи этой стадии сводятся к выявлению данным индивидом своих интересов и потребностей, к преобразованию фантазий в реальные представления о профессии, обретение знаний и умений.

2-ая стадия – стадия вступления в трудовую жизнь (16-25 лет). Принятая роль – кандидат на работу. Задача: ознакомиться с рынком работы, найти компромисс между личностными представлениями о работе и мнением работодателя, выбрать и получить первое рабочее место.

3-я стадия – стадия основного курса обучения (16-25 лет). Роль ученика. Задача стадии: преодолеть первый шок от действительности, по возможности скорее стать полноценным и адекватно воспринимающим членом организации.

4-ая стадия – стадия начала карьерного пути (17-30 лет). Роль нового полноценного члена организации. Задача: решить, отвечает ли избранная профессия и организация его (нового специалиста) запросам накапливать опыт как базу для карьерного роста.

5-ая стадия – стадия начала среднего этапа карьеры (старше 25 лет). Роль полноценного члена организации. Задача: выбрать специализацию, взять на себя ответственность, продолжать обучение и повышать свою квалификацию, развивая планы дальнейшего карьерного пути.

6-ая стадия – стадия кризиса на среднем этапе карьеры (35-45 лет). Полноценный член организации. Его задача: научиться адекватно реагировать на расхождение своих надежд с достигнутыми результатами, определить роль профессиональной деятельности в своей жизни, взять на себя функции наставника.

7-ая стадия – стадия конца карьеры сотрудника, который не выполнял функцию руководителя. Деятельность по аппаратной или линейной схемам. Задача: дать себе отчет в своей функции наставника, расширять интересы и умения на основе собственного опыта.

8-ая стадия – стадия конца карьеры сотрудника, который выполнял функцию руководителя. Роль руководителя фирмы или члена правления. Задача: использовать свои умения и способности на благо организации, развивать способности перспективных сотрудников.

9-ая стадия – стадия постепенного прекращения деятельности. Задача: научиться понимать, что влияние и ответственность уменьшаются, найти себе новую роль, характерную для ситуации снижения компетентности и мотивации, научиться жить, не полностью посвящая себя работе.

10-ая стадия – стадия выхода на пенсию. Задача: осознать относительность своей роли, несмотря на ее значимость (Малкина-Пых, 2005; Ложкин, 2003: 670).

Выделяют этапы профессионального пути по Д. Сьюперу (Сельченко, 2001). Весь профессиональный путь Д. Сьюпер разделил на пять этапов. В первую очередь автора интересовало выяснение индивидом своих наклонностей и способностей и поиск соответствующей профессии, актуализирующей профессиональную «Я-концепцию»:

1. Этап возрастания (от рождения до 14 лет). В детстве начинает развиваться «Я-концепция». В своих играх дети проигрывают разные роли, потом пробуют себя в разных занятиях, выясняя, что им нравится и что у них хорошо выходит. В них проявляются интересы, которые могут повлиять на будущую профессиональную карьеру.

2. Этап исследования (от 15 до 24 лет). Мальчики и девочки стараются разобраться и определиться в своих потребностях, интересах, способностях, ценностях и возможностях. Основываясь на результатах такого самоанализа, они рассматривают возможные варианты профессиональной карьеры. До конца этого этапа молодые люди обычно подбирают соответствующую профессию и начинают ее осваивать.

3. Этап укрепления карьеры (от 25 до 44 лет). Теперь работники стремятся занять устойчивое положение в выбранной ими деятельности. В первые годы своей трудовой жизни они еще могут изменить место работы или специальность, но в второй половине этого этапа наблюдается тенденция к сохранению выбранного рода занятий. В трудовой биографии человека эти годы часто оказываются наиболее творческими.

4. Этап сохранения достигнутого (от 45 до 64 года). Работники стремятся сохранить за собой то положение на производстве или службе, которого они добились на предыдущем этапе.

5. Этап спада (после 65 лет). Физические и умственные силы теперь уже немолодых работников начинают уменьшаться. Характер работы изменяется. Наконец трудовая деятельность прекращается.

Возрастные границы по фазам довольно условны и относительны, но принципиальным является то, что когда речь идет об основных путях развития профессионала, то имеют в виду взрослого человека. Возрастные границы специалиста могут быть от 17-18 до 55 (женщины) – 60 лет (мужчины). В современном обществе все больше повышаются требования к психическим возможностям человека, его мобильности в непрерывном формировании к масштабной деятельности, интеллекта (Галецкая, 2006: 92-93).

На развитие профессионала влияют разные факторы. Как отмечает в своей статье Р. В. Ткач, одним из факторов развития личности профессионала является трудовая мотивация. Она изучает теории, ориентированные на содержание, и теории, ориентированные на процесс. Первая группа теорий изучает как базовые человеческие потребности и мотивы, так и мотивы более высокого порядка, наличие и

развитие которых, по А. Маслоу (Бурлачук, 2001), предусматривает самоактуализацию личности. Процессуальные же теории или теории мотивации достижения изучают процесс выбора линии поведения, связанной с ожиданиями индивидуума, и субъективную оценку последствий своих действий на рабочем месте. Недостаточно изучен механизм влияния определенных потребностей и мотивов на формирование определенного поведения. Однако, следует отметить, что исследовательским путем установлено наличие связи между потребностями, мотивами, эмоциями, с одной стороны, и постановкой цели, саморегуляцией трудового поведения – с другой (Малкина-Пых, 2005).

Не менее важным фактором карьеро ориентированного развития личности является такой признак, как удовлетворение работой. Человека могут удовлетворять одни аспекты его работы и не удовлетворять другие. Это может касаться, например, условий работы. Фактором же, который определяет степень удовлетворения работой, в соответствии с исследованием Э. Лоулера (теория мотивации Л. Портера-Э. Лоулера), является ожидание потребности человека на пути своего личностного развития. Положительные тенденции профессионального развития личности повышают самооценку, уровень мотивации индивида и его преданность делу.

Таким образом, одной из составных жизненного развития личности является его профессиональное развитие. То, что раньше входило в понятие профессиональный жизненный путь, профессиональное самоопределение, профессиональная деятельность, теперь означает понятие профессиональной карьеры личности. Условия возрастающей конкуренции современного рынка работы повышают роль индивидуального планирования карьеры. Прослеживается тонкая граница между развитием конкретной личности как профессионала и социальными интересами. Исследования в этой области могут способствовать в создании необходимой методической базы для изучения критериев карьеры, креативной самоактуализации, личностно-творческой зрелости профессионала на основе развития теории профессиональной деятельности (Малкина-Пых, 2005).

Реализованная в высшем учебном заведении система управления профессиональным становлением студентов является полифункциональной. Профессионально важными качествами, которые составляют потенциал, например, специалиста гуманитарного профиля, являются:

а) *профессиональная самостоятельность* – способность разбираться в требованиях, предлагаемых специальностью, умении самостоятельно планировать, выполнять и контролировать собственную деятельность;

б) *профессиональная мобильность* – способность к быстрым, рациональным решениям, готовность к изменению профессиональных задач и ситуаций;

в) *коммуникативность* – направленность на общение, интерес к людям, социальная перцепция, рефлексия, эмпатия;

г) *ответственность* – сформированность мотивационного поля, высокий уровень потребностей, ответственное отношение к своим поступкам и своему усовершенствованию как личности и профессионала;

г) *индивидуальность* – способность к наиболее полному личностному самовыражению и наличие индивидуально неповторимых особенностей;

д) *здоровье* – сохранение и развитие психических и физиологических функций человека, оптимальной трудоспособности и социальной активности (Галецкая, 2006: 95).

Осознание студентом этих качеств является важной предпосылкой усовершенствования учебной деятельности, успеваемости профессионального становления.

Система управления образовательной деятельностью студентов должна учитывать психологические закономерности развития личности будущего специалиста, в частности гуманитария. Она может быть индивидуально ориентированной, чему оказывает содействие применение диагностически-оздоровительного комплекса. Предполагается активизация у студентов мотивов и конкретных действий, направленных на образовательную деятельность как таковую, на формирование психофизической готовности к профессиональной деятельности, непосредственно на профессиональное становление, на духовно-моральное самовоспитание.

В основу формирования оптимальной мотивации деятельности студентов заложен принцип *«воля-выбор-ответственность»*, что должно приблизить процесс профессионального становления будущего специалиста к достижению самоактуализации его личности. Поэтому следует отметить, что указанный принцип до сих пор остается мало разработанным с точки зрения его воплощения в практику, в четкую систему учебно-воспитательных мероприятий (Галецкая, 2006: 97).

Весь жизненный путь человека формируется и развивается в процессе непрерывного становления и решения разнообразных по своей природе и своему значению противоречий, которые лежат в основе внутренних конфликтов личности на том или другом этапе жизни или в конкретной жизненной ситуации. Внутренний конфликт и противоречия появляются не сразу, а накапливаются постепенно. В какой-либо момент теряется психологическое равновесие, которое приводит к трудностям на работе, дома, в общении с коллегами, друзьями. Далее происходит «разрыв» (человек не может делать никаких дел, пока не разрешит противоречия) (Галецкая, 2006: 101).

Если эти разногласия усугубляются и далее – это приводит к кризису: «Что делать дальше?»

Профессиональная самоактуализация является процессом поиска себя в профессии, становления своей профессиональной роли, профессионального образа «Я» личности, куда входят и профессиональный имидж, и индивидуальный стиль профессиональной деятельности. Для актуализации в профессиональном плане важное значение имеют:

- определение личностью своих профессиональных перспектив и целей,
- достижение их,
- постановка новых целей.

Карьерные достижения человека во многом зависят от уровня его личностного профессионального развития. Здесь имеют значение такие аспекты, как:

1) квалификация - уровень подготовленности к какому-либо виду деятельности;

2) мотивация - как элемент осуществляемого руководителем убеждения и руководства к действию, и как само мотивация, которая непосредственно связана с главными ценностями человека и не всегда касается реалий предприятия;

3) социализация - касается в первую очередь неформальной культуры данного предприятия (неписанные правила и ритуалы), что может стать препятствием для развития личности. Существует риск получить отрицательную оценку со стороны руководства или коллег за проявление инициативы, которая может представлять угрозу положению представителей организации;

4) реализация - непосредственно связана с аспектом социализации. Замыслы, которые предусматривают изменения, не встречают надлежащей поддержки. Таким образом, предприятие определяет границу действия своих сотрудников и создает проблемы для их карьерного роста.

Человека могут удовлетворять одни аспекты его работы и не удовлетворять другие, а это, в свою очередь, влияет на самооценку, уровень мотивации индивида, его преданность делу и т.п. (Малкина-Пых, 2005).

Тяжелейший период становления профессиональной конкурентоспособности - ранний период личностной зрелости. В период ранней профессиональной зрелости, которая связана с периодом личностной зрелости, происходит становление профессиональной конкурентоспособности. Можно выделить традиционные уровни профессиональной зрелости:

- ранний - связанный с выбором профессии;
- средний - связанный с профессиональной карьерой и формированием профессиональной конкурентоспособности;

поздний уровень характеризуется высшими достижениями, творческой зрелостью.

В профессиональном сценарии всех типов и уровней профессиональной конкурентоспособности происходит не только успех в карьерном росте, но и личностные кризисы, которые связаны с понижением уровня конкурентоспособности.

В середине жизни часто происходит процесс самоанализа, связанный с переоценкой профессионального выбора и продвижения вперед, что может привести человека к изменению направления своей карьеры. Причиной может послужить недовольство результатами или характером своей профессиональной деятельности, которые могут вызвать определенные личностные переживания, связанные с кризисом данного возраста. Возможны изменения ценностей и целей после сорока лет. Это объясняется так называемым «возвращением мечтаний» (Сельченков, 2001: 812). По мнению многих исследователей в данной области, взрослым личностям легче пережить этот период при систематической самооценке собственных способностей и качества реализованного профессионального положения.

Выводы. Проблема профессионального долголетия является не только личным желанием каждого, но и насущной социальной потребностью. Проблема профессионального долголетия в особенности касается деятельности работников, на которых возложены функции управления, ответственности за работу других. Профессиональная деятельность требует постоянного напряжения, энергии, отличается волнением и переутомлением. Ее отличают насыщенный рабочий день, энергозатраты, нервное напряжение. Одной из важнейших условий поддержки психического здоровья в процессе профессиональной деятельности является умение человека пользоваться приемами психического самоуправления (саморегуляции), то есть осуществлять сознательное влияние на психические явления (процессы, свойства, состояния, поведение).

Перспективы дальнейших исследований. Влияние современных общественных условий позволяют профессионалам дольше работать и действовать в соответствии с собственным выбором. Поэтому тема уверенного поведения и профессионального долголетия всегда будет иметь перспективы для дальнейших исследований и не утратит своей актуальности.

Список использованной литературы

- Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Изд. 2-е. М. : Независимая фирма «Класс», 2004. 208 с.
- Бурлачук Л. Ф. Проблема исследования бессознательного психического проективными методами // Бессознательное: природа, функции,

методы исследования. Тбилиси: Сабчота Сакарт-вело, 1978. Т. 3. С. 9 – 14.

Бурлачук Л. Ф., Грабская, И. А. Основы психотерапии. СПб.: Ника-Центр, 2001. 320 с.

Галецька І. Психологія здоров'я: теорія і практика. Л. : вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. 338 с.

Васильева О. С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учебное пособие [для студентов высших учебных заведений]. М. : Академия, 2001. 352 с.

Гурвич И. Н. Социальная психология здоровья. СПб. : изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. 1021 с.

Личко А. Е. Личностный опросник Бехтеревского института (ЛОБИ). Л.: Медицина, 1983. 456 с.

Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. М. : изд-во „Эксмо”, 2005. 960 с. (Справочник практического психолога). С. 201 – 211.

Психология здоровья человека / Г. В. Ложкин, О. В. Носкова, И. В. Толкунова; под ред. В. И. Носкова. Севастополь : Вебер, 2003. 257 с.

Психология здоровья / Г. С. Никифоров, В. А. Ананьев, И. Н. Гуревич и др.; под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. 504 с.

Психосоматика: взаимосвязь психики и здоровья [Текст]: хрестоматия / сост. К. В. Сельченков. М. : АСТ; Мн. : Харвест, 2001. 604 с.



Василькевич Ярослава Зіновіївна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Університет Григорія Сковороди
в Переяславі,
м. Переяслав, Україна
E-mail: v.yaroslava@online.ua



Говорун Тамара Василівна
доктор психологічних наук, професор,
professor assistant at the
Jindal Institute of Behavioural
Sciences of Jindal Global University
м. Делі (Індія)
E-mail: thovorun@gmail.com



Кікінежді Оксана Михайлівна
доктор психологічних наук, професор,
завідувач-професор кафедри психології,
директор Науково-дослідного
центру
з проблем гендерної освіти та виховання
учнівської та студентської молоді
НАПН України –ТНПУ імені В.Гнатюка,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна
E-mail: okiki77777@gmail.com

ЕКОНОМІЧНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ: БЕЗПЕКОВИЙ ВИМІР

У статті проаналізовано проблему економічної культури студентської молоді як гуманітарної складової економічної безпеки суспільства. Подано аналіз результатів емпіричного дослідження соціально-психологічних чинників економічної самопрезентації молодих жінок і чоловіків, а також результати гендерного аудиту. Представлено концептуальну модель економічної поведінки

студентської молоді України у контексті патріархальних / традиційних та егалітарних / демократичних координат. Виявлено амбівалентність професійної самореалізації сучасної молоді.

Ключові слова: економічна культура, економічна безпека, студентська молодь, самопрезентація статей, гендерні відмінності, гендерні стереотипи.

**Vasykivych Yaroslava, Hovorun Tamara, Kikinezhdi Oksana
Economic culture of the ukrainian student youth: safety dimension**

The article deals with the problem of economic culture of student youth as a humanitarian component of the economic security of society. The analysis of the results of empirical research of social and psychological determinants of economic self-presentation of young women and men, as well as the results of a gender audit are presented. A conceptual model of economic behavior of young people in the context of patriarchal / traditional and egalitarian / democratic coordinates is presented. The ambivalence of professional self-realization of young people is manifested.

Key words: economic culture, economic safety, student youth, self-presentation of genders, gender differences, gender stereotypes.

Постановка проблеми. В Україні в сучасних умовах функціонування ринку праці, посилення економічної та фінансової кризи актуалізується проблема формування економічної культури студентської молоді як гуманітарної складової економічної безпеки суспільства сталого розвитку. Особливості планування та побудови власної професійно-освітньої кар'єри знаходяться на вістрі проблеми економічної соціалізації молодих жінок та чоловіків, оскільки нерозривно пов'язані з демографічною ситуацією, станом шлюбно-сімейних стосунків, пропозиціями на ринку праці, зайнятстю та безробіттям, очікуваною нормою віддачі людського капіталу.

Сьогодні слід говорити про психологію національної безпеки як окремий вид безпеки України, оскільки будь-які зміни насамперед спираються на зміни в людській психології, свідомості (Ортинський, 2018; Варій, 2018).

Викликом часу є виявлення провідних чинників диференціації соціальних, фінансово-економічних статусів чоловіків і жінок, досягнення ґендерної рівності в зайнятості населення, які виявляються в неоднакових можливостях жінок і чоловіків щодо структур влади, сфери освіти та зайнятості, доходу та власності, тощо. Переорієнтація економіки країни на ринкові рейки вимагає від молодих жінок і чоловіків ініціативності, інноваційності та здатності до ризику, водночас раціонального мислення та рефлексії – ознак підприємливого суб'єкта економічних відносин.

Сучасна студентська молодь знаходиться на роздоріжжі ґендерного самовизначення в економічній культурі, що загострює проблему дослідження розвитку підприємливості у молодих жінок та чоловіків, підвищення економічної компетентності фахівця як невід'ємної складової професіограми випускника закладу вищої освіти та важливого чинника економічної безпеки суспільства.

Аналіз економічної безпеки як ціннісного феномена передбачає розкриття її сенсу та значення, виявлення соціальної потреби в ній, осмислення її значущості та ролі в житті суспільства і людини, визначення її ціннісного змісту. Соціокультурний механізм регуляції економічної безпеки утворює система економічних знань, ціннісних пріоритетів, соціальних, економічних і правових норм, соціально-психологічних настанов діяльності, закріплених у моральних кодексах, традиціях, звичаях тощо (Горлинський, 2011: 148-157).

Відомо, що ґендерний індекс людського розвитку (ГІЛР) в Україні є досить високий за параметрами освіти жінок, їхньої питомої ваги серед осіб, які навчаються для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра, магістра та кандидата наук. Низький – через брак представництва українського жіноцтва на законодавчому та управлінському щаблях влади, тобто в тих сферах, які визначають соціально-економічний рівень розвитку держави. Специфічні проблеми порушення ґендерної рівноваги простежуються за параметрами подвійної зайнятості жінки, її нижчим економічним статусом та рівнем заробітної плати, експлуатації ідеї одностатевої відповідальності (жінки-матері, жінки-Берегині тощо) (Марценюк, 2014; Скорик, 2017).

Взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних параметрів економічного успіху є основною засадою ґендерного аналізу позицій чоловіків і жінок на ринку праці, де позитивний результат у кар'єрі «ділиться» на показники суб'єктивного задоволення, які в одних випадках посилюють Я-концепцію працівника, а в інших – можуть цілковито знівелювати його професійні досягнення, демонструючи втрату самого себе і власних цінностей заради мотиву обійняти посаду та утримуватися на піку «соціального капіталу».

Досвід європейських країн вважається найрезультативнішим із запровадження позитивних дій щодо досягнення ґендерної рівності. Згідно ухваленої Радою Європи Стратегії з ґендерної рівності на 2018-2023 роки (Council of Europe..., 2018), яка є спільним доробком країн-членів РЄ, основний акцент буде зроблено на шести стратегічних напрямках:

- попередження і боротьба з ґендерними стереотипами і сексизмом;
- попередження і боротьба з насильством проти жінок і домашнім насильством;
- забезпечення рівного доступу жінок до правосуддя;

- забезпечення збалансованої участі жінок і чоловіків у прийнятті політичних і громадських рішень;
- захист прав жінок-мігрантів, біженок, шукачів притулку;
- досягнення гендерного мейнстримінгу в усіх політиках і заходах.

Прийняття європейських цінностей передбачає інтегрування принципів гендерної рівності в усі сфери суспільного життя (Кисельова, 2018), забезпечення рівного доступу та можливостей обох статей до освітніх, виробничих, культурних ресурсів тощо. Забезпечення рівних можливостей жінок та чоловіків у досягненні соціального статусу, подолання статевого стереотипів, прийняття егалітарної ідеології економічної активності, взаємозамінності статей у сімейному функціонуванні є викликом часу у дослідженні соціально-психологічних механізмів формування якісно нової Людини економічної (Homo economicus).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Економічна проблематика є органічною складовою прикладних соціально-психологічних досліджень, які охоплюють тематику взаємовпливу освіти та економічного статусу, особливостей тактики презентації себе, в тому числі власної працеспроможності, інтеріоризації різних настанов щодо власного Я в колективістичних та індивідуалістичних культурах. Результати досліджень засвідчують відмінність ціннісних настанов щодо матеріального збагачення студентської молоді, яка проходила соціалізацію в рамках ринкової та планово-соціалістичної економіки (Garg, Singh, 2018; Berger, 2019; Pandey, Gupta, 2018). Свій вплив на характер презентації економічного Я мають також фемінно і маскулінно-орієнтовані країни відносно домінуючої системи суспільних цінностей, в яких фінансово-статусні, майнові займають або підпорядковане, другорядне, або чільне, провідне місце (Говорун, Кікінежді, 2004; Кон, 1999; Hyde, 1991). Економічна культура статей значною мірою підвладна традиційним стереотипам, згідно з якими основним годувальником сім'ї має бути чоловік, а професійна кар'єра жінки та відповідні заробітки потрібно підпорядковувати в першу чергу інтересам сім'ї та вихованню дітей (Блинова, 2014; Васютинський, 2005; Світайло, 2015; Татенко, 2008; Титаренко, 2003).

Соціально-психологічним аспектам економічної соціалізації молоді присвячені дослідження співробітників лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України (В. Москаленко, Н. Дембицька, І. Зубіашвілі, Н. Лавренко, Т. Мельничук та інші). Як наголошують учені, ідея репрезентації відносин власності як носія економічного досвіду суспільства є чинником економічної соціалізації молоді (Дембицька, 2018). В. Комаровська зазначає, що основними чинниками формування економічної свідомості є: соціально-економічні умови трудової діяльності та життєдіяльності суб'єктів економічної активності; характеристики тих соціальних груп, в які включені суб'єкти економічної активності; індивідуально-психологічні характеристики

окремих осіб як суб'єктів економічної активності; гендерні особливості осіб як суб'єктів економічної активності (Комаровська, 2006: 7).

Якщо базуватися на визначенні економічної культури особистості як засвоєної системи соціально-економічних відносин, цінностей та норм, які виникають за межами економіки та набувають усередині неї спеціального значення у відповідності з її потребами (Москаленко, 2015), то статеві відмінності студентів у побудові майбутніх сценаріїв джерел власних фінансових заробітків мають дати відповідь на запитання, які гендерні очікування найбільшою мірою їх детермінують. В. Кравець, досліджуючи гендерні відмінності в уявленнях учнівської молоді про сімейну економіку, зазначає, що сучасна молодь орієнтована на егалітарний тип розподілу внутрішньосімейних обов'язків. Водночас із загальною тенденцією демократизації сімейних стосунків, поняття «глави сім'ї» пов'язується здебільшого з чоловіком (Кравець, 2016).

Економічний напрям психологічних досліджень, у центрі уваги якого перебувала система громадсько-політичних стосунків, а саме: культурно-освітні, економічні, професійні, виборчі, юридичні права чоловіків і жінок, а також функціонування інституту сім'ї з традиційним і нетрадиційним розподілом ролей та обов'язків, дав поштовх розробці таких психологічних категорій, як статеві стереотипи в масовій свідомості, гендерні ролі та настанови, домінаторна та партнерська сім'я, фемінність і гіпергендерна поведінка, андрогінія тощо.

Нові соціально-економічні реалії життя українського студентства започатковують розвиток нової парадигми оцінки особистості – економічний вимір, який все більше протистоїть патерналістській парадигмі радянських часів і водночас піднімає роль професійних домагань. Ерудитія, обізнаність – необхідна умова культури економічної активності. Економічні знання допомагають успішній підприємливості та ефективному менеджменту. Уміння презентувати себе – категорія, якою оперують соціальні психологи, досліджуючи мотиви професійно-кар'єрної активності людей, їхні фінансово-економічні досягнення та диференціацію результатів. Особистісний престиж є важливою категорією з огляду на досягнутий соціально-економічний статус. Його складовою є рефлексія власних психічних потенцій та досягнутих результатів (Кікінежді, Василькевич, 2019; Novogun, Kikinezhdі & Shulha, 2019).

Брак ідентифікації з авторитетними на українських теренах підприємливими особистостями та економічно взірцевими соціальними групами гальмує професійні та кар'єрні досягнення молоді людини, породжує, окрім скепсису і соціальної апатії, її економічну розгубленість і пасивність. Де-юре, маємо правову рівність громадян на освіту й відповідні матеріальні домагання та досягнення у сфері професійної зайнятості, де-факто – зневіру і статеву нерівність, яка підсилюється корупцією та нав'язуванням гендерних стереотипів. З іншого боку, будь-які заплановані згори заходи щодо гендерно збалансованого

представництва, наприклад, при призначенні на керівні посади чи 30-відсоткового квотування для жінок, або внесення для них материнських пілг до Трудового кодексу тощо, аж ніяк не принесуть бажаної економічної рівноваги статей, якщо за ініціюванням суспільних змін не будуть відбуватися зміни особистісні, суб'єктні – у свідомості та самосвідомості, змісті ґендерних орієнтацій (Черба, Ромашко, 2016).

Запровадження безпекового виміру в контекст економічного та ґендерного аналізу життєдіяльності людей дає можливість зрозуміти внутрішні, суб'єктні чинники, які зумовлюють статеву диференціацію засвоєння економічних настанов молоддю. Специфіка економічної культури студентської молоді України залишається недостатньо дослідженою, тому гостро значущим залишається питання: яким чином засвоєний рівень економічної культури детермінує прагнення молодих жінок та чоловіків досягнути певного рівня матеріального благополуччя у побудові особистих професійних і сімейних планів на майбутнє?

Мета роботи: виявити соціально-психологічні чинники формування економічної культури студентської молоді в Україні як складової економічної безпеки суспільства сталого розвитку.

Відповідно до мети в дослідженні вирішувалися такі завдання: з'ясувати базові уявлення студентської молоді про категорії економічної активності та ставлення до її моральних засад; виявити психологічні відмінності статей у самопрезентації власної професійно-фінансової спроможності; описати модель традиційно та еґалітарно зумовленої статево-рольової економічної поведінки молоді.

Виклад основних результатів дослідження. Розкриття психології ґендерних відмінностей в економічній поведінці студентської молоді, здатності керуватися економічними принципами на різних рівнях матеріального функціонування має приховане психологічне підґрунтя – позитивне об'єктивне ставлення до власного особистісного економічного потенціалу та перспектив його застосування (саморефлексія). Саме це підґрунтя диктує різну економічну поведінку чоловіків та жінок в умовах обмеження матеріальних ресурсів і розширення кола особистісних запитів.

Еґалітарність з позиції гуманістичної психології – це відкритість досвіду та водночас опора на власні сили, актуалізація власних устремлінь, самодостатність, сприйняття себе без захисних механізмів, свобода від стереотипізованих очікувань у пошуку особистісних смислів, позиція суб'єктності в життєтворенні. На нашу думку, еґалітарність як позиція суб'єктності забезпечується не лише конституційним захистом рівності прав статей, а й рівністю їх реальних можливостей у доступі до професійної освіти, здобуття кар'єри, досягнення бажаного громадянсько-політичного статусу, справедливого розподілу сімейних функцій – зокрема побутово-господарських, виховних обов'язків (Говорун, Кікінежді, Шульга, 2016; Кікінежді, Василькевич, 2019).

Методологічні засади ґендерного аналізу економічної культури молоді передбачають інтеграцію гуманістично-екзистенційного та когнітивно-поведінкового теоретичних підходів, які найбільшою мірою реалізують принципи розвитку, активності, суб'єктності, детермінізму та системності.

В емпіричному дослідженні соціально-психологічних чинників економічної самопрезентації молодих жінок і чоловіків застосовано комплекс взаємодоповнювальних методик, які включали теоретичний аналіз наукової літератури, застосування стандартизованих психодіагностичних тестів та авторських опитувальників, організацію фокус груп з різних аспектів ґендерної нерівності, творення колажів на теми соціально-престижної професійної діяльності, її успішності-неуспішності, а також ґендерний аудит як різновид інституційного аудиту та інструмент ґендерного мейнстримінгу.

Вибірка досліджуваних складала 298 студентів (180 дівчат та 118 юнаків).

Розподіл відповідей студентів щодо статевої диференціації сфер економічного функціонування представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл суджень щодо сфер економічної активності статей (у %)

Зміст судження	Відповіді студентів	
	Жінки	Чоловіки
Найголовніший обов'язок жінки – забезпечувати добробут домашньої економіки	84	86
Надмірна професійна активність жінки перешкоджає виконанню нею ролі матері та берегині	45	65
Жінка-керівник, менеджер або підприємець є менш фінансово успішною, ніж чоловік	48	60
Більший фінансовий внесок в бюджет сім'ї та її матеріальне забезпечення має робити саме чоловік	78	82
Професія та фахова кар'єра, успішний фінансовий бізнес є набагато важливішими для чоловіків, аніж для жінок	66	85
Чоловік має всіляко сприяти успішності кар'єри жінки, виконуючи всі необхідні обов'язки з домашнього господарювання на рівних з нею засадах	56	45

Результати дослідження засвідчують поширеність стереотипізованості економічних уявлень студентів щодо статевої диференціації сфер розподілу економічної відповідальності серед молоді, особливо серед молодих жінок. Прояви економічних упереджень можна пояснити також труднощами самовизначення на перехідному етапі розвитку української економіки та слабкістю становлення її ринкових засад, зокрема об'єктивними перепонами на шляху

розширення малого бізнесу, в якому в розвинутих демократичних країнах провідну роль відіграють саме жінки.

Порівняння розподілу відсотків студентів, які мають чіткі уявлення про економічні поняття, засвідчує диференціацію статей щодо суспільної та приватної сфер економіки, а саме: відстороненість значної частки молодих жінок від питань економічного функціонування поза межами сім'ї, їхню більшу включеність у мікроекономічні процеси, а чоловіків – у макроекономічні реалії буття суспільства. Відповідно відрізняються й можливості прийняття ними економічних рішень і зобов'язань у соціальній та приватній сферах, що означає нижчу психологічну готовність жіноцтва до участі в суспільно-економічному житті малого підприємництва, регіону майбутньої професійної діяльності та країни загалом. Диференціація економічних уявлень опосередковано засвідчує порушення балансу статей між суспільним і приватним, професійним функціонуванням і відповідними фаховими інтересами та вузько сімейно-побутовим функціонуванням, яке також вимагає певного рівня економічних знань та економічно доцільної поведінки як з боку жінок, так і чоловіків.

Хоча мотивація економічних досягнень шляхом започаткування власної справи зафіксована у частини жінок, проте їхні плани щодо приватного бізнесу (згідно опису сфери бізнесу та добору ілюстрацій) виявилися обмеженими стереотипно жіночими видами діяльності – консультативними психологічними послугами, тренінгами або модельним, рекламним, косметичним, СПА бізнесом, дизайном помешкань, парків. Отже, жінки, як і раніше їхні матері, психологічно готові задовольнитися меншою платнею, посадою, суспільно-економічним статусом. Молоді жінки планують реалізувати свій економічний потенціал значною мірою у вихованні дітей та домогосподарстві. Фаховий потенціал від отриманої вищої освіти спрямовується ними переважно на сім'ю і мало орієнтований на професійне зростання та кар'єру. Дівчата виявили нижчий рівень економічних інтересів соціального характеру навіть у питаннях врахування тенденцій макроекономіки в організації мікроекономічної активності, що не притаманно їхнім одноліткам юнакам.

Варто додати, що згідно вердикту більшості фокус-груп на тему «Чому Він, а не Я?», «Чому Вона, а не Я?» відчують себе ресурсною, економічно самодостатньою, здатною рухатися далі, освоювати інші, додаткові професійні вміння менше третини опитаних дівчат, які співвідносять себе в майбутньому з елітою українського суспільства. Протоколи фокус-груп засвідчують, що ґендерну сегрегацію економічних ролей чоловіків і жінок як ціннісну настанову на майбутнє поділяє також переважна більшість студентів чоловічої статі, які співвідносять себе переважно із середнім класом. На питання про те, звідки у них, молодих, витоки ґендерних упереджень щодо рівності статей в професійно-економічній сфері, а також щодо того, що успішність економічної кар'єри

жінки пов'язана із втратою нею своєї жіночності, зниженням успішності виконання ролі матері та господині дому, більшість опитаних, незалежно від статі, виокремили за рейтингом вплив дитячих спогадів з батьківської сім'ї («пам'ятаю»: «мамин кухонний фартух»; «запах свіжовипечених маминих (бабусиних) пирогів»; «радість членів сім'ї, особливо нас, дітей, з приводу куплених батьком подарунків з нової зарплати» тощо).

Одним із завдань дослідження було виявлення чинників ґендерної рівності-нерівності у контексті традиційних / патріархальних або еґалітарних / демократичних координат шляхом проведення ґендерного аудиту.

Соціальне моделювання ґендеру виявилось в стереотипізації мислення та свідомості статевовікових вибірок студентської молоді щодо різних сфер діяльності та вибору спеціальностей, побудови кар'єри та її поєднання з сімейними ролями, авторитетності та соціального статусу тощо, що є підтвердженням існуючих феноменів «скляної стелі», «подвійної зайнятості», меншовартісності позиції жінки.

Результати дослідження засвідчили: для 79 % студенток і 57 % студентів питання забезпечення рівних можливостей чоловіків і жінок у професійній самореалізації є важливим різною мірою. Проте удвічі більше хлопців (27,3 %) порівняно з дівчатами (13,9 %) байдуже ставляться до цієї проблеми, що може свідчити про їхню традиційну соціалізацію. Для незначної кількості хлопців і дівчат (7,7 % і 2,8 % відповідно) ця проблема не є важливою. Приблизно третина студентів і студенток (23,9 % і 26,1 % відповідно) повністю згодні із твердженням «Сьогодні жінки та чоловіки мають абсолютно рівні можливості для своєї професійної самореалізації». Амбівалентність позиції, що відповідає варіанту «однаковою мірою згоден (на) і не згоден (на)» виявлена у 18,8 % хлопців і 11,1 % дівчат. Із запропонованою думкою не згодні 16,2 % хлопців і 12,2 % дівчат. Не вважають реальною рівність можливостей для професійної самореалізації жінок і чоловіків по 6 % респондентів обох статей.

Третина дівчат (32,1 %) і втричі менше хлопців (12,8 %) абсолютно не поділяють поглядів щодо твердження «Чоловік – ефективний керівник, а жінка – виконавець», що свідчить про еґалітарні погляди. Майже однакова кількість респондентів (23,9 % хлопців і 26,3 % дівчат) не згодні з цим твердженням. Амбівалентні погляди виявили 22,2 % респондентів обох статей. Удвічі більше хлопців (37,6 %) порівняно з дівчатами (16,7 %) мають стереотипізовані погляди на ефективність чоловічого керування. Отже, дівчата у вузі більше спрямовані на рівноправ'я статей, аніж їхні однолітки-хлопці. З'ясовано, що більшість респондентів обох статей (61,5 % хлопців і 60 % дівчат) виконують частину сімейних обов'язків; близько чверті опитаних респондентів не мають жодних сімейних обов'язків (відповідно 24,8 % хлопців і 24,4 % дівчат), що, можливо, пов'язано з їхнім ще несімейним станом. Лише незначна

частина дівчат (5,6 %) і вдвічі менше хлопців (2,6 %) визнали себе відповідальними за всі сімейні обов'язки.

Поєднання професійних і сімейних обов'язків у дівчат (33,9 %) є більш гармонійним, ніж у хлопців (25,6 %). Натомість у 1,5 рази більше студентів, аніж студенток (37,6 % і 26,1 % відповідно) мають певні труднощі при поєднанні кар'єри та сім'ї. Приблизно третина респондентів (30,8 % хлопців і 30,0 % дівчат) зазначили, що не мають з цим жодних проблем. З'ясовано, що приблизно 70 % респондентів обох статей відмітили, що не потрапляли в ситуації певних обмежень / незручностей, пов'язаних зі статтю. Лише 5 % хлопців і 2,8 % дівчат вказали, що часто потрапляли в такі ситуації.

Отже, ґендерні уявлення дівчат містять дві різноспрямовані та конфліктні тенденції: з одного боку, прагнення реалізувати свої власні цілі (в центрі уваги тут проблеми здобуття освіти, професії, місця праці), з іншого – бажання реалізувати суто «жіноче» начало – у традиційний спосіб вийти заміж, турбуватися про сім'ю, виховувати дітей тощо. Складність узгодження цих орієнтацій полягає в тому, що реалізація планів залежить від теперішньої активності молодої жінки, а її майбутнє – від ґендерних орієнтацій. Модель подвійної зайнятості жінки мотивує ідентифікуватися з традиційною фемінною роллю. У ґендерних ідеалах юнаків пріоритетними є вибір професії, сценарії самоздійснення та професійної кар'єри, проте патріархальні настанови продовжують відігравати суттєву роль. Подальша професійна кар'єра безпосередньо ділиться на «жіночу» та «чоловічу» за традиційними ролями, що не спонукає до активізації суб'єктності особистості, її креативності та конкурентоспроможності.

Економічна культура проявляється не лише в умінні планувати та дотримуватися місячного або річного бюджету, а й у прийнятті нових викликів щодо поточного заощадження. Не випадково підприємницькі риси щодо ведення домашнього господарства частіше спостерігаються у жінок. Дівчата продемонстрували значно кращі знання та уміння заощадливості за рахунок кращої обізнаності з акціями та сезонними знижками на товари та послуги, незаплановані витрати (лікування, екстрений ремонт, втрату праці, раптову госпіталізацію тощо). Дівчата та юнаки виявили суттєві відмінності у професійних мріях і планах (табл. 2).

Таблиця 2

Статевий розподіл вибору трудової активності (у %)

Варіанти економічного функціонування	Жінки	Чоловіки
Групова форма фахово-фінансової активності	62,6	45
Індивідуальна форма фахово-фінансової активності	34,4	53
Не визначилися	4	2

Інтегральний показник тесту «Опитувальник життєвих настанов» (Klamut, 2009) засвідчив про значущість оцінки власної екзистенції в часі (прийняття себе в майбутньому та теперішньому), а в поєднанні шкал – про спрямованість життєдіяльності на втілення власних цілей і смислів. Особливості саморефлексії власних ціннісних орієнтирів демонструвала у свою чергу рівень внутрішньої узгодженості цілей життєдіяльності (зрілість цілепокладання) (рис. 1).

Статистичні результати демонструють перевагу продуктивності жіночих даних, які свідчать про сприйняття ними життя в його розмаїтих вимірах таким, яким воно є, вибір відповідального ставлення до нього, цілісність, узгодженість внутрішніх цінностей та цілей буття. На нижчі показники масштабів екзистенціального вакууму та усвідомлення кінцевості життя (в обрахунку тесту прийнята обернена шкала оцінювання) впливає подолання психологічного тиску ґендерних стереотипів, які призводять до посилення захисту своїх власних інтересів та цінностей.

Вищі показники екзистенційного вакууму молодих жінок вказують на високий рівень їхньої тривожності, невпевненості щодо належного втілення своїх життєвих планів у майбутньому.

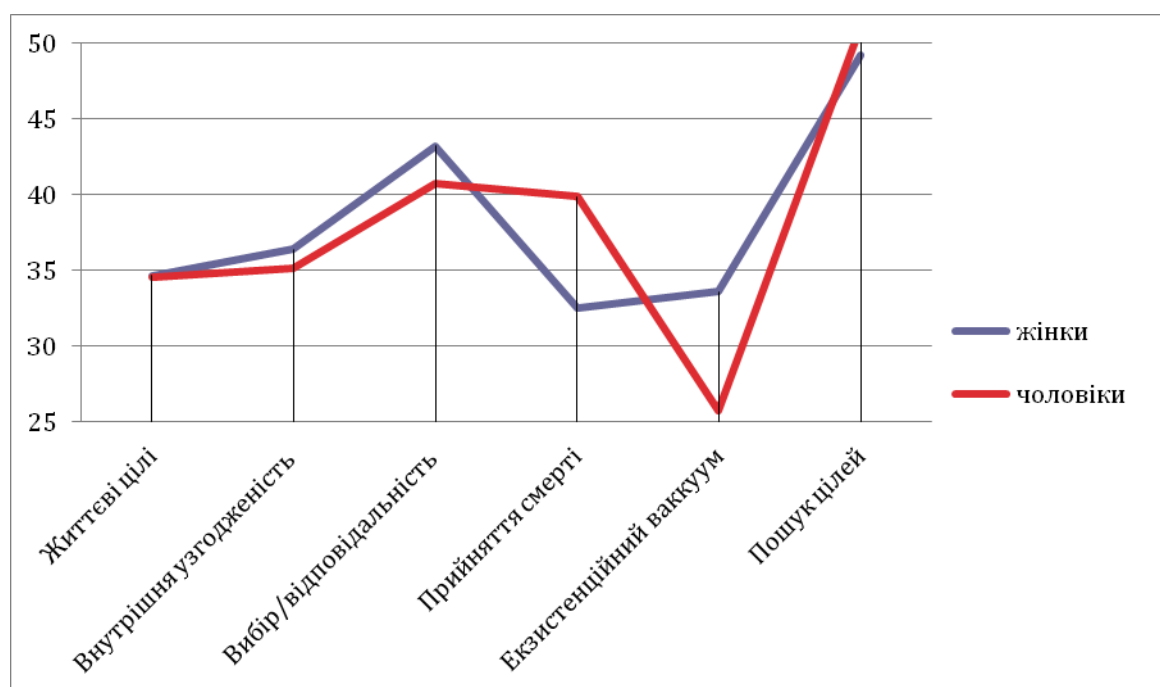


Рис. 1. Середні значення показників за методикою «Опитувальник життєвих настанов»

Порівняння статевого розподілу показників тесту засвідчує безумовне прийняття юнаками традиційних чоловічих сценаріїв життя, які більшою мірою структуровані та більше залежать від власної життєдіяльності, власного вибору й чітко окреслені в навколишньому докільлі як статеві стереотипи. Чоловіча вибірка демонструвала вищий

рівень задоволення власними сенсами життєдіяльності, про що свідчили вищі показники за результатами більшості шкал тесту («життєві цілі», «внутрішня узгодженість», «пошук смислів») у порівнянні з жіночою. Нижчий рівень показників мотивації контролю за перебігом власної долі залишається в супроводі підвищеної тривожності, психологічною готовністю відстоювати свої права, побоюючись не повною мірою реалізувати в житті власний особистий потенціал.

Чи можна вищі показники чоловічої вибірки вважати свідченням меншої здатності молодих жінок до скерованості своїм майбутнім, у тому числі фаховим? На наш погляд це було б не зовсім коректно, оскільки в цілі жінок щодо життєвих перспектив мусили входити такі традиційно очікувані зміни їхнього соціального статусу, як заміжжя, народження дітей, декретна відпустка, необхідність поєднання професійних і домашніх обов'язків, що не може не позначитись на презентації ними власного цілепокладання. У подібний спосіб можна пояснити також нижчий рівень когеренції цілей і смислів життя жіноцтва, який свідчить, певною мірою, про розгубленість щодо реалізації планів на майбутнє, акцептацію молодими жінками труднощів у реалізації власних сенсів буття у порівнянні з чоловіками (табл. 3).

Таблиця 3

Почуття когеренції у молодих жінок і чоловіків

Виміри почуття когеренції	Жінки	Чоловіки
Зрозумілість світу	50,5	49,0
Сенси буття	46,0	46,5
Контрольованість життя	53,0	52,6
Загальний показник	149,5	148,1

$\partial = \pm 0,3$

Дані таблиці засвідчують, що жінки-студентки мають хоча й невеликі, проте статистично значущі відмінності не тільки загальних показників когеренції, але і її складових, особливо зрозумілості світу та сенсів буття. Чоловічі сімейні та суспільні ролі залишаються більш абстрактними, менш окресленими найближчими і подальшими життєвими програмами.

Результати опитування жінок і чоловіків щодо відповідності рівнів когеренції рівням соціальної компетенції представлені в табл. 4 (див. табл. 4).

Як видно з таблиці, сумарний бал соціальних компетенцій молодих жінок виявився нижчим, ніж чоловіків. Проте за шкалами, які оцінюють здатність та успішність особистісно орієнтованого (приватного) спілкування (шкала І) та уміння виступати об'єктом соціального оцінювання (експозиції) (шкала ES), жінки демонструють вищі показники.

Зниження загальної оцінки є результатом значно нижчих показників жінок, отриманих за шкалою оцінювання асертивних умінь (шкала А).

Таблиця 4

Соціальні компетенції (середні значення) чоловіків і жінок

Стать	Шкали оцінки І	Шкали оцінки ES	Шкали оцінки А	Загальна оцінка суми шкал
Чоловіча	43,0	48,3	51,4	142,7
Жіноча	45,0	52,2	42,0	139,2

$\partial = \pm 2,7$

Кореляційний аналіз засвідчив, що існує взаємозалежність між самооцінкою соціальної компетентності та переживанням екзистенціального вакууму ($r=0,29$, $p<0,05$). Це означає, що молоді жінки, які відчують брак підтримки сім'ї та міжособистісного спілкування, частіше переживають конфлікт цінностей, смислів буття, що звужує можливості і бажання реалізуватися та презентувати себе в соціально престижних ролях. Таким чином, чоловіки і жінки, які мають відчуття контролю за перебігом життєвих подій, які переконані, що вони є авторами власних рішень, більшою мірою керуються вічними життєвими цінностями. Про це свідчить пряма кореляція ($r=0,396$, $p<0,01$) показників системи цінностей та впевненості у собі, фаховій компетентності.

Молоді жінки у порівнянні з однолітками-чоловіками продемонстрували в оцінці себе вищий рівень задоволення собою в таких його складових, як моральна акцептація, узгодженість моральних поглядів з реальною поведінкою. Водночас жінки виявляють значно вищий рівень за шкалою «захисне зміцнення самооцінки», що свідчить, з одного боку, про певну міру прийняття власного Я, а з іншого – про страх перед можливим неприйняттям себе, відхиленням значущими іншими, прагнення показати себе в кращому світлі тощо.

Нами був зафіксований факт більш цілеспрямованого розвитку образу економічного Я у студентів чоловічої статі за рахунок вищої узгодженості афективного, когнітивного та поведінкового його компонентів із засвоєними поширеними статевими стереотипами про домінування матеріально-фінансового статусу осіб чоловічої статі та підпорядкування жіночої. Серед юнаків виявилось більше тих, хто мав високу оцінку збігу (когеренції) всіх трьох складових презентації економічного Я в різних сферах суспільного життя (68 % у порівнянні з 32 % дівчат) і значно менше тих, хто демонстрував високий рівень їх дезінтеграції (10 % у порівнянні з 24 % у дівчат). Результати опитування представлені в табл. 5 (див. табл. 5).

Як видно з таблиці, гендерні стереотипи, особливо більш сильного психологічного тиску – приписові та директивні, відіграють значну роль у формуванні образу ідеального Я як чоловіків, так і жінок.

**Ступінь інтеграції різновидів статевих стереотипів в образі
ідеального Я (у %)**

Різновиди гендерних стереотипів	Відсоток значущих властивостей в образі ідеального Я жінки	Відсоток значущих властивостей в образі ідеального Я чоловіка
Описові	10	13
Приписові	25	30
Директивно-заборонні	27	32

$\partial = \pm 2,7\%$;

Проте значно меншою мірою обидві статі сприймають гендерні стереотипи дороговказом у становленні концепції Я, оскільки до студентської лави набувають, на наш погляд, більшої впевненості в собі шляхом апробації неефективності дотримання норм традиційної статеворольової поведінки.

Висновки. Результати дослідження засвідчили більш високий рівень психологічної готовності чоловіків до індивідуальних форм економічної активності, ніж жінок, які більшою мірою орієнтовані на групові форми фахово-фінансової діяльності. У психологічних портретах юнаків та дівчат, які презентують свої професійно-фахові потенції, а значить й економічне майбутнє, спостерігається більше подібного, ніж відмінного. Молоді жінки демонструють більш високий рівень суб'єктивного загального та персонального локусу контролю в професійній діяльності, психологічних зусиль у відстоюванні своїх переконань.

Проведення гендерного аудиту як практичного інструменту у здійсненні якісного моніторингу гендерної чутливості-нечутливості суб'єктів економічної соціалізації дозволяє розробити та впровадити інноваційні, гендерночутливі технології у практику вищої школи.

Соціальні ролі жінок та чоловіків значною мірою опосередковані статевими стереотипами, які виступають дороговказом у диференціації сфер їхнього економічного самовиявлення, зумовлюючи декларовані студентською молоддю життєві сценарії та бачення зобов'язань матеріального характеру. Проте реалії економічного функціонування статей сформували більший особистісний потенціал жіноцтва в освоєнні традиційно чоловічого економічного простору, пусковим механізмом до якого будуть слугувати домінуючі над патріархальними егалітарні ідеї особистісної професійної самопрезентації.

Виявлена дихотомія статей в орієнтації на сфері економічної самопрезентації (жінки – сімейна сфера, чоловіки – суспільна). Економічна культура особистості не має статевого обличчя, а передовсім, пов'язується з професійною, фаховою компетентністю людини, які визначають її потенціальні можливості до суспільно

статусних посад і кар'єрного зросту. Культура економічного функціонування передбачає вміння орієнтуватися в економічних процесах, віднаходити своє місце в соціальній структурі економічного життя. Низку соціально-психологічних відмінностей статей як наслідок диференціації їх гендерної соціалізації слід брати до уваги в процесі виховання економічної культури та психокорекції фахових умінь, а саме: молоді жінки не поступаються чоловічій статі в соціальній і комунікативній компетенціях та асертивності в досягненні професійних цілей.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у виявленні психологічних механізмів інтеріоризації основоположних засад економічної культури студентської молоді через навчання, розвиток, залучення до позитивної психології задля прогностики вирівнювання можливостей самореалізації молодого покоління як ключових аспектів у визначенні ціннісних основ безпекової та соціальної стабільності українського суспільства.

Список використаної літератури

- Блинова О. Є. Соціальні стереотипи та ідентичність: особливості взаємозв'язку. *Проблеми політичної психології*. 2014. Вип. 1 (15). С. 238–246.
- Васютинський В. О. Інтеракційна психологія влади : монографія. Київ : КСУ, 2005. 492 с.
- Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія : навчальний посібник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 308 с.
- Горлинський В. В. Філософія безпеки і сталого людського розвитку: ціннісний вимір : монографія. Київ : ПАРАПАН, 2011. 378 с.
- Кікінежді О. М., Василькевич Я. З. Психологічна безпека особистості в контексті егалітарно-освітньої парадигми. *Психологічна безпека особистості у змінному світі* : міжнародна колективна монографія / за заг. ред. І. В. Волженцевої. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.) : Домбровська Я. М., 2019. С. 287–304.
- Кисельова О. Гендерна політика Європейського Союзу в Україні. 2018. URL : https://ua.boell.org/sites/default/files/lsi_gender_analyse_ukr.pdf (дата звернення: 20.05.2020).
- Комаровська В. Л. Особливості економічної свідомості студентів вищих навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Київ, 2006. 291 с.
- Кон И. С. Социологическая психология. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПВ «МОДЭК», 1999. 560 с.
- Кравець В. П. Підготовка учнівської молоді до сімейного життя в зарубіжній школі та педагогіці: історія та сучасність : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2019. 256 с.

- Марценюк Т. Кращі практики забезпечення ґендерної рівності на роботі: міжнародний досвід і Україна. *Я: ґендерний журнал*. 2014. № 36. С. 16–21.
- Психологія національної безпеки і благополуччя особистості: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (Львів, 26–27 квітня 2018 р.) / упорядник М. Й. Варій; Національний університет «Львівська політехніка». Львів : «СПОЛОМ», 2018. 242 с.
- Результати ініціативи «Університет, дружній до сім'ї» та досвід реалізації ґендерної політики українських університетів: навчальний посібник / за заг. ред. Н. Д. Світайло. Суми : Видавництво РА «Хорошие люди», 2015. 129 с.
- Скорик М. Ґендерна дискримінація у доступі до праці й послуг: оцінка стану впровадження Україною антидискримінаційних Директив Ради ЄС. Аналітичне дослідження. Київ : Бюро соціальних та політичних розробок, 2017. 78 с.
- Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді: монографія / за ред. Н. М. Дембицької. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 346 с.
- Соціально-психологічні закономірності становлення економічної культури молоді: монографія / за заг. ред. В. В. Москаленко. Київ : Педагогічна думка, 2015. 405 с.
- Татенко В. О. Соціальна психологія впливу : монографія. Київ : Міленіум, 2008. 216 с.
- Титаренко Т. М. Життєві домагання особистості у ґендерному контексті. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2003. Т. V. Ч. 6. С. 276–281.
- Черба В., Ромашко І. Ґендерна нерівність на ринку праці України. *Ефективна економіка*. 2016. № 5. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2016_5_40 (дата звернення: 20.05.2020).
- Berger R. Why Financial Literacy in Higher Education is a Top Future –Ready Skill. *Forbes*. 2019. July 24. URL : <https://www.forbes.com/sites/rodberger/2019/07/24/why-financial-literacy-in-higher-education-is-a-top-future-ready-skill/#7adbba761767> (date of access: 20.05.2020).
- Council of Europe Gender Equality Strategy 2018–2023. Strasbourg: Council of Europe, 2018. URL : <https://rm.coe.int/strategy-en-2018-2023/16807b58eb> (date of access: 20.05.2020).
- Garg N. & Singh S. Financial Literacy among the Youth. *International Journal of Social Economics*. 2018. № 45 (1). P. 173–186.
- Hovorun, T., Kikinezhdhi, O., & Shulha, I. Gender in the Dimensions of Students' Youth Social and Economic Aspirations. *Sustainable development under the conditions of European integration* : collective monograph / D. Bele, L. Weis, N. Maher (Eds.). Ljubljana : VSPV,

- Visoka sola za poslovne vede = Ljubljana School of Business. 2019. P. 414–426.
- Hyde J.-Sh. Half the Human Experience: The Psychology of Women. Lexington–Massachusetts–Toronto : D. C. Heath and Company, 1991. 475 p.
- Kikinezhdі O. M., Vasylykevych Ya. Z. The problem of personal self-realization of Ukrainian youth in European integration: gender aspect. *Advanced trends of the modern development of psychology and pedagogy in European countries*: collective monograph. Riga : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2019. P. 184–201.
- Klamut R. Kwestionariusz Postaw Zyciowych KPZ. Warszawa : Pracownia testow psychologicznych Polskiego Towarystwa Psychologicznego, 2009. 103 s.
- Pandey A. & Gupta R. Entrepreneur's Performance and Financial Literacy – A Critical Review. *International Journal of Management Studies*. 2018. 5 (3). DOI: 10.18843/ijms/v5iS3/01.



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

ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНИК НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Современное общество поставило цель: сформировать гармоничную личность с возможностью ее максимальной реализации интеллектуальных и творческих компетенций в социуме. Для этого внедрена новая образовательная программа – НУШ – Новая украинская школа.

Данное исследование посвящено детальному изучению внедренных в НУШ следующих коммуникативных техник: «Утренний круг», «Дневник впечатлений», «Я и ты – мы», «Комплимент» и техники оценивания: «Карточки для самооценки» и «Формирующее оценивание». А также исследованию этих коммуникативных технологий с точки зрения формирования самооценки детей младшего школьного возраста.

Адекватная самооценка является одним из тех показателей личности, которые вместе с приобретенными компетенциями влияет на успешность реализации в жизни. Современный мир требует активности, динамичности, умение работать в коллективе на равных правах, быть лидером в быстро меняющихся ситуациях, адаптироваться к вариативности предлагаемых обстоятельств, не теряя своей индивидуальности и креативности.

Ключевые слова: личность, самооценка, адекватная самооценка, завышенная самооценка, заниженная самооценка, НУШ, коммуникативные технологии, формирующее оценивание.

Natalia Vydolob Influence of communicative techniques on formation of younger school age children's self-assessment in the course of training

Modern society has set a goal: to form a harmonious personality with the possibility of its maximum realization of intellectual and creative potentials in society. For this purpose, a new educational program has been introduced - NUS - New Ukrainian School. Even in this small period of time, it is clear that communication technologies help to discover the versatility of the child's personality and help him to develop himself in different directions. And the most important thing from a psychological perspective is to positively influence the formation of an adequate self-esteem.

This study is devoted to a detailed study of the following communication techniques: "Morning Circle", "Diary of impressions", "I and you - us", "Compliment" and assessment techniques: "Self-assessment cards" and "Formative assessment". Also the study of these communicative technologies is in progress in terms the self-esteem formation of primary school children. The previous grading system of elementary school students was characterized by selectivity and fragmentation, which is not always objective (the child's well-being at a specific time or other factors that affect the quality or quantity are not taken into account). Thus, the assessment focuses only on the result within a short period of time, and in the future, the replenishment of the stock of knowledge is no longer taken into account. This situation affects the formation of self-esteem and quite often in an opposite direction.

Due to the reason of an inadequate assessment of oneself and one's ability, a child has a biased view and understanding of himself and the world around him. Inadequate self-esteem is expressed in an idealized, or, conversely, underestimated image of one's own personality. It is also expressed in the irrational use of one's abilities and irrational perception of reality. Adequate self-esteem is one of those personality indicators that create the possibility of successful implementation in life together with acquired competencies. The modern world requires activity, dynamism, the ability to work in a team on equal rights, to become a leader in rapidly changing situations, to adapt to the variability of the proposed circumstances, without losing their individuality and creativity.

Key words: *personality, self-esteem, adequate self-esteem, high self-esteem, low self-esteem, NUS, communication techniques, formative assessment.*

Постановка проблеми. *Современные социальные изменения в обществе порождают новые подходы к пониманию образовательного процесса и внедрения в него новых форм организации, ориентированных не только на познания мира, но и на познания себя, не только на всеобщее образовательный аспект, а и на внутренние состояние ребенка. В Украине успешно представлена нова образовательная программа – НУШ – Новая украинская школа. Она, в*

первую очередь, обращает внимание на развитие личности ребенка, поддержку его положительного стабильного психологического состояния. Внедренные коммуникативные технологии в НУШ на этом небольшом временном участке показывают, что они помогают открыть в ребенке многогранность его личности, помочь ему развиваться в разных направлениях и, самое важное, в психологическом ракурсе, положительно влиять на формирование адекватной самооценки детей младшего школьного возраста.

Адекватная самооценка является одним из тех показателей личности, которые вместе с приобретенными компетенциями есть составляющими будущей успешной реализации в жизни. Современный мир требует активности, динамичности, умения работать в коллективе на равных правах, становиться лидером в быстро меняющихся ситуациях, быстро адаптироваться к вариативности предлагаемых обстоятельств, и, при этом, не терять своей индивидуальности.

Важность формирования адекватной самооценки в раннем школьном возрасте заключается еще и в том, что на этот период приходится и физиологически важный момент – созревания тела и очередной возрастной кризис.

С одной стороны, это не плохо, когда новое социальное бытие приходится на кризисные периоды. Осуществляется смена внешнего мира одновременно с внутренними индивидуальными изменениями видения этого мира. Но важно направить ребенка в правильном направлении, чтобы помочь ему и развиваться, и принять изменчивую действительность как что-то нормальное, повторяющееся. Еще важнее сформировать у него адекватную самооценку, что в дальнейшем поможет переживать как кризисные возрастные моменты, так и новое социальное, как таковое, что имеет место быть. И в этом огромную роль играет учитель. Конечно, мы не исключаем родителей, старших друзей, тренеров и т.п. однако, именно учитель младших классов является проводником ребенка в мир знаний и социальных взаимодействий. От того, какие применит он коммуникативные техники в процессе обучения, будет зависеть и психологическое состояние ребенка, и темпы адаптации его к школе, и формирование его самооценки. В частности, при использовании действенных техник процесс адаптации проходит нормально с незначительными психосоматическими проявлениями и не вызовет беспокойств. Однако учитель должен постоянно контролировать психологическое и физическое состояние учеников, чтобы максимально сократить уровень низкой адаптации школьников первого года обучения и предотвратить ряд психологических проблем: угнетения нежелательных чувств и переживаний, потери интереса к учебе в частности и базовых жизненных ценностей в целом. Так, как этот период в жизни человека является своеобразным жизненным трамплином. И чем успешнее он преодолевается, тем тверже будет психологический базис для дальнейшего существования в обществе. Здесь

закладаються умения решать межличностные конфликтные ситуации, находить разные варианты решения проблем, знания о том, что мир изменчив, что он состоит из множества социальных структур, которые имеют различия и в форме, и в содержании, представления о многогранности бытия.

Поэтому так важно внедрить в учебный процесс на начальных стадиях такие методики и техники общения и обучения, которые максимально помогут раскрыться личности ребенка, успешно пройти возрастные кризисы, припавшие на него независимо от внешних обстоятельств, и научиться не только чему-то, а и самому процессу обучения.

В этот период закладываются основы самообучения. Нельзя всему научить в школе либо других учебных заведениях. Нет такой школы, где научат решению всех проблем и дадут знание обо всем. Но можно привить понимание важности самообучения. Тогда человек, не важно в каком возрасте, сможет найти нужное знание для решения задач, возникших в процессе жизнедеятельности. Чем раньше приходит осознание важности владения знанием и умения самообучения, тем проще человек преодолевает барьеры разнообразных кризисов.

В данном исследовании стоит обратить особое внимание на коммуникативные техники, используемые учителями в младшей школе, которая представлена образовательной программой НУШ. Это коммуникативные техники, влияющие на формирования социальных компетентностей: «Утренний круг», «Дневник впечатлений», «Я и ты – мы», «Комплимент» и техники оценивания: «Карточки для самооценки» и «Формирующее оценивание». Последнее являет собой не оценку конкретных знаний, на определенном отрезке времени, а длительный процесс наблюдения за учебным процессом ребенка.

До недавнего времени оценивания учащихся начальной школы характеризовалось избирательностью и фрагментарностью, что не всегда является объективным (не учитывается самочувствие ребенка в конкретное время или другие причины, которые влияют на качество или количество результата). Таким образом оценивания акцентируется только на результате в пределах некоторого отрезка времени, а в дальнейшем пополнение запаса знаний уже не учитывается, поскольку выводится среднее арифметическое из совокупности единичных измерений знаний. Такая ситуация, позволяет сделать предварительное суждение, что прежние оценивание влияет на формирование самооценки в большинстве случаев в нисходящем направлении.

Анализ этих техник, с точки зрения психологического воздействия на личность детей младшего школьного возраста, даст нам представление о положительности или отрицательности формирования самооценки детей.

Цель. Исследовать новые технологии в образовательном процессе младшей школы, рассмотреть их влияние на формирование самооценки детей младшего школьного возраста.

Объектом исследования является новая образовательная программа – НУШ в контексте взаимосвязи психолого-педагогического подхода к формированию самооценки детей младшего школьного возраста.

Предметом исследования – влияние коммуникативных техник обучения и оценивания на формирование самооценки детей младшего школьного возраста в процессе обучения

Анализ последних исследований и публикаций. Об актуальности этой проблематики свидетельствуют ряд научных работ последних лет в области психологии и педагогики. На пример, И. Белоус рассматривает, как возрастные характеристики психологического состояния личности влияют на восприятие окружающего мира и поведения в конкретных жизненных ситуациях. «Период с шести до девяти лет характеризуется повторным ускорением темпов роста, расширением резервных возможностей большинства функциональных систем организма человека, чувствительностью по формированию двигательных функций, интенсификацией развития мелких мышц верхних конечностей. Происходит существенное изменение механизмов регуляции движениями – переход от доминирующего следственного механизма управления к управлению по предварительно сформированной моторной программой» (Білоус, 2011: 152).

А.Александрова, М. Замищак, Л.Король, Р.Кулаков, Н. Левус, С. Максименко, И. Мелихова, К.Нечипоренко, Д. Отич, С. Пащенко, М. Пирлик А. Сидоров, А. Столярчук, А. Хижняк – исследуют особенности формирования самооценки у детей разного возраста в контексте профессионального становления.

Л. Березовская, М. Смоляк рассматривают этапы, стадии, уровни адаптации и основные факторы, влияющие на процесс адаптации первоклассников, а также выделяют причины дезадаптации. И. Коберник называет формирующие оценивание ресурсом для развития, а не приговором. Она определяет пять ключевых аспектов формирующего оценивания. Во-первых, учитель направляет свою деятельность на раскрытие потенциала каждого ребенка, несоответствие определенному общепринятому стандарту. Во-вторых, «формирующее оценивание не должно содержать частицы «нет», а также никаких негативных суждений или критики. Формирующее оценивание диагностирует сферы, нуждающихся в улучшении, и помогает улучшить их». В-третьих, такое оценивание «не может состоять из балла, цифры, буквы или только одного слова. Учитель должен добавлять объяснения, расширенную категорию или словесную характеристику родителям при оценивании процесса обучения ребенка...». В-четвертых – нет контрольных работ. Это оценивания ученического процесса, а не результата. В-пятых, «в

стране должно измениться отношение к понятию «оценка» и насколько быстро это произойдет – зависит от учителей. Переформатироваться необходимо и учителям, и родителям, которые привыкли к стандартной системе оценивания результата» (Коберник, 2018).

В соответствии заданной проблематики следует вспомнить Ж. Пиаже, который выделяет период от семи до одиннадцати лет (обучения в начальной школе) как развитие важной когнитивной свойства личности – усвоение абстрактных логических понятий. Следующим периодом, по результатам его исследований, есть формально оперативный – с одиннадцати до пятнадцати лет. Здесь происходит понимание и различие абстрактных идей (добро и зло, прекрасное и безобразное, справедливое и несправедливое и т.п.). Однако швейцарский психолог отмечает, что все проходят первые три, но не каждый – последний – формально оперативный. Все зависит от качества школьного образования и воспитания (Пиаже, 2001).

Первым, кто ввел понятие «самооценка» в структуру личности, был В.Джеймс. Он обратил особое внимание на фактор формирования самооценки, как чувство удовлетворения. Каждый человек имеет относительно постоянную среднюю границу самочувствие, которая совершенно не зависит от его объективных условий состояния удовольствия или неудовольствия. Он отмечал, что нормальным возбудителем самочувствия для человека является его благоприятное или неблагоприятное положение в мире – его успех или поражение. Человек, как эмпирическая личность имеет широкие пределы, с помощью собственных сил всегда достигает успеха. Личность с высоким положением в обществе, обеспеченная материально, окруженная друзьями, пользующаяся уважением, не будет подвержена страшным сомнениям, или относиться к своим силам с тем недоверием, с которой она относилась к ним в юности. А человек, который получил несколько неудач одну за другой, падает духом на половине жизненного пути, он болезненно не уверен в себе и отступает даже тогда, когда складывающиеся обстоятельства вовсе не превосходят ее возможностей. Однако он не верит в свои силы, из-за низкой самооценки (James, 1893).

К. Роджерс обращает внимание на тот факт, что, когда поведение обусловлено самооценкой, оно выражает истинную суть личности и приносит удовлетворение собой и внешний успех (Роджерс, 1994).

Изложение основного материала и результатов исследования. Современное общество поставило цель: сформировать гармоничную личность, с возможностью ее максимальной реализации интеллектуальных и творческих потенциалов в социуме, посредством школьного образования. Второй год подряд в стране обучение младших школьников осуществляется в новом направлении, компетентностном. Это предусматривает не только обучение и приобретение определенных навыков, но и ориентацию на формирование личностных компетенций,

которые позволят ребенку быть своим в мире и, к тому же, воспринимать его как совокупность, таких же, как и он, индивидов, адекватно оценивать себя и других, свои навыки и знания, а также успешно реализовать их.

Поэтому, важно, чтобы новый подход основывался как в единстве педагогических и психологических аспектов образовательной деятельности в целом и начальной школы в частности. Особенное внимание следует уделять психологическому компоненту личности. На это есть несколько причин.

Во-первых, ребенок попадает в новую социальную группу, пока что чуждую для него. А каждое новое социальное взаимодействие в жизни не только ребенка, но и взрослого человека, сопровождается состоянием внутреннего беспокойства. Для ребенка, который пришел в школу – это не просто новая социальная интеракция, это и новые требования к себе.

Устоявшийся и привычный образ жизни, который был для него комфортным и родным, меняется на требовательный, полный ограничениями. Временные ограничения выполнения тех или иных действий отныне становятся нормой, состояние тревожности за то, что чего-то не знает ли не умеет (еще не сформированы навыки писания, чтения) стимулируют биологическую составляющую организма включить защитные механизмы тела: снижается сопротивляемость организма, нарушается сон, аппетит, повышается температура, обостряются хронические заболевания, а также психики: раздражительность или апатия, плохая концентрация внимания и т.п. Все это может затянуться и повлиять на оценивание себя недооцениваем. Комфортным для ребенка остается лишь тот узкий мир родных людей, где от него не ожидают определенных поведенческих правил, а школьная среда – чуждой. И поэтому важно не упустить момент, когда ребенок закрывается от внешнего мира, приняв его поведение и результаты учебы как соответствующее.

Школьный новый мир требует от ребенка быть самостоятельным, ответственным и руководствоваться новым правилами, соблюдать нормы восприятия коллектива как своего.

Во-вторых, на этот период, как уже ранее утверждалось, приходится очередной возрастной кризис. Это переходной этап от жизни в форме игры к деятельности под названием учеба. Родители же зачастую с дрожью и гордостью переживают этот момент и требуют от ребенка самостоятельности и усидчивости. Они ожидают положительных результатов в учебе и начинают принуждать к дисциплине и требовать правильности выполнения заданий. При этом ошибочно полагают, что так надо и школа – это не детский сад и здесь нет места игрушкам. Но они уже не помнят, как сложно научиться правильно написать букву – простую букву и, желая видеть своего ребенка лучшим в классе, требуют писать один и два, и три, и т.д. строк, пока не будет эта буква идеальной. Что мы имеем в результате,

нервного, но удовлетворенного родителя и уставшего ребенка с непониманием: для чего нужна школа. И если родители будут настойчивы в идеальности результатов обучения, то кризис этого возраста проявится во всех психосоматических реакциях, неудовлетворенностью и низкой самооценкой.

Для всех возрастных кризисных периодов характерны раздражительность, непонимание окружающего мира, желание вернуться в зону комфорта. Но если взрослый человек способен выйти с кризиса самостоятельно, то ребёнку нужна помощь – родителей, учителей.

Учитывая эти нюансы, школьная жизнь должна начинаться с завлечения ребенка в мир познания. Современная новая образовательная программа предлагает различные техники, которые способствуют не только усвоению новых знаний, положительному психологическому климату, но и формированию компетенций, необходимых современному человеку, положительно влияющих на самооценку личности.

Поскольку самооценка играет очень важную роль в процессе познания мира и человека самого себя, она выступает потребностью в самореализации, самоутверждении, идентификации человека в социуме. Без нее невозможно понимание своего места и назначения в мире. Самооценка тесно связана с мыслями, убеждениями и оценкой личности других людей. От самооценки зависят социальные и личностные роли, обусловленные статусами, уровень социальной и индивидуальной мобильности. В профессиональной сфере от уровня самооценки зависит и характер деятельности человека: от карьерного к приспособленческому, от генератора идей к исполнителю; в семье – от авторитарной позиции к эгалитарной; в общении с людьми – от коммуникабельности к одиночеству и тому подобное.

Однако человек не всегда адекватно оценивает себя и свои возможности. Самооценка может быть неадекватной: чрезмерно завышенной или слишком заниженной, или адекватной: когда индивид критически относится к себе и к окружающим.

Неадекватная самооценка порождает необъективное представление в понимании себя. Она выражается в идеализированном, или, наоборот, недооцененном образе собственной личности, нерациональном использовании своих ресурсов, иррациональном восприятии действительности. В любом случае, то ли завышена, то ли занижена самооценка, нарушается процесс восприятия мира и себе в нем, искажается самоконтроль, повышается уровень конфликтности в процессе общения. Если самооценка завышенная, то возникают конфликты в следствии пренебрежительного отношения к другим людям, нетерпимость к мнению и убеждениям других, отличных от собственных, проявления высокомерия.

При заниженной самооценке, в следствии чрезмерной самокритичности, возникает требовательность к себе и, еще больше, требовательность к другим, сосредоточение на ошибках и недостатках, как своих, так и других.

В психологии классическим стал тезис: «Наши самооценки – своеобразные когнитивные схемы», которые обобщают прошлый опыт личности и организуют новую информацию, относительно данного аспекта Я (Фридман, 1991: 18).

Стоит помнить, что начало школьной жизни является периодом изменений физиологических, так и психических, и социальных. Новые социальные группы, в которые попадает ребенок шести-семи лет, требуют от него самостоятельности, ответственности, руководствуясь новыми правилами, соблюдая неведомые ранее нормы у процессе восприятия иного коллектива как своего.

С целью восприятия учебного заведения как нормального, необходимого и очевидного, возможности осознания каждым ребенком своей причастности к новому коллективу, учителя ежедневно используют коммуникативные техники, которые бы позволили легче адаптироваться ребенку первого года обучения в школе. Предложенные техники коммуникативного взаимодействия, которые используют учителя в новой образовательной программе НУШ и которые, по нашему мнению, положительно влияют на формирование адекватной самооценки детей младшего школьного возраста следует изучать внимательней.

При этом важно отметить, что такие техники коммуникации в первом классе как «Утреннее круг», «Я и ты – мы» и «Комплимент» ранее нами рассматривались в контексте адаптации детей к школе. Исследование показало, что эти техники действительны и имеют положительный эффект. То есть они положительно влияют на психологическое состояние первоклассников и способствуют облегчению процесса адаптации ребенка к школе (Видолоб, 2019).

«Утренний круг» эта техника позволяет каждому учащемуся ощутить себя частью коллектива и понять, что эта группа – единое целое. Следующая техника «Я и ты – мы» способствует почувствовать других детей и понять, что все они, хотя и разные, но объединяет их много общего. Она позволяет идентифицировать себя с новой группой.

«Комплимент» – эта техника действительна не только в школе, но и в любой жизненной ситуации. Применяя ее в процессе общения в начальных классах, мы ожидаем, что ребенок увидит в других людях положительные черты и одновременно сформирует положительное отношение к одноклассникам. Когда дети научатся отвечать искренне комплиментом на комплимент, то сформируется представление: каждый человек в этом мире разный, однако чего-то стоит и имеет полное право реализовать свои возможности в пределах данного социального бытия, наряду с другими.

Однако, еще одним, и очень важным, фактором формирования самооценки является адекватное оценивание знаний и успехов ребенка в процессе обучения, особенно в начальной школе.

Рассмотрим детально некоторые техники. Каждая из них имеет свою специфику и направлена на результат – принятие ребенком школьного коллектива, быстрое привыкание к новой среде и формирование адекватной самооценки.

«Утренний круг» – эта техника используется с целью знакомства и нахождения эмоционального контакта между учениками и учителем. Специфика детской памяти такова, что они долго не могут запомнить имена в большом коллективе. Утренний круг предполагает быстрое знакомство, а, следовательно, и восприятие принадлежности к одной группе всех детей, которые со временем становятся своими и с которыми комфортно.

В процессе такого приветствия все дети чувствуют внимание к себе, все обращаются друг к другу по имени, что помогает создать атмосферу дружбы и принадлежности к группе. При этом осуществляется обмен информацией. Ученики высказывают свои мысли, обмениваются идеями и предлагают важные для них темы для обсуждения. Дети могут узнать что-то новое друг о друге, или то, что их роднит. Это может быть разная информация: любимая книга, домашние питомцы, интересы к спортивным играм, погода, впечатления о занятиях и т.д. В процессе такого общения формируется впечатление об одноклассниках и, в тоже время, дети понимают, что их проблемы не одиноки и это их объединяет.

Обмен информацией такого рода помогает развивать навыки, которые помогут уверенно говорить и слушать. Каждый ребенок может задать вопрос или прокомментировать, а другой ученик, сообщает информацию, отвечает на вопросы и комментарии товарищей.

Так же важно, что в это время озвучиваются новости дня. Это комментирование письменного объявления, которое ежедневно вывешивается на соответствующем стенде или доске. Письменное объявление настраивает учеников на то, что должно изучаться этого дня, а также дает возможность осмыслить события предыдущих дней.

Ежедневные новости помогают детям тренировать учебные навыки, способствующие развитию математических и речевых навыков. Ежедневные новости могут содержать разнообразные задачи (заполнение календаря, просмотр расписания выполнения работ, создание графика погоды), что активизирует начало индивидуальной работы или деятельности в центрах активности (Ранкова зусстіч).

«Дневник впечатлений» помогает ученику высказаться по поводу услышанного, увиденного, прожитого за день в любой удобный способ: написать, нарисовать, поставить символы и тому подобное. Здесь сосредоточены все отрицательные и положительные эмоции, которые он не может выразить словами в силу разных причин: от

индивидуального психологического состояния к временным поведенческим или лексическим ограничениям.

Есть несколько правил использования этого дневника. При этом к самому предмету, в котором сохраняются впечатления, никаких ограничений нет. Это может быть обычная тетрадка или альбом для рисования, или блокнот с изображением любимого питомца, в котором ученики ведут собственные записи. Учащиеся самостоятельно выбирают тему для письма, определяют, чем писать: карандашом или фломастером, обычной шариковой ручкой или цветными масляными.

Правила заключаются в следующем: во-первых, это личное пространство, где ученик имеет право выбора темы и кому дать прочитать записи, а кому нет; во-вторых, ребенок должен быть уверен, что дневник – это личное пространство и в нем он может писать, как может, как умеет и когда захочет; в-третьих, записи следует делать ежедневно и если дети еще не умеют писать, то предлагается нарисовать. Четвертое правило – моделирование процесса письма в дневнике: «Я знаю, о чем я буду писать. Теперь я могу выбрать удобное место для письма в дневнике и находиться в нем все время, в течение которого заполняется дневник впечатлений. Если я не знаю с чего начать, я рисую. Я пишу или рисую все отведенное для этого время. Я пишу самостоятельно и не отвлекаю одноклассников». Пятое – создание ситуации успеха. Дети уверены, что их мысли стоят того, чтобы их записывать. И последние – тема должна быть интересной и важной для учащихся.

Если дети будут писать в дневнике впечатлений каждый день, то поверят, что писать интересно и полюбят этот вид деятельности (Щоденник вражень).

«Я и ты – мы». Эта техника больше позволяет ощутить других детей и понять, что все они хотя и разные, но объединяет их много общего. Для этого все становятся в круг и учитель предлагает выйти в центр тех, кто соглашается с тем или иным утверждением типа: «Я не люблю рано просыпаться!», «Я люблю свою семью!», «У меня есть домашнее животное!», «Я люблю сладости!».

Эта техника в форме простой игры способствует быстрой идентификации ребенка с новой социальной группой, воспитанию толерантного отношения к другим и тому подобное. Она кое в чем созвучная с «Утренним кругом».

«Комплимент». Своеобразная игра, позволяющая увидеть в другом что-то прекрасное и одновременно сформировать положительное отношение к этому человеку, поднять его самооценку. Важно научить детей отвечать комплиментом на комплимент.

Используя ту или иную технику, педагог также должен инициировать выражение детьми своих идей. По мере поступления идей относительно правил, их записывают на большом листе бумаги. Запись дает детям возможность обсуждать свои идеи, оценивать все

предложения и объединять взаимосвязанные. Правила, сформулированные в негативном стиле – «Не бегать», «Не стучать», «Не кричать», «Не выкрикивать» лучше переформулировать в положительные и озвучить. Решение об утверждении правил принимается всей группой.

Правила класса можно создавать, когда возникают проблемы. Например, если дети перебивают друг друга во время группового занятия с развития речи. Для этого учитель использует технику «Кресло автора». Он выступает организатором особенного собрания по принятию правил во время утренней встречи, или других действий. Осуществляя соответствующие меры, педагог предоставляет детям возможность обратить внимание на конкретное проявление поведения и создать правила, которыми будут руководствоваться все (Ранкова зусітч).

Для формирования адекватной самооценки учащихся младших классов используются индивидуальные карточки для самостоятельной оценки ребенком своих действий на уроках. Для этого каждому ученику представляется набор надписей с символическими изображениями. Надпись соответствует оценочному суждению о своей работе: Супер, Я хорошо работал(ла), Я могу работать лучше, Мне нужна помощь. Эти карточки используются как рефлексия на каждом уроке, при этом учитель карточки не оценивает (Самооцінювання учнів). Используя такую технику, дети учатся адекватно оценивать свои действия и результат. Это позволит избежать неприятной критики со стороны и возбуждает желание улучшить свой прежний показатель результативности.

В связи с этим вспомним А.Еллиса и его работу «Гуманистическая психотерапия. Рационально-эмоциональный подход», где он рассуждает о биологической основе иррациональности человека, пытаюсь освободить человека от разрушительного составляющей человеческого разума – чувства вины, чтобы открыть путь к личному удовольствию и принятию человеком себя. По его мнению, оценка человеком себя относительно бытия или существования является логическим решением проблемы самооценности. «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 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, он принимает себя практически во всех видах, которых может быть в течение жизни. Согласно этой норме, он не сможет найти позитивность только в том случае, если умрет» (Эллис, 2002: 26).

Как видим, использованный подход в оценивании результатов учебы детей младшего школьного возраста способствует оцениванию

своих результатов, а не себя относительно других людей. Важный аспект в формировании самооценки – умение отличить оценку своих поступков, действий, результатов от оценки личности в целом.

Оценивание в современной младшей школе кардинально отличается от прежнего, где внимание акцентируется на результате в пределах краткого отрезка времени, и в дальнейшем пополнение запаса знаний уже не учитывается, поскольку выводится среднее арифметическое из совокупности единичных измерений знаний.

Такая ситуация влияет на формирование самооценки и довольно часто в нисходящем направлении – заниженная самооценка. Оценивания знаний переносится на оценку учеником себя и навешиванием ярлыков типа «двоечник», «отличник». При такой системе оценивания, ситуация, когда талантлив в художественных дисциплинах ребенок не показывает отличные результаты по математике, приводит к оценке его как неспособный в обучении в целом. Поскольку математику принято считать одним из первостепенных предметов, а те, которые тяжелеют к искусству – второстепенными. На помощь созреванию заниженной самооценки в таких случаях приходят родители, которые искренне хотят помочь в таких ситуациях ребенку. В большинстве вариантов родительский сценарий таков: нанять репетитора по неуспевающему предмету. Результат: ребенок вдвойне тратит время на то, что ему не интересно и дается с трудом, а на то, в чем может преуспеть – времени нет. В итоге теряем вдвойне: и талант, и самооценку. Внешние оценочные суждения приводят к переносу их на самооценку.

Это подтверждает нашу гипотезу о положительном влиянии нового подхода в оценивании на формирование положительной самооценки детей младшего школьного возраста. Во-первых, мы знаем об индивидуальных особенностях каждого человека, которые зависят не только от воспитания, но и заложенных биологически. Не каждый сможет быть талантливым художником или писателем, поскольку художественное и образное мышление и рефлексия присущие всем в разной степени. Оценивать умения и навыки письменного взаимодействия всех выпускников начальной школы одной формой – написание произведения – не будет объективным оцениванием. Существуют другие формы проверки этих навыков: написание разных типов писем, рекламных буклетов, объявлений, статей в газету, рецензий и тому подобное. Здесь каждый ребенок сможет проявит себя в конкретном виде работ, при этом покажет уровень грамотности.

Такой подход позволяет свободу выбора и, в тоже время, учит нести ответственность за свой выбор. Этот метод оценивания не позволяет унижить ребенка, поскольку он может написать грамотно в деловом стиле, но не умеет фантазировать и выложить это письменно, согласно всем лингвистическим и стилистическим нормам художественного текста. А главным возбудителем занижение

самооценки является именно унижения. Кроме этого, все эти формы и форматы задач, представлены для оценивания, знакомы ученику.

В младших классах очень важно дать ребенку в первые годы обучения все необходимые условия для его успешного развития и адекватного восприятия действительности. От этого зависит адекватность самооценки, что в дальнейшем позволит принимать удачные решения в различных жизненных ситуациях и делать выводы из них. Сложившаяся адекватная самооценка у ребенка младшего школьного возраста способствует в дальнейшем реальному соотношению своих правил поведения с установленными обществом, оформленными культурой. Такая личность находится в постоянном поиске реального видения себя, без излишней переоценки, но и без излишней критичности своей бытности, поведения и других созидательных правлениях своего существования.

Каждый ребенок имеет свой темп обучения, различную подготовку к школе, физическую форму, состояние здоровья. И оценивать их знание и умение одним размахом – оценкой промежуточного результата в процессе усвоения знаний, приводит к формированию неадекватной самооценки. Чаще она занижается.

К примеру, написать каллиграфически букву в соответствии с правилами один ребенок сможет за три занятия, а другой за шесть. Причем после шестого занятия этот другой покажет лучший результат в классе. Однако на первых трех занятиях он был оценен неудовлетворительно. Эту оценку, как правило, он перенесет на самооценку. В дальнейшем у этого человека существует убеждение – «я не умею правильно писать».

Учтем к этому еще и характерные для кризиса этого возраста особенности в поведении и восприятии действительности: потеря непосредственности поведения. Между желаниями и поступками возникает дисбаланс относительно целесообразности своих действий. Ребенок пытается оправдать надежды взрослых, демонстрируя даже те положительные качества, которые ему не свойственны. Свое плохое самочувствие часто пытается скрыть от взрослых.

Дети с заниженной самооценкой испытывают чувство неполноценности, как правило, они не реализуют своих возможностей. То есть неадекватная заниженная самооценка становится фактором, тормозящим развитие личности ребенка.

Результатом в такой ситуации имеем заниженную самооценку, неверие в свои силы, отрицательное отношение к учебе. В дальнейшем общество получает нереализованную личность с приспособленческим образом жизни.

Формирующее оценивания позволяет увидеть все особенности каждого ребенка и помочь открыть его таланты, раскрыть его способности и, главное, не занижить самооценку и не потерять желание учиться. Формирующее оценивания позволяет оценить процесс

обучения учащихся, а не временный результат запоминания определенного материала, а потому исключает наслоения оценивания знаний на оценку самого себя – неадекватной самооценки.

Очевидно, что накопление внешних императивов личностного существования сопровождается эмоциональной неустойчивостью весь период адаптации ребенка к школе. В связи с этим, нормально то, что самооценка время от времени меняется.

Самооценка формируется на основе восприятия и оценки своей деятельности и поведения. В младшем школьном возрасте индивид сначала осознает не себя в деятельности, а сам факт ее выполнения. Только постепенно ученик отделяет себя от того, что делает, и осознает себя как субъекта деятельности, носителя определенных качеств. Поэтому обобщенность мнения о себе можно считать возрастной характеристикой развития самооценки школьников.

Особенностью формирующего оценивания является наблюдение за процессом обучения ребенка в течение всего учебного года и включает формирование способности учащихся самостоятельно оценивать собственный прогресс. Такая система оценивания придает уверенности ребенку, подчеркивая его лучшие стороны, а не указывает на ошибки, способствует желанию улучшения результатов и, в то же время, не боится ошибок. Он понимает, что все учатся на ошибках, что с первого раза совершенно не получится любое действие идеально, обучение – это нормальный процесс в жизни человека и если упорно работать, то будет должный результат. В то же время ребенок сам наблюдает динамику в обучении и видит ее.

Формирующее оценивание положительно влияет на дальнейшее желание учиться, саморазвитие, самостоятельность. Оно подталкивает заниматься соискательной деятельностью, развивать креативность, созидать, не бояться что-то менять и делать ошибки. Поскольку оценка за правильно или неправильно решенный пример не клеймит: «отличник», «троечник», и не влияет на самооценку личности, а есть только очередным звеном цепи сформированности компетенций для успешной дальнейшей жизнедеятельности. От оценки ребенка в школе, особенно на начальном этапе, зависит и успешность адаптационного периода.

Адаптация, которая происходит на низком уровне, имеет результатом раздраженную, разочарованную личность со страхом перед неизвестным будущим и восприятием нового как отрицательного. И наоборот, чем быстрее пройдет адаптационный период, и ребенок начнет воспринимать школьную среду, как свою собственную со всеми ее поведенческими маркерами, нормативными кодами и ценностными ориентациями, а система оценивания только способствует формированию компетенций, важных для бытийной реализации, то получаем в конце концов гармоничную личность с набором возможностей быть счастливой в этом мире и в настоящее время.

Кстати здесь вспомнить теорию личности К. Роджерса, который приходит к выводу о том, что внутренняя сущность человека, его самость выражается в самооценке, которая является отражением истинной сути данной личности, его Я. У маленьких детей эта самооценка бессознательна, это скорее самоощущение, а не самооценка. Тем не менее уже в раннем возрасте она руководит поведением человека, помогая понять и отобрать из окружающего то, что присуще именно данному индивиду – интересы, профессию, общение с определенными людьми и т.д. В более старшем возрасте дети начинают осознавать себя, свои стремления и способности и строить свою жизнь уже в соответствии с осознаваемой оценкой себя. В том случае, если поведение выстраивается именно исходя из самооценки, это поведение выражает истинную суть личности, его способности и умения, и поэтому приносит наибольший успех человеку (Роджерс, 1994).

Вот почему важно в современном обществе обратить внимание на качество образования, особенно в младшей школе, на внедрение техник, способствующих сосредоточению ребенка в процессе жизнедеятельности на настоящем жизненном опыте, а не на прошлом или будущем, на формировании категориального аппарата типа «смысл жизни», «ценности», «жизненные цели» и др. Это позволяет и понять ребенка, и почувствовать его внутренний мир, и направить его социальную активность в соответствии с его внутренним потенциалом, способствовать формированию адекватной самооценки.

Выводы. Современное общество поставило цель: сформировать гармоничную личность с возможностью ее максимальной реализации интеллектуальных и творческих возможностей в социуме. Второй год осуществлется новая образовательная программа – НУШ – Новая украинская школа. Даже на этом небольшом временном участке отслеживается тот факт, что коммуникативные технологии помогают открыть в ребенке многогранность его личности, помочь ему развиваться в разных направлениях и, самое важное в психологическом ракурсе – положительно влиять на формирование адекватной самооценки.

Данное исследование позволяет сделать выводы, что такие коммуникативные техники, как «Утренний круг», «Дневник впечатлений», «Я и ты – мы», «Комплимент» и техники оценивания: «Карточки для самооценки» и «Формирующее оценивание», положительно влияют на формирования самооценки детей младшего школьного возраста. Прежняя система оценивания учащихся начальной школы характеризовалась избирательностью и фрагментарностью, что не всегда является объективным (не учитывается самочувствие ребенка в конкретное время или другие причины, которые влияют на качество или количество результата). Таким образом оценивания осуществлялось только как оценка результата конкретного задания в пределах краткого

отрезка времени. Такая ситуация влияет на формирование самооценки и довольно часто в нисходящем направлении.

По причине неадекватного оценивая себя и своих возможностей у ребенка необъективное представление и понимание себя и мира вокруг. Неадекватная самооценка выражается в идеализированном, или, наоборот, недооцененном образе собственной личности, нерациональном использовании своих возможностей, иррациональном восприятии действительности. Адекватная самооценка является одним из тех показателей личности, которые вместе с приобретенными компетенциями состоит в возможности успешной реализации в жизни. Современный мир выставляет новые требования к человеку, и образовательная система первой должна реагировать на это и всячески помочь ему адаптироваться к вариативности предлагаемых обстоятельствах, не теряя своей индивидуальности и креативности.

Перспективы исследования заключаются в использовании эмпирических методов исследования формирования самооценки у детей младшего школьного возраста в процессе дальнейшего внедрения в НУШ.

Список использованной литературы

- Білоус І. В. Психосоматичні аспекти біологічного дозрівання дітей молодшого шкільного віку в нормі та при аномальному розвитку. Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура. 2011. Вип. 13. С. 147-154.
- Видолоб Н. О. Психосоматичні реакції організму на процес адаптації дітей молодшого шкільного віку. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2019. Вип.3. С.49-56
- Коберник І. Оцінювання в Новій українській школі: ресурс для розвитку замість вироку. 2 Травня 2018. [електронний ресурс] – Режим доступу: <https://nus.org.ua/view/otsinyuvannya-v-novij-ukrayinskij-shkoli-resurs-dlya-rozvytku-zamist-vyroku/>
- Пиже Ж. теория, эксперименты, дискуссии. Сб. статей / сост. и общ.ред. Л.Ф.Обуховой, Г.В. Бурменской. М.: «Гардарики», 2001
- Ранкова зустріч: що це і навіщо. Нова українська школа. [електронний ресурс] – Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/rankova-zustrich-shho-tse-i-navishho/>
- Роджерс Карл. О становлении личностью. психотерапия глазами психотерапевта [електронний ресурс]/ Карл Роджерс; [Перевод М.М.Исениной]. М.: «Прогресс», 1994. Режим доступу: <http://psylib.org.ua/books/roger01/index.htm>
- Самооцінювання учнів НУШ. Індивідуальні картки на кожного. <https://vseosvita.ua/library/samoocinuvanna-ucniv-nus-individualni-kartki-na-koznogo-193593.html>
- Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991.

- Щоденник вражень [електронний ресурс] – Режим доступу:
<https://courses.ed.ed-era.com>
- Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход/ Альберт Эллис. СПб.: Изд-во Сова; М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 272 с.
- W.James. Psychology: Briefer Course. N.Y.: H.Holt & Co, 1893.



Войтенко Оксана Валеріївна,
викладач кафедри психології,
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницький
государственный педагогический
университет имени Григория Сковороды»
м. Переяслав, Україна
E-mail: oxyvoyt@gmail.com

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТА СУПРОВІД

У статті розкриваються окремі аспекти активізації психологічних ресурсів депривованої особистості, аналізуються механізми процесів соціалізації суб'єкта, розглядаються можливі шляхи психологічного супроводу особистості, зокрема, профілактики відчуження, екзистенційної самотності, невротичних порушень у поведінці особистості.

***Ключові слова:** депривована особистість, психічна депривація, кризова ситуація, екзистенційна самотність, ресурс, психологічний супровід, соціалізація.*

Oksana Voytenko Socialization of the deprived person: psychological analysis and support.

The article reveals some aspects of activating the psychological resources of the deprived personality, analyzes the mechanisms of socialization of the subject, considers possible ways of psychological support of the individual, in particular, prevention of alienation, existential loneliness, neurotic disorders in personality behavior.

***Keywords:** deprived personality, mental deprivation, crisis situation, existential loneliness, resource, psychological support, socialization*

У процесі соціалізації у сучасному мінливому та суперечливому просторі особистість стикається з кризовими ситуаціями, які ускладнюють процес задоволення базових потреб, викликаючи стан тривоги, потребують актуалізації внутрішніх резервів особистості. Однією

з важливих характеристик особистості, що забезпечує її ефективне становлення та реалізацію, є її ресурсність.

В умовах соціальної депривації навіть зріла особистість втрачає важливі соціально-психологічні орієнтири. Це відбувається у результаті того, що людина навіть у зрілому віці часто обмежена в значущих суб'єктивних виборах. Вона змушена постійно спрямовувати зусилля на подолання ситуативних обставин, намагаючись водночас задовольнити свої вітальні, життєво важливі потреби.

Тривале перебування в обмеженому діапазоні соціальних ролей погіршує процеси адаптації та соціалізації дорослої особистості, загострює акцентуації характеру, паралізує пошукову активність. Раніше активний суб'єкт починає боятись проявити ініціативу навіть задля задоволення звичних і важливих потреб, які пригнічуються, витісняються у підсвідоме. У результаті такої гіперболізованої адаптивності в поведінці індивіда все частіше спостерігаються невротичні синдроми, формується недовіра до близьких людей, з'являються прояви фрустрації та ознаки психічної депривації (Войтенко, 2019; Хомич, 2014).

Важливо вчасно помітити порушення у процесах соціалізації особистості, задля попередження психічної депривації, яскравими ознаками якої може виступити руйнування критичності та неадекватність самооцінки, зниження рівня домагань. Зазначені явища заважають осмисленому проникненню особистості в суть актуальних соціальних проблем, постановці реальних цілей, зміщуючи перспективи і цінності.

Виходячи з вище зазначеного, в наших емпіричних дослідженнях ми ставимо за *мету* – вивчення процесу соціалізації дорослої особистості шляхом аналізу структури її Я-образу, специфіки включення у життєдіяльність, а також обґрунтування програми психологічного супроводу *соціально депривованої* особистості.

У процесі дослідження особистості у кризових та складних ситуаціях ми часто спостерігаємо, що її поведінка характеризується хаотичністю, механічним поєднанням окремих дій без усвідомлення внутрішньої спонуки, мотивації, без врахування та переосмислення власного досвіду, критичної оцінки суб'єктивної психологічної та зовнішньої відносно незалежної реальності. Це призводить до спотворення цілісного образу соціального оточення, партнера по спілкуванню, а також може сприяти формуванню жорстких установок на певний тип людей, професію чи всю систему загалом, руйнуючи особистісні цінності, ідеали, а то й всю аксіологічну систему.

Соціально-психологічні порушення в поведінці дорослого часто зумовлені тривалими переживаннями самотності, відчуженням, безпорадністю, відчуттям постійної небезпеки. У психології цей феномен нерідко називають *депривацією* – ситуацією, за якої суб'єкт не має

можливості впродовж тривалого часу задовольнити деякі основні життєві потреби, наприклад, у значущій взаємодії, спілкуванні.

Звісно, наші потреби, оцінки і дії презентуються у діапазоні певних емоцій, які забарвлюють та спонукають до життєвих виборів. У ситуації депривації це відбувається на основі зміщення акцентів сприймання на користь зовнішніх соціальних норм і вимог, часто ігноруючи при цьому власні інтереси і реальні чи потенційні можливості.

Багате емоційне спілкування – одна з важливих умов для підвищення стресостійкості та готовності до боротьби з депривуючою ситуацією. Не можна забувати, що людина наділена різноманітними емоціями, покликаними виконувати життєво важливу регулятивну функцію, тому ігнорування потребою в емоційному розвантаженні тягне за собою тяжкі наслідки та посилюючи негативні наслідки впливу несприятливої ситуації.

Оскільки емоції не мають визначеного смислового навантаження, зорієнтовані на процес задоволення психічних та фізіологічних потреб, то у ситуації переживання тривалої деприваційної ситуації в людини звільняється частина емоцій. Деякий час такі невизначені емоції вільно наповнюють той чи інший образ, включаючи чи не включаючи його у свою аксіологічну систему. У якийсь момент, під впливом певних обставин, емоції можуть отримати чітко визначену модальність, яка характеризуватиме ставлення до окремого суб'єкта чи якихось дій з фіксованою, часто некритичною і безпідставною оцінкою.

Емоційні ставлення, непідкріплені ясними уявленнями і знаннями, можуть швидко привести до неприємних розчарувань, несподіванок, що в свою чергу знижує настрій, забирає сили, необхідні на подолання недуги чи об'єктивних труднощів життя. Якщо такі речі відбуваються систематично, то в суб'єкта швидко розвиваються невротичні реакції, стають звичними депресивні стани. У свою чергу це може спровокувати поглиблення екзистенційної фрустрації та порушити «суб'єктивну картину життєвого шляху особистості» (Большакова, 2008).

Процес соціалізації, зокрема, висока адаптивність особистості до ситуації депривації може набувати ознак зовнішнього конформізму: внутрішньо не погоджуючись з діями оточуючих, суб'єкт справляє враження повної згоди і розуміння, викликаючи схвалення. Це сприяє уникненню конфліктів та непорозумінь, однак оптимізує процеси відчуження на глибинному особистісному рівні, закріплюючи інфантильність та стереотипність у взаємодії, очевидно, провокуючи внутрішні невротичні тенденції певного спрямування – до людей, від людей, проти людей (Хорні, 1998).

Посилення процесів відчуження залежить від аперцепції сприймання, від культурного та інтелектуального рівня розвитку

особистості та від сили впливу травмуючої ситуації. В основі формування ціннісних орієнтацій депривованої особистості лежить конфлікт між потребою досягнень та неможливістю її реалізації в реальності. В такій ситуації можливе загострення усвідомлення власної недосконалості, самотності, що фруструє особистість.

Приклад із практики. Під час карантину до психолога-консультанта подзвонила молода жінка. Розповіла, що перебуває тривалий час дома, спілкується з рідними та друзями лише по телефону. Сказала, що її деякий час настійно турбують думки про самотність: «До карантину я перестала спілкуватись з дуже близькою на той час людиною; намагалась розписати свій день так, щоб не було часу на негативні думки. Тепер маю багато вільного часу, і сумні думки знову починають повертатися до мене. Багато планів переноситься чи взагалі відміняється через карантин. Не вистачає спілкування, нагнітає невідомість. Думки, що карантин буде дуже довго і я буду повністю вдома, пригнічують...».

Як бачимо, ситуація вимушеної соціальної депривації спровокувала переживання, які за звичайних умов та включення у професійну діяльність були витіснені. Пригнічена потреба у спілкуванні з близькою людиною у ситуації комунікативної депривації призвела до загострення почуття тривоги, образи, знецінення.

Задля задоволення своїх потреб людина спершу має використовувати свій індивідуальний потенціал, який в ситуації депривації часто є мало актуалізованим, не зрозумілим для неї. Обмеження можливості для реалізації своїх інтересів та актуальних запитів негативно відображається на життєдіяльності особистості, призводить до її особистісної неконструктивності та дезадаптації: збіднюються ціннісні орієнтації, знижується здатність до соціальної адаптації, звужується самосвідомість. Саме тому у процесі консультативної психологічної допомоги особливої актуальності набуває процес оптимізації внутрішніх ресурсів особистості, ефективність якого можлива у ситуації психологічної готовності особистості до змін, динаміки інтересів, поглиблення саморозуміння та за наявності сформованої здатності до комунікації.

У процесі психотерапевтичного спілкування актуалізуються важливі спогади, цінності, те, що приносило радість та задоволення. Психолог має пам'ятати, що справжній терапевтичний альянс можливий лише за умови довіри, відкритого діалогу особистості, котра переживає внутрішньо особистісні труднощі, та психолога, зорієнтованого на емпатію, розуміння і прийняття досвіду іншої людини без оцінних суджень та критики.

У процесі пошуку нових орієнтирів особистість стикається з розширенням соціальних контактів, що можуть провокувати зіткнення

інтересів, появу конфліктних ситуацій. Життя психологічно здорової особистості характеризується динамічністю, а процеси смислових новоутворень відображають вибір цінностей, опосередкований системою ставлень, рівнем рефлексії та наявним соціальним статусом, що визначають процеси адаптації та індивідуалізації.

У кризових та складних умовах життя звужується діапазон можливостей людини проявляти в повній мірі свою індивідуальність. Вона втрачає асертивність як здатність будувати безпечні комунікації на основі впевненості у своїй значущості. Це відбувається у ситуаціях обмеження можливості здійснювати суб'єктивний та усвідомлений вибір, коли людина змушена постійно спрямовувати зусилля на подолання обставин пригнічення індивідуальності, свободи, творчості.

Коли доросла людина змушена тривалий період перебувати у ситуації соціальної депривації, то їй доводиться звужувати коло звичних інтересів, здебільшого дбаючи про збереження життя та безпеки на фізіологічному та фізичному рівні. Тривале перебування в несприятливій ситуації зміщує нормативи життя, активізує травматичні спогади, а інколи паралізує активність настільки, що суб'єкт починає боятись проявити ініціативу навіть задля задоволення звичних потреб, які пригнічуються, спостерігаються невротичні синдроми, формується недовіра до оточуючих та незадоволення собою.

Руйнування критичності та неадекватність самооцінки депривованої особистості заважає проникненню в суть актуальних проблем, постановці реальних цілей, зміщуючи перспективи і цінності та опосередковано знижує процеси соціалізації.

Інша крайність у сприйманні депривованої особистості характеризується поверховою оцінкою окремих вчинків чи дій, без осмислення мотивації, досвіду, суб'єктивної психологічної реальності. Це сприяє формуванню інертних установок на певний тип людей, професію чи всю систему загалом, часто руйнуючи сформовані раніше особистісні цінності, ідеали, а то й загальну гуманістичну спрямованість.

У процесі психологічного супроводу депривована особистість має осмислити суб'єктивність психологічної реальності, усвідомити ситуативність подій, а головне – переконатись у власній динамічності, здатності зберегти внутрішню рівновагу. Якщо ж цього не відбувається, то людина може переживати фатальність, безвихідь, замикаючись в собі та плекаючи недовіру та ворожість. Небезпека міститься ще й тому, що зовні ці люди не викликають занепокоєння, оскільки часто зберігають здатність чітко виконувати розпорядження, дотримуватись визначеного розпорядку, адекватно реагують на зауваження, хоча й не погоджуються з ними.

Наші потреби, бажання і мотиви зовні, здебільшого,

презентуються емоціями, однак останні часто призводять до хибних життєвих виборів. Це відбувається на основі зміщення акцентів сприймання на користь зовнішніх норм і вимог, часто ігноруючи при цьому власні інтереси і можливості.

У повсякденному житті, перебуваючи в ситуації тривалої соціальної депривації, суб'єкту важливо уникати закритих кордонів і не обмежуватись симбіотичними зв'язками, коли власні емоції втрачають можливість змінити модальність чи власну структуру. Багате емоційне спілкування, діалог, жарти, безособовий гумор – важливі умови для підвищення стресостійкості та готовності до боротьби з депривуючою ситуацією.

Не можна забувати, що людина наділена різноманітними емоціями, покликаними виконувати життєво важливу регулятивну функцію, тому ігнорування потребою в емоційному розвантаженні тягне за собою тяжкі наслідки, зокрема, викликає порушення, які можна віднести до психосоматики, невротичних станів..

У ситуації переживання тривалої ситуації депривації в людини звільняється частина емоцій (емоції не мають визначеного смислового навантаження). Деякий час такі невизначені емоції вільно наповнюють той чи інший образ (відбувається процес ознайомлення), але в якийсь момент, в силу дії певних обставин, емоції можуть необгрунтовано отримати негативну чи позитивну модальність, яка характеризуватиме ставлення до окремого суб'єкта чи якихось дій.

Емоційні ставлення, невідкріплені ясними уявленнями і знаннями, можуть швидко привести до неприємних розчарувань, несподіванок, що в свою чергу знижує настрій, забирає сили, необхідні на подолання недуги чи об'єктивних труднощів життя. Якщо такі речі відбуваються систематично, то в суб'єкта швидко розвиваються невротичні реакції, стають звичними депресивні стани. Навпаки, позитивно забарвлені емоційні переживання сприяють повноцінному функціонуванню та професійній самоактуалізації.

Психолог у процесі психологічного супроводу може направити свої зусилля на відновлення позитивних моментів у житті депривованої особи шляхом обговорення випадкових дій, мимовільних рухів, жестів чи вербальних комунікацій. Причиною емоційної депривації може стати подія, яка з тих чи інших причин витіснена із свідомості, тому вона вимагатиме глибокого психологічного аналізу з метою виявлення та зниження дії захисних механізмів.

Спеціаліст має пам'ятати, що боязнь відкритого прояву емоцій приводить до повного їх неприйняття або ж до їх перетворення у рекетні (несправжні). Заборона на емоції приводить до їх витіснення і робить неможливим їх видозміну та динаміку.

Адаптивна поведінка депривованої особистості може набувати ознак зовнішнього конформізму: внутрішньо не погоджуючись з діями оточуючих, суб'єкт справляє враження повної згоди і розуміння, викликаючи схвалення. Це сприяє уникненню конфліктів та непорозумінь, однак оптимізує процеси відчуження на глибинному особистісному рівні, закріплюючи інфантильність та стереотипність у взаємодії, хоча зовні це може виглядати як прояви толерантності.

З часом вищезгадана поведінка може сприяти формуванню зацікавленості лише стосовно тих людей, які здатні виражати силу, агресію, тим самим ще більше закріплюючи депресивний стиль власної поведінки та проявляючи конфронтацію з позитивними установками щодо макросередовища. Переживання процесів відчуження, екзистенційної самотності залежить від психологічних установок, життєвих сценаріїв, від культурного та інтелектуального рівня розвитку особистості та від сили впливу ситуації депривації.

За нашими спостереженнями, сприймання депривованої особистості характеризується механічним поєднанням окремих вчинків чи дій оточуючих (без осмислення мотивації, досвіду, суб'єктивної психологічної реальності) у цілісний образ, з певним чином визначеною структурою, що сприяє формуванню установок на певний тип людей, професію чи всю систему загалом, руйнуючи особистісні цінності, ідеали, а то й загальну гуманістичну спрямованість. Так, наші дослідження поведінки особистості в умовах карантину показали, що люди, у котрих переважає екстрапунітивна реакція на депривуючу ситуацію, мають підвищену ситуативну тривожність, у той же час особи з інтропунітивним вектором емоційного реагування часто демонструють підвищену особистісну тривожність.

Для нормалізації емоційного стану необхідне критичне осмислення суб'єктивної реальності, усвідомлення її ситуативності, динамічності. Якщо ж цього не відбувається, людина може переживати екзистенційну самотність, замикаючись в собі та плекаючи недовіру та відстороненість. Небезпека міститься ще й в тому, що зовні ці люди не викликають занепокоєння, оскільки часто зберігають здатність чітко виконувати розпорядження, дотримуватись визначеного розпорядку, адекватно реагують на зауваження, хоча й не погоджуються з ними.

В основі формування ціннісних орієнтацій депривованої особистості лежить конфлікт між потребою досягнень та неможливістю її реалізації в реальності. В такій ситуації можливе загострення усвідомлення власної недосконалості, що фруструє особистість, сприяє появі невротичних розладів. Зокрема, наслідком негативних зрушень в процесі соціалізації депривованої особистості нерідко є тривожні розлади, пов'язані з розладами контактів, оскільки починають активізуватись негативні очікування і установки на ізолювання. Можна спостерігати, як такі

суб'єкти з надією шукають підтримки, а коли їм пропонують допомогу – з острахом відмежовуються, проявляючи недовіру та страх бути приниженим. Таким чином, такий тип поведінки можна характеризувати, як відмежування, відокремлення в силу некритичного оцінювання психологічної реальності.

Значущі (референтні) взаємодії особливо важливі в умовах тривалої соціально-психологічної та емоційної депривації. У процесі індивідуально орієнтованого психотерапевтичного спілкування у клієнтів актуалізуються спогади, цінності, все, що, здавалось, було забуто. У ході консультативної бесіди люди можуть реалізувати прагнення в довірливих безпечних стосунках, звільняючись від внутрішніх неусвідомлених конфліктів (Хорні, 1998).

У процесі переструктурування досвіду кризового клієнта психотерапевту доводиться використовувати і власний емоційно забарвлений досвід. Дуже ефективними можуть виявитись не спеціально продумані і підготовлені системи психодинамічних впливів, а імпліцитні афективні епізодичні взаємодії (в формі жартів, вдалого зауваження), які відбуваються без проникнення в когнітивну сферу.

У роботі з дорослими, котрі переживають складну життєву ситуацію через втрату, ми відзначаємо позитивний досвід групової взаємодії. В організації діяльності таких груп провідне місце посідають методи *фасилітації* (від англ. to facilitate – полегшувати, сприяти, допомагати), коли активізуються процеси колективного висловлення думок, розв'язання завдань, в якому ведучий *виконує роль* фасилітатора. Сам ведучий «груп зустрічей» сприяє встановленню конструктивної комунікації у процесі обговорення питань, спрямовує роботу учасників на пошуки конструктивних, часто компромісних рішень, забезпечує дотримання етичних норм взаємодії, налаштовує на безоцінне ставлення під час обміну досвідом, активізує групу за допомогою запитань, емпатійно та щиро реагує на висловлювання учасників. Зазвичай, методи фасилітації застосовують для активізації позитивного досвіду людини, котра звернулася за психологічною допомогою.

Ефективність психологічної допомоги депривованим особам корелює з усвідомленим ними впливом на інших людей, особливо з референтної групи, тобто тих, чия думка відображає їх статус в мікросередовищі. Сприйняття зовнішніх реакцій, оцінок залежить від очікувань та установок. Інколи звичайне запитання сприймається клієнтом як виклик, посилюючи самоконтроль і активізуючи приховані депресивні переживання. За нашими спостереженнями, депресивні клієнти гостріше реагують на критику, демонструють ознаки астенії.

Свідоме залучення депривованих дорослих у процеси обговорення та вирішення проблем інших людей (членів сім'ї, сусідів тощо) робить більш доступною для рефлексії власну ситуацію. Конструктивне міжособистісне спілкування може адекватно структурувати емоційний світ людини, сприяє розвитку навичок саморозуміння і самовираження. Часто труднощі, які виникають під час встановлення теплих відвертих контактів, пов'язані з нездатністю до відкритого емоційного реагування, що може сигналізувати і про потребу кваліфікованої психологічної допомоги.

Спираючись на традиції аксіологічного та феноменологічного підходів до розуміння психічного, можна стверджувати, що розвиток депривованої особистості, як і будь-якої особистості загалом, відбувається в процесі діалогічного емоційного взаємозв'язку з іншими людьми та в процесі власної діяльності. Включення особистості в цілеспрямовану значущу діяльність супроводжується осмисленням її ролі для власного зростання та рефлексуванням себе в цій діяльності.

У процесі здійснення адекватної психологічної допомоги важливо паралельно реалізовувати профілактичні задуми, які спрямовані на загальне підвищення здатності дорослої особистості до адаптивного функціонування в середовищі та протистоянні відстроченим (вторинним) наслідкам психологічної травми.

Профілактика дезадаптованості передбачає зменшення інтенсивності переживання покинутості, самотності, непотрібності. Особлива роль тут відводиться сімейній психотерапії, спрямованій на створення психологічного комфорту, атмосфери безпеки, гармонізацію внутрішнього світу особистості у кризовій ситуації. Ми переконані, що при цьому важливо мати емпірично підтвержені уявлення про патогенез і можливу динаміку патогенних механізмів, які можуть провокувати психосоматичні порушення.

При наданні допомоги депривованим особам варто переконати їх в особистій значущості та цінності для оточуючих або хоча б для близького кола осіб, проявивши тепло, чуйність, емпатію, толерантність.

У процесі активізації внутрішніх ресурсів клієнта не варто забувати, що такі суб'єкти важко розлучаються з людиною, яка її розуміє й приймає такою, якою вона є насправді. Тому психолог має обов'язково переконатись у сформованості групи підтримки, щоб не травмувати особистість своїм зникненням або відстороненістю, а також переконатись у виконанні умов контракту.

Задля задоволення своїх потреб людина спершу має використовувати свій потенціал, який часто є мало актуалізованим, не зрозумілим для неї. Обмеження можливості для реалізації своїх інтересів та актуальних запитів негативно відбивається на життєдіяльності особистості, призводить до її особистісної деградації: збіднюються ціннісні орієнтації, знижується здатність до соціальної активності,

звужується самосвідомість, зменшується діапазон емоційного реагування.

Консультативна діяльність, яка передбачає міжособистісну взаємодію, вимагає становлення низки специфічних якостей. Такими є вміння слухати і чути, розуміти внутрішній світ людини, наявність широкого кругозору в галузі гуманітарних знань, здатність до співпереживання, чуйність, доброзичливість, терпіння і готовність до різних нестандартних проявів поведінки.

Психологічні ресурси дорослої особистості ми розглядаємо як індивідуальні екзистенційні здатності людини, що виявляються у її прагненні до самоактуалізації, екзистенційної свободи та психологічної автономії, а також передбачають асертивність, творчість, самореалізацію у професії, відповідальність.

Очевидно, що самовизначення (особистісне, професійне) має сприяти процесу самореалізації та самоздійсненню, яке корелює з емоцією задоволення, почуттям радості. В емпіричних дослідженнях ми виокремлюємо показники, що передбачають гнучкість мислення та самодостатність у поведінці, високий показник осмисленості життя. Людина, яка включається у процес психологічної допомоги клієнту, котрий перебуває в умовах психічної депривації, має постійно вдосконалювати свої професійні навички. Крім того, психологу потрібен творчий склад розуму, здатність чітко уявляти варіанти можливих наслідків тих чи інших дій людей, прогнозувати, враховуючи конкретну особистість, її екзистенційні внутрішні конфлікти.

Психологічний ресурс клієнта утворюють специфічні психологічні якості, що виражають сформованість всіх компонентів його особистості. Їх специфічний характер визначається як природними задатками особистості, так і характером діяльності. Найбільш значущими психологічними якостями, на нашу думку, є критичне мислення і самостійність суджень, емпатія, стійкість до стресів і сформована дорослість, що характеризує особу як автономну зрілу та вільну у своєму виборі людину.

У процесі консультативної психологічної допомоги депривованій особистості актуальності набуває процес оптимізації внутрішніх ресурсів особистості, ефективність якого можлива у ситуації психологічної готовності до змін, динаміки інтересів, поглиблення саморозуміння та за наявності сформованої здатності до осмисленої, рефлексивної комунікації.

Справжній терапевтичний ефект можливий лише за умови довіри, відкритого діалогу особистості, котра переживає внутрішні конфлікти, особистісні труднощі та співрозмовника, зорієнтованого на емпатію, розуміння і прийняття. У процесі пошуку нових орієнтирів особистість

стикається з розширенням соціальних контактів, що можуть провокувати зіткнення інтересів, появу конфліктних ситуацій.

Важливо вчасно помітити ту межу, яка відділяє зовнішнє соціальне обмеження від неадекватного, спровокованого самообмеження – аж до самовідречення. Так, зокрема, можна спостерігати гіперболізовану жертовність близьких, які намагаються вгадати настрої людини, котра пережила втрату або страждає від важкої хвороби. Вони намагаються зменшити тиск депресивних думок, полегшують побут, водночас, часто переживають почуття провини: «Чи все я зробив, щоб цього не сталося?», «Чому я не була поруч?»

Руйнування критичності та неадекватність самооцінки у ситуації депривації заважає особистості проникнути в суть актуальних проблем, постановці реальних цілей, зміщуючи перспективи і цінності. Інша крайність в сприйманні особистості з низьким порогом стресостійкості характеризується механічним поєднанням окремих вчинків чи дій (без осмислення мотивації, досвіду, суб'єктивної психологічної реальності) оточуючих у цілісний образ з визначеною структурою, що сприяє формуванню установок на певний тип людей, професію чи всю систему загалом, руйнуючи особистісні цінності, ідеали, а то й загальну гуманістичну спрямованість. Так, якщо одна зустріч з медпрацівником чи психологом залишила негативний слід, то наступні зустрічі можуть відкидатись як неприйнятні через сформовані установки.

Необхідне глибоке осмислення суб'єктивної реальності, усвідомлення її ситуативності, динамічності. Якщо ж цього не відбувається, людина може переживати фатальність, безвихідь, замикаючись в собі та плекаючи недовіру та ворожість.

Небезпека міститься ще й в тому, що зовні ці люди не викликають занепокоєння, оскільки часто зберігають здатність чітко виконувати розпорядження, дотримуватись визначеного розпорядку, адекватно реагують на зауваження, хоча й не погоджуються з ними.

Наші потреби, бажання і мотиви зовні, здебільшого, презентуються емоціями, однак останні часто призводять до хибних життєвих виборів. Це відбувається на основі зміщення акцентів сприймання на користь зовнішніх норм і вимог, часто ігноруючи при цьому власні інтереси і можливості.

У повсякденному житті, перебуваючи в ситуації тривалих або короткочасних напружених станів, суб'єкту важливо уникати закритих кордонів і не обмежуватись симбіотичними зв'язками, коли власні емоції втрачають можливість змінити модальність чи власну структуру. Багате емоційне спілкування – одна з важливих умов для підвищення стресостійкості та готовності до боротьби з депривуючою ситуацією. Не можна забувати, що людина наділена різноманітними емоціями, покликаними виконувати життєво важливу регулятивну функцію, тому ігнорування потребою в емоційному

розвантаженні тягне за собою тяжкі наслідки (в нашому випадку – посилюючи негативні наслідки впливу депривуючої ситуації).

У процесі психологічної консультації можна направити зусилля на запам'ятовування позитивних моментів у спілкуванні з травмованою особою шляхом уточнення дрібних моментів, випадкових дій, мимовільних рухів, жестів чи вербальних комунікацій. При цьому варто пам'ятати, що уявлення або образ може проявлятися у суб'єкта на підсвідомому рівні, що вимагатиме глибокого психологічного аналізу з метою виявлення та зниження дії захисних механізмів. Якщо ж вчасно не помітити ознак втрати цілісності у сприйнятті особистістю соціальної ситуації, це може привести до зміцнення позиції шляхом об'єднання актуальних, реальних негативних емоцій з неприємними переживаннями минулого (реального чи уявного). Це злиття може проявлятися в обмовках, випадково кинутих фраз, неочікуваних недоречних реакціях тощо.

У ситуації переживання тривалої чи ситуативної деприваційної ситуації в людини звільняється частина емоцій (емоції часто не мають визначеного навантаження). Деякий час такі невизначені емоції вільно наповнюють той чи інший образ (відбувається процес ознайомлення), але в якийсь момент, в силу дії травмуючих обставин, емоції можуть необгрунтовано отримати негативну чи позитивну модальність, яка характеризуватиме ставлення до окремого суб'єкта чи якихось дій. Емоційні ставлення, непідкріплені ясними уявленнями і знаннями, можуть швидко привести до неприємних розчарувань, несподіванок, що в свою чергу, знижує настрій, забирає сили, необхідні на подолання недуги чи об'єктивних труднощів життя. Якщо такі речі відбуваються систематично, то в суб'єкта швидко розвиваються невротичні реакції, стають звичними депресивні стани, що яскраво відображається у процесі комунікації.

Психолог має пам'ятати, що боязнь відкритого прояву, вербального відображення емоцій приводить до повного їх неприйняття або ж до видозміни, фіксації на негативних переживаннях. Очевидно, що найбільш доступними показниками задля виокремлення емоційних станів є комунікативно-діяльнісні прояви: здатність усвідомити переживання, демонструвати його модальність, регулювати та рефлексувати власні реакції на вербальні чи невербальні зовнішні впливи. Останнє відбувається шляхом опосередкованого відображення, оскільки в особистості на даний час сформована «внутрішня картина світу», система ціннісних регуляторних механізмів, настанов, очікувань та мотивів.

Заборона на емоції, їх висловлення, вербальне або виразне невербальне відображення приводить до їх витіснення і робить неможливим їх видозміну та динаміку. Особистість втрачає контроль над

їх проявом, а під впливом сильних стресогенних факторів – саму здатність керувати своїми діями та регулювати ставлення до оточуючих. Адаптивність депривованої особистості може набувати ознак зовнішнього конформізму: внутрішньо не погоджуючись з діями оточуючих, суб'єкт справляє враження повного розуміння, викликаючи схвалення. Це сприяє уникненню соціально забарвлених конфліктів та відкритих непорозумінь, однак оптимізує процеси відчуження на глибинному особистісному рівні, закріплюючи інфантильність та стереотипність у взаємодії, демонструючи «сценарну» поведінку.

З часом вищезгадана поведінка може сприяти формуванню зацікавленості лише стосовно тих людей, які здатні виражати силу, агресію, тим самим ще більше закріплюючи депресивний стиль власної поведінки та проявляючи конфронтацію з позитивними установками щодо макросередовища. Останнє починає видаватись чужим і ворожим, а дії – фатально визначеними, частіше, антигуманними, навіть агресивними. У такій ситуації суб'єкт все більше виокремлюється з оточення, переживаючи ситуацію як покарання, себе як жертву, а соціальних працівників та психологів як переслідувачів.

Оптимізація процесу соціалізації залежить від аперцепції сприймання, сформованої здатності проявляти реальні емоції, від культурного та інтелектуального рівня розвитку особистості та від сили впливу травмуючої ситуації. Депривація емоційного вираження внутрішнього ставлення особистості до кризової ситуації призводить до втрати впевненості в своїх силах та недовіра до соціуму, а також веде до порушень у глибинних структурах психіки. Відбувається переструктурування психологічного досвіду.

Психологічна допомога здійснюється за запитом і спрямована на активізацію осмислення суб'єктивної реальності, усвідомлення її ситуативності, динамічності. Якщо ж цього не відбувається, людина може переживати безвихідь, замикаючись в собі та плекаючи недовіру та ворожість. Небезпека міститься ще й в тому, що зовні ці люди не викликають занепокоєння, оскільки часто зберігають здатність чітко виконувати розпорядження, дотримуватись визначеного розпорядку, адекватно реагують на зауваження, хоча й не погоджуються з ними.

В основі формування ціннісних орієнтацій неадаптивної чи невротичної особистості лежить конфлікт між потребою досягнень та неможливістю її реалізації в реальності. У такій ситуації можливе загострення усвідомлення власної недосконалості, що фруструє особистість, сприяє появі невротичних порушень. Зокрема, наслідком емоційної депривації особистості нерідко є тривожні стани, пов'язані з розладами контактів, оскільки починають активізуватись негативні очікування і установки (Хомич, 2014).

Можна спостерігати, як такі суб'єкти у процесі психологічної допомоги з надією шукають підтримки, а коли їм пропонують допомогу – з острахом відмежовуються, проявляючи недовіру та страх. Таким чином, такий тип поведінки можна характеризувати, як відмежування, відокремлення в силу некритичного оцінювання психологічної реальності.

Значущі (референтні) взаємодії особливо важливі в умовах тривалої емоційної депривації. У процесі психотерапевтичного спілкування актуалізуються спогади, цінності, все, що, здавалось, було забуто. Завдяки використанню способу переносу, травмована особистість здатна реалізувати приховані та частково депривовані прагнення в довірливих безпечних стосунках, звільняючись від внутрішніх неусвідомлених конфліктів. При цьому, важливо звернути увагу на активізовані психологічні захисти, як засоби регулювання афективних станів, пов'язаних саме з інтерналізованими суб'єкт-об'єктними ставленнями.

У процесі переструктурування досвіду клієнта психологу доводиться використовувати і власний емоційно забарвлений досвід, який дає можливість проявити емпатію, яка, на думку дослідників, корелює з симпатією, співпереживанням (Stotland, 1978).

Достатньо ефективними можуть виявитись не спеціально продумані і підготовлені системи психодинамічних впливів, а імпліцитні афективні епізодичні взаємодії, наприклад, у формі жартів, які відбуваються без проникнення в когнітивну сферу. Ефективність психологічної допомоги депривованим особам корелює з усвідомленими ними впливами на оточуючих, що відображає їх статус в референтній групі. Сприйняття зовнішніх реакцій, зазвичай, залежить від очікувань та установок. Інколи звичайне запитання сприймається суб'єктом як виклик, посилюючи самоконтроль і активізуючи приховані депресивні переживання. Так, бійці або переселенці із зони воєнних дій гостріше реагують на критику, ніж інші клієнти (Грись, 2017).

Свідоме залучення людини, котра переживає стресовий стан у процесі обговорення та вирішення проблем інших людей (членів сім'ї, сусідів тощо) робить більш доступною для рефлексії власну ситуацію. Тільки міжособистісне спілкування може адекватно структурувати емоційний світ людини, сприяє розвитку навичок саморозуміння і самовираження.

Часто труднощі, які виникають під час встановлення теплих відвертих контактів, пов'язані з нездатністю до відкритого демонстрування почуттів. Останні можуть сигналізувати і про негайну потребу в допомозі кваліфікованих спеціалістів. Можна стверджувати, що психологічна корекція наслідків емоційної депривації особистості зрілого

віку відбувається у процесі афективного взаємозв'язку з іншими людьми та у процесі власної професійної діяльності. Саме включення особистості в цілеспрямовану значущу діяльність супроводжується осмисленням та рефлексією її ролі у житті та сприяє особистісному та професійному зростанню.

У процесі здійснення психологічної допомоги важливо паралельно реалізовувати профілактичні задуми, які спрямовані на загальне підвищення здатності особистості до адаптивного функціонування в середовищі та протистоянні відстроченим (вторинним) наслідкам психологічної травми. Профілактичні заходи мають бути спрямовані на формування нових потреб та інтересів, що неможливо без постійного відчуття захищеності, рефлексивного ставлення та проявів емпатії.

Таким чином, спираючись на традиції аксіологічного та феноменологічного підходів до розуміння психічного, можна стверджувати, що процес активізації внутрішнього ресурсу депривованої особистості буде успішним за умови прийняття нею свого соціального статусу у системі значущих міжособистісних взаємин, здатності до адекватного емоційного реагування та усвідомлення сенсів свого існування у сучасному світі.

У перспективі наукових розвідок ми зануримось у пошуки оптимальних засобів само актуалізації особистості, котра змушена переживати ситуацію емоційної депривації. Одне з важливих завдань – апробація психологічної програми, яка передбачає організацію міжособистісної комунікації з емоційною включеністю, емпатійний діалог з позитивною модальністю ставлення, когнітивно-сміслову моделювання ситуацій тощо. Ми переконані, що процес усвідомленого включення особистості в цілеспрямовану пошукову та комунікативну діяльність сприяє переосмисленню її соціальних ролей та їх значення для суб'єктного зростання, а отже сприяє формуванню психологічної зрілості особистості.

Список використаної літератури

- Грись А. М. Сучасні проблеми соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб в Україні. *Pedagogy and Psychology Science and Education a New Dimension*, V (53), Issue: 114, 2017. С. 73-77.
- Екзистенційна фрустрація та суб'єктивна картина життєвого шляху особистості // Вісн. Харк. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. [Сер.] Психологія : [зб. наук. пр.] / М-во освіти і науки України, Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2008. Вип. 28. С. 11–23.
- Хомич Г.О., Войтенко О.В. *Психологічний ресурс як фактор*

переживання життєвої кризи особистості / Психологическая безопасность личности в изменяющемся мире: [международная коллективная монография] / ред. проф. И.В. Волженцева. Брест-Переяслав-Хмельницкий, 2019. С. 414-431.

Хомич Г.О. Консультативна допомога кризовим клієнтам у процесі психологічної реабілітації // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 35. С.436-442.

Хорни К. Невротическая личность нашего времени: самоанализ. М.:Прогресс-Универс, 1993. 480с.

Stotland E. *Empathy, fantasy and helping*. Beverly Hills, 1978.

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



АВТОРСКИЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Поставлена проблема своевременной диагностики и коррекции психических состояний студентов в учебной деятельности. Отмечено, что наиболее проблемным для эмоциональных состояний студентов является эмоционально-окрашенный период - напряженный период учебной деятельности.

Предлагается авторский подход для исследования субъективной оценки характера, частоты, интенсивности, особенностей проявления эмоциональных состояний студентов. Представлены методика «Самооценка эмоциональных состояний», «Дневник самонаблюдений» и анкета «Психические состояния студентов после экзамена» для выявления динамики протекания психических состояний в учебной деятельности.

Ключевые слова: *психические состояния, эмоциональные состояния, диагностика, студенты, учебная деятельность.*

Iryna Volzhentseva The author's approach to the diagnosis of students' emotional states in educational activities in the context of their psychological safety

The problem of timely diagnostics and correction of mental conditions of students in educational activity is set. It is noted that the most problem for

emotional conditions of students is the emotionally-painted period - the intense period of educational activity. Author's approach for a research of character subjective estimation, periodicity, intensity, features of manifestation of emotional conditions of students is offered. A method "The self-rating of emotional states", "The diary of introspection" and questionnaire "Mental states of students after the examination» for identification of course dynamics of mental states in educational activity are presented.

Keywords: *mental states, emotional states, diagnostics, students, educational activity.*

Проблему психологической безопасности рассматривают как состояние защищенности психической деятельности человека, которое даёт возможность создавать условия для конструктивного, успешного функционирования психических процессов и свойств личности, исключает антиобщественное поведение человека. Психологическая безопасность студентов в учебной деятельности занимает особое место в период значительной интенсивности умственной деятельности, повышенных требованиях, которые сегодня предъявляют содержание, формы и методы вузовского обучения к интеллектуальной деятельности, что может привести к эмоциональному напряжению, к повышению напряжённости регуляторных механизмов центральной нервной системы и других анатомо-физиологических систем организма. Именно оптимизация эмоциональной сферы студентов является важнейшим условием психологической безопасности студентов в контексте полноценного их развития, сохранения и укрепления психологического здоровья, которое, в свою очередь, является основой жизнеспособности, условием успешного и благополучного обучения в вузе.

Изучение психических состояний студентов имеет особое значение, так как именно они являются реальностью, в значительной степени регулирующей и направляющей их ежедневную жизнь, обуславливающую особенности обучения и развития. Исследования В. А. Семиченко (1998), А. И. Киколова (1976), Ю. Е. Сосновиковой (1975), Г. Ш. Габдреевой (1981), Н. М. Пейсахова (1977), А. О. Прохорова (1991), В. И. Натарева (1988), Т. А. Немчина (1976), Т. С. Кириленко (1989) и других психологов показывают, что психические состояния занимают важное место в учебном процессе, определяя во многом его успешность.

Знание особенностей психических состояний студентов даёт возможность своевременно поддержать и усилить положительное или же устранить отрицательное, вредное, опасное для учебного процесса студентов психическое состояние. Именно своевременная диагностика, регуляция и саморегуляция эмоциональных состояний обуславливает психологическую безопасность студентов, продуктивность их учебной деятельности.

Особого внимания требует *эмоционально-окрашенный период* - напряженный период учебной деятельности, включающий проверку знаний в форме итоговой аттестации, тестовых контролей, зачета, экзамена, защиты выпускных, магистерских работ, предполагает нервно-психическое напряжение, проявление деструктивных психических состояний (Волженцева, 2012).

Поэтому мы предлагаем концептуальный подход к диагностике психофизиологических состояний студентов, а при необходимости - и к их регуляции.

Для исследования субъективной оценки характера, частоты, интенсивности, особенностей проявления эмоциональных состояний студентов, для выявления их динамики предлагаются разработанные нами методика «Самооценка эмоциональных состояний», «Дневник самонаблюдений» и анкета «Психические состояния студентов после экзамена».

Цель данного раздела – раскрыть сущность и содержание психодиагностического инструментария для изучения эмоциональных состояний студентов в контексте их психологической безопасности.

Авторскую методику «Самооценка эмоциональных состояний» нужно использовать для изучения эмоциональных состояний студентов (Волженцева, 2012). Разработанная методика отличается простотой и доступностью изложения, лёгкостью восприятия и быстротой обработки полученной информации. Методикой предусмотрено не только выявление своего эмоционального состояния, но и определение степени интенсивности эмоциональных переживаний, то есть количественной оценки по пятибалльной системе. Данная методика характеризовалась по двум блокам (см. табл. 1). Первый блок представляет собой шкалу оценки интенсивности, степени проявления эмоциональных состояний, второй - шкалу оценки частоты переживаний состояний. Данные блоки дают возможность выявить как доминирующие эмоциональные состояния, их изменение, динамику общей эмоциональности, так и уровень активности респондента на момент самооценки.

Испытуемым на протяжении учебного периода, утром, с 8 до 12 часов и днем с 12 до 16 часов, используя данный перечень эмоциональных состояний, в первом блоке предлагают отмечать интенсивность их проявления по 5-ти балльной системе: 1- очень слабое; 2 - слабое; 3 - среднее; 4 – сильное; 5 – очень сильное. В протоколе по каждому состоянию они ставят знак плюс под той цифрой графы "Оценка интенсивности, степень проявления", которая, на их взгляд, более всего соответствует той или иной интенсивности проявления. При этом учитывается, что большее число означает и более интенсивную эмоцию. Затем испытуемые во втором блоке отмечают

частоту появления каждой из предложенных эмоций. В процессе самонаблюдения оценивается частота возникающих переживаемых состояний. Всякий раз, как только испытуемый решает, что у него возникает эмоция, указанная в списке, он ставит в протоколе знак плюс в графе "Оценка частоты переживаний состояний" (табл. 1).

Таблица 1

Протокол самонаблюдения за психическим состоянием студента в учебном процессе

Ф. И. О. _____

Возраст _____ Пол _____ Курс _____ Форма обучения д/о Спец. псих. Дата _____
УТРО - ДЕНЬ (с 8 до 16 часов)

Состояния и их интенсивность проявления	I. Оценка интенсивности, степень проявления					II. Оценка частоты переживаний состояний (каждое возникновение в баллах)		I. Оценка интенсивности, степень проявления					II. Оценка частоты переживаний состояний (каждое возникновение в баллах)	
	Время суток							Время суток						
	утро 8-12 ч.							день 12-16 ч.						
	1	2	3	4	5	Каждое возник-ние «+»	Σ	1	2	3	4	5	Каждое возник-ние «+»	Σ
Хорошее														
Плохое														
Активность														
Пассивность														
Бодрость														
Интерес														
Радость														
Грусть														
Вдохновение														
Сонливость														
Работоспособность														
Обессиленность														
Усталость														
Сосредоточенность														
Бездеятельность														
Равнодушие														
Опустошенность														
Взволнованность														
Напряженность														
Тревога														
Страх														
Горе														
Стресс														
Агрессия														
Гнев														
	Суммарная частота проявления всех эмоций					Общая эмоцион-ость Σ =		Суммарная частота проявления всех эмоций					Общая эмоцион-ость Σ =	

Оценка интенсивности каждой эмоций определяется по баллу интенсивности ее проявления, что дает возможность проследить за степенью убывания отрицательной и нарастания положительной эмоции и наоборот.

Оценка частоты переживаний состояний определяется посредством подсчета суммарной частоты каждого возникновения эмоции (каждый «+» оценивается в один балл), обобщив первичные данные в баллах, соответствующих оценке интенсивности проявления каждой эмоции.

Затем подсчитывается суммарная частота проявления всех эмоций, что дает численное выражение общей эмоциональности респондента утром и днем отдельно на протяжении месяца: две недели – нейтральный период, две недели – эмоционально – окрашенный период, которые предоставляют возможность проследить за динамикой проявления эмоциональных состояний студентов, уровнем их активности в эти периоды и выявить зависимость общей эмоциональности от степени убывания отрицательной и нарастания положительной эмоции и наоборот, в зависимости от предложенных периодов.

Здесь необходимо отметить, что **эмоционально-нейтральный период** – период учебной деятельности, включающий получение теоретико-практических знаний, умений и навыков по комплексу запланированных дисциплин, информации, базирующихся на научной основе, предполагает преобладание оптимальных психических состояний, соответствующих нормам и правилам сосуществования людей в обществе (Волженцева, 2012).

Предложенная методика дает возможность выявить: чередование негативных / позитивных и нейтральных состояний; степень их тяжести; степень выраженности данного состояния в баллах; сделать индивидуальный профиль состояний; частоту смены; переходы от одного к другому; выявить доминирующие состояния; определить преобладающие уровни проявления состояния; ответить на вопрос: это состояние или предрасположенность?

Теперь более детально охарактеризуем показатели авторской разработки. Методика включает предложенный список двадцати пяти состояний, присущих человеку (см. табл. 1).

При подборе состояний мы включили и ряд эмоций по К. Изард.

Каждое из предложенных суждений имеет свой спектр психологических характеристик и внешних проявлений:

Самочувствие – включает характеристики, отражающие силу, утомление, здоровье: самочувствие хорошее – плохое, чувствую себя сильным – слабым, работоспособным – разбитым и т. д.

Активність – об'єднує показателі руху, швидкості, темпу протікання функцій, процесів: веселий – сумний, спокійний – збентежений, бодрий – в'ялий, пасивний.

Інтерес (як емоція) - позитивне емоційне стан, сприяє розвитку навиків і умінь, отриманню знань, мотивуюче навчання.

Радість - позитивне емоційне стан, пов'язане з можливістю достатньо повно задовольнити актуальну потребу, ймовірність чого до цього моменту була невелика або в будь-якому випадку невизначена.

Гристь - негативне емоційне стан, виникає в випадку значущої незадоволеності людини в яких-небудь аспектах його життя. Поняття гристі вважається протилежним радості і близько по значенню до печалі, сумності, тосці, скорби, нещастям і меланхолії.

Вдохнення (англ. inspiration) – стан різкого і несподіваного підйому духовних сил людини, спостережуване в процесі творчого праці. Вдохнення характеризується глибокою і стійкою зосередженістю на предметі праці, активізацією здібностей, знань і умінь, високим рівнем активності пізнавальних процесів (живістю вражень), яскравістю образів пам'яті і уявлення. З вдихненням нерідко пов'язано народження задумки і ідеї виробництва, знаходження рішення недоступної проблеми, створення центральних образів мистецтвенного виробництва. «Вдохнення не є виключальна належність митця: без нього недалеко піде і вчений, без нього трохи зробить навіть і ремісник, тому що воно всюди, в будь-якій справі, в будь-якому праці» (Белінський, 1959).

Сонливість – стан схильності до сну, бажання спати. *Денна сонливість* - це стан, викликане порушенням біоритмів (через порушення режиму) і іншими негативними факторами. *Постійна сонливість* - це один з ознак загальної ослабленості організму.

Роботоспроможність (людини) (англ. work capacity) - стан наявності або потенційних можливостей індивіда виконувати цілеспрямовану діяльність на заданому рівні ефективності в певний визначений час. Роботоспроможність залежить від індивідуальних психофізіологічних ресурсів, ступеня їх тренуваності або виснаженості, а також зовнішніх умов діяльності; по відношенню до вирішуваної задачі виділяють максимальну, оптимальну і зменшену роботоспроможність. Оцінка

степени работоспособности проводится на основе сопоставления текущих показателей исполнения деятельности и психофизиологических функций.

Обессиленность – состояние потери силы; слабость, пассивность, усталость от избытка эмоций.

Усталость – состояние временного снижения работоспособности под влиянием длительного воздействия нагрузки. Возникает вследствие истощения внутренних ресурсов индивида и рассогласования в работе, обеспечивающих деятельность систем. Усталость имеет разнообразные проявления на поведенческом (снижение производительности труда, скорости и качества работы), физиологическом (вегетативная декомпенсация, затруднение выработки временных связей, повышение инертности в динамике нервных процессов), психологическом (снижение чувствительности, нарушение внимания, памяти и др. интеллектуальных функций, сдвиги в эмоционально-мотивационной сфере) уровнях. Сопровождается формированием комплекса субъективных переживаний усталости.

Сосредоточенность – состояние (познавательное) устремленности, направленности на что-либо, собранности мыслей, углубленности в свои чувства, в собственный душевный мир.

Бездеятельность - состояние пассивности, апатии, нежелание заниматься каким-либо видом деятельности.

Равнодушие - состояние безразличия, безучастного отношения к окружающему, происходящему, отсутствие интереса, влечения к чему-либо.

Опустошенность - состояние душевной и нравственной пустоты, потеря способности к творческой, активной жизни.

Взволнованность – психическое состояние нервного возбуждения, сильного беспокойства, вызванного страхом, радостью, ожиданием чего-либо.

Напряженность – состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах, например, при подготовке к выпускному экзамену.

Тревога - (англ. anxiety) - психическое состояние, переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного, предчувствием грозящей опасности. В отличие от страха, как реакции на конкретную, реальную опасность, тревога - переживание неопределенной, диффузной, безобъективной угрозы.

Страх - отрицательное эмоциональное состояние, появляющееся при получении субъектом информации о возможном ущербе для его жизненного благополучия, о реальной или воображаемой опасности, ему

грозящей. В отличие от эмоции страдания, вызываемой прямым блокированием важнейших потребностей, человек, переживая эмоцию страха, располагает лишь вероятностным прогнозом возможного неблагополучия и действует на основе этого (часто недостаточно достоверного или преувеличенного) прогноза. Можно напомнить народную поговорку: «У страха глаза велики». Эмоция страха может иметь как стенический, так и астенический характер («От страха ноги подкосились») и протекать либо в виде стрессовых состояний, либо в виде устойчивого настроения подавленности и тревожности, либо в виде аффекта (ужас как крайний вариант эмоции страха).

Горе – состояние душевного страдания, глубокой печали, скорби.

Стресс (англ. stress) - состояние повышенного и длительного напряжения, связанного с невозможностью приспособления к определенным условиям. Стрессовые (перевозбужденные) психические состояния приводят к напряженности, скованности, ограниченности внимания, к плохой сообразительности в учебном процессе.

Агрессия – мотивационное поведение, акт, характеризующиеся наличием деструктивных тенденций в области субъектно-субъектных отношений, вызывающих депрессию, психодискомфорт, напряженность, страх, боязнь, состояние подавленности, аномальные психопереживания; агрессивность - проявление агрессии к объекту или субъекту, свойство личности.

Гнев - эмоциональное состояние, отрицательное по знаку, как правило, протекающее в форме аффекта и вызываемое внезапным возникновением серьезного препятствия на пути удовлетворения исключительно важной для субъекта потребности. В отличие от страдания, гнев имеет с т е н и ч е с к и й характер (т.е. вызывает подъем, хотя и кратковременный, жизненных сил).

Предложенный список суждений дает возможность определить, какие эмоции студенты испытывают в данный момент и подать не только количественный, но и качественный анализ полученных данных.

Проводя психометрический анализ методики «Самооценка эмоциональных состояний» мы стремились определить насколько **валиден** разработанный **психодиагностический инструмент**. Как указывают А.Анастаси и С.Урбина, валидность теста – это понятие, указывающее, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает (Анастаси, 2002). Теоретическая валидизация направлена на доказательство того, что методика измеряет именно свойство, которое она должна измерить. Теоретическая валидизация показывает, что замысел автора и результаты методики совпадают. Теоретическую валидизацию новой методики можно осуществить, если для измерения данного свойства уже имеется методика с известной, доказанной

валидностью. Наличие корреляции между новой и аналогичной старой методиками указывает на то, что разработанная методика измеряет то же психологическое качество, что и эталонная. Для проверки теоретической валидности важно установить степень связи с родственной методикой (конвергентная валидность). Нами была выдвинута гипотеза о наличии статистически значимых корреляций показателей методики «Самооценка эмоциональных состояний» с соответствующими параметрами «Четырехмодального эмоционального вопросника» Л. А. Рабинович и отсутствии такого рода корреляций в отношении несходных эмоциональных состояний.

Поскольку распределение значений исследованных показателей в ряде случаев значительно отличалось от нормального распределения по Гауссу, коэффициенты парной корреляции рассчитаны по Спирмену - это непараметрический метод, который используется с целью статистического изучения связи между явлениями. В этом случае определяется фактическая степень параллелизма между двумя количественными рядами изучаемых признаков и дается оценка тесноты установленной связи с помощью количественно выраженного коэффициента (Ефимова, 2000).

Показателями эмоциональных состояний являлись средние значения по каждому параметру за весь период исследования (Волженцева, 2012). Статистически значимая корреляция между эмоциональным состоянием, характеризуемым испытуемыми как «хорошее» и параметрами методики Л. А. Рабинович была обнаружена в условиях эмоционально-окрашенного периода в дневное время ($r = 0,674$; $p = 0,008$) (Волженцева, 2012). Этим параметром выступала шкала «Радость», а взаимосвязь являлась сильной и положительной, что позволяет оценить указанные характеристики как близкие по своему конструктивному содержанию (действительно, радость относится к позитивным эмоциям). В свою очередь, «плохое» эмоциональное состояние было связано с эмоцией «Гнев». Эта корреляция являлась сильной и отрицательной ($r = -0,650$; $p = 0,012$) и проявлялась в утреннее время эмоционально-окрашенного периода. Указанная взаимосвязь показывает, что интенсивно плохое эмоциональное состояние связано со снижением выраженности эмоции гнева, что указывает на противоречивые взаимоотношения данных конструктов.

Интенсивность переживания активности позитивно коррелировала с эмоцией радости ($r = 0,643$; $p = 0,013$). В эмоционально-окрашенный период активность в дневное время сопровождалась эмоцией радости, что подчеркивало общность и смысловое сходство изучаемых конструктов. Следует отметить, что Л.В.Куликов (1997) относит радость к «активационным» эмоциям. Показатель пассивности не имел

статистически значимых коррелятов с методикой Л.А. Рабинович. В период экзаменационной сессии показатель бодрости характеризовался позитивными корреляциями с эмоцией радости как в утреннее ($\rho = 0,654$; $p = 0,011$), так и в дневное время ($\rho = 0,702$; $p = 0,005$). Очевидно, что переживание бодрости сопровождается большим уровнем радости у студентов, поскольку бодрость является одним из проявлений гипертимии. По мнению Л.В.Куликова (1997) бодрость наряду с радостью относятся к «активационным» эмоциям.

Применение методики «Самооценка эмоциональных состояний» в эмоционально-окрашенный период позволило установить, что в утреннее время переживание интереса характеризуется сильной и положительной связью с эмоцией радость ($\rho = 0,782$; $p = 0,001$). Согласно А. Г. Ковалеву (1970) интерес — это эмоциональное и познавательное отношение. В то же время автор отмечает, что не любое эмоциональное отношение составляет интерес: радость может и не выражать интереса. Б. И. Додонов (1975) полагает, что в зависимости от конкретного характера деятельности интерес будет выражаться через разные эмоции, иметь разную эмоциональную структуру. В данном случае у студентов интерес выражается через радость. Соответственно изученное взаимоотношение между конструктами нельзя назвать ни отношением противоречия, ни отношением сходства – то есть оно было нейтральным.

Конструкт «радость» в авторской методике был положительно связан с одноименным конструктом методики Л. А. Рабинович. Данная тенденция была отмечена в эмоционально-окрашенный период как в утреннее ($\rho = 0,631$; $p = 0,016$), так и в дневное время ($\rho = 0,677$; $p = 0,008$). При этом конструкт «грусть» не обнаружил статистически значимых корреляций со шкалой «Печаль» методики сравнения, также как и с другими ее шкалами.

Вдохновение переживалось студентами в непосредственной связи с эмоцией радости. Причем данная тенденция отмечалась не только в эмоционально-окрашенный период ($\rho = 0,682$; $p = 0,007$ – утром, $\rho = 0,611$; $p = 0,020$ – днем), но и в утреннее время в эмоционально-нейтральный ($\rho = 0,475$; $p = 0,034$). Известно, что многие виды человеческой деятельности, особенно творческого характера, требуют вдохновения, душевного подъема (Ильин, 2008). Очевидно, что в данном случае вдохновение «питается» радостью, хотя нередко источником вдохновения могут становятся печаль, интерес и другие эмоции. Соответственно, соотношение данных параметров не является ни ожидаемым, ни противоречивым.

Переживание сонливости обнаружило положительную корреляцию с эмоцией «Страх» методики Л. А. Рабинович ($r = 0,539$; $p = 0,047$). Указанная закономерность проявлялась в утреннее время эмоционально-окрашенного периода. Дж. Рассел (Russell, 1989) с коллегами применил метод многомерного шкалирования к субъективным оценкам сходства эмоций, дававшихся испытуемыми вербально. Ими была получена двухмерная круговая модель эмоционального опыта. В этой модели прилагательные «испуганный» и «сонливый» являются ортогональными конструктами в двухмерном семантическом пространстве эмоций. Следовательно, соотношение данных параметров также не является ни ожидаемым, ни противоречивым.

Конструкты работоспособность и радость также обнаружили позитивную сильную корреляцию в эмоционально-окрашенный период ($r = 0,652$; $p = 0,011$ и $r = 0,682$; $p = 0,007$ – утром и днем соответственно). Показано (Дорфман, 1986), что физическая работоспособность у лиц с сильной нервной системой больше при эмоции радости, чем при эмоции страдания, а у лиц со слабой нервной системой — при эмоции страдания, чем при эмоции радости. Таким образом, данное сочетание можно считать лишенным смысловых соответствий.

Переживание сосредоточенности имело свои корреляты с эмоцией радости только в эмоционально-окрашенный период ($r = 0,555$; $p = 0,039$ и $r = 0,558$; $p = 0,038$ – утром и днем соответственно). То есть большая сосредоточенность студентов сопровождалась большей радостью. При этом необходимо отметить, что сама по себе любая избыточная эмоция (в том числе и радость) обладает дезорганизирующим влиянием на концентрацию внимания, тогда как слабая и средняя интенсивность эмоционального возбуждения способствуют повышению эффективности перцептивной, интеллектуальной и двигательной деятельности (Рейковский, 1979). Очевидно, что здесь мы сталкиваемся с нелинейной зависимостью, поэтому делать выводы о смысловых взаимоотношениях конструктов на основании парного линейного корреляционного анализа представляется недостаточно корректным.

Для эмоционально-окрашенного периода характерны отрицательные корреляции между конструктами «напряжение» и «гнев» ($r = -0,728$; $p = 0,003$) в утреннее время. Данную тенденцию попытаемся объяснить через понятие «аффект». Аффекты почти всегда возникают в виде реакции, при которой происходит отреагирование напряжения. По В. Витвицкому, аффект — это чувственное состояние, которое «приобретает весьма значительную силу и становится общим бурным нарушением психической жизни» (Witwicki, 1946: 247). К аффектам он относил такие эмоциональные реакции, как страх, ужас, гнев и т.п. Таким

образом, рассматривая гнев какотреагированное напряжение, мы констатируем конгруэнтность во взаимоотношениях между рассматриваемыми конструктами: интенсивные проявления гнева сопровождаются низким напряжением, а слабые – высоким.

В эмоционально-нейтральном периоде переживание тревоги было положительно взаимосвязано со шкалой «Гнев», как в утреннее ($p = 0,477$; $p = 0,034$), так и в дневное время ($p = 0,468$; $p = 0,037$), то есть более интенсивная тревога вызывает гневные эмоции. Как указывает Е. П. Ильин (Ильин, 2008: 239) гнев может быть вызван личным оскорблением, обманом и другими моральными причинами, особенно если они неожиданны для субъекта. Но чаще всего причиной гнева является фрустрация, непреодоленное препятствие к достижению какой-либо цели. Однако тревога может вызывать широкий спектр эмоций – страх, печаль и др. Таким образом, смысловое соотношение данных конструктов нельзя считать ни сходным, ни противоречивым.

Показатели авторской методики «Агрессия» и «Гнев», характеризующие соответствующие эмоциональные состояния обнаружили положительные корреляции со шкалой «Гнев» методики Л. А. Рабинович ($p = 0,445$; $p = 0,050$ и $p = 0,530$; $p = 0,016$). Указанная тенденция отмечалась в обоих случаях эмоционально-нейтрального периода в утреннее и дневное время. Очевидно, что эти две корреляции свидетельствуют о смысловом сходстве изучаемых конструктов.

Общая эмоциональность, рассматриваемая как интегральный показатель методика «Самооценка эмоциональных состояний» (эмоционально-окрашенный период, утро) позитивно коррелировала с эмоцией «радость» ($p = 0,662$; $p = 0,010$). Это свидетельствовало о том, что в спектре тех эмоций, которые регистрировались студентами посредством самоотчетов, наиболее адекватно отображались именно позитивные эмоциональные состояния. Обессиленность, усталость, бездеятельность, равнодушие, взволнованность, страх, горе и стресс не обнаружили статистически значимых корреляций с параметрами методики Л. А. Рабинович.

Ориентируясь на психометрическое исследование (Souza, 2007), где приводится способ оценки валидности психологической методики, мы подсчитали количество когерентных (параметры согласованы друг с другом по исходному смысловому содержанию конструктов), некогерентных (параметры по своему смыслу находятся между собой в контрадикторных отношениях) и нейтральных корреляций (параметры никак не соотносятся друг с другом или не могут быть соотнесены каким-либо образом). Результаты анализа представлены в таблице 2 (см. табл. 2).

Изучение когерентности статистически значимых корреляций между авторской методикой «Самооценка эмоциональных состояний» и вопросником Л.А.Рабинович «Четырехмодальностный эмоциональный вопросник»

Показатели методики		Период	Время	Связь по направлению	Когерентность
Авторской	Рабинович				
Хорошее	Радость	ЭО	День	Прямая	+
Плохое	Гнев	ЭО	Утро	Обратная	-
Активность	Радость	ЭО	День	Прямая	+
Бодрость	Радость	ЭО	Утро	Прямая	+
Бодрость	Радость	ЭО	День	Прямая	+
Интерес	Радость	ЭО	Утро	Прямая	0
Радость	Радость	ЭО	Утро	Прямая	+
Радость	Радость	ЭО	День	Прямая	+
Вдохновение	Радость	ЭО	Утро	Прямая	0
Вдохновение	Радость	ЭО	День	Прямая	0
Вдохновение	Радость	ЭН	Утро	Прямая	0
Сонливость	Страх	ЭО	Утро	Прямая	0
Работоспособность	Радость	ЭО	Утро	Прямая	0
Работоспособность	Радость	ЭН	День	Прямая	0
Сосредоточенность	Радость	ЭО	Утро	Прямая	0
Сосредоточенность	Радость	ЭН	День	Прямая	0
Напряжение	Гнев	ЭО	Утро	Обратная	+
Тревога	Гнев	ЭН	Утро	Прямая	0
Тревога	Гнев	ЭН	День	Прямая	0
Гнев	Гнев	ЭН	Утро	Прямая	+
Агрессия	Гнев	ЭН	Утро	Прямая	+

Примечание: ЭО – Эмоционально-окрашенный период; ЭН – Эмоционально-нейтральный; «+» – когерентные корреляции; «-» – некогерентные корреляции; «0» – нейтральные корреляции

Таким образом, анализ теоретической валидности методики «Самооценка эмоциональных состояний» показал высокий уровень конвергентной валидности при сопоставлении с методикой Л.А.Рабинович «Четырехмодальный эмоциональный вопросник».

Анализируя согласованность конструкторов друг с другом по исходному смысловому содержанию, было установлено, что из рассмотренных статистически значимых корреляций общим числом 21, 9 – являлись когерентными, 1 – некогерентной и 10 – являлись нейтральными, что подчеркивает эффективность предложенной авторской разработки (Волженцева, 2013).

Для самоотчета студентов, можно также использовать авторскую разработку «**Дневник самонаблюдения**» (табл. 3).

Таблица 3

Дневник самонаблюдения студента за психическими состояниями

<p>Фамилия Курс Группа.....</p>
<p><i>Инструкция:</i> В процессе учебной деятельности, на протяжении месяца: две недели – нейтральный период, две недели – эмоционально – окрашенный период, Вам необходимо вести дневник наблюдений по такому плану:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Определение состояния. 2. Продолжительность, длительность протекания состояния (мгновенно кратковременно, длительно). 3. Ситуации возникновения состояний (до занятий, на перемене, во время занятий, после занятий). 4. Причины возникновения состояния (что послужило толчком к изменению состояния, что спровоцировало возникновение эмоции: серьезная ситуация или несерьезная?) (погодные условия, опоздание на занятие, не готов к занятию, тестовый контроль, опрос, общение с кем-либо, умственное и физическое переутомление, семейные обстоятельства, другие причины). 5. Телесные ощущения в момент переживания состояния (головокружение, физическая боль, слабость, прилив крови, дрожь в теле, другие проявления) 6. Рефлексия. Что послужило толчком к изменению состояния? Опишите мысли, сопровождающие переживание данного состояния. <p>Дневник наблюдений дает возможность <i>выявить</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ индивидуальные особенности студентов; ❖ индивидуальные стратегии для решения той или иной проблемы;

- ❖ определить частоту переживаний эмоции;
- ❖ как часто они впадают в какие-то состояния;
- ❖ как находят выход из переживаний деструктивных психических состояний;
- ❖ как они решают проблемы стресса.

Предложенный дневник самонаблюдения студента за психическими состояниями включает шесть вопросов, которые позволяют получить данные с помощью самоанализа и самонаблюдения испытуемого о продолжительности, длительности протекания состояния, выявления ситуации и причины его возникновения, определения телесных ощущений, их изменений в момент переживания состояния, описание мыслей, сопровождающих переживание данного состояния (см. табл. 3).

Дневник наблюдений позволяет выяснить обстоятельства возникновения эмоций, что послужило к изменению состояния – серьезная ситуация или несерьезная, характер восприятия субъектом своих эмоций, выявить преобладающие чувства, создают ли они нарушение собственной психической деятельности, в каких ситуациях состояния возникали, что было толчком к этому, что послужило к изменению состояния, какие состояния часто переживаются, в какое время его испытывали студенты, что послужило причиной перехода к этому состоянию.

Дневник наблюдения дает возможность выявления индивидуальных особенностей, индивидуальных стратегий для решения той или иной проблемы, определить как часто студенты впадают в какие-то состояния, как находят выход из деструктивных психических состояний, как студенты решают проблемы стресса.

Для изучения психических состояний студентов (определение субъективных чувств, ощущений, потребностей) сразу после экзамена нами разработана также специальная **анкета «Психические состояния студентов после экзамена»**. Вопросы анкеты построены таким образом, чтоб получить информацию о психических состояниях студентов после экзамена (см. табл.4).

Анкета состоит из пяти блоков. В связи с тем, что после каждого экзамена остаётся определённый эмоциональный след, студентам предлагается в первом блоке отразить целостное впечатление об экзамене, отметить, что им больше всего запомнилось.

Во втором блоке выявляется, с каким *ощущением*, с каким *чувством* относительно самого экзамена они вышли, какое *состояние* испытывали сразу после экзамена: опустошённость; чувство усталости; экзальтацию - крайне возбуждённое или восторженное состояние; психоэмоциональное напряжение; эйфорию - повышенное, радостное настроение, чувство довольства, благополучия, не соответствующее

объективным обстоятельствам (не знал ничего – списал, и всё прошло благополучно); чувство незавершённости; удовлетворённость; неудовлетворённость (хотел «5 - получил 4»); неуравновешенность; блокирована способность к рациональному осмыслению ситуации; возбуждён; ощущение дискомфорта от самой процедуры взаимодействия; другие состояния (отметить какие).

Таблица 4

Анкета «Психические состояния студентов после экзамена»

Фамилия		Курс		Группа.....	
После экзамена остаётся определённый эмоциональный след. Вам необходимо отметить:					
1.	Что на первом экзамене больше всего запомнилось?				
2.	<p>С каким ощущением, с каким чувством относительно самого экзамена вы вышли? Какое состояние вы испытывали сразу после экзамена?</p> <ul style="list-style-type: none"> - опустошённость; - чувство усталости; - экзальтация - крайне возбуждённое или восторженное состояние; - психоэмоциональное напряжение; - эйфория - повышенное, радостное настроение, чувство довольства, благополучия, не соответствующее объективным обстоятельствам (не знал ничего – списал, и всё прошло благополучно); - чувство незавершённости; - удовлетворённость; - неудовлетворённость (хотел «4», получил «3»), (хотел «5», получил «4»); - неуравновешенность; - блокирована способность к рациональному осмыслению ситуации; - хотел лучший результат; - возбуждён; - ощущение дискомфорта от самой процедуры взаимодействия - другие состояния (какие?). 				

3.	<p>Какие вы испытывали негативные переживания, неудовлетворённости после сдачи экзамена?</p> <ul style="list-style-type: none">- неудовлетворённость собой;- неудовлетворённость содержанием своего ответа;- неудовлетворённость оценкой;- неудовлетворённость билетом;- неудовлетворённость отношением с преподавателем (хотел рассказать, а он не дал);- неудовлетворённость взаимодействием;- неудовлетворённость неадекватной оценкой;- неудовлетворённость завышенными требованиями к себе, к своему ответу;- неудовлетворённость чем - то другим, чем?
4.	<p>Какие испытывали потребности?</p> <ul style="list-style-type: none">- потребность продолжать взаимодействие;- потребность блокировать воспоминания о неудаче;- потребность расслабиться, переключиться;- другая потребность (какая?)
5.	<p>Уровень успешности сдачи экзамена:</p> <ul style="list-style-type: none">- получил удовлетворительный результат, такой, который предполагал;- получил неудовлетворительный результат;- получил удовлетворительный результат, выше предполагаемого;- получил удовлетворительный результат, ниже предполагаемого.

В третьем блоке раскрыты негативные переживания, виды неудовлетворённости, испытываемые студентами после сдачи экзамена, такие как неудовлетворённость собой; неудовлетворённость содержанием своего ответа; неудовлетворённость оценкой; неудовлетворённость билетом; неудовлетворённость отношением с преподавателем (хотел рассказать, а он не дал); неудовлетворённость взаимодействием; неудовлетворённость неадекватной оценкой; неудовлетворённость завышенными требованиями к себе, к своему ответу; неудовлетворённость чем - то другим. В четвёртом блоке студенты отмечали потребности, которые испытывали сразу после экзамена: потребность продолжать взаимодействие; потребность

блокировать воспоминания о неудаче; потребность расслабиться, переключиться; другую потребность (предлагалось указать какую). В пятом блоке был отражён уровень *успешности* сдачи экзамена: получил удовлетворительный результат, такой, который предполагал; получил неудовлетворительный результат; получил удовлетворительный результат выше предполагаемого; получил удовлетворительный результат ниже предполагаемого.

При апробации разработанной анкеты со студентами высших учебных заведений, результаты анкетирования согласовывались с данными, которые получены с помощью объективных тестов и замеров.

После проведения предложенных авторских разработок и выявления деструктивных состояний, мы предлагаем авторскую классификацию методов регуляции и саморегуляции эмоциональных состояний студентов в эмоционально-окрашенный период учебной деятельности с целью их психологической безопасности.

В основу деления методов психической регуляции (см. рис. 1) нами положен дихотомический принцип. Такая полярность в отборе и применении основных методов регуляции обеспечивает четкую методическую и методологическую базу перехода от теоретически их обоснования регуляции к применению в психотерапевтической практике. Исходя из дихотомического отбора методов регуляции, мы остановились на двух полярных: непосредственных и опосредованных методах регуляции (Волженцева, 2012).

Несмотря на то, что их основная задача – это регуляция и саморегуляция деструктивных состояний субъекта, способы реализации этой задачи различны.

К непосредственным методам регуляции мы относим методы, предполагающие регуляцию психических состояний без специальной подготовки, порой спонтанно, с участием различных анализаторов, таких как зрительный, слуховой, обонятельный, осязательный, способствующих достижению регулирующего эффекта без применения каких-либо предметов окружающего мира. К данному методу регуляции мы относим: цветотерапию, музыкотерапию, ароматерапию, самомассаж и др. (Волженцева, 2011), (см. рис. 1).

К опосредованным методам регуляции мы относим методы, реализация которых предполагает специально организованную исследовательскую или терапевтическую среду с использованием специального оборудования, приборов, различных предметов и объектов физического мира, способствующих достижению регулирующего эффекта, это регуляция через другого человека, предполагающая учет исходных данных субъекта на момент процедуры, устойчивых их индивидуально-личностных, динамических характеристик.



Рис. 1. Распределение методов регуляции деструктивных состояний

Сложность данных методов регуляции, на наш взгляд, состоит в том, что их эффективность напрямую зависит от индивидуальных особенностей субъекта.

Несмотря на дихотомическое деление методов регуляции, в связи с применением внешних предметов физической среды, опосредованные методы мы поделили на активные и пассивные.

К активным опосредованным методам регуляции мы относим те, которые связаны с движением и, посредством гиподинамии, максимально эффективно обеспечивают физическую разрядку, регулируя психические состояния представителей конкретных типологических групп с использованием внешних раздражителей, предметов и объектов физического мира: камень, песок, другие люди и т.д. К таким методам регуляции мы относим трудотерапию, песочную терапию, танцетерапию и др. **К пассивным опосредованным методам регуляции** мы относим более инертные, спокойные методы регуляции, в них элемент движения, элемент физической нагрузки будут в меньшей степени, но они тоже опосредованы, потому что используют

вспомогательные предметы, инструменты, вещества, нейтральные фармакотерапевтические средства естественного и искусственного происхождения: вода, слово, звук и др. К таким методам регуляции мы относим: гидротерапию, рефлексотерапию, бинауральные звуки, акупунктуру, гипноз, фармакотерапию, слайдотерапия и др.

Выводы. Таким образом, поднята проблема эмоциональных состояний студентов в эмоционально-окрашенный период - напряженный период учебной деятельности и их своевременная диагностика и коррекции с целью психологической безопасности студентов. Раскрыто содержание и сущность авторских методик «Самооценка эмоциональных состояний», «Дневник самонаблюдений», Анкета «Психические состояния студентов после экзамена» для исследования субъективной оценки характера, частоты, интенсивности, особенностей проявления эмоциональных состояний студентов. Показан высокий уровень конвергентной *валидности* при сопоставлении с методикой Л.А.Рабинович. Было установлено, что из рассмотренных статистически значимых корреляций общим числом 21, 9 – являлись когерентными, 1 – некогерентной и 10 – являлись нейтральными, что подчеркивает эффективность предложенной авторской разработки. Для оптимизации эмоциональной сферы студентов и их психологической безопасности в напряженный период учебной деятельности, предложена авторская классификация методов регуляции и саморегуляции.

Перспективами дальнейшего исследования являются: комплексное использование методов регуляции и саморегуляции в качестве корригирующего средства в эмоционально-окрашенный период учебной деятельности, учитывая индивидуально-личностные, возрастные характеристики; оптимизация не только экзаменационного стресса, но и текущей учебной деятельности.

Список использованной литературы

- Анастаси А., Урбина С. *Психологическое тестирование*. СПб. : Питер, 2002. 688 с.
- Белинский В. Г. Полн. собр. соч. М. : Из-во Академии наук СССР, 1953-1959. Т. 2. 443 с.
- Волженцева И.В. Анализ валидности методического инструментария в обследовании динамики психических состояний студентов в учебной деятельности. Актуальні проблеми психології : *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. К. : Видавництво «Фенікс», 2013.Т. XII. Психологія творчості. Випуск 18. С. 32-40.
- Волженцева И. В. *Методологические и теоретико-эмпирические исследования полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами*: монография.

- 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. *Самоуправление психическим состоянием* : учеб. пособ. Казань : Казанский ун-т, 1981. 63 с.
- Додонов Б. И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности. *Вопросы психологии*. 1975. № 6. С. 21-33.
- Дорфман Л. Я. Влияние эмоций, вызванных музыкой, на работоспособность в связи с силой нервной системы. *Психологический журнал*. 1986. № 5. С. 132-136.
- Ефимова М. Р., Петрова Е. В., Румянцев В. Н. *Общая теория статистики* : учебник. изд. 2-е, испр. и доп. М. : ИНФРА-М, 2000. 416 с.
- Ильин Е. П. *Эмоции и чувства* : учеб. пособ. 2-е изд. СПб. : Питер, 2008. С. 524-527.
- 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.
- Ковалев А. Г. *Психология личности*. М. : Просвещение, 1970. 391 с.
- Куликов Л. В. *Психология настроения*. С.-Петербург. гос. ун-т. СПб. : Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та, 1997. 225 с.
- Натаров В.И., Немчин Т.А. Нервно-психическое напряжение и психопрофилактика состояний здоровья студентов. *Психологический журнал*. 1988. Том 9, №3. С. 87- 92.
- Немчин Т. А. Психогигиенические аспекты изучения студентов первого курса. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы: Сб. статей / Ленингр. гос. ун-т им. А.А. Жданова. Л., 1976. Вып. 3. С. 61-65.
- 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. 167с.
- Рейковский Я. *Экспериментальная психология эмоций*. М. : Прогресс, 1979. 251 с.

- Семиченко В. А. *Психические состояния*. К.: «Магистр – S», 1998. 207 с.
- Сосновикова Ю. Е. *Психические состояния человека, их классификация и диагностика: Пособие для студ. и учителей*. Горький: Горьк. гос. пед. инст. им. А. М. Горького, 1975. 118 с.
- Russell J. A., Weiss A., Mendelsohn G. A. Affect Grid: A Single-Item Scale of Pleasure and Arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. V. 57, No. 3. P. 493-502.
- Souza C. V., Primi R., Fabiano K. M. Validade do Teste Wartegg: Correlação com 16PF, Desempenho Profissional. BPR-5-e. *Avaliação Psicológica*. 2007. № 6(1). P. 39-49.
- Witwicki W. *Psychologia dla użytku słuchaczy wyższych zakładów naukowych*. T.1. W. 3. Kraków ; Toruń : *Zakład Narodowy im. Ossolińskich*, 1946. 510 s.



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

БЛАГОДАРНОСТЬ КАК ПСИХОЭНЕРГЕТИЧЕСКИЙ РЕСУРС БЕЗОПАСНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматривается экзистенциально глубокая тема о силе благодарности и ее влияние на психоэмоциональное состояние человека. Обобщены результаты теоретико-эмпирических исследований зарубежных и отечественных ученых о диспозиционно благодарных людях. Кратко изложены благодарственные духовные техники, применяемые в современной практической психологии. Описан психотерапевтический эффект исцеляющего влияния благодарности на ментальное состояние человека и его чувство психологической безопасности.

Ключевые слова: *благодарность, психоэнергетический ресурс, психическое здоровья, психологическая безопасность человека.*

Svetlana Herasina Gratitude as a psychoenergetic resource for human security

The article examines an existentially deep topic about the power of gratitude and its impact on the psycho-emotional state of a person. The results of theoretical and empirical studies of foreign and Slavic scientists on dispositionally grateful people are summarized. The thankful spiritual techniques used in modern practical psychology are shown. The psychotherapeutic effect of the healing effect of gratitude on the mental state of a person and his sense of psychological safety is described.

Key words: *feeling of gratitude, psychoenergetic resource, mental health, psychological safety of a person.*

В условиях современных жизненных испытаний особенное внимание уделяется вопросам душевного и социального благополучия человека, как неотъемлемым составляющим его психологической безопасности и здоровья. Стрессогенное воздействие усиленного темпа жизни, социально-экономической нестабильности, информационных нагрузок и духовного разложения повышает востребованность темы поиска и использования психологических ресурсов личности. Опора на них может быть ключевым моментом в саморегуляции как в повседневной жизни, так и в сложных жизненных ситуациях.

Долгое время психология в большей степени концентрировалась на изучении негативных сторон жизни с целью «познать и обезвредить» их влияние на психику и здоровье человека. Выход на сцену на рубеже XX–XXI вв. направления, которое было названо позитивной психологией, положило начало активному изучению потенциальных возможностей человека. Поиск и развитие индивидуальных достоинств в большей степени способствуют успеху и удовлетворению, чем длительная трата психических сил на попытки исправления своих слабостей. В следствии стали изучаться различные позитивные явления, состояния, черты характера человека, сознательное использования которых, может служить ресурсом и опорой для положительной адаптации к неблагоприятным реалиям современного мира.

Одним из таких явлений есть феномен благодарности. Благодарность, как форма взаимодействия человека с миром издревле известна, но исследование ее в психологической науки началось относительно недавно и проводилось в основном в зарубежной практике. Как предмет научного изучения, благодарность редко рассматривалась в отечественных исследованиях, причиной чего является отсутствие общепринятого описания и операционализации научного конструкта.

Экспериментальные исследования американских ученых Роберта Эммонса (Emmons, 2012) (Калифорнийский Ун-т), Джошуа Брауна (Brown, 2016) и Джоэла Вонга (Wong, 2016) (Ун-т Индианы), Джеймса Робертса (Roberts, 2014) (Бэйлорский Ун-т), работы немецких ученых Дирка Лера (Дирк, 2019) и др. (Люнебургский Ун-т), позволяют предположить, что диспозиционально благодарные люди чаще способны практиковать позитивный взгляд на мир, осуществляя селекцию происходящих событий сквозь «розовые очки» 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 рациональный поиск социальной поддержки. Это побуждает их раньше замечать и ассертивно использовать социальные ресурсы, проявлять целеустремленность и энергию в решении проблем, что способствует достижению успеха и психологического комфорта.

Привычные хорошие эмоции предохраняют от психических нарушений; опыт благодарности, который сцеплен со многими позитивными переживаниями, способен изменить эмоциональный баланс человека к лучшему. Однако результаты зарубежных исследований не всегда можно напрямую приложить на нашу действительность в силу особенностей славянской ментальности, которой, по мнению Инны Джидарьян (Джидарьян, 2013) присуща «крайняя антиномичность и двойственность, удивительная способность объединять противоположное и взаимоисключающее».

Украинские ученые Б. Бирон (Бирон, 2017), Н. Корчакова (Корчакова, 2013), А. Морозов (Морозов, 2016), К. Портянкина (Портянкина, 2017) и др. благодарность изучают как диспозиционный механизм социального поведения субъекта; аффективный патерн личности; умонастроение / эмоция, которые помогают познавать доброжелательные проявление других людей и позитивно на их реагировать; просоциальную стратегию межличностных отношений; базовый механизм волонтерской направленности субъекта.

Благотворное влияние благодарности на положительные черты личности, в контексте противостояния негативным реакциям на стресс, исследовалось Б. Бирон (Бирон, 2017) и К. Портянкиной (Портянкина, 2017). Изучался эффект медиации, что продуцирует благодарность у взаимосвязи базовых положительных качеств личности с ее реакциями на стресс. Отмечена актуальность протективных факторов в проявлении негативных психических состояний и дезорганизации поведения. Было показано, что благодарность как позитивная черта является потенциально защитным фактором, что требует дополнительных эмпирических исследований. Установлено, что подавляющее большинство респондентов (представителей творческих коллективов) характеризуется низким уровнем благодарности.

Ученые эмпирически изучили, что среди всех базовых положительных черт личности, внешняя ориентация оказывает наиболее сильное влияние на проявление благодарности. Благодарность, как проявление базового качества коррелирует с параметром – внешняя ориентация и оказывает положительное влияние на физиологические стрессовые реакции. Доказано, что в случае, когда в личности среди положительных черт присутствует благодарность, это может направлять ее внешнюю ориентацию не в преодоление последствий стресса, а наоборот, на их усиление, в частности в виде физиологических реакций на стресс. В целом, раскрыто амбивалентный характер благодарности человека, учитывая психологические детерминанты ее проявления.

Чувство благодарности – это мощное ресурсное чувство, которое поднимает человека на другой / высший уровень сознания, им надо пользоваться постоянно, но, к сожалению, не каждый умеет это делать. Природа человека такова, что он быстро ко всему привыкает и

формирует привязанности, что присуще всем теплокровным существам. Человек действует как «завоеватель» некой территории, обстоятельств, людей... Он подчиняет себе все, что происходит, воспринимает как должное: все «мое» и «мне» принадлежит по умолчанию. Ощущает себя хозяином жизни и, главное, думает, что так будет всегда, что есть опасным заблуждением современников. На этом уровне «животной привязанности» прорастает лукавое чувство жадности – «маловато будет!»: мне недостаточно того что есть, я хочу больше... Подобный уровень сознания энергетически очень слабый, поскольку зависит от внешних обстоятельств (среды, политики, социума) и у него нет достаточной степени автономности, эмансипации и контроля. Когда сознание переходит на более высокий уровень, степень свободы значительно увеличивается, включается разум человека и он начинает ощущать изобилия Вселенной, множество возможностей и способов их реализации. Такое понимание заблокировано на низшем уровне, когда все «свернуто»: нет выбора, возможности и выхода, и человек «загоняет» себя в тупик. Подобное состояние, продуцирует чувство безысходности, страха и небезопасности. В результате, психическое состояние человека может диагностироваться как фрустрация.

Доминирует реактивное мышление, когда человек ощущает себя полностью зависимым от внешней среды, он с легкостью находит «кого» и за «что» обвинять в своих неудачах. Человек не способен осознать свои возможности, признать свою силу и тем более использовать ее. Переход на высший уровень сознания продуцирует проактивное мышление, это может происходить только под влиянием высших чувств, таких как любовь или благодарность.

Благодарность имеет особое значение в традициях и религиях всех народов. Прежде всего, – это благодарность за Жизнь, ибо без неё не имеет смысла всё остальное. Пока человек жив, у него есть шансы сделать многое. Один из главных смыслов жизни человека – это обретение любви, без которого невозможно по достоинству оценить все то, что имеешь, прочувствовать радость и вознести истинную благодарность.

Сердечную (душевную) благодарность невозможно выпросить, требовать или купить, она свободна, безусловна и бескорыстна. Сакральная сила благодарности открывается тому, кто способен со смирением и благодатностью открыться ей и стать её источником. Благодарность – это путь Любви и жизнестойкости. Жизнестойкость определяет меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности, что дает чувство психологической безопасности и душевного комфорта. Жизнестойкие люди обладают тремя важными качествами. Они умеют принимать действительность такой, какова она есть; они глубоко убеждены, что наша жизнь имеет смысл (питательной почвой этой убежденности есть система духовных

ценностей); они отличаются незаурядным умением импровизировать и находить нетривиальные решения.

Сила любви и благодарности освобождает жизненные силы человека, скованные негативными программами. Появляются лёгкость, чувство ценности и радости жизни. Благодарственное наполнение внутреннего мира личности вдохновляет и созидает в жизни все лучшее.

Благодарность – особенное качество. Важно помнить, что в этом мире у нас есть обязательства, скорее долг к каждому существу этой Вселенной, но нам никто ничего и никогда не должен – этот постулат освобождает нас и наше сознание от прагматической зависимости по принципу «и спасибо никто не сказал», что обесточивает, порождает претензии и обиды. Осознавая эту сакральную формулу, принимая ее как жизненное кредо, человек испытывает наполненность и смысл своей жизни. Исполняя свой долг по отношению к другим, появляется 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 щедрости: «да не оскудеет рука дающего...», всем известны притчи Соломоновы (Осипов, 2011).

Утрачивая благодарность и щедрость, человек перестает замечать все хорошее, что происходит вокруг, замечает только то, что «маловато будет», погружает себя в ситуацию дефицита и хронической нехватки. Это простой способ самопрограммирования на пессимизм, а значить разочарования и неудачу. Деструктивное состояние, притягивающие губительные поступки и токсические отношения, что со временем приносит человеку страдания.

Неблагодарность считалась тяжким грехом у всех народов и во все времена. Благодарность часто трактуют как галантность, воспитанность, этическую норму взаимоотношений, но благодарность – это волшебный ключик, который открывает двери к счастью, но важно грамотно им воспользоваться.

Неблагодарность в древнем Риме считалась преступлением. Если выпущенный раб на свободу не благодарил своего хозяина, его снова обращали в рабство. А Данте Алигьери в «Божественной комедии» неблагодарных поместил в один из кругов Ада где им, по мнению поэта, и было место.

«Неблагодарный – всегда печален» – сказал старец Паисий Святогорец (Мораитис, 2018). Человек, который знает, что такое благодарность, доволен тем, что имеет, радуется каждому дню. Но если человек неблагодарный, он всем недоволен, ропщет по всякому поводу и мучается. В итоге к нему приходят испытания и страдания. Действительно, неблагодарные люди хуже себя чувствуют, меньше живут, чаще болеют. Вместо благодарности, они выдвигают все новые претензии и требования, ворчат и сетуют на жизнь, что чревато...

Есть печальная Евангельская притча, когда Иисус исцелил 10 прокаженных и только 1 воздал хвалу Спасителю. Современными психологами подтверждается эта статистика, что действительно, только 10 % людей способны быть по настоящему благодарны.

Неблагодарность – большой грех, который осудил Сам Христос «Не десять ли очистишася? Да девять где?» (Лк.17, 17) – спросил Он прокажённого, который пришёл Его поблагодарить. Христос ждал благодарности от десяти прокажённых не для Себя, но для них самих, потому что благодарность им же самим принесла бы пользу (Осипов, 2011).

В христианстве Иисус даровал молитву «Отче наш...», величайшею молитву для всего Человечества, в которой заложена мощная формула правильного жизненного настроения. Есть строчка, которая особенно вдохновляет: «хлеб наш насущный даждь нам днесь», осознание этих строк вызывает чувство благодарности за каждый прожитый день за то, что в нем имели. Каждому человеку, который живет по законам Вселенной, исполняет свои обязанности и гражданский долг, воздастся: он всегда сможет заработать себе на хлеб... Человек приходит в этот мир и уходит с раскрытыми руками, ему ничего не принадлежит. Но то внутреннее сотворчество, сила духа, намерение и вдохновение, что подвигает человека к служению всему доброму и созидательному, – это то, что даровано свыше и за что надо быть благодарным.

Носители Духа Православия предупреждают, что «благодарность приемлющего побуждает дающего давать дары больше прежних, а кто неблагодарен за малое, тот и в большем лжив и неправеден» (Осипов, 2011: 58). Герунды советуют каждый день выражать благодарение и славословие Всевышнему за ту чашу радости и скорби, которую испиваем и еще предстоит.

По мнению психологов-практиков (О. Гадецкий, А. Кирьянова, Н. Корчакова, И. Погодин, А. Ханова), вслед за неблагодарностью будет проявления и других низменных качеств: раздражительности, гневливости, наглости и др. Зависть, ненависть и неблагодарность – три порока, которые идут рука об руку. Когда то Ошо сказал, что «Есть 3 ловушки, которые отнимают счастья: сожаление о прошлом, тревога за будущее и неблагодарность за настоящее» (Морозов, 2016).

Психолог Анна Кирьянова (Кирьянова, 2016) утверждает, что неблагодарность теснейшем образом связана с программами гордыни и зависти. Люди, которые не умеют и не хотят благодарить и вместо благодарности испытывают неприязненные чувства, это люди, которые одержимы гордыней, с очень высоким самомнением. Они уверены в том, что то, чего они достигли, что пришло в их жизнь, это только их заслуга. Подарки судьбы и помощь людей они принимают как должное. Неблагодарность как порок, в крови у таких людей, окружение они воспринимают как средство удовлетворения своих потребностей и

желаний. В силу своего статуса, положения, власти и самоуважения они убеждены в том, что все им чем-то обязаны, чему и находят фактические подтверждения.

Каждый человек хочет быть счастливым. Один из законов счастья, по мнению психолога Олега Гадецкого (Гадецкий, 2017), 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 психическом плане в качестве хорошего настроения, вдохновения и благородного служения. 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 собой, это будет Вас ослабевать и делать уязвимым – советует О. Гадецкий (Гадецкий, 2017). 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».

«Даже в период самых серьезных проблем, которые только могут произойти в жизни, Вы всегда можете найти то, чему Вы по-настоящему благодарны», утверждал Брайан Трейси (Трейси, 2017), популярный канадский писатель, психолог, бизнесмен и мотивационный спикер.

Если бы человек знал о том, как влияет чувство благодарности на нашу жизнь и ощущение себя счастливым, 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 ужасными», что стало распространенным феноменом в современной психологии и прочно укоренилось в сознание людей.

Брайан Трейси рекомендует людям развивать в себе привычку использования четырех «Эй» как в личной, так и деловой жизни.

Первое «Эй» означает «признательность» (от англ. appreciation). Каждый день используйте каждую возможность, чтобы поблагодарить каждого человека за то, что он сделал значительное или незначительное. Каждый раз, когда проявляете чувство признательности, говорите человеку спасибо, происходят 3 удивительные вещи: у них повышается самооценка, они ощущают себя

лучше и более значимыми, и они становятся более мотивированными к тому, чтобы сделать еще больше и лучше. Один из лучших способов укрепления отношений между людьми, с детьми, в браке – это просто говорить «спасибо» и всегда.

Второе «Эй» означает «одобрение» (от англ. approval). Давайте положительную оценку и одобряйте любое по значимости достижение при каждом удобном случае. Хвалите каждую хорошую попытку, хвалите каждое хорошее предложение или идею, просто скажите «неплохо». В особенности, хвалите людей, если они сделали нечто, выходящее за рамки их обязанностей. Хвалите сразу, хвалите за конкретные действия, хвалите регулярно. Когда Вы хвалите людей, они ощущают это и физически, и эмоционально, они испытывают внутреннее удовлетворения, они сами себе больше нравятся, чувствуют свою значимость. И те действия, которые Вы похвалили, обязательно повторятся.

Третье «Эй» означает «восхищение» (от англ. admiration). Постоянно делайте комплименты людям относительно их особенных качеств, таких как пунктуальность, настойчивость. Делайте комплименты людям относительно их достижений, как в работе, так и в личной жизни. Каждый раз, когда Вы выражаете восхищение относительно чего-то, что сделал другой человек, Вы опять-таки повышаете его самооценку и делаете его более счастливым.

Четвертое заключительное «Эй» означает «внимание» (от англ. attention). Это означает, что Вы просто слушаете, терпеливо, спокойно, осмысливая и не перебивая. Те, кто умеет слушать, слышат то, что им говорят.

Если выразить благодарность подобным образом, невольно повышается чувство собственного достоинства и ощущение счастья. Привычка чувствовать и выражать благодарность тем, кто Вас окружает и тому, что есть в Вашей жизни, оказывает удивительное влияние на Вас самих и на Вашу жизненную ситуацию, в целом. Ощущение благодарности, которое является приоритетным образом мысли, делает Вас более восприимчивым и Вы лучше узнаете людей вокруг Вас. Чем чаще Вы ощущаете чувство благодарности и чем чаще Вы его выражаете, тем более позитивным человеком становитесь и Вы сами, повышается Ваша самооценка, Вы начинаете больше нравиться другим.

Благодарность часто трактуют как вежливость, но благодарность – это волшебная форма взаимодействия, которая возвышает потенции человека и открывает его возможности. Что бы научно доказать, правда ли, что благодарность способна влиять на нашу жизнь, психолог Роберт Эммонс (Emmons, 2012), (США, Калифорнийский Ун-т) провел эксперимент. Несколько сотен добровольцев разделили на 3 группы: 1 – ежедневно в дневнике записывали внутренние переживания, 2 – фиксировали любые неприятные инциденты дня, 3 – каждый вечер составляли список событий и имен людей, вызвавшие у них чувство

благодарности. Через 10 недель выяснилось, что жизнь людей первых двух групп не претерпела никаких существенных изменений. Люди из третьей группы, все без исключения, испытывали психоэмоциональный подъем: чаще смеялись, с удовольствием занимались повседневными бытовыми делами, не тревожились о будущем, гораздо меньше волновались о своем здоровье. К тому же, за 2,5 месяца эксперимента у многих в гору пошел бизнес и это научно подтвержденные факты.

В чем же секрет? По мнению автора эксперимента в том, что участники третьей группы фокусировались на всем хорошем, что ежедневно происходит из каждым из нас, но остается незамеченным. Маленькие / большие радости так повлияли на их настроение и поведения, что расположило к ним окружающих. Кстати, тогда же была отмечена еще одна важная деталь: списки благодарности в 3-й группе с каждым днем становились все больше и больше. Это позволило психологам сформулировать еще одну закономерность, оказывается, чем чаще мы пытаемся отыскать причину для благодарности, тем легче и больше их находим и становимся счастливей.

Казалось бы, все так просто, так что же мешает нам жить в постоянной радости, испытывая благодарность? Конечно же, уверенность в том, что мы заслуживаем еще большего. Человеку присуще сравнивать, именно это, полезное в целом качество, не дает нам ценить то, что у нас уже есть, к имеющемуся, мы относимся как к должному. То, что буквально вчера было «праздником», сегодня уже скучные и серые будни, «спасибо» – за что? Как часто вы благодарите своего мужа или жену, или внутри себя уверены, что они – «должны»?

Психологи констатируют, что именно слово «спасибо» чрезвычайно быстро исчезает из семейного обихода и служить причиной кризисов. Но слово то, действительно волшебное, как учили нас в детстве, потому 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 последние годы, «благодарность» стала бизнес–инструментом. Менеджеры по управлению кадрами рекомендуют руководителям обязательно благодарить своих работников, имея ввиду вовсе не денежные поощрения. Оказывается, многим высококлассным специалистам не хватает простого человеческого «спасибо, из-за его отсутствия, они могут даже уволиться. Впрочем, во всех случаях иметься ввиду, конечно же не механическое бурканье «спасибо», а осознанная и ясно выраженная признательность и это важно.

Кстати, не менее важная тема, как принимать благодарность. Многие не умеют этого делать, в этот момент мы смущаемся, испытываем неловкость и никакие мантры на тему «полюби себя» не срабатывают. В второпях мы отвечаем «не за что» и это самая неправильная реакция. Психологи утверждают, что ложная скромность

сводит на нет затраченные усилия обеих сторон, отвечая «не за что», мы обесцениваем и себя, и того, кто благодарит. Глубокое осознание этого дает понимание того, что умения брать не меньше искусство, чем умение отдавать. Важно понимать, что эта благодарность нужна не только Вам, но и тому, кто благодарит, не прерывайте цепочку добра, подумайте об этом в таком ключе.

Благодарность является краеугольным камнем нашего бытия, в котором от всех нас требуется осознания простой истины: что бы жить, мы нуждаемся в друг друге, и только отражаясь как в зеркале в благодарности других, мы и можем понять собственную значимость и связь со всеми людьми. Мы слышим в свой адрес спасибо для того, что бы узнать, кто мы есть и сами говорим спасибо, для того, чтобы у другого была возможность узнать себя. Лучший ответ на любую благодарность – это «как я рада была Вам помочь!»: во-первых, это правда, потому что, справиться с жизнью в одиночку никому из нас не по силам; во-вторых, именно так мы становимся звеном в цепочке. Поэтому никогда не стоит ждать обязательной помощи и благодарности в ответ, система работает, гораздо шире. Мы наверняка получаем помощь в трудных обстоятельствах, но, возможно, совсем от другого человека. Хотите быть счастливыми, – запустите систему в действие, благодарите незнакомых людей, находите за что, возможно, Ваше доброе слово именно сейчас им жизненно необходимо.

Психологи установили, что людям для выживания нужно не меньше четырех объятий в день, а ведь слова благодарности – это наше устное объятие, которое так же способны согреть и утешить. Благодарите Жизнь, за доступные вам возможности, безусловно, всегда найдется тот, у кого возможностей больше. Но если вы концентрируете внимание на том, чего у Вас нет, то вам никогда и не будет хватать, зато благодарность умеет сделать из нехватки изобилия, тем более что всегда найдется и тот, кто мечтает располагать, хотя бы вашими возможностями.

Умейте поражаться чудесам, которые ежесекундно предлагает нам Вселенная. Мы так быстро привыкаем к хорошему, а ведь достаточно вспомнить наших прабабушек, что бы ежедневно говорить «спасибо» создателям электробытовых помощников по дому, обновите свой взгляд на современные блага и привилегии, цените то, что облегчает нам жизнь.

Анализ литературы позволяет выдвинуть гипотезу, что благодарность как социокультурное явление и ее переживание как психологический феномен представляют собой мощный психоэнергетический ресурс в жизнедеятельности каждого человека.

Кроме того, ретроспективный опыт благодарности вскрывает невидимые, лежащие не на поверхности ресурсы трудной в прошлом ситуации. Это знание побуждает человека к поисковой активности подобных скрытых резервов и потенциалов в ситуации нынешней.

Благодарность может быть различна по своему характеру. Она может переживаться как, безусловно, позитивное чувство, или как смешанное, в котором радость и облегчение соединяются с досадой и чувством неловкости. Это происходит в ситуациях, выявляющих какие-то глубоко потаенные личные слабости (комплексы). Неожиданные жизненные трудности могут дезадаптировать человека, взломать привычные для него приемы совладения и выявить то, что ему вовсе не хотелось бы демонстрировать окружающим. В результате чувство стыда, досады, что оказался в смешной, нелепой или «стыдной» ситуации, «заставляет» благодарность быстро исчезать из памяти.

Описание «угасающей» благодарности наводит на мысль о своеобразном «раздвоении» ее переживания на интеллектуальное и эмоциональное. В случае частичного проживания благодарности можно говорить о наличии, у переживающего ее человека, определенного внутреннего конфликта. В случае полного проживания благодарности можно говорить о том, что человек на внутреннем уровне продуктивно переживает свой жизненный опыт, приращивая достижения прошлого к настоящему. Таким образом, способность человека к переживанию благодарности может быть достаточно диагностичной.

В современных условиях жизни дефицита бескорыстия, возникает ситуация, хорошо описана римским историком и оратором Корнелием Тацитом: «Благодетельны приятны только тогда, когда знаешь, что можешь за них отплатить, когда же они непомерны, то вместо благодарности воздаёшь за них ненавистью» (Морозов, 2016). В сознание многих людей бытует утверждение, что благодарность имеет только физическое воплощение, в качестве материального поощрения, услуги и пр. В подобном случае, ответная благодарность выступает как мера уравнивания человеческих отношений. В противном случае, нарушается внутренний баланс, при котором люди не могут чувствовать себя паритетно и автономно. Возникающие состояния долженствования, чревато проявлением угнетающих эмоций и желанием отдалиться от человека, оказавшего помощь. К тому же, благодарность, не объединенная общим чувством и чистыми намерениями, по словам Аристотеля, «быстро стареет».

Психологи подмечают, что нельзя игнорировать и такое явление, о котором писал еще Фридрих Ницше (Ницше, 1986), как ресентимент – ненависть к благодетелю: чем больше для человека сделаете хорошего, тем сильнее будут удары от него: претензии, алчность, обвинения и пр. Философ фундаментально рассматривает типы морали – мораль «господ» и мораль «рабов». Ресентимент является определяющей характеристикой морали «рабов». Ницше разводит мораль «господ» и мораль «рабов» по ряду оснований. Одним из них является аксиологическая антитеза «внутреннего» и «внешнего». Так мораль «господ» исходит из самой себя, аристократ утверждает себя, изнутри себя творит ценности; мораль «рабов» ориентирована на других,

«плебей подчиняется и подлаживается», он самореализуется в отрицании и самобичевание. В этом смысле мораль «господ» – инициативна, мораль «рабов» – реактивная. Рабская мораль продуцирует в индивида граничные чувства: почтение – презрение, доброжелательность – зависть, благодарность – неблагодарность и пр.

Во всех культурах имеет место согласования обеих моралей, они переплетаются, взаимно, глубоко не осознавая, упорно существуют бок о бок – даже в одном и том же человеке. Выделены Ницше морали, носят главным образом типологический смысл и лишь в иллюстративном плане исторический. Он не ограничивает анализ «господ» и «рабов» лишь социальными рамками, для него эти определения характеризуют и то, что он называет «духовной» природой, где эти противоположные ценности противостоят внутри единичной жизни.

Переживание благодарности содержит в себе большой терапевтический ресурс. Психотерапевтический эффект для переживающего благодарность может выражаться в позитивном ответном действии (поддержка, помощь), в чувствах признательности, любви, симпатии, в перестройке мыслей на позитивный и продуктивный 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 дарует позитивный внутренний настрой, что продлевает молодость человека. Такие выводы сделали в своих исследованиях 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.

Современная практическая психология предлагает множество благодарственных практик. Методика «Дневник Благодарности», когда каждый вечер человек делает записи о том, за что он благодарен. Благодарность – это универсальный язык счастья, для осознания и использования доступен всем. Ведения дневника кардинально изменяет жизнь человека, открывает путь к успеху. Искреннее благодарение – это мощная «прокачка» осознанности человека: самовоспитания умения делать остановку в бесконечной гонке за лучшей жизнью. Чрезвычайно важно всегда и во всем говорить «спасибо» Богу, Вселенной, людям рядом и себе. Ведения Дневника благодарности, всегда принуждает человека искать что-то хорошее в своей жизни. При этом его сознание получает новую установку. И, как прилежный ученик, он стремится выполнять свое задание, как можно лучше. Дальше начинает

активизироваться механизм формирования привычки. Но для того, чтобы сознание человека трансформировалось (т.е. настроилось на благодарность), сформировалась устойчивая привычка замечать хорошее в своей жизни, вести Дневник благодарности надо регулярно, не менее трех месяцев.

Практика «Благодарственное письмо», где человек в эпистолярном стиле излагает слова благодарности конкретному человеку, с возможностью отправить / не отправить письмо адресату. Практика «Утро и вечер с благодарностью», когда человек начинает и завершает свой день благодарностью, с любовью вспоминая всё, что он ценит в своей жизни. В православии, особое внимание уделяется благодарственным молитвам, которые желательно читать каждый день. В молитвах возносится благодарность Всевышнему за жизнь, за ниспосланные блага, за великий дар – здоровье, семейное счастье, возможность самореализации. Человек благодарит за все, что у него есть на данный момент, даже если, с его точки зрения, этого не так уж и много.

Аффирмации благодарности – это психотехнология позитивного мышления, когда человек концентрируется на всём хорошем, что имеет, сосредотачивается на положительных мыслях и, согласно закону притяжения, усиливает и приумножает всё то, хорошее, на чём акцентирует своё внимание. Энергия благодарственных аффирмаций вдохновляет, наполняет каждую клеточку нашего тела, человек чувствует легкость и поддержку свыше. Впускает в свою жизнь еще большее благословения.

Мощным духовным инструментом есть священные мантры, изложены на санскрите; не так популярны в нашей славянской духовной традиции. Мантра происходит от санскритского слова «священное послание». Индийский духовный лидер Шри Сатья Баба сказал: «Чистая мысль чистого сердца лучше мантры». Практика благодарственной мантры очищает разум, придает осмысленность и сострадательность человеческим отношениям.

В жизнь каждого человека привносятся множество благ и страданий, что есть уроками... Позиция ученика всегда благодарственна, в отличие от позиции потребителя, который грезит наслаждениями. Благодарение за полученные испытания исцеляет душевные переживания, гармонизирует состояние человека и выводит его в позитивное, ресурсное состояние, которое способствует развитию. Так человек формирует и поддерживает в себе позитивный образ мышления, возвращает чувство благодарности, как своё внутреннее качество. Как следствие – улучшение самочувствия, мировосприятия и отношений в семье, на работе, с соседями. Человек, который направляет своё внимание на положительные стороны жизни, меньше подвержен стрессам и эффективнее находит решения задач, потому что всё чаще начинает видеть в разных ситуациях ресурс для развития.

Нейропсихолог, доктор философии Роджер Уолш (Walsh, 2010), пишет, что не зря ещё до становления психологии как науки, религии предписывали начинать день с благодарности Богу. Ведь она очищает внутренний мир человека, развивает благородные чувства чести и человеческого достоинства. Благодарность – богатство души человеческой. Ей посвящены труды и исследования философов, психологов, учёных разных направлений.

В Японии в лаборатории доктора Эмото Масару, проводились эксперименты у подтверждения того, что вода обладает памятью. Впечатления воды фиксировались быстрым замораживанием. Многочисленные эксперименты, с целью найти слово, которое больше всего очищает воду, показали, что оно не одно, а сочетания двух: любовь и благодарность (Масару, 2007).

Интеграция данных эмпирических исследований показала, что переживание благодарности содержит в себе большой терапевтический ресурс. Психотерапевтический эффект для переживающего благодарность может выражаться в позитивном ответном действии (поддержка, помощь), в чувствах признательности, любви, симпатии, в перестройке мыслей на позитивный и продуктивный лад, в мировоззрении в целом (развивается принятие жизни во всех ее аспектах). Масштаб изменений различен. Однако в любом случае он ведет человека к большей цельности и, следовательно, обладает психотерапевтическим эффектом.

Благодарность занимает важное место в жизни человека. Действие благодарности как психологического явления многообразно. Она может быть проявлена на уровне мыслей, чувств, действий, переживаться как целостное состояние, охватывающее эмоциональную, ментальную и физическую (телесную) сферы человека.

Таким образом, благодарность не просто паттерн вежливости, а сакральное чувство. Предстает как высшее переживание, возникшее в ответ на мгновенное расширенное восприятие действительности, способное охватить в единое мгновение все, что дано жизнью. В психотерапевтической практике есть много методик, основанных на воспоминаниях реальных ситуаций, содержащих в себе опыт переживания высших состояний – счастья, любви, благодарности. В психологии все чаще встречаются описания благодарности по отношению к экзистенциальным персонификациям – Богу, жизни, судьбе...

Чувство благодарности важно формировать с детства. Развития благодарственного сознания в онтогенезе есть ключевой задачей современных родителей, педагогов и психологов. Благодарность, как механизм базовой конструкции «Я-концепции», детерминирует взаимосвязь доверия к миру и чувства искренней признательности, что есть энергетическим каналом, через который благодать входит в нашу жизнь.

Список использованной литературы

- Бирон Б.В., Портянкіна К.О. Вплив вдячності на переживання творчою особистістю стресових подій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2017. № 2. С. 26-36.
- Благодарность – чувство благодарности, вибрации – скажи жизни «Спасибо!». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.centrr-crm.ru/nakazhdiy-den/blagodarnost.html> (дата обращения: 21.01.2020).
- В чём сила благодарности? [Электронный ресурс] URL: <https://allatravesti.com> (дата обращения: 12.01.2020).
- Джидарьян И.А. 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).
- Кивенко И.А. Речевой акт благодарности как коммуникативная тактика позитивной и негативной вежливости. *Молодой ученый*, 2015. № 6 (2). С. 98-102.
- Кирьянова Анна Неблагодарность и благодарность [Электронный ресурс] URL: <http://kiryanova.com/category/statyi/psichologiyazhizni/> (дата обращения: 9.01.2020).
- Кислица Г.К. Исследование феноменологии переживания благодарности. *Вестник СПбгу. Серия 16. Психология. Педагогика*, 2016. Выпуск 3. С. 65-74.
- Кляйн Мелани. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников: учебное пособие. Санкт-Петербург: Б.С.К., 1997. 95 с.
- Корчакова Н.В. Стратегія вдячності як елемент просоціальної поведінки. *Психологія: реальність і перспективи*. 2013. Випуск 2. С. 90-95.
- Лебедева А.А. Позитивная психология как альтернатива традиционному клиническому подходу к изучению качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья. *Современная зарубежная психология*. 2012. № 2. С. 17-28.
- Леонтьев Д.А. Позитивная психология – повестка дня нового столетия. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012. Т. 9, № 4. С. 36-58.
- Максюта Микола Григорій Сковорода: життєбуттійність вдячності. *Гілея: науковий вісник*. 2019. Випуск 142 (2). С. 88-91.
- Морозов А. Подив, вдячність, благоговіння: моральні та онтологічні виміри. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2016. №2. С. 75-86.
- Нельсон Н.С., Калаба Д.Л. Сила благодарности: Ключ к полноценной жизни. Москва: 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: 7.02.2020).
- Ницше Фридрих По ту сторону добра и зла. [Электронный ресурс] URL:<http://www.nietzsche.ru/works/main-works/side/> (дата обращения: 28.01.2020).
- Носители Духа: сост. игумен Игнатия, А.И. Осипов. М.: Изд-во Стретенского монастыря, 2011. 528 с.
- Петренко Т.В. Категория вдячності в педагогіці В.О. Сухомлинського. Педагогіка та психологія. 2018. Випуск 60. С. 197-206.
- Пять афонских старцев о благодарности. [Электронный ресурс] URL:<http://afonit.info/biblioteka/afonskie-nastavleniya> (дата обращения: 23.01.2020).
- Северская Галина Благодарность идет нам на благо! [Электронный ресурс] URL:<http://www.psychologies.ru> (дата обращения: 17.01.2020).
- Селигман Мартин Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / пер. с англ. Э.П. Петрова. Москва: София, 2006. 368 с.
- Тарасюк Ирина Народнорелігійна «філософія вдячності» в українських пареміях. Народознавчі зошити. 2015. № 1. С. 58-69.
- Ханова Ажа Феномен благодарности. [Электронный ресурс]. <http://www.cloudwatcher.ru/analytics/5/view/30/>
- 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. Москва: Ин-т консультирования и системных решений, Ин-т психотерапии, 2006. 208 с.
- Чалдини Роберт. Психология согласия / пер. Э.И. Мельник. Киев: Форс Украина, 2017. 394 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>
- James Roberts, Gratitude, Not «Gimme», Makes for More Satisfaction, Baylor University Study Finds. URL:<https://www.baylor.edu/mediacommunications>
- Kini P, McInnis S, Gabana N, Wong J, Brown JW (2016) The effects of gratitude expression on neural activity. NeuronImage 128:1-10. [Electronic resource]. URL:<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26746580>
- Wood A., Froh J., Walsh, R. Geraghty Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. Clinical Psychology Review. 2010. Vol. XXX. URL:<https://greatergood.berkeley.edu/pdfs/GratitudePDFs>



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

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

У статті представлено теоретичний огляд проблеми міжособистісної взаємодії сучасного педагога. Міжособистісна взаємодія розглядається у системі «вчитель-вчитель» та «вчитель-учень». Проаналізовано концептуальні підходи до вивчення міжособистісної взаємодії та міжособистісного спілкування. Зазначено, що міжособистісна взаємодія включає насамперед професійне міжособистісне спілкування, яке передбачає успішне функціонування людини в соціумі, глибоке розуміння та повага партнера по взаємодії.

Ключові слова. Міжособистісна взаємодія міжособистісне спілкування, педагогічне спілкування, комунікація, перцепція, інтеракція, комунікативність, толерантність.

Olga Hreylikh Features of interpersonal interaction in pedagogical teams of the modern school

The article presents a theoretical overview of the problem of interpersonal interaction of the modern teacher. Interpersonal interaction is considered in the system "teacher-teacher" and "teacher-student". Conceptual approaches to the study of interpersonal interaction and interpersonal communication are analyzed. It is stated that interpersonal interaction includes, first of all, professional interpersonal communication, which implies successful functioning of the person in the society, deep understanding and respect of the interaction partner.

Key words: *mizhosobystisna vzayemodiya mizhosobystisne spilkuvannya, pedahohichne spilkuvannya, komunikatsiya, pertseptsiya, interaktsiya, komunikatyvnist', tolerantnist'.*

Постановка проблеми. В умовах реформування освіти на основах гуманізму широкої популярності набуває психологія співробітництва, співтворчості, яка повинна характеризувати взаємодію колег у педагогічній діяльності.

Вивчення проблеми міжособистісної взаємодії пов'язана з категоріями суб'єкт-суб'єктних взаємодій. Вираженням їх в гуманістичній психології є дії суб'єкт-суб'єктних навчальних стосунків системи „вчитель-учень” та професійних в системі „вчитель-вчитель”. Педагогічна взаємодія включає професійну міжособистісну взаємодію, яка розглядається в стосунках „вчитель-вчитель” та „вчитель-учень”.

Дослідження суб'єкт-суб'єктних професійних стосунків, що формуються, дають змогу розглядати їх в аспекті діяльнісного особистісного підходу до аналізу системи закономірних зв'язків і суперечностей, системотвірних функцій процесу підготовки. І хоча науковий підхід до розгляду процесу професійної підготовки майбутніх вчителів носить ще проблемний характер, в одному провідні вчені одностайні - необхідно формувати сучасну особистість вчителя з національною самосвідомістю, людською гідністю, самоповагою, здатну на творчу професійну самореалізацію.

Для осмислення даної проблеми велике значення мають наукові праці визначних психологів зокрема Б.Г. Ананьєва, О.О. Бодальова, С.В. Васьковської, Н.П. Волкової, В.В. Власенка, І.А. Зязюна, О.В. Киричук, М.В. Кузьміна, О.Н. Леонтьєва, С.Д. Максименка, В.М. М'ясищева та ін.

Відомий психолог В.М. М'ясищев зазначає, що саме міжособистісних стосунках між педагогами народжується та розвивається професійна взаємодія. Стверджено, що взаємодії та взаємостосунки - поняття тотожні, вони доповнюють одне одного.

Представниками сучасної гуманістичної психології розроблено принципи суб'єкт-суб'єктної взаємодії та засоби діалогічного ділового спілкування. Дослідники, зокрема Б.Г. Ананьєв, В.М. М'ясищев, О.В. Киричук надають особливого значення професійним взаємодіям в педагогічному колективі, від яких залежить психологічний клімат школи в цілому, у кожному дитячому колективі класу.

Проблему ефективного міжособистісного спілкування вчителів розкривали у своїх працях О.Н. Леонтьєв, В.М. М'ясищев, О.В. Киричук.

Вагомий внесок у розробку даної проблеми зроблено вітчизняним філософом і педагогом (Цимбалюк, 2007). Основні положення нашої роботи обґрунтовують зміст провідних його ідей.

Теоретико-методичні засади підготовки вчителя в сучасних закладах вищої педагогічної освіти - це єдність теорії та практики в підготовці вчителя, зміст психолого-педагогічної підготовки, особистісно-професійна орієнтація у формуванні вчителя, професійне самовизначення і самовдосконалення досліджуються в педагогіці С.О. Сисоевою,

С.І. Гончаренком та ін.; в психології - І.А. Зязюном, О.В. Киричук, С.Д. Максименком, Н.В. Чепелевою та іншими вченими.

Теоретичними передумовами дослідження проблеми міжособистісної взаємодії та спілкування як форми її реалізації складають ідеї Л. С. Виготського про тотожність свідомості і соціальних контактів. Він стверджував, що культурно-історичний розвиток свідомості людини припускає взаємодію її з оточуючими людьми і інтеріоризацію первинних зразків їх відношень внутрішнього діалогу.

Питання взаємодії людей, що одночасно є і взаємодіями один до одного займали одне з центральних місць в соціально-психологічних теоріях психологічної класики зокрема у роботах Б.Г. Ананьєва, О.О. Бодальова, Л.С. Виготського, О.Н. Леонтьєва та ін. На основі методологічного принципу єдності свідомості і діяльності була доведена необхідність розглядати взаємодії між людьми як механізм здійснення спільної діяльності і умовою їх соціалізації. Формою реалізації взаємодії між людьми називається спілкуванням. Спілкування людей опосередковується всім контекстом їх взаємодій, ситуацією їх життя та діяльності (Орбан-Лембрик, 2010).

Психологічною теорією і практикою дослідження доводиться, що сама по собі діяльність для формування якостей особистості, що становлять ядро моральності людини, може бути нейтральною, якщо між її учасниками не організовані відносини, які потребують співробітництва, взаємодопомоги, якщо немає підкріплення ходу діяльності такими взаємовідносинами, які спонукають до моральних вчинків.

Змістом взаємодій вчені вважають обмін інформацією, що пов'язана організацією взаємостосунків людей, у спільній діяльності. Підкреслюється, що взаємодії та взаємостосунки - поняття тотожні, вони доповнюють одне одного.

Спілкування в ряді досліджень розглядається як форма реалізації взаємодій конкретних індивідів, які певним чином відображають один одного, впливають на діяльність та внутрішній світ кожного.

Таким чином, відносини виникають з процесу взаємодії. У взаємодіях людей народжуються та існують їх взаємовідносини. У працях дослідників вказується, що у взаємодії, яким завжди є спілкування, чітко виділяються три компоненти: пізнання людиною людини, їх відношення один до одного та вплив (Овчаренко, 2011).

У психологічних теоріях О.О. Бодальова стверджується, що особистість у спілкуванні виступає в якості суб'єкта певних відношень. І хоча людина може це не усвідомлювати, але від неї залежить характер поведінки людей по відношенню до нього, а тому і характер його переживань від спілкування з людьми і ті оцінки, які вона дає цим людям.

Провідною у працях про поведінку у міжособистісній взаємодії, а саме О. О. Бодальова, Н.В. Гришиної, В.М. М'ясищева, є ідея, що поведінка людини є практичною взаємодією з людьми в різних соціальних структурах. На будь-якому рівні і при будь-якій складності поведінки

особистості існує заємозв'язок між інформацією про людей і міжособистісними відносинами, комунікацією і саморегуляцією вчинків в процесі спілкування, а також перетворення внутрішнього світу самої людини.

Теоретичне вчення на поглиблення положень про спілкування як форму виявлення взаємодії між людьми є спрямовані праці сучасних психологів зокрема Н.В. Волянської, І.А. Зязюна, О.В. Киричук, І.М. Цимбалюка, Н.В. Чепелевої, Т.С. Яценко та ін. (Цимбалюк, 2001). В них підкреслюється, що основою і найбільш динамічною формою існування і розвитку міжособистісних відносин є дії людей: в них і через них реалізуються об'єктивні закони будь-якого соціального процесу, тобто динаміки суспільних відносин. Найбільш яскравою формою виявлення таких характеристик дій як адекватність соціальним нормам, його значимість для колективу, тривалість впливу на соціальний процес є вчинок. В працях сучасних психологів підкреслюється важливість визначення спрямованості вчинку такі як мета, мотиви та орієнтації.

Спілкування не є чимось зовнішнім по відношенню до психіки, спілкування і психіка внутрішньо пов'язані. В актах спілкування відбувається ніби презентація "внутрішнього світу" суб'єкта іншим суб'єктам, і, разом з тим, саме цей акт передбачає наявність такого "внутрішнього світу".

Спілкування виступає як специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми, як взаємодія суб'єктів. Причому мова йде не просто про дію, не просто про вплив одного суб'єкта на іншого (хоча цей момент не виключається), а саме про взаємодію. Для спілкування необхідні принаймні дві людини, кожна з яких виступає саме як суб'єкт.

Спілкування виступає не як система дій кожного із його учасників, які по черзі змінюються, а як їх взаємодія. Спілкування є взаємодією суб'єктів, які вступають в нього як партнери.

Таким чином, проблема спілкування ретельно досліджується і резюме цих досліджень можна коротко викласти в таких положеннях: Спілкуванням є така взаємодія людей, в якій кожен з учасників цього діяння реалізує певні цілі, що спонукаються більш чи менш усвідомленими мотивами. Але люди можуть вступати у взаємодію і для спільної діяльності, яка вимагає співробітництва. У всіх цих випадках цілі і мотиви діяльності, засоби її здійснення актуалізують в психіці людей нові їх характеристики. Спілкування - це завжди взаємодія людей. Потрібно вивчати коли і чому в ході взаємодії відбуваються зміни в пізнавальних процесах людей, в їх переживаннях, у зверненнях один до одного, в характері вкладу кожного з них в спільну діяльність (Волкова, 2006).

Коли вчитель сприймає іншого вчителя, за допомогою безпосереднього спілкування, чує мову, спостерігає за діями, то ці компоненти загального вигляду в даний момент діють на органи чуття, інтелект і згідно викликають певну взаємодію. Але якщо у вчителя не вироблене вміння тлумачити поведінку іншого вчителя на основі виділення, порівняння і оцінки

компонентів, які їх складають, то ця інформація буде перероблятися частково і однобоко використовуватись в процесі подальшої професійної взаємодії з колегою. Якщо ж вчитель більше підготовлений як психолог-аналітик, інтерпретатор, то ця інформація про колегу матиме здатність служити матеріалом для адекватної взаємооцінки і доцільного вибору способу дії. Для цього потрібний налагоджений механізм зворотнього зв'язку, тобто вчителю необхідно весь час звертати увагу на те, як він діє і які результати ним досягаються, що дає можливість коригувати свою поведінку і цим впливати на процес взаємодії.

Рольова взаємодія виявляється у вчинках співробітництва: виконання своїх рольових обов'язків, об'єктивне визначення особистих вкладів у загальну справу, обговорення проблем, у спілкуванні - підкреслення у своїх колег найкращих властивостей, протистояння тим, кого вважають некомпетентним, в намаганні набути престижний статус, в організації спільної роботи методами, що приймаються колегами тощо. Входячи у колектив, вчитель повинен у власній праці втілити професійні, статусно-рольові, результативно-продуктивні особливості функціонування колективу. Лише тоді він зможе зрозуміти, оцінити спрямованість, перспективи і якості спільної діяльності в своєму колективі. Тільки приймаючи умови колективу, завдання його діяльності, він усвідомлює і свою особисту відповідальність за власну співактивність, співробітництво в ньому. Функціонально-рольові позиції задані на їх основі виникають як види взаємодій, які в основному відносяться до вербального, ділового спілкування: розпорядження, розповідь, питання, доповнення до думок партнера, схвалення його дій, критики, виявлення станів. Ділове спілкування на принципі рівноправності створює однакові можливості для виявлення своєї індивідуальності і реалізації своєї особистості. В його умовах, з одного боку, вчителі ідентифікують себе з партнером, вникають в сутність його проблем, настрою, а з другого стають уважними до самого себе, гармонійними з оточуючими колегами.

Найчастіше ділове спілкування виникає при взаємовідвідуванні і взаємонавчанні педагогів. Воно дозволяє вести конструктивний професійний діалог, серйозно обдумувати всі виникаючі в процесі роботи проблеми. Це і є варіант справжнього співробітництва, коли вчителі можуть вивчати нові ідеї, гримуючи серйозну емоційну підтримку. Таким чином, "взаємовідвідування - це "аналіз діяльності рівних рівними", "взаємонавчання рівних".

Важливим моментом для оцінки участі вчителя в житті колег, характеру взаємодії у педагогічному колективі є знання того, хто і як ставить цілі, як укладаються плани, ким вирішуються шляхи їх здійснення, ким визначається що робить кожний учасник колективу у реалізації прийняття планів.

Активна участь кожного вчителя в житті колективу стимулює пізнавальний інтерес до самого себе, сприяє практичному застосуванню своїх потенційних можливостей, розвитку творчих здібностей.

Встановлено, що в умовах взаємодій вчителів в групах змінюється характер педагогічної діяльності, він набуває характеру спільної взаємодії і набуває якісно нових характеристик (Алексюк, 2000).

Змінюються і більш складними стають форми і засоби регуляції поведінки людей. Великого значення набуває стиль керівництва педагогічним колективом, який визначає і стиль взаємовідносин між його членами, при демократичному стилі своя думка не нав'язується, вона є однією із можливих, люди готові до компромісу, поважно ставляться до партнерів, критикують коректно, не використовують загроз, маніпулювань, не дозволяють імперативних висловлювань, примусу, настійних прохань. Керівник школи забезпечує максимально повну участь вчителів в обговоренні питань. Авторитарність застосовується тільки в екстремальних випадках або в організації якихось справ. В інших випадках виникає напруження в стосунках, психологічний мікроклімат колективу погіршується (Питюков, 2001). Стиль спілкування виникає на основі створення традицій, тобто положень і звичок, які приймаються свідомою повагою до досвіду старших, до авторитету цілісного колективу, який живе в часі. Як свідчить аналіз спостережень, невдачі багатьох педагогічних колективів траплялись тому, що в них не виробився стиль індивідуальної поведінки вчителів, не склались звички і традиції, а якщо вони й починали складатись, то не вистачало вміння, сил і бажання їх зберегти. Таким чином, взаємодія в педагогічному колективі має значення не тільки для створення здорового мікроклімату, але й для професійного, зростання вчителів, для ствердження себе як творчої особистості. Особливо це важливо для подальшого професійного самовизначення молодих вчителів на етапі адаптування до практичної діяльності.

Етичне ставлення вчителя до своїх колег здійснюється у доброзичливих вчинках, що адресовані до компетентного колеги-вчителя, або у виховних вчинках, що адресовані молодим колегам (поради, надання допомоги, долання труднощів, заохочення професійного зросту тощо).

Виявленню педагогічної культури вчителя у стосунках з людьми присвячені праці відомих психологів І.А. Зязюна, О.В. Киричук, М.В. Кухарєва та ін. У своїх дослідженнях автори розкривають поняття «педагогічна культура», яка вміщує культуру взаємостосунків і спілкування саме на гуманістичних засадах (Волянська, 2008).

Тенденція визначення педагогічної культури вчителя через діалектичну єдність культури діяльності та культури спілкування, що потребує в першу чергу здатності до самоконтролю, саморегулювання, певного рівня розвитку рефлексійних процесів, самооцінки простежується в роботах І.А. Ільєсової, В.А. Кан-Калик та ін.. Питанню саморегуляції психічних станів в педагогічній і навчальній діяльності присвятив своє дослідження О.О. Бодальов. Він вказував, що в системі суб'єкт-суб'єктних відносин можна досягти високих результатів, якщо використовувати прийоми та засоби саморегуляції, яким треба навчати і виховувати в собі.

Одним із складних у педагогічній взаємодії, як вважає вітчизняний психолог Т.С.Яценко є пошук вчителем винного у невдачі в зовнішніх обставинах, або в партнері по спілкуванню. Тому, якщо педагог - особистість, що «захищається», то причину своїх невдач він скоріше всього буде шукати (і знаходити) лише у виправданому для себе аспекті: в недосконалості вузівської підготовки, шкільної системи, в негативному впливі на учнів батьків, колег, в недорозвиненості дітей і т.п. І хоч ці явища можуть мати місце в ситуації невдач, у вчителя при цьому майже зовсім буде відсутня концентрація на собі, при якій варто було б звернути увагу на власні особистісні особливості, бо саме вони і породжують ті або інші складності. Таким чином, складається небезпека небачення таких сторін своєї поведінки, зміна яких могла б привести до успіху у педагогічній взаємодії.

Нездатність вчителя знайти справжню причину невдачі (і успіху) веде до того, що внаслідок стереотипності непродуктивних психологічних ходів аналізу своєї діяльності, а також діяльності своїх колег, у нього не розвиваються педагогічні здібності, а тільки притупляються. У цьому випадку спроби аналізу допущених прорахунків, як правило, попадають у замкнене коло, що в кінцевому результаті створює у вчителя відчуття безвиході, психологічної беззахисності, незахищеності. Саме в цьому і полягає парадокс: «психологічний захист» блокує реальне відчуття себе і ситуації, що ускладнює реальний відгук на реальні події і ситуації, і можливість живого творчого реагування на ситуацію нівелюється, затримується. У результаті ситуація аналізується, а людина відчуває себе нездатною не тільки щось змінити, а навіть просто щиро розібратись в ситуації, що і створює відчуття беззахисності.

Ще один деструктивний момент дії «психологічного захисту» полягає в протиріччі всієї «захисної» системи, що створює непослідовність поведінки, неузгодження між словом і ділом, протиріччя і конфліктність відносин. Особистості, що «захищається», притаманна величезна перевитрата енергії, а це забирає її сили, виснажує нервову систему, втягує людей, які з нею спілкуються, в круговорот непродуктивних особистісних маніпуляцій.

Таким чином, неважко уявити, який деструктивний вплив здійснює «психологічний захист» на процес професійного педагогічного спілкування. Ускладнює ситуацію і те, що похідними «психологічного захисту» є такі непритаманні для професій вчителя якості, як егоїзм, недобррозичливість, несприймання певних якостей іншого, непослідовність поведінки, перенесення загального негативного досвіду спілкування, що відбувається в цю хвилину, підозрілість, домінування інтересів «я» над професійними, викривлення реальності, порушення розуміння і адекватного емоційного відображення себе і іншої людини. І зрозуміло, надати допомогу шляхом інформування або розширення знань в області психології хоч і можливо, і доступно, але навряд чи ефективно і результативно. Для цього необхідна робота над собою, постійне глибоке

самоусвідомлення і самоспостереження, а також участь у можливих тренінгах, практична робота зі спеціалістами і т.п. Але головним залишається все-таки бажання змінитись, прагнення до самовдосконалення і щирість перед самим собою.

Змістовні і результативні характеристики взаємовідносин в педагогічному колективі пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями педагога, які дозволяють зрозуміти особливості міжособового стилю поведінки, домагання на місце в структурній ієрархії колективу, специфіку вербального і невербального самоподання (презентація і репрезентація).

Досвідчені педагоги вміють керувати своїм емоційним станом, що і є їх професійною якістю особистості. За даними досліджень психологів біля 50% молодих вчителів зазнають труднощів в регуляції своїх емоційних станів. Підкреслюється, що великого значення для молодих вчителів має власна настанова на оптимальний емоційний стан. 70% досвідчених вчителів планують позитивний робочий стан на весь трудовий день, дають собі позитивну настанову, що пов'язана з педагогічною діяльністю. Так, тестування вчителів, проведене психологами в школах України, показали, що лише 33% вчителів дали своїм колективам високу оцінку за такими якостями як контактність, щирість, згуртованість, організованість, відповідальність; 66% оцінили свої колективи за цими якостями середньою оцінкою. Ці вчителі, за даними тестів, володіють гнучким сполученням якостей, що сприяють спілкуванню, але зі зберіганням власної думки і самоповаги.

Але деякі вчителі відчувають дискомфорт, коли виникають напруження у міжособистісних контактах. Лише зусиллями власної волі вони оволодівають своїм станом і шукають конструктивні шляхи зі складних ситуацій. Психологи доводять, що включення емоційної сфери у спілкування з колегами викликає гуманну настанову на партнера, зверненість до нього. Спілкування усвідомлюється вчителями як самостійна цінність.

У молодих педагогів найбільші труднощі викликає управління своїм емоційним станом. Вихід з даної ситуації психологи-дослідники вбачають в організації самопізнання і навчанні студентів саморегулюванню та рефлексії (Овчаренко, 2011).

Незаперечним виявилось те, що рефлексія є опосередкованим, пізнавальним процесом розуміння себе через розуміння інших, через відображення себе в інших людях і продуктах своєї діяльності. Рефлексивні моменти складаються зі спілкування вчителів один з одним. У спільній праці в педагогічному колективі відбувається пізнання вчителями себе в конкретних професійних ситуаціях усвідомлення значення і наслідків своєї поведінки для колег. Вчителі в сумісній діяльності здійснюють розумну оцінку своїх професійних досягнень і своєї реальної етичної цінності для інших.

Змістовий аспект міжособистісної взаємодії вивчався і аналізувався як аспект комунікації. Комунікативні дії - це дії свідомо орієнтовані на смислове сприймання іншими людьми. Ці дії можуть бути інформативними як передача відомостей, спонукальні (переконання, наслідування, навіювання, прохання, наказ тощо) та експресивні, які викликають та збуджують емоційні переживання.

Переконання - це процес логічного обґрунтування певного судження або висновку. Переконання передбачає таку зміну свідомості співбесідника або аудиторії, яке створює готовність захищати дану точку зору і діяти у відповідності з нею. Переконання - це спосіб впливу на особистість або групу, який торкається раціональної, і емоційної сфери особистості. Процес переконання часто являє собою приховану або відкриту дискусію кількох осіб, мета якої полягає в досягненні єдності розуміння і переживання, тобто це не може бути монологом, це обов'язково діалогічний процес, і саме в діалозі можуть бути приховані справжні можливості зміни міжособистісної взаємодії між вчителями.

Наслідування спрямоване, головним чином, на відтворення індивідом певних зовнішніх рис поведінки, манер, дій, вчинків іншого.

Не тільки голос, жести, манери, а й деякі узагальнені згустки всього психічного складу іншої людини відкладаються в нас і підсвідомо «ліплять» образ поведінки. Причому це стосується саме дуже значимих для індивіда особистостей, або їх ідей, прагнень, стилю, переконань. Психологічний вплив однієї людини на іншу або групу людей, розрахований на некритичне сприйняття слів, виражених в них умов і волі, є навіювання.

Суть навіювання полягає в тому, що, якщо існує повна довіра слухаючого до того, хто говорить, то слова другого викликають у першого ті самі уявлення, образи і відчуття, які має на увазі той, хто говорить, а повна ясність і некритичність цих уявлень з тією ж необхідністю вимагають дій, ніби ці уявлення були отримані прямим спостереженням або пізнанням того, хто слухає, а не через іншу людину (Курбатов, 2005).

Отже, головною умовою навіювання є, з одного боку, авторитетність джерела інформації а з іншого - довіра або принаймні відсутність опору діючому впливу. При дотриманні цього вислову того, хто навіює, може здійснюватись значний вплив на сприймання навіюваних, їх оцінки, судження по відношенню до різних соціальних об'єктів.

Взагалі, в реальних людських стосунках всі способи взаємовпливу-переконання, наслідування, навіювання - взаємопов'язані і переплетені, але вирішальну роль відіграє, звичайно, переконання.

Сам факт різноманітності типів взаємних впливів на діяльність підводить до усвідомлення такого явища, як психологічна сумісність. Це один з важливих внутрішніх факторів, які впливають на психологічний клімат в колективі.

Психологічна сумісність визначається як ефект поєднання людей, який має максимальний результат діяльності при мінімальних психологічних затратах взаємодіючих осіб.

Психологічна несумісність - це не просто різниця ціннісних установок, відсутність дружніх зв'язків, несприйняття людьми один одного. Це - нездатність в критичних ситуаціях узгоджувати свої дії, несинхронність розумових і рухових реакцій, значні відмінності в увазі, мисленні та інших вроджених і набутих якостях особистості, які можуть перешкоджати спільній діяльності.

Сумісність людей не буває абсолютною. Вона завжди стосується якоїсь конкретної діяльності або сфери взаємодії. Є більш високі і більш низькі рівні сумісності. Високі рівні сумісності по ведучих показниках можуть впливати на низькі рівні по інших, менш важливих, і тим самим покращувати загальний клімат групи. Наприклад, схожість ціннісних орієнтацій може стримувати конфліктність на рівні розбіжності особистих смаків, рухових реакцій і т.п.

Як правило, висока сумісність у великій мірі забезпечується свідомим зусиллям, спрямованим на підтримання нормальної атмосфери.

Проблема міжособистісної професійної взаємодії стосується успішного функціонування людини в соціумі, теми виживання людини у важких сучасних умовах розвитку нашого суспільства.

Критерієм успішної педагогічної взаємодії є глибоке взаємне розуміння, що дає в результаті новий стан і нове бачення ситуації, тобто вихід на рівень емпатії.

Важливим аспектом у розумінні проблеми міжособистісної взаємодії є підготовка студентів до певної взаємодії і до педагогічної діяльності в цілому. Мета навчання в наших педагогічних освітніх закладах повинна відповідати новим запитам соціальної дійсності. Найчастіше вона висувається в формі загальної мети - формування особистості учня. Відірвані від реальних умов такого роду цілі втрачають спрямування своєї функції, що в свою чергу, породжує невизначеність засобів їх досягнення.

Варто звернути увагу і на конкретизування мети підготовки вчителя, оскільки вона дуже тісно торкається нашої проблеми. Треба виходити з певної концепції формування сучасної людини і конкретизувати в цій меті становлення таких якостей особистості вчителя, як миролюбність, гуманність, критичність, здатність до самостійного вибору в оцінках і вчинках, здатність до самооцінки всебічного саморозвитку, до творчої праці того.

Слід окреслити ті напрямки психологічної підготовки майбутніх вчителів, які є результатом узагальнення їх пошуків вітчизняними вченими і у відновленні до наших підходів, по-сучасному забезпечувати формування суб'єкт-суб'єктної професійної взаємодії.

Для вирішення завдань реформування освіти в Україні необхідно посилити значимість психологічного і соціологічного аспектів навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що формують здатність до якісного змісту співпраці суб'єктів педагогічної діяльності, усвідомлення гуманістичного прав на самостійну позицію, толерантність, взаємоповагу. Без них, неможливі гуманізм і демократизація стосунків у суспільстві.

Відповідно психологічна підготовка майбутнього вчителя повинна бути достатньою для створення соціально-психологічного мікроклімату, прогнозування і запобігання конфліктів, пошуку індивідуального підходу до людей і та ін. Для цього необхідно оволодіти засобами ділового та міжособистісного спілкування, формами викладу своїх думок, комунікативними здібностями розуміти суть та інтерпретувати зміст висловлювання колег (Нагаєв, 2004.).

Гуманістична взаємодія, тобто діалогічна, творча, особистісна і індивідуалізована, служить актуалізації творчого потенціалу вчителів і учнів, стимулюючи їх творчий зріст. Як зазначають психологи С.В. Васьковська, В.С. Гріхньов, існуючий підхід до професійної підготовки вчителя, при якій на перший план висувається методико-дидактичний аспект, змушує вчителів стихійно-інтуїтивно пристосовуватись до складних умов перебудови взаємовідносин. За даними досліджень лише 10% вчителів притаманні професійні якості, що відповідають вимогам діалогічного спілкування. На шляху гуманізації стоять інерція звички старої монособ'єктної педагогіки, ризик втратити свій авторитет, свою рольову позицію, ризик виявити свою некомпетентність - все це укорінилось у свідомості педагогів, мотивації їх діяльності, у стосунках з учнями та колегами.

У підготовці вчителя повинен бути здійснений новий проблемно-методологічний підхід, який би розвивав конкретну методологію рішення вчителем типових педагогічних проблем, що дозволяє йому бути в рефлексивній позиції і сприяти аналізу різних педагогічних ситуацій, самостійно виробляти конструктивно-методичні схеми можливих дій, що призведуть до успіху (Питюков, 2001).

При підготовці вчителя у виші необхідно реалізовувати особистісний підхід з акцентом на вихованні особистості вчителя, на формуванні в нього таких якостей, які необхідні йому для успішного здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії: мотивацію і систему переконань; особистісні цінності; якості для здійснення діалогічного спілкування; гнучкість мислення; «я»-концепцію.

Але не тільки повинні бути нові підходи до підготовки майбутнього вчителя, але й нові методи активного соціально-психологічного навчання (соціально-психологічні тренінги, дискусії, ділові ігри, моделювання та ін.), які б дозволили забезпечити переведення реалізації педагогічних завдань в особистісний зміст діяльності майбутнього вчителя, сприяли його творчій самореалізації і формували у нього професійну компетентність (Булах, 2000).

Розглядаючи проблему підготовки студентів педагогічного вишу до міжособистісних стосунків з колегами, важливо говорити про формування в них професійної культури, складовими якої є системний світогляд, практиологічна культура і рефлексивна культура, тобто сукупність здібностей, способів, стратегій для забезпечення усвідомлення, подолання стереотипів особистісного досвіду й діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають у процесі розв'язання професійних завдань (Орбан-Лембрик, 2010.).

Підготовка майбутнього вчителя до міжособистісної професійної взаємодії безпосередньо пов'язана з формуванням у нього професійно-педагогічної спрямованості. Важливою проблемою у підготовці студента до практичної діяльності є підготовка його до вирішення ним педагогічних ситуацій - соціальних відношень, ситуацій напруження у стосунках, але які мають суб'єктивне значення для вчителя, ситуації, як вони дані суб'єкту в його переживаннях, яким чином вони для нього існують.

Таким чином, вчитель має навчитися не просто реагувати на ситуацію, але й визначити її і водночас бачити своє місце у цій ситуації.

Кожен вчитель, як правило, найбільш за все цінує в своїй професійній діяльності і поведінці те, що напрацьовано ним самим і виникло як наслідок власного життєвого досвіду, з аналізу і узагальнення емпіричних знахідок у сфері спілкування, які стали для нього власним надбанням. Ось чому кожен студент потенційно здатний самостійно відтренувати комунікативні дії, що узгоджуються з сутністю його вчинків, характерних для нього як особистості, і будуть найкращим засобом забезпечувати й виробляти індивідуальний досвід спілкування з іншими людьми. В умовах навчання міжособистісного спілкування цей процес відбувається як відрефлексований, що включає аналіз, оцінку, прогнозування, передбачення наслідків (Цимбалюк, 2007).

Будівельним матеріалом пошукової активності суб'єктів взаємодії у відношенні комунікативної проблеми стають не стільки слова, скільки реальна міжособистісна поведінка, спрямована на професійне вирішення педагогічної проблеми. У психологічній науці визначилося кілька передумов, які можуть зробити пошукову активність суб'єктів взаємодії професійною.

До них віднесемо наявність у суб'єктів мотивації на пошук взаємодії альтернатив у способі вирішення проблеми:

- намагання дати один одному більшу кількість інформації, яка дозволяє всебічно і глибше пізнавати педагогічну проблему;
- вільне обговорення будь-яких ідей, які стосуються підходів до вирішення проблемної ситуації;
- винесення на апробацію ідей іншими членами колективу і співвіднесення їх власних ідей.

Всі запропоновані альтернативи порівнюються суб'єктами взаємодії, оцінюються і робиться вибір кращої з них. Оцінка передбачає визначення позитивних і негативних сторін висунутих альтернатив і встановлення між суб'єктами повного рівня компромісу. За нашими робочими позиціями такі компоненти професійної взаємодії систематизують комунікативну компетентність.

Як зазначалось вище міжособистісна взаємодія вчителів включає пізнання колеги, їх відношення та вплив. Тому міжособистісну взаємодію ми розглядаємо в трьох компонентах: а саме, як когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Пропонуємо схему моделі підготовки студентів до міжособистісної професійної взаємодії (рис. 1).



Рис. 1. Модель підготовки студентів до педагогічної взаємодії

До когнітивного компоненту професійної взаємодії на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин ми відносимо глибоке розуміння норм, принципів діалогічного спілкування, серед яких особливе значення має принцип безумовного прийняття колеги, здатність признавати, що він має право на власні думки, які розбіжні з думками інших, на власну позицію у вирішенні тих чи інших завдань.

До емоційного компоненту - тактовність, чуйність до партнера, відгук на його почуття і в той же час щирість, відвертість в емоційному ставленні до нього.

Поведінковий компонент характеризується наявністю стану відповідальності за свої дії та рішення, здатністю до комунікативної дії та активності, до саморегулювання, що засновані на рефлексивних процесах, аналізі та оцінці свого вчинкового досвіду.

Особливу увагу було приділено темам: «Діалогічне спілкування у процесі виховання» та «Педагогічне спілкування», при вивченні яких студенти глибоко засвоювали поняття «комунікативна компетентність» та оволодівали вміннями «безумовно приймати людину (дитину)», методами «активного слухання» та «я-повідомленням». Прикладом навчання майбутніх вчителів таким методам були такі завдання:

Завдання №1

Пропонується застосувати метод активного слухання у наступних ситуаціях:

№	Звернення дитини до дорослого	Переживання та почуття дитини	Відповідь дорослого дитині з визначенням її почуттів
1.	Не піду я більше до школи!		
2.	Не буду я носити цей поганий капелюх!		
3.	Я не буду більше дружити з Миколою!		
4.	На уроці математики я не зрозуміла пояснення і спитала вчителя, а він мене назвав ледачою, а діти голосно сміялись		
5.	Батьку, я сьогодні на «5» написав контрольну!		

Завдання №2

Вам пропонується застосувати метод «я-повідомлення» у наступних ситуаціях:

№	Ситуація	Ваші почуття	я-повідомлення
1.	Учень розмовляв під час уроку, а на зауваження вчителя відповів грубощами.		
2.	У Вас важлива розмова з колегою, учень її перериває		

Щоб звернути увагу майбутніх вчителів на помилки у спілкуванні з дітьми (дорослими, вчителями), ми пропонували їм вирішити відповідні педагогічні ситуації, прикладом яких є наступні:

Батько звертається до сина: «Ти склав залік з історії?» Ти впевнений в цьому?»

Запитання:

1. Які помилки з точки зору діалогічного спілкування припущені батьком у розмові з сином?

2. Як треба було вести розмову в даному випадку?

3. Чи можна було використати «я-повідомлення» і як?

З метою чути за вимовленням дитини приховані почуття, студенти розв'язували такі завдання:

Педагогічна ситуація: «9-тирічна донька показує батькові роботу з математики: «Бачиш, «5»!»

Реакція батька може бути таких варіантів:

1. Одержала «5»? Тобі мабуть хтось допоміг!

2. Я ж казав: коли захочеш - зможеш, ось тільки не хочеш!

3. Іду на парі, що ти пишаєшся собою!

4. Тепер я дуже задоволений!

5. Молодець! Я дуже радий за тебе!

Запитання: який емоційний зміст вміщує в собі кожна репліка батька? Яка найбільш доцільна? Чому?

Крім так званих «звичайних» ситуацій в контекстному навчанні студентам були запропоновані ситуації, які потрібно «домислити», «перебудувати», «моделювати нові», доповісти задані моделі своїм змістом.

Висновки. З усього сказаного можна зробити такі висновки: навіть одна людина в змозі вплинути на процес взаємодії між людьми, а отже і на психологічний клімат або взаємодію педагогічного колективу. Але це залежить, передусім, від здатності людини до особистісного зростання, самовдосконалення і можливостей виходу на розкриття власно індивідуальності в повній мірі, з використанням глибокого внутрішнього потенціалу.

Найважливішими характеристиками плідних взаємин в педагогічному колективі є така взаємодія між вчителями коли:

- вчителі, які спілкуються через саморозкриття вступають один з одним в аутентичну комунікацію;

- їх вимоги один одному реалістичні і взаємно узгоджені;

- вони активно поважають, підтримують прагнення до зростання і щастя один одного;

- кожен оберігає свободу іншого бути собою і не намагається контролювати його.

Список використаної літератури

Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. К.: "Либідь", 2000. 557 с.

- Андреева Г.М. Социальная психология. Москва, 2000. 415 с.
- Булах І. Викладач - студент: психологія міжособистісних взаємодій: Навч.- метод, посібник. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. 106 с.
- Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація. Київ: Академія. 2006. 255с.
- Волянська О.В., Ніколаєвська. Соціальна психологія. Київ: Знання, 2008. 275с.
- Волянська О.В., Ніколаєвська. Соціальна психологія. Київ: Знання, 2008. 275с.
- Курбатов В.И. Конфликтология. Ростов-на-Дону: Феникс. 2005. 445с.
- Нагаєв В.М. Конфліктологія. Київ, 2004. 199с.
- Орбан-Лембрик Л. Е. Структура комунікативного потенціалу особистості. Психологічні перспективи. 2002. Вип. 2. С. 53-61, 256-259.
- Овчаренко А. Р. Емоційний інтелект як основа соціалізації. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України. 2011. Т.ХШ, част. 3. С. 280-286.
- Пірен М.І. Конфліктологія. Київ, 2003. 357с.
- Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: Учеб. метод. Пособие. М., 2001. 325с.
- Цимбалюк І.М. Психологія спілкування. Київ: Професіонал, 2007. 458с.
- Цимбалюк І.М. Психологія педагогічної праці. Рівне, 2001. 117с.



Гуріна Зоя Володимирівна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
ДПУ імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав, Україна
E-mail: zoya-gurina@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ДИТИНИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Дослідження орієнтоване на вирішення теоретичних завдань. Представлено узагальнені відомості про поняття та розуміння інклюзивної освіти, психологічної безпеки особистості. Узагальнено досвід запровадження інклюзивної освіти в контексті психологічної безпеки освітнього середовища загальноосвітнього закладу.

***Ключові слова:** інклюзія, безпека, особистість, навчання, школа, діти, психологічне здоров'я, адаптація, соціалізація, інтеграція, сім'я.*

Zoia Hurina Psychological safety of the child in the inclusive space of the educational environment

*The study is focused on theoretical tasks. It summarizes the concept and understanding of inclusive education, psychological security of the person. Experience of introduction of the inclusive education model in the context of creating a psycho-logically **safe education environment of the comprehensive school is generalized.***

***Key words:** inclusion, safety, identity, education, school, kids, mental health, adaptation, socialization, integration, family*

Особливі діти – особливі потреби...

У сучасному світі проблема впливу зовнішніх умов на психічний розвиток людини є значущою для теорії і практики психолого-педагогічних дисциплін. Сьогодні навряд чи потребує доказів положення, що забезпечення позитивного особистісного розвитку і збереження

психічного здоров'я людини неможливо без підтримки певної якості зовнішнього середовища, в якому вона перебуває.

Психологічна безпека є провідною характеристикою, що визначає розвивальний характер навчального середовища. Вона може бути основою для проєктування й моделювання психолого-педагогічних умов навчання і виховання, одночасно сприяючи зміцненню й розвитку психологічного здоров'я усіх учасників навчально-виховного процесу. Психологічна безпека, що переживається учасниками як стан захищеності від психологічного насилля, задоволеності базових потреб у особистісно-довірливому спілкуванні, є умовою, що запускає позитивні можливості психічного й професійного розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу: дітей, батьків, педагогів (Богомякова, 2013).

Поняття «безпека» все частіше розглядається як складова частина психологічного тезаурусу, а вивчення психологічної безпеки особистості є окремим самостійним науковим напрямом. Психологічна безпека особистості розглядається у зв'язку з мобілізацією людської психіки у важких та екстремальних умовах, а реалізація потреби в безпеці – як збереження психологічної цілісності індивіда, наявності у нього почуття задоволеності теперішнім і впевненості в майбутньому, відчуття захищеності інтересів і цінностей, входження в оточуючу дійсність (Баєва, 2006; Богомякова, 2013).

Проблема забезпечення психологічного здоров'я набуває особливої актуальності в межах інклюзивної освіти як одна з умов успішної реалізації навчально-виховних завдань означеної освітньої моделі. Перш за все, психологічне здоров'я стосується внутрішнього світу людини, передбачає оптимізацію її психічних процесів та механізмів, особистісних структур, забезпечує соціальну адаптивність (Богомякова, 2013).

Основною метою інклюзивного навчання є забезпечення вільного доступу до отримання того чи іншого виду освіти й створення необхідних умов для досягнення успіху всіх без винятку дітей незалежно від їх індивідуальних особливостей, попередніх навчальних досягнень, рідної мови, культури, соціального й економічного статусу батьків, психічних і фізичних можливостей (Миськів, 2015).

Основний спектр завдань інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами різноманітний (Ілляшенко, 2003; Колупаєва, 2009). Це створення єдиного освітнього середовища для дітей, які мають різні стартові можливості; розвиток потенційних можливостей дітей з особливостями психофізіологічного розвитку у спільній діяльності зі своїми здоровими однолітками; організація системи ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивного навчання через взаємодію діагностико-консультативного, корекційно-розвивального, лікувально-профілактичного, соціально-трудового напрямів діяльності; освоєння дітьми загальноосвітніх програм згідно Стандарту загальної освіти; корекція порушених процесів і функцій, недоліків емоційного й

особистісного розвитку; формування в усіх учасників освітнього процесу адекватного ставлення до проблем осіб з обмеженими можливостями; охорона й зміцнення фізичного, нервово-психічного здоров'я дітей; надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, включення їх у навчальний процес; успішна соціалізація дітей.

Як зазначає відомий фахівець у галузі спеціальної психології Т. Ілляшенко, суттєві зміни, які сьогодні відбуваються у системі спеціального навчання дітей з різними психофізичними порушеннями зумовили навчання значної частини їх у загальноосвітній школі. Їх частіше називають «діти з особливими освітніми потребами», уникаючи таким чином нагадування про їхні психічні і фізичні обмеження, що сприяють дискримінації. Найчисленнішу групу серед цих дітей становлять ті, що мають різною мірою виражену інтелектуальну недостатність: розумово відсталі і діти із затримкою психічного розвитку. Чимало дітей мають сенсорні порушення: незрячі і глухі чи з суттєвим зниженням слуху чи зору. Велика частина дітей мають різною мірою порушення розвитку мовлення, що виявляється не тільки в усному мовленні, але й у формуванні навичок читання і письма. Нарешті, є діти, у яких з різних причин порушено опорно-руховий апарат часто аж до необхідності пересуватися на візку. Серед них дуже складні порушення мають діти з церебральним паралічем, тому що в однієї дитини можуть поєднуватися різні психофізичні порушення, наприклад, церебральний параліч часто супроводжується інтелектуальною недостатністю, порушеннями мовлення, бувають у них і порушення слуху та зору (Ілляшенко, 2003; 2013).

Усі ці діти навчалися до недавнього часу у системі спеціальних шкіл, окремих для кожної форми психофізичного порушення. Найбільшим недоліком цієї системи є те, що вона через негусту мережу кожного типу шкіл за окремими винятками змушена була функціонувати як школи-інтернати, що неминуче обмежувало можливості батьків брати участь у вихованні своїх дітей. Великим недоліком було і досі залишається те, що діти з порушеннями опорно-рухового апарату, які не можуть самостійно пересуватися і повністю себе обслуговувати, змушені залишатися на індивідуальному навчанні вдома, що дуже обмежує їхній загальний розвиток і соціальну адаптацію.

Ратифікація нашою країною ряду міжнародних документів про захист прав дітей з особливими потребами та їх батьків зумовлює поступовий відхід від інтернатної системи навчання дітей згаданої категорії та створення для них альтернативних форм навчання: індивідуального чи інклюзивного навчання у загальноосвітній школі за місцем проживання або спеціальних класів.

Інклюзивне навчання є одним із основних напрямів реформування системи освіти в багатьох країнах світу, мета якого – реалізація права на

освіту осіб з особливими освітніми потребами (далі – осіб з ООП) без дискримінації.

В основі трансформації системи освіти і розвитку інклюзивного навчання лежать, перш за все, правові акти – конвенції, декларації – провідних міжнародних організацій: Організації Об'єднаних Націй (ООН), ЮНЕСКО тощо.

Сучасне міжнародне законодавство визнає право осіб з ООП, які традиційно розглядалися як одержувачі соціальної допомоги, суб'єктами права, які мають право на освіту на засадах рівних можливостей. Такі документи, як Загальна Декларація прав людини (ООН, 1948), Конвенція про боротьбу з дискримінацією (ЮНЕСКО, 1960), Конвенція про права дитини (ООН, 1989), Всесвітня декларація «Освіта для всіх» (1990), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю (1993), Саламанкська декларація і рамки дій (1994), Дакарські рамки дій «Освіта для всіх»: виконання наших загальних зобов'язань (2000) передбачають заходи, що свідчать про зростання розуміння і обізнаності про права осіб з ООП на освіту.

Визнання інклюзії як ключової передумови для забезпечення права на освіту активізувалось впродовж останніх років і закріплене в Конвенції про права осіб з інвалідністю – першому обов'язковому для всіх держав до виконання документі, що містить концепцію інклюзивної освіти (Порошенко та ін., 2018).

Інклюзивна освіта має пріоритетне значення для забезпечення якісної освіти усіх дітей, у тому числі дітей з ООП, а також для побудови інклюзивного суспільства. Інклюзивне навчання слід розуміти як:

– *фундаментальне право усіх дітей з особливими освітніми потребами*. Причому важливо, що це право належить кожній конкретній дитині, а не батькам чи опікунам. Зокрема, при виборі закладу та форми освіти батьки мають керуватись потребами та можливостями дитини, а не власними інтересами;

– *принцип забезпечення благополуччя дітей*, поваги до їхньої гідності та самостійності, визнання індивідуальних особливостей дітей та їхньої спроможності до ефективної участі в суспільному житті;

– *засіб реалізації інших прав*. Це першочерговий засіб, за допомогою якого особи з особливими потребами реалізують своє право на працевлаштування та повноправну участь у житті своїх громад. Це також основний засіб для побудови інклюзивних суспільств;

– *результат удосконалення державної політики у сфері освіти* разом з відповідними змінами у практиці роботи закладів загальної освіти з метою створення відповідних умов для навчання усіх учнів.

Важливо розуміти відмінності між поняттями виключення, сегрегації, інтеграції та інклюзії.

«Виключення» має місце, коли учнів у будь-який спосіб, прямо чи опосередковано, позбавляють доступу до освіти або відмовляють у такому доступі.

«Сегрегація» – це ситуація, у якій діти з ООП отримують освіту у відокремлених закладах (установах), пристосованих до різних або до певного виду порушень розвитку дітей, в ізоляції від інших дітей.

«Інтеграція» – це процес влаштування дітей з ООП в існуючі загальноосвітні навчальні заклади з розумінням того, що діти з ООП зможуть пристосуватися до стандартизованих вимог таких закладів.

«Інклюзія» передбачає процес системних реформ, що охоплюють модифікацію змісту, методів викладання, підходів, структур та стратегій освіти (Порошенко та ін., 2018).

Науковцями визначено базові цінності, на яких ґрунтується інклюзивна освіта:

- Кожна дитина – особистість.
- Навчатися можуть усі – нездібних дітей немає.
- Кожна дитина має унікальні здібності, особливості та інтереси.
- Заборона на дискримінацію в будь-якій формі (Конвенція о правах ребенка, 1960).

Останнім часом спостерігається тенденція до погіршення здоров'я зростаючого покоління. Так, в Україні на 1000 дітей припадає 1460 різноманітних захворювань. Із 100 новонароджених тільки 20 має задовільний стан здоров'я. 70% новонароджених мають патологічні відхилення у розвитку; 60-70% дітей мають соматичні порушення ще на початку свого розвитку. У понад 80% дітей, які йдуть до школи, присутні відхилення у стані здоров'я: 10% з них мають мовленнєві вади; у 25-30% спостерігаються порушення розвитку моторних функцій; у 30-35% порушення зорово-просторового сприйняття та зорово-моторних координацій. Рівня шкільної зрілості у 6-річному віці досягають від 17% до 50% дітей, а недорозвиток пізнавальних здібностей виявлено у кожній десятій дитини шкільного віку в школу приходить близько 30% здорових дітей, а серед випускників таких – близько 10%. Тому в країні ведеться робота щодо забезпечення безперешкодного доступу до освіти дітей з особливими можливостями.

Інклюзія в загальноосвітній школі – це не тільки включення в освітній процес і соціальне життя дітей з обмеженими можливостями здоров'я, але це також побудова такої школи, де добре і комфортно навчатися і працювати всім: і учням, і вчителям, і батькам.

Інклюзивна школа – це школа, де поняття «соціальної меншини» перестає існувати, де кожна дитина стає дуже важливим і значущим учасником шкільної спільноти, незалежно від релігії, статі, етнічної приналежності і стану здоров'я. Це захищається школою шляхом створення інклюзивної системи. Дорослі – вчителі, батьки, адміністратори та ін. – взаємодіють як рівноправні партнери, і всім їм небайдуже, що відбувається з кожною дитиною в школі.

За визначенням Л.Пожар (Пожар,1996), дитина вважається нормальною, якщо:

а) коли рівень її розвитку відповідає рівневі більшості дітей її віку або старшого віку, враховуючи рівень розвитку суспільства, в якому вона проживає;

б) якщо вона розвивається відповідно до загальних напрямів, що визначає розвиток індивідуальних якостей, здібностей і можливостей, конкретно і однозначно домагаючись повного розвитку окремих складових та їх повної інтеграції, долаючи можливі негативні впливи з боку власного організму й оточення;

в) коли вона розвивається згідно із суспільними вимогами, що визначають як її актуальні норми поведінки, так і подальші перспективи її адекватного творчого соціального функціонування у період зрілості.

О. Лурія (Лурія, 2003) визначив п'ять основних умов нормального психічного розвитку:

- збереженість структур і функцій центральної нервової системи;
- збереженість аналізаторних систем;
- збереженість мовленнєвої системи;
- нормальний фізичний розвиток;
- адекватне віковій й можливостям виховання і навчання.

В. Сухомлинський наголошував на тому, що неможливо вимагати від дитини неможливого – до певного рівня й до певного кола знань різні діти йдуть по-різному. Тому, якщо дитина не може оволодіти знаннями у певному темпі, то для неї мають створитися такі умови, які б дозволили їй оволодіти ними у власному темпі (Сухомлинський, 1988).

Діти з особливими освітніми потребами – це діти, потреби яких залежать від різноманітної фізичної чи розумової недостатності чи труднощів, пов'язаних з навчанням, засвоєнням знань, умінь і навичок.

Інклюзивне навчання, яке розуміється як «забезпечення рівного доступу до освіти для всіх учнів з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей». Впровадження інклюзивної освітньої моделі, що розповсюджується в останні роки в українських школах, супроводжується цілим спектром труднощів. Проблеми та обмеження системи інклюзії висвітлюються в ряді робіт вітчизняних вчених і фахівців-практиків. Увага звертається, насамперед, на недостатнє фінансування освітніх установ, на існування соціальних стереотипів і забобон.

На сьогоднішні практично загальноновизнаним є розгляд освітнього середовища як «складно організованої системи, психолого-педагогічної реальності, в межах якої в спеціально створених умовах вирішуються освітні завдання і завдання соціалізації, а також здійснюється психологічний розвиток особистості учня». Вона схильна до впливу соціальних змін, на неї впливають напруженість соціального життя і

ускладнення міжособистісних взаємин, що, в свою чергу, перешкоджає підтримці необхідного рівня працездатності, збереженню здоров'я учасників освітнього процесу.

Стосовно освітнього середовища, забезпечення психологічної безпеки дитини може здійснюватися як на організаційному, так і на професійному та особистісному рівнях, оскільки освітня установа є організацією, де здійснюється професійна педагогічна діяльність, метою якої може бути особистісний розвиток всіх сторін освітнього процесу. Учасники освітнього середовища навчального закладу та саме освітнє середовище можуть одночасно бути як суб'єктами і об'єктами психологічної безпеки, так і засобами її забезпечення.

У різних наукових джерелах розрізняють самі поняття інклюзії. Це соціальна інклюзія та інклюзія в освіті.

Соціальна інклюзія – це процес змін у політичній, економічній, соціальній сферах, спрямований на утвердження соціальної рівності.

Соціальна інклюзія охоплює широкий спектр стратегій і ресурсів, які орієнтовані на ті групи населення, які перебувають у несприятливому середовищі.

Наріжними каменями концепції соціальної інклюзії є наступні:

– Цінування, визнання і повага до окремих осіб і відповідної соціальної групи. Це, зокрема, включає визнання відмінностей у розвитку людей, поширення переконання, що усі люди є однаковими в тому, що незважаючи на індивідуальні відмінності, усі мають цінність.

– Розвиток людини – надання можливостей для навчання та розвитку, творчого інтелектуального зростання особистості, вибору дітьми і дорослими жити значущим для них життям, яке заслуговує на підтримку.

– Причетність та участь – наявність підтримки у прийнятті рішень, що стосуються кожного особисто в питаннях сім'ї та життя у суспільстві. Це означає, що молоді люди приймають рішення самостійно, можуть контролювати послуги, які їм надаються; батьки беруть участь у прийнятті рішень щодо вибору навчального закладу та у вирішенні інших питань, що впливають на життя їхніх дітей; громадяни залучаються до участі й прийнятті рішень щодо політики та участі у політичному житті суспільства.

– Територіальна близькість – це спільне користування фізичним і соціальним простором, як наприклад, громадськими місцями – бібліотеками, театрами, парками тощо.

– Матеріальний добробут – наявність матеріальних ресурсів і, зокрема, фінансової підтримки соціальних програм .

Мета інклюзії в освіті полягає у ліквідації *соціальної ізоляваності (виключення)*, що є наслідком негативного ставлення до поняття різноманітності. Відправною точкою цього поняття є переконання, що освіта є одним із основоположних прав людини і основою для більш справедливого суспільства.

На міжнародній конференції ООН з питань освіти, науки і культури «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє», яка проходила у Женеві у 2008 р., відмічалось, що запровадження інклюзії в освітній сфері є не другорядним, а центральним питанням для забезпечення високоякісної освіти і створення більш інклюзивних суспільств.

Інклюзивна освіта – термін, який вперше прозвучав у *Саламанкській декларації* про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, яка була прийнята на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами у червні 1994 року. Саме цей документ і став першим міжнародним документом, який наголосив на необхідності проведення освітніх реформ у напрямі інклюзивної освіти.

У зверненні до всіх урядів наголошується, що пріоритетним з точки зору політики та бюджетних асигнувань має бути «реформування системи освіти, яке б дало змогу охопити навчанням усіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; законодавчо визнати принцип інклюзивної освіти, який полягає в тому, що всі діти перебувають у звичайних школах, за винятком тих випадків, коли не можна вчинити інакше; всіляко заохочувати обмін досвідом з країнами, що мають інклюзивну систему навчання; сприяти участі батьків, громад, громадських організацій осіб з інвалідністю в процесах планування та прийняття рішень, що стосуються задоволення особливих навчальних потреб; всіляко сприяти розробці стратегій діагностування та визначення особливих потреб у дітей, а також розробляти науково-методичні аспекти інклюзивного навчання; значну увагу варто приділити підготовці педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти».

В основі терміну «*інклюзивна освіта*» лежить *соціальна модель* розуміння інвалідності, яка трактує інвалідність, як поняття, яке еволюціонує, і є результатом взаємодії, яка відбувається між людьми, які мають порушення здоров'я, і бар'єрами, що існують у зовнішньому середовищі і яка заважає їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими.

Соціальна модель розуміння інвалідності стала альтернативою *медицинській моделі* розуміння інвалідності, яка в першу чергу була спрямована на корекцію розвитку осіб з особливостями психофізичного розвитку чи осіб з особливими потребами.

В основу *інклюзивної освіти* покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію учнів, але в той же час створює відповідні умови для отримання якісної освіти для таких дітей.

Інклюзивна освіта визнає, що всі діти можуть повноцінно навчатися, а їх відмінні особливості гідні поваги та є джерелом навчального досвіду для усіх учасників навчально-виховного процесу.

Інклюзивна освіта – це освітня технологія, яка передбачає навчання й виховання дітей з особливими потребами у звичайному навчально-

виховному закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу:

1. Інклюзія – це процес. Її слід розглядати як неперервний пошук ефективних способів врахування питань багатоманітності. Інклюзія навчає співіснувати з відмінностями, які розглядаються як стимул для заохочення дітей і дорослих до навчання.

2. Інклюзія спрямована на виявлення й усунення бар'єрів. Вона передбачає збір, узагальнення і оцінку інформації з великої кількості різних джерел з метою вдосконалення освітньої політики і практики, заохочення дітей і дорослих до навчання.

3. Інклюзія створює умови для присутності, участі та досягнень усіх учнів. Термін «присутність» означає місце навчання дітей і те, наскільки регулярно вони його відвідують. Термін «участь» описує якість їхнього навчального досвіду і тому вимагає врахування думок тих, хто навчається. Термін «досягнення» стосується не лише результатів тестів чи екзаменів, а охоплює також результати навчання в межах усіх навчальних планів і програм (curriculum).

4. Інклюзія вимагає підвищеної уваги до дітей «групи ризику», для яких існує вірогідність виключення чи низької успішності. Йдеться про моральний обов'язок вести ретельне спостереження за групами учнів, які за статистикою найчастіше потрапляють до «групи ризику», і, за потреби, вживати заходів для забезпечення їхньої присутності, участі та досягнень у системі загальної освіти.

Принципи інклюзії, тобто найбільш загальні та універсальні вимоги, керівні ідеї, основоположні засадничі переконання, твердження, що лежать в основі інклюзивної світової моделі освіти. У процесі дослідження сформовано наступні принципи:

- принцип безбар'єрності – створення безбар'єрного середовища доступу осіб з обмеженими можливостями до усіх видів та форм здобуття освіти, шляхом розробки та прийняття обов'язкових нормативних актів, що закріплюють даний принцип;

- принцип соціалізації – залучення та включення осіб з обмеженими можливостями у загальноосвітній простір;

- принцип рівності – однакова цінність та рівність людей, незалежно від їх здібностей, стану психофізичного здоров'я та досягнень, кожна особа повинна мати можливість отримувати і розвивати знання та навички;

- принцип науковості – проведення науково-дослідних робіт, розробка науково-обґрунтованих проектів у сфері пошуку шляхів впровадження інклюзивної освіти;

- принцип співпраці – обмін досвідом та використання успішних світових моделей впровадження інклюзивної освіти;

- принцип просвітництва – широке розповсюдження інформації про необхідність залучення осіб з обмеженими можливостями до загальноосвітнього середовища;

- принцип універсальності – надання можливості здобуття освіти особам з обмеженими можливостями, незалежно від виду та форми обмеженості;

- принцип відповідальності – зобов'язання країн провадити політику інклюзії на національному рівні.

Завдання інклюзивної освіти, які слід розуміти як обсяг роботи, коло питань, які мають бути виконані та вирішені в процесі її реалізації. До основних завдань інклюзивної освіти відносимо наступні:

- використання світового досвіду впровадження інклюзії;

- зміна стереотипів та негативного ставлення до осіб з обмеженими можливостями;

- усунення бар'єрів та нерівності доступу до інфраструктури суспільного середовища;

- запровадження змін у освітніх системах країн, розробка освітніх програм інклюзивної освіти з урахуванням національних особливостей їх реалізації;

- впровадження принципів інклюзії у національні законодавства країн;

- підготовка персоналу для роботи в інклюзивному освітньому просторі;

- формування сприятливих економічних стратегій впровадження інклюзивної освіти;

- створення світової моделі інклюзивного навчального середовища;

- широке інформування та розповсюдження інформації про позитивні наслідки впровадження інклюзії в суспільство;

- включення осіб з обмеженими можливостями у загальноосвітнє середовище;

- забезпечення осіб з обмеженими можливостями використовувати свій потенціал та займатись трудовою діяльністю.

Функції інклюзивної освіти – основні напрямки, за якими відбувається реалізація інклюзивної освіти. У розрізі впровадження інклюзивної освіти у світі вченими пропонується виокремити наступні функції:

– функція універсалізаційна – забезпечення рівної участі осіб з обмеженими можливостями до будь-якого виду діяльності та послуг, які призначені для широкого загалу;

– функція соціалізації – полягає у переданні особам з обмеженими можливостями знань та навичок культурної спадщини, засвоєнні широкого кола соціальних цінностей;

– виховна функція – загальна та спеціальна. Загальна виховна функція полягає у формуванні позитивного ставлення суспільства до осіб з обмеженими можливостями, сприйняття зазначеної категорії, як рівних собі. Спеціальна виховна функція

полягає у прищепленні та ствердженні в осіб з особливими освітніми потребами на рівні свідомості почуття власної гідності та поваги до себе, забезпечення усвідомлення ними того, що вони рівні у свої правах, свободах і можливостях з іншими людьми і мають однакову із ними цінність для суспільства, тобто психофізичні вади осіб компенсуються за рахунок грамотно організованого та реалізованого соціального виховання.;

- функція соціального захисту полягає у захисті від дискримінації осіб, що мають недоліки психофізичного-розвитку, виявленні та усуненні умов і факторів, що перешкоджають реалізації їх освіти на принципах загальної рівності, доступності та індивідуального підходу;

- професійна функція – підготовка осіб з обмеженими можливостями до трудової діяльності та розвиток потенціалу кожної окремої особи;

- наукова – полягає у безперервному дослідженні процесу впровадження інклюзивної освіти у світі, проведення науково-дослідних та конструкторських робіт для гармонізації впровадження інклюзивної освіти, використання науково-технічних здобутків у процес реалізації інклюзивної освіти;

- кадрова функція – підготовка науково-технічного та кадрового персоналу для реалізації інклюзивної освіти;

- економічна функція – полягає у максимальному розвитку та використанні потенціалу осіб з обмеженими можливостями на ринку праці.

- функція взаємодії – полягає в активній співпраці міжнародної спільноти з питань вдосконалення та реалізації світової моделі інклюзивної освіти (Миськів, 2015).

Інклюзивний навчальний заклад – це заклад освіти, який забезпечує інклюзивну модель освіти як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі (*Саламанкська декларація*).

Керівники навчальних закладів відіграють важливу роль в адаптації шкіл до дітей з особливими освітніми потребами. Вони повинні розробляти та застосовувати більш гнучку процедуру управління, перерозподілу навчальних ресурсів, урізноманітнення можливостей навчання, мобілізації взаємодопомоги, підтримки учнів, які відчувають труднощі в навчанні, і розвитку тісних стосунків із батьками та громадою. Успішне управління школою залежить від активної і творчої участі вчителів і персоналу, а також розвитку ефективної взаємодії та роботи у команді для задоволення потреб учнів (*Саламанкська декларація. Програма дій*).

Не зважаючи на те, що інклюзивні навчальні заклади забезпечують сприятливі умови для досягнення рівних можливостей і повної участі, для їх ефективної діяльності необхідні *спільні зусилля* не лише з боку вчителів та персоналу школи, а й однолітків, батьків, членів родин.

Основні принципи інклюзивного навчального закладу полягають в тому, що:

– усі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;

– школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання;

– забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розроблення відповідних навчальних планів, здійснення організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;

– діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання;

– інклюзивні навчальні заклади є найбільш ефективним засобом, який гарантує солідарність, співучасть, взаємоповагу, розуміння між дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми однолітками.

Інклюзивні навчальні заклади мають забезпечити *інклюзивний підхід*, який полягає у створенні таких умов, за яких усі учні мають однаковий доступ до освіти.

Ключовий принцип, який лежить в основі інклюзивного підходу, полягає в тому, що *школи мають бути відкритими для всіх дітей*, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей. *До їх числа належать діти з порушеннями розвитку, безпритульні і працюючі діти, діти, котрі належать до мовних, етнічних чи культурних меншин та інші.*

Освітнє середовище може давати як додаткові можливості, так і деякі обмеження особистісних проявів її учасників, оскільки висуває певні вимоги. На думку ряду психологів (О. Семенова, О. Бурмістрова, О. Лактіонова, М. Гераськіна та ін.), факторами педагогічного ризику на рівні освітнього середовища можуть бути:

1) умови навчання в освітній установі (освітленість навчальних приміщень, розміри меблів, вентиляція, поліграфічні параметри навчальної літератури та ін.);

2) навчальне навантаження учнів (нерівномірний розподіл навчального навантаження, перевищення норми часу, передбаченого віковими та гігієнічними нормами на приготування домашніх завдань тощо);

3) стиль міжособистісних взаємин педагогів, учнів та їх батьків (підвищена конфліктність у середовищі учнів, педагогічні конфлікти, порушені дитячо-батьківські взаємини тощо).

Робота фахівців різного профілю в умовах командної (міждисциплінарної) взаємодії необхідна для розробки і реалізації єдиної стратегії розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я, організації допомоги її родині. Але подібна стратегія роботи фахівців дозволяє поширити супровід на всі категорії учнів, які потребують такого супроводу. Особливу увагу слід приділити сім'ї, яка є повноправним учасником процесу виховання дитини з особливостями.

Важливу роль у забезпеченні психологічного комфорту при навчанні дітей в інклюзивну класі приділяється команді супроводу. Командна робота заснована на принципах міждисциплінарного підходу, важливим аспектом якого є необхідність для всіх членів команди враховувати і адекватно включати в свою діяльність знання і уявлення суміжних областей.

Зокрема, це стосується таких галузей знання, як корекційна педагогіка, спеціальна психологія, основи педіатрії, неврології, медичної генетики, психопатології дитячого віку, психотерапії і психології сім'ї. Ці знання особливо важливі в інклюзивній освіті тоді, коли дитина з обмеженими можливостями здоров'я виявляється в середовищі звичайних однолітків.

Основними напрямками супроводу є: медичний, психологічний, соціальний, педагогічний, дозвіллево-реабілітаційний (залучення дітей з особливими освітніми потребами до культурно-масових заходів у навчальному закладі).

Слід виділити також основні й необхідні умови адаптації дитини до освітнього середовища: наявність індивідуального навчального плану, індивідуальної програми супроводу, додаткових індивідуальних корекційно-розвиткових занять.

За результатами супроводу плануються наступні результати:

1. Успішність оволодіння дітьми з особливими освітніми потребами навчальної програми.
2. Відсутність пропусків без поважної причини.
3. Позитивна динаміка психосоматичного здоров'я, зниження захворюваності.
4. Наявність друзів у дітей з особливостями серед дітей групи чи однокласників.
5. Залучення до участі дітей з особливими потребами до колективних видів діяльності.
6. Покращення у здорових дітей навчальних можливостей, розвиток толерантності, активності, самостійності.

Включення осіб з осіб з обмеженими можливостями здоров'я до соціокультурної діяльності вимагає забезпечення психологічно безпечного освітнього середовища для всіх суб'єктів навчального

процесу: учнів, які мають особливі освітні потреби, різний психофізичний статус, їх батьків, педагогів, адміністрації освітньої організації.

Концепція психологічної безпеки освітнього середовища передбачає систему заходів, спрямованих на запобігання загрозам для позитивного, стійкого розвитку особистості. У психологічному сенсі – це створення і впровадження технологій супроводу психологічної безпеки освітнього середовища (Баева, 2006). Дослідниця визначила, що у навчальному інклюзивному середовищі мають створитися умови для психологічної безпеки дітей з особливими освітніми проблемами. Оскільки, як тільки дитина з обмеженими можливостями здоров'я включається в спільне навчання з однолітками, що мають типовий розвиток, педагоги стикаються з низкою ризиків і психологічних загроз. Серед них виділяють наступні:

1. Психологічного насильства, яке в освітньому середовищі може проявлятися в формі вербальної агресії у ставленні до дитини: образ, висміювання тощо.

2. Невизнання дитиною референтної значущості освітнього середовища навчального закладу. Внаслідок цього дитина заперечує цінності і норми школи, прагне «покинути» школу. Найчастіше означена проблема «вирішується» переходом дитини на індивідуальну форму навчання, але таким чином буде дискредитовано саму ідею інклюзивної освіти, засновану на повазі прав та гідності всіх без винятку дітей.

3. Відсутністю задоволеності в особистісно-довірчому спілкуванні й основними характеристиками процесу взаємодії всіх учасників освітнього середовища і, як наслідок, емоційний дискомфорт усіх суб'єктів освітнього простору.

4. Нерозвиненість системи психологічної допомоги в освітньому закладі. Відсутність своєчасної допомоги й підтримки як на етапі адаптації, так і на наступних етапах спільного навчання може привести до порушення психічного і психологічного здоров'я всіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу.

Подолання вищевказаних ризиків можливо тільки за умови побудови психологічно безпечного інклюзивного освітнього середовища.

Дослідження свідчать, що діти з особливими освітніми потребами досягають кращих академічних успіхів, якщо вони навчаються в загальноосвітніх закладах за підтримки відповідних фахівців і наявності спеціальних послуг. Проте, й самі батьки потребують значної підтримки. Для них важливо спілкуватися з іншими батьками, які мають подібні проблеми та інтереси; їм потрібні допомога фахівців, інформація про інші додаткові послуги тощо.

Для покращення партнерських стосунків між педагогами, спеціалістами та дитиною потрібно враховувати, що для батьків дитина – це щоденна реальність та життєвий обов'язок, а спеціалісти та педагоги працюють в межах певного набору правил і процедур. Отже, ритм взаємостосунків батьків і професіоналів з дитиною різний, як і

різні рівні зобов'язань у задоволенні потреб дитини.

Потрібно постійно тримати в полі уваги інтереси дитини. При вирішенні конфліктних ситуацій зважати, насамперед, на те, що є правильним для дитини. Однак, батьки мають вирішальне остаточне слово щодо ухвалення рішень від імені дитини. Їм потрібні знання і впевненість у своїх силах, щоб виконувати цю роль. У цьому їм мають допомогти партнерські стосунки з педагогами та спеціалістами.

Важливо, щоб у школі були передбачені різні види спілкування і взаємодії між родинами і вчителями. Учителі знають, що під час розмов із батьками можна дізнатися багато нового про дітей. Позитивні, довірливі стосунки між педагогами і родинами сприяють тому, що сім'ї почувають себе впевненіше і готові до прийняття необхідних рішень. У процесі бесід вчителі повинні пропонувати батькам розглядати ситуації з різних позицій і обмірковувати різні шляхи вирішення проблем.

Родини дітей з особливими потребами часто занадто хвилюються з приводу щоденних успіхів своїх малят. Їм необхідно пояснити, що навчання відбувається невеликими кроками, проте постійно. В кінці дня обов'язково необхідно розповісти про конкретні досягнення учня, його нові вміння чи поведінку. Учитель є важливим джерелом інформації для родини, тому ви повинні відверто розповідати про проблеми дітей, а також навчити батьків працювати і взаємодіяти з дітьми.

Отже, в численних дискусіях вчених і педагогів-практиків, присвячених питанням ефективності та якості сучасного освітнього процесу, можна виділити дві точки зору, які найбільш часто зустрічаються.

Перша з них – наполегливе введення ідей гуманізму (відносини співпраці, безпечне середовище, повага свободи і незалежності особистості, дотримання прав дитини, стимулювання розвитку та успіху дітей, виховання морального світогляду тощо).

Друга – опора на готові технології навчання з чіткою регламентацією взаємодії педагога і учня. Проблема психологічної захищеності, дотримання прав дитини прямо або побічно згадується в більшості наукових робіт, присвячених гуманізації освіти. Згідно загальноновизнаного наукового представлення одного з основоположників гуманістичної психології А. Маслоу, потреба в безпеці (поряд з фізіологічними потребами) – базова в ієрархії сфери потреб людини. Представники гуманістичної психології переконані, що без хоча б часткового задоволення цієї потреби неможливо досягти особистісної самореалізації. Інший всесвітньо відомий вчений Е. Фромм додає, що гуманні взаємини між людьми можуть розвиватися найкращим чином, якщо в суспільстві будуть матися відповідні передумови, саме безпеку і захищеність. Отже, можна впевнено стверджувати, що поняття захищеності тісно пов'язане з поняттям безпеки, а безпечні умови необхідні для повноцінного особистісного розвитку. Особливо актуальне це питання в психолого-педагогічному аспекті, в співвідношення з

умовами психологічно комфортного та безпечного освітнього середовища (Хьелл, Зиглер, 2004).

Список використаної літератури

- Богомягкова О.Н. Психологическая безопасность личности в условиях инклюзивного образования. *Ярославский педагогический вестник*. 2013. № 4. Том II. Психолого-педагогические науки. С. 245-250.
- Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 1. Москва: Генезис, 2001. 160 с.
- Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 2. Москва: Генезис, 2001. 128 с.
- Ілляшенко Т.Д. Адаптація дітей з особливими потребами до навчання в школі. *Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби: методичні рекомендації / за наук. ред. В.Г. Панка. Електрон. дані. Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см.*
- Ілляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися: діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ: Початкова школа, 2003. 128 с.
- Ілляшенко Т.Д. Що означає підготувати гіперактивну дитину до навчання у школі. *Психолог дошкілля*. 2013. № 6.
- Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-книга, 2009. 272 с.
- Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml.
- Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*. 2008. №1. С. 71-78.
- Миськів Л.І. Адміністративно-правові засади впровадження інклюзивної освіти в Україні: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.07. Міжрегіон. акад. упр. персоналом. Київ, 2015. 36 с.
- Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.
- Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / под ред. И.А. Баевой. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 288 с.
- Обухівська А., Ілляшенко Т., Жук Т. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі Київ: Редакція загальнопед. газет, 2012. 128 с.
- Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: методичн. посібник / за заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.
- Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология. Воронеж : МОДЭК ; Москва : ИПП, 1996. 128 с.

- Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: навч. посібник. для студентів педагогічних факультетів. Київ: Освіта, 1998. 199 с.
- Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів: видання друге, перероблене і доповнене. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2006. 36 с.
- Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Психологічна готовність до навчання дітей шестилітнього віку. Методика діагностики та корекційно-розвиткові заняття. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2006. 52 с.
- Сухомлинський В.О. Сто порад учителю. Київ: Рад. шк., 1988. 304 с.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применение: монография. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 607 с.
- Тони Бут, Мэл Эйнскоу. Показатели инклюзии: практ. пособие. URL: [http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/10/06/713c77ef496c4ebe21a960f1982ae12e/pokaz ateli-incliuziicopy.pdf](http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/10/06/713c77ef496c4ebe21a960f1982ae12e/pokaz_ateli-incliuziicopy.pdf) .



Дроздов Александр Юрьевич

доктор психологических наук, доцент,

заведующий кафедрой общей,

возрастной и социальной

психологии имени Н.А.Скока,

Национальный университет

«Черниговский колледж»

имени Т.Г.Шевченко,

г. Чернигов, Украина,

E-mail: dalmar@ukr.net

ИССЛЕДОВАНИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ И ПРИКЛАДНЫХ АСПЕКТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ЧЕРНИГОВСКОЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Рассматриваются фундаментальные и прикладные проблемы феномена психологической безопасности современной молодежи. Дано описание результатов нескольких исследований, проведенных психологами черниговской социально-психологической научной школы. Полученные результаты подтверждают системный характер психологической безопасности личности, ее связь с другими психологическими феноменами. Описаны практические разработки черниговских психологов, которые могут быть использованы в диагностической, развивающей и профилактической работе с молодежью.

Ключевые слова: психологическая безопасность, молодежь, студенты, школьники, черниговская социально-психологическая научная школа, буллинг, программа «Стоп агрессии в школе».

Oleksandr Drozdov Researches of Fundamental and Applied Aspects of the Youth's Psychological Safety in the Chernihiv Socio-psychological School

The fundamental and applied problems of the modern youth's psychological safety phenomenon are considered. There is description of the results of a few studies conducted by psychologists of the Chernihiv socio-psychological scientific school. The obtained results confirm the systemic nature of the person's psychological safety, its connection with other

psychological phenomena. Practical elaborations of Chernihiv psychologists which can be used in the diagnostic, developmental and preventive work with a youth are described.

Key words: *psychological safety, youth, students, school pupils, Chernihiv socio-psychological scientific school, bullying, "Stop Aggression in the School" program.*

Проблему психологической безопасности молодежи можно без сомнения считать одной из наиболее актуальных в современной психологической науке и практике. Это связано с тем, что молодое поколение выступает не просто одной из социально-демографических групп; фактически, это будущее любого общества и страны. При этом, вследствие своих возрастных особенностей, дети, подростки и юноши являются достаточно уязвимыми для многих негативных социальных влияний политического, культурного и экономического характера. К большому сожалению, современный мир не испытывает недостатка в таких воздействиях: социально-политическая и социально-экономическая нестабильность, провоцирующие радикализацию сознания и поведения части молодежи; сложная криминогенная ситуация; разного рода культурные деформации, происходящие на фоне снижения эффективности системы образования и воспитания и т.д. Все это ставит перед психологами ряд задач исследовательского характера, требующих оперативного реагирования. Особенно актуальным для ряда постсоветских стран, в частности Украины, представляется изучение социально-психологических аспектов психологической безопасности молодежи, в которых учитывается связь безопасности личности и ее социального окружения на микро-, мезо- и макроуровнях.

Анализ научных источников позволяет отметить наличие определенной научно-исследовательской традиции на постсоветском пространстве в изучении ряда социальных ракурсов психологической безопасности молодежи. Тут можно выделить как минимум три исследовательских тренда. Первым, одним из достаточно развитых на данный момент, выступает изучение психологической безопасности молодежи как субъекта образовательной среды. «Отправной точкой» тут можно считать классическую монографию И.А. Боевой (Боева, 2002), которая положила начало целому комплексу соответствующих психолого-педагогических исследований. Со временем, тут выделилось несколько более «узких» направлений, таких как проблема буллинговых отношений в учебных заведениях (Бочавер, 2013; Губарева, 2015; Губко, 2015; Петросянц, 2011), психологическая безопасность студентов в условиях высшей школы (Агузумцян, 2010; Дектярьова, 2013; Кора, 2015; Куравська, 2016); психологическая безопасность детей и молодежи в инклюзивном образовательном пространстве (Панченко, 2014; Юрченко, 2016) и др. Второй исследовательский тренд связан с информационно-

психологической безопасностью молодежи (Баранова, 2012; Медіапсихологія, 2014; Солдатова, 2014). Тут изучаются последствия негативного влияния как «традиционных» (реклама в СМИ, видеофильмы), так и относительно «новых» информационных агентов (Интернет, социальные сети). Наконец, третье направление носит психосемантический характер и связано с изучением социальных представлений молодежи про безопасность (Дроздова, 2019; Кикоть, 2013; Лызь, 2016).

Одновременно можно констатировать, что ряд фундаментальных и прикладных аспектов психологической безопасности подрастающего поколения исследован недостаточно глубоко. Прежде всего, следует указать на малочисленность практических разработок в этой области, в частности диагностического и развивающего характера. Кроме того, в современных украинских реалиях достаточно остро стоит проблема психологической безопасности молодежи, проживающей на территориях, пострадавших от украино-российского военно-политического конфликта (или в регионах, приближенных к ним). Малоизученной также является проблема связи психологической безопасности с политическим, экономическим, экологическим, правовым и другими типами повседневного сознания и поведения молодежи, отдельными видами ее социальных установок. Существование данной связи логично вытекает из того известного факта, что психологическая безопасность является комплексным (системным), многогранным психологическим феноменом (Агузумцян, 2010; Баева, 2006; Блинова, 2017; Донцов, 2015). Именно поэтому его предлагают рассматривать в нескольких ракурсах: как процесс (который создается каждый раз заново, когда встречаются социальные субъекты); как состояние (обеспечивающее базовую защищенность от негативных влияний); как свойство личности (характеризующее ее защищенность от деструктивных воздействий и внутренний ресурс сопротивляемости им); как на уровне личности, так и общества в целом.

С 2018 г. кафедра общей, возрастной и социальной психологии имени Н.А. Скока Национального университета «Черниговский колледж» имени Т.Г. Шевченко (г. Чернигов, Украина) проводит исследовательскую работу в рамках научной темы **«Проблемы психологической безопасности современной молодежи»**. Сотрудниками кафедры был проведен комплекс теоретико-эмпирических исследований на стыке общей, социальной, возрастной, педагогической, политической психологии. Такой широкий «охват» является следствием методологического подхода, который был заложен основателем и первым заведующим кафедрой – известным черниговским психологом Николаем Андреевичем Скоком (1948-2016). Выпускник факультета

психологии Ленинградского университета, выросший на идеях Б. Ананьева – одного из авторов системного подхода в психологии, Н.А. Скок передал своим коллегам и ученикам установку на проведение комплексных, разноаспектных исследований молодежи (что, в частности, нашло отражение в достаточно широкой предыдущей кафедральной научной теме – «Социально-психологические особенности современной молодежи»). В результате на кафедре общей, возрастной и социальной психологии имени Н.А. Скока (которая со временем стала центром черниговской социально-психологической научной школы) был накоплен определенный массив научных данных по проблеме психологической безопасности молодежи, представляющий интерес как в научном, так и практическом аспектах (Проблеми психологічної безпеки, 2019).

Ряд исследований фундаментального характера, проводимых черниговскими психологами, касался изучения количественных параметров психологической безопасности молодежи, а также их связи с разными социально-демографическими и социально-психологическими факторами и феноменами. Так, в сентябре 2018 г. нами было организовано и проведено исследование региональной специфики психологической безопасности студенческой молодежи Украины (Дроздов, 2018б). Выборку испытуемых составили студенты (n=160 человек; средний возраст – 19,4 лет), проживающие в трех регионах – Луганская и Черниговская области, а также г. Киев. Первый регион, как известно, непосредственно входит в зону военных действий (т.е. характеризуется высоким уровнем опасности). Во втором регионе боевые действия отсутствуют, хотя он имеет одни из самых низких в Украине показатели социально-экономического развития (высокий уровень смертности, низкий уровень доходов и т.д.), что позволяло условно определить его как регион со средним уровнем «социального стресса». Столица же условно выступала в роли «контрольной группы» – мегаполис с отсутствием военных угроз и высоким уровнем социально-экономического развития. Соответственно, первую группу испытуемых (n=49) составили студенты Луганского национального университета (эвакуированного в г. Старобельск); вторую группу (n=60) – студенты Национального университета «Черниговский колледж» имени Т.Г. Шевченко, а третью (n=51) – Национального медицинского университета имени А. А. Богомольца (г. Киев). В качестве диагностического инструментария использовалась Шкала базисных убеждений (ШБУ) Р. Янофф-Бульман в адаптации М. Падун и А. Котельниковой, показатели которой трактовались как индикаторы психологической безопасности личности (Падун, 2008). Все исследование проводилось анонимно. Полученные данные переводились в стандартные оценки-стены (см. табл. 1).

**Показатели психологической безопасности
в региональных группах украинской студенческой молодежи**

Субшкалы ШБУ	Средние значения (станды)		
	Донбасс	Чернигов	Киев
Доброжелательность окружающего мира	4,5 ± 2,5	4,8 ± 2,9	5,8 ± 2,2
Справедливость	4,7 ± 2,1	4,8 ± 2,2	4,6 ± 2,0
Контроль	6,0 ± 1,8	7,3 ± 2,1	7,2 ± 2,1
Образ «Я»	6,2 ± 2,5	7,5 ± 3,1	7,4 ± 2,9
Удача	6,3 ± 2,7	7,6 ± 2,9	7,5 ± 2,7

Базисному убеждению в доброжелательности мира в ШБУ соответствует аналогичная субшкала. Как видим, именно киевские студенты были склонны более позитивно воспринимать и оценивать окружающий мир, меру его доброжелательности (как после этого не вспомнить известный марксистский тезис о том, что «бытие определяет сознание»?). Соответственно, целиком закономерным можно считать самый низкий показатель у молодежи из Донбасса (их бытие, вероятно, далеко от столичного...). Отметим, что черниговские студенты также приближаются к этому уровню. При этом, у них имеет место самый высокий показатель дисперсии результатов, что указывает на выраженную поляризацию оценок испытуемых. По t-критерию Стьюдента были выявлены статистически достоверные отличия в результатах студентов Чернигова и Киева (при $p \leq 0,05$), Старобельска и Киева (при $p \leq 0,01$).

Базисное убеждение испытуемых в справедливости мира измерялось субшкалами «Справедливость» и «Контроль». Как видно, не смотря на явные отличия в социально-политической и социально-экономической реальности по трем регионам, большинство украинских студентов приблизительно одинаково воспринимают справедливость окружающего мира. И, как показывают результаты, не очень высоко. В тоже время, среднестатистические значения по субшкале «Контроль» в региональных группах отличались – по t-критерию Стьюдента были выявлены статистически достоверные отличия результатов студентов из Старобельска и Чернигова (при $p \leq 0,001$), Старобельска и Киева (при $p \leq 0,01$), что можно считать абсолютно закономерным (т.к. условия

военно-политического конфликта вряд ли способствуют развитию уверенности личности в своей способности влиять на социальную ситуацию и контролировать свою жизнь).

Наконец, базисному убеждению в ценности и значимости собственного «Я» соответствуют субшкалы «Образ Я» и «Удача». Процедура t-критерия Стьюдента выявила статистически достоверные отличия результатов по обеим субшкалам у студентов из Старобельска и Чернигова (при $p \leq 0,05$), Старобельска и Киева (при $p \leq 0,05$). Эти данные также можно считать закономерными психологическими следствиями военно-политического конфликта, отразившегося, в частности, на Я-концепции молодежи Донбасса (как составляющей ее психологической безопасности). В этом же исследовании мы изучали особенности связи показателей психологической безопасности студентов с их геополитическими представлениями о будущем (так наз. «прогностическими образами») (Дроздов, 2018а). В частности, испытуемым предлагался вопрос фильтрующего характера («На Ваш взгляд, наиболее трудные времена для нашей страны...»), который позволял распределить респондентов на три условные группы: «оптимисты» (которые выбирали вариант «уже позади»), «реалисты» («длятся сейчас») и «пессимисты» («еще впереди»). Полученные результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели психологической безопасности в группах с разным уровнем оптимистичности прогностических представлений

Субшкалы ШБУ	Средние значения (стены)		
	«Оптимисты»	«Реалисты»	«Пессимисты»
Доброжелательность окружающего мира	6,1 ± 2,2	4,9 ± 2,7	4,8 ± 2,6
Справедливость	4,5 ± 2,3	5,1 ± 2,1	4,4 ± 2,1
Контроль	7,6 ± 1,8	6,7 ± 2,0	6,7 ± 2,2
Образ «Я»	7,6 ± 3,2	7,1 ± 2,7	6,7 ± 3,1
Удача	8,5 ± 2,1	7,1 ± 2,6	6,8 ± 3,1

Как видно, на уровне тенденции прослеживаются отличия в показателях субшкал «Доброжелательность окружающего мира», «Контроль», «Удача» (между «оптимистами» и двумя другими группами), а также «Образ Я» (между «оптимистами» и «пессимистами»). Можно заметить также другую интересную тенденцию – наивысший показатель

по субшкале «Справедливость» имеют почему-то «реалисты», а не «оптимисты».

Таким образом, степень оптимистичности-пессимистичности прогнозирования социально-политического и социально-экономического развития своей страны, так или иначе, связана с уровнем психологической безопасности личности. При этом процедура t-критерия Стьюдента выявила лишь два статистически достоверных отличия – в показателях субшкалы «Удача» между «оптимистами» и «пессимистами» (при $p \leq 0,05$), а также «оптимистами» и «реалистами» (при $p \leq 0,05$).

Из данных таблицы 3 можно увидеть, что в наибольшей мере геополитический образ будущего собственной страны был связан с такими субшкалами ШБУ, как «Доброжелательность окружающего мира» и «Справедливость».

Таблица 3

Связь геополитических прогностических представлений студентов с показателями их психологической безопасности

Прогностические представления о...	Корреляция с субшкалами ШБУ ***				
	ДОМ	С	К	ОЯ	У
превращении в высокоразвитую страну с высоким уровнем жизни		- 0,165 *			
преодолении коррупции	- 0,209 **				
превращении в безопасную страну	- 0,198 *				- 0,159 *
возвращении Крыма					
возвращении под контроль Донбасса					
членстве Украины в Евросоюзе		- 0,257 **			
статусе влиятельной страны Европы	- 0,182 *	- 0,216 **			
временной диапазон заинтересованности будущим				- 0,195 **	

Примечания: отрицательный коэффициент корреляции указывает на то, что испытуемые с более высокими показателями по субшкалам ШБУ давали ответы, содержащие меньший временной диапазон.

* при $p \leq 0,05$; ** при $p \leq 0,01$;

*** ДОМ – доброжелательность окруж. мира; С – справедливость; К – контроль; ОЯ – образ «Я»; У – удача.

В частности, студенты, которые были склонны считать окружающий мир относительно доброжелательным, давали более оптимистичные

(т.е. менее длительные по времени) прогнозы относительно преодоления коррупции в Украине, превращения её в безопасную и влиятельную европейскую страну. Склонность оценивать мир как справедливый, в свою очередь, оказалась связанной с позитивными прогнозами относительно превращения Украины в высокоразвитую страну, получения членства в Евросоюзе и статуса влиятельной европейской страны. Целиком естественным можно считать то, что оценка респондентами собственного «Я» коррелировала с их заинтересованностью событиями ближайшего будущего. В то же время показатель субшкалы «Удача» почему то оказался прямо связанным с оптимистичным прогнозированием превращения Украины в безопасное для её граждан государство. Показатели субшкал «Контроль» не выявили связи с геополитическим образом будущего (возможно потому, что большинство опрошенных считают, что от их усилий может что-то зависеть лишь в личной жизни, но не в государстве или обществе).

Целью другого нашего исследования (проведенного в конце 2019 г.) стало изучение уровней социального доверия современной молодежи к представителям различных профессиональных групп, а также, связи этого доверия с показателями психологической безопасности. Напомним, что социальное («макросоциальное») доверие, в отличие от межличностного, носит обобщенный, абстрактный, неперсонифицированный характер. Соответственно, если межличностное доверие играет важную роль в малых социальных группах, то социальное – во многом определяет функционирование и развитие общества в целом. Выборку нашего исследования (n=131 человек; средний возраст – 19,6 лет) составили студенты разных специальностей Национального университета «Черниговский колледж» имени Т.Г.Шевченко, Черниговского национального технологического университета и Запорожского национального университета. Были использованы авторская анкета и Шкала базисных убеждений (ШБУ). Для определения связей показателей доверия к профессиям и психологической безопасности студентов использовалась процедура корреляционного анализа (по критерию Спирмена). В результате, был зафиксирован ряд прямых статистически достоверных взаимосвязей между:

- параметром «Доброжелательность окружающего мира» и доверием к священникам (при $p \leq 0,01$);
- «Справедливость» и доверием к медсестрам, бизнесменам, продавцам, прокурорам, священникам, сотрудникам спецслужб, спортсменам, таксистам, школьным учителям (при $p \leq 0,05$) и социальным работникам (при $p \leq 0,01$);
- «Контроль» и доверием к медсестрам, бизнесменам, сотрудникам спецслужб, таксистам (при $p \leq 0,05$) и спортсменам (при $p \leq 0,01$);
- «Образ «Я» и доверием к военнослужащим, священникам и

спортсменам (при $p \leq 0,05$);

- «Удача» и доверием к журналистам, бизнесменам, прокурорам, спортсменам (при $p \leq 0,05$) и продавцам и священникам (при $p \leq 0,01$).

Как видим, в наибольшей мере с показателями социального доверия опрошенных коррелирует субшкала «Справедливость», которая отображает убеждение личности в том, что в мире действуют законы справедливости, и каждый человек получает то, что заслужил. Также можно заметить, что среди вышеперечисленных профессий есть небольшая группа (священники, бизнесмены и спортсмены), доверие к которым в наибольшей степени связана с параметрами психологической безопасности. Сложно объяснить, что именно объединяет эти профессии; вероятно, они символизируют основные полюса ценностно-смысловой сферы личности («духовное–материальное»).

Интересными, однако, являются не только описанные корреляции, но и факты их отсутствия. В частности, оказалось, что параметры психологической безопасности студентов практически не связаны с их доверием к представителям целого ряда профессий. Сюда относятся: адвокаты, актеры, работники банков, водители общественного транспорта, врачи, чиновники, мастера, пилоты, пожарные и спасатели, политики, полицейские, преподаватели, психологи, социологи, IT-специалисты, страховые агенты, судьи, телеведущие, фармацевты и фермеры. Предполагаем, что доверие опрошенных студентов к ним обусловлено другими личностными и социально-психологическими факторами (особенности мировоззрения, социальные стереотипы, жизненный опыт и т.д.).

Ряд исследований черниговских психологов были посвящены проблемам связи психологической безопасности с толерантностью молодежи (А.Г. Скок); личностным благополучием (Т.В. Данильченко); связи ролевой виктимности молодежи и эмоциональных характеристик молодежи, в частности эмоционального интеллекта (С.П. Деревянко); психологической безопасности детей и молодежи в семейном пространстве (Ю.В.Примак); социальных страхов молодежи (Л.А. Ляховец); социальных представлений молодежи про опасность и безопасность (М.А. Дроздова); информационно-психологической безопасности молодежи (А.А. Лисневская, Н.М. Махний); особенностей и факторов восприятия старшеклассниками безопасности школьной среды (В.А. Панченко, Т.Н. Позняк), а также безопасности инклюзивного образовательного пространства (В.Г. Щербатая); проблем психологической безопасности сотрудников высших учебных заведений (И.Б. Волеваха, С.В. Фера) (Проблеми психологічної безпеки, 2019).

Прикладные исследования психологической безопасности молодежи в черниговской социально-психологической школе проводились, прежде всего, в контексте разработки и апробации диагностическо-развивающей программы «САШ» («Стоп агрессии в

школе») (Проблеми психологічної безпеки, 2019). Целью этого проекта было создание психологической технологии, направленной на профилактику и предотвращение буллинговых отношений в школьных коллективах. Как известно, буллинг является специфической формой агрессивного поведения, которая проявляется в местах концентрации детей и молодежи (часто – в учебных заведениях). Его специфика проявляется в следующем: а) систематичность, регулярность проявления (в отличие от обычных агрессивных актов); б) в основе буллинга лежат отношения неравенства (физического или социального) между буллером (агрессором) и жертвой, фактически это отношения преследователя и жертвы; в) возникнув, буллинговые отношения, так или иначе, «втягивают» в себя весь класс (группу) – кроме основных ролей «агрессора» («агрессоров») и жертвы, тут задействованы многочисленные «свидетели» («зрители»), активные и пассивные сторонники «агрессора(-ров)» или «жертвы». Соответственно, методологическая концепция программы «САШ» базировалась на таких идеях:

1) буллинг является, прежде всего, социально-психологическим феноменом, своеобразным «социальным театром», в котором «буллеры» и жертвы лишь на первый взгляд выступают основными «актерами»;

2) на самом деле, формирование и развитие буллинговых отношений во многом зависит от реакций «зрителей», которые составляют большинство группы (класса);

3) таким образом, психопрофилактика буллинга предполагает психолого-педагогическую работу с потенциальными «зрителями», формирование у них ряда личностных черт, которые будут препятствовать буллинговым отношениям.

Исходя из этого, основными задачами программы являлись: а) диагностика степени распространенности феномена буллинга в среде современных школьников; б) определение комплекса личностных и социально-психологических особенностей школьников и школьных классов, где зафиксированы проявления буллинга; в) разработка и апробация развивающе-профилактической программы, направленной на формирование качеств, препятствующих распространению буллинга.

Вся эта работа проходила на протяжении 2017-2019 гг. Уже на первом (диагностическом) этапе пришлось решать проблему психодиагностики симптомов буллинга. Упомянутые ранее психологические особенности феномена буллинга позволяют понять, почему использование традиционных методик диагностики «обычной» агрессивности (опросник Басса-Дарки, «Тест руки» Вагнера и т.д.) в данном случае являлось бессмысленным (невалидным). Тем не менее, некоторые психологи на постсоветском пространстве применяли и до сих пор применяют подобные методики, видимо считая, что высокие показатели агрессивности учащихся автоматически сигнализируют о

наличии в группе буллинговых отношений. Понимая все это, один из пионеров изучения проблемы буллинга – норвежский психолог Дэн Ольвеус в 1990-е гг. разработал соответствующий специализированный опросник OBVQ (Olweus Bully/Victim Questionnaire), который на данный момент является наиболее известным и применяемым в западной психологии диагностическим инструментом для изучения буллинга. Методика была переведена и адаптирована во многих странах мира, в частности в США, Великобритании, Финляндии, Австралии, Нидерландах, Испании, Японии, Канаде, Бразилии и др. К сожалению, вопреки существующему многолетнему социальному запросу, подобная работа до сих пор не была проделана ни в Украине, ни в России. Отдельно стоит упомянуть про методику анкетного характера, разработанную белорусским психологом И.А. Фурмановым. Предложенная им «Шкала виктимизации сверстников» (Фурманов, 2007) по своей сути напоминает опросник OBVQ: она также включает 2 набора («формы») вопросов о частоте проявления агрессивных действий («от себя – к другим» и «других – к себе»). Однако, поскольку буллинг – это форма социально нежелательного поведения, то при использовании этих (и подобных им) самоотчетных методик возникает проблема надежности полученных результатов вследствие эффекта социальной желательности. Ситуация усугубляется еще и тем, что методика И. Фурманова не имеет «шкалы лжи». Как известно, в таких случаях результаты опросников можно «подстраховать» данными проективных тестов.

А потому при реализации диагностического этапа программы «САШ» наряду с использованием сокращенного варианта шкалы И. Фурманова нами была использована авторская проективная методика экспресс-диагностики буллинговых проявлений. Было создано два стимульных рисунка (рис. 1-2) по типу рисунков в известных проективных тестах Розенцвейга и Рене Жиля¹.

Первый рисунок направлен на диагностику физической формы буллинга, второй – нефизической (вербального и/или социального буллинга). Стимульные изображения имеют абстрактный «бесполый» характер без детальной прорисовки лиц (чтобы мимические изображения не «натолкнули» испытуемых на определенный тип ответа). При предъявлении каждого рисунка испытуемому предлагается ответить на вопросы: «*Что, по твоему мнению, изображено на этом рисунке?*» и «*Ты был свидетелем такого в своем классе? Часто такое бывает?*».

¹ Автор идеи – А.Дроздов, художник – студентка Е.Ляшко.

3) испытуемый заявляет про частоту таких случаев в классе (начисляется 2 балла).

Весной 2017 г. на базе одной из общеобразовательных школ г. Чернигова преподавателями кафедры был организован и проведен пилотажный мониторинг. За один день в школе были анонимно протестированы учащиеся всех 5-10-х классов (n=565 человек). Такой шаг был обусловлен необходимостью оперативной диагностики, чтобы возможный «межклассный телеграф» не смог сформировать у учеников лишних психологических установок. Полученные в ходе мониторинга данные отражены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты диагностики буллинговых проявлений (по проективным рисункам) в возрастных группах школьников

	Классы (% опрошенных)		
	5-6-е	7-8-е	9-10-е
Рисунок 1 (физический буллинг)			
1 балл (такое наблюдал)	28	22	2
2 балла (бывало часто)	8	5	9
В целом	36	27	11
Рисунок 2 (вербальный / социальный буллинг)			
1 балл (такое наблюдал)	32	31	5
2 балла (бывало часто)	21	11	26
В целом	53	42	31

Как видим, частота проявлений физической формы буллинга колеблется в пределах 11-36%, а «нефизического» (вербального/социального) – в пределах 31-53%. Большую выраженность второй формы буллинга в принципе можно считать целиком закономерной. Это может следствием того, что: а) вербальная агрессия, к сожалению, давно стала составляющей современной молодежной субкультуры, своеобразной «нормой» бытового межличностного общения (и не только среди молодежи...); б) эта форма поведения является более легкой в плане своей реализации, нежели физический буллинг (т.к. она не требует от индивида физических, волевых или интеллектуальных усилий). Возможно, именно с этим связана и меньшая распространенность симптомов физического буллинга – он является более «экстремальной», рискованной, заметной

формой девиации, которая вызывает критическую реакцию со стороны взрослых.

Апробация созданной проективной методики подтвердила возможность ее использования для экспресс-диагностики буллинга (в частности, имели место статистически достоверные корреляции с показателями «Шкалы виктимизации сверстников»). Полученные данные подтвердили необходимость начала проведения психопрофилактической работы именно в классах младшего подросткового возраста.

В ходе исследования было выделено несколько классов, в которых фиксировались более высокие (частые) проявления буллинговых реакций. В дальнейшем, в них была проведена углубленная диагностика, позволившая выделить ряд специфических индивидуально- и социально-психологических особенностей учащихся (эта работа составила следующий этап реализации программы «САШ»). На основе полученных результатов, а также теоретического анализа ряда научных источников, было решено сосредоточить дальнейшее внимание на формировании у подростков толерантности, эмоционального интеллекта (способности понимать чужие и управлять своими эмоциями), эмпатии и личностной автономии.

Разработка соответствующей развивающе-профилактической программы составила третий этап реализации программы «САШ» (авторы программы – И.Н. Ющенко, Е.А. Низовец-Кропта, С.П. Деревянко, А.Ю. Дроздов) (Проблеми психологічної безпеки, 2019). Программа содержит комплекс специальных занятий – психологических уроков для детей младшего подросткового возраста, которые проводятся психологом во внеурочное время. Для их проведения применяются методы активного управляемого социально-психологического обучения – информационные, дискуссионные, игровые. Каждое занятие состоит из коротких сообщений, объяснений ведущего, выполнения специальных индивидуальных и групповых упражнений с последующим их обсуждением. При этом ведущий предлагает различные формы группового взаимодействия, поощряет обсуждения, инициативы со стороны детей.

Развивающе-профилактическая работа осуществляется в трех основных направлениях:

- формирование представлений о сущности буллинга и недопустимости проявления насилия во взаимоотношениях с другими, способности противостоять групповому давлению;
- осознание и принятие гуманистических коллективистских групповых ценностей и навыков просоциального поведения;
- развитие эмпатии, доброжелательности, толерантности.

Структура программы «САШ» включает вступительное занятие, три блока занятий (по 2 занятия в каждом) и заключительное занятие.

Общая продолжительность программы – 8 часов. Форма занятий – групповая, ориентировочное количество участников – 20-25 человек.

На первом (вступительном) и заключительном занятиях проводится психологический мониторинг, направленный на диагностику склонности учеников к буллингу. Для этого используются «Шкала виктимизации сверстников» И.А. Фурманова, вышеописанная проективная методика из 2 стимульных картинок, задания анкетного характера, направленные на диагностику ряда личностных качеств (толерантность, способность понимать чужие эмоции и управлять своими, эмпатийность, конформизм, зависимость). Тут также могут быть использованы методы беседы с учениками и классными руководителями. Кроме того, на вступительном занятии участникам сообщаются цель и основные задачи программы, а также правила (принципы) работы на всех последующих занятиях.

Первый блок занятий посвящен развитию представлений о сущности буллинга, формированию критических оценок данного явления и навыков автономного («неконформного») поведения. Второй блок направлен на ознакомление с феноменом ненасильственного взаимодействия, формированию мотивации просоциального поведения в группе. Занятия третьего блока касаются расширения знаний учащихся про эмоциональную сферу человека, формирования навыков саморегуляции эмоциональных состояний, ознакомления с сущностью толерантных взаимоотношений. Заключительное занятие предусматривает подведение итогов, обмен впечатлениями от занятий, второй этап психологического мониторинга.

Данная программа прошла апробацию в одной из средних школ г. Чернигова. Данные мониторингов, а также позитивные отзывы участников программы и учителей позволяют рассматривать «САШ» как перспективную психолого-педагогическую технологию профилактики буллинговых отношений в средней школе. Следует отметить, что содержание и направленность программы «САШ» полностью соответствует общемировым тенденциям в разработке антибуллинговых программ. Напомним, что первоначально программы подобного типа базировались на принципе («политике») так называемой «нулевой толерантности» (*zero tolerance*) к любым проявлениям насилия, что предполагало применение достаточно жестких санкций против инициаторов буллинга (вплоть до их исключения из школы). Со временем ему на смену пришел «превентивный» подход (*early intervention*), где ставка делается на формирование общешкольной культуры (атмосферы) уважения и понимания, включение антибуллинговых компонентов в учебно-воспитательный процесс, постоянный мониторинг буллинговых проявлений для своевременного психолого-педагогического вмешательства (Roberge, 2012). Идея о том, что ключевым адресатом в профилактике буллинга должны быть его

потенциальные «свидетели» («зрители»), на данном этапе также пользуется поддержкой ряда специалистов (Волкова, 2019).

Изучение проблем психологической безопасности молодежи является одной из приоритетных задач современной психологической науки. Данные ряда социально-психологических исследований черниговских специалистов позволяют вести речь о некоторых тенденциях и закономерностях, отражающих системный характер данного феномена. Так, одними из детерминант психологической безопасности современной украинской молодежи выступают социально-политические и социально-экономические факторы, часто имеющие территориальную «привязку».

Уровень психологической безопасности личности выступает одним из факторов повседневного политического (в т.ч. геополитического) сознания молодежи. В частности, ряд показателей психологической безопасности (прежде всего такие параметры как «Доброжелательность окружающего мира» и «Справедливость») связан с уровнем оптимистичности-пессимистичности прогнозирования социально-политического и социально-экономического развития страны.

Параметры психологической безопасности современной молодежи по-разному связаны с уровнем ее социального доверия. В частности, если доверие к одним профессиональным группам (в наибольшей мере – к священникам, бизнесменам и спортсменам) связано с уровнем психологической безопасности (чаще всего – с параметром «Справедливость»), то к представителям других групп – нет.

Одной из задач обеспечения психологической безопасности молодежи является профилактика буллинговых отношений в учебных коллективах. Перспективными психотехнологиями в этом плане могут служить разработки специалистов черниговской социально-психологической научной школы (в частности, программа «Стоп агрессии в школе»).

Перспективами дальнейших исследований нам представляются два основных направления. Первое касается фундаментальных исследований структурных компонентов, социально-психологических факторов и механизмов формирования психологической безопасности молодежи в целом, и ее отдельных групп (школьников, студентов, детей-переселенцев и т.д.) в частности. Второе направление предполагает активизацию в разработках прикладного характера – методик диагностики уровня психологической безопасности молодежи, социально-психологических и психолого-педагогических технологий её формирования, восстановления и т.д.

Список использованной литературы

Агузумцян Р.В., Галстян А.С., Мурадян Е.Б. Психологическая безопасность личности студента. *Вестник практической*

- психології образования*. 2010. №2(23). С. 56-63.
- Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. Санкт-Петербург: Союз, 2002. 271 с.
- Баева И.А. Психология безопасности как направление психологической науки и практики. *Национальный психологический журнал*. 2006. Ноябрь. С. 66-68.
- Баранова Ю.М. К вопросу об информационно-психологической безопасности детей и подростков в сети Интернет. *Социальная психология и общество*. 2012. Т. 3. №4. С. 122-129.
- Блинова О.Є. Теоретичний аналіз розвитку уявлень про психологічну безпеку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: психологічні науки*. 2017. Вип. 6. Том 2. С. 130-136.
- Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен. *Психология. Журнал высшей школы экономики*. 2013. Т.10. № 3. С. 149-159.
- Волкова Е.Н., Цветкова Л.А., Волкова И.В. Методологические основания для разработки программ профилактики подросткового буллинга. *Сибирский психологический журнал*. 2019. № 74. С. 88-100.
- Губарева Г.А. Буллинг в образовательной среде: проблемные переживания страшекласников и жизнестойкость. *Научные труды SWORLD*. 2015. Т.8. № 4. С. 4-9.
- Губко А.А. Соціально-психологічні чинники булінгу в різних вікових групах школярів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка*. 2015. Вип. 128. Серія: психологічні науки. С. 76-80.
- Десятьова Т.В. Психологічна безпека студентів вищих навчальних закладів. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2013. Вип. 17. С. 144-151.
- Донцов А.И., Зинченко Ю.П., Зотова О.Ю., Перельгина Е.Б. Психология безопасности: учебное пособие. Москва: Юрайт, 2015. 276 с.
- Дроздов О.Ю. Геополітичний образ майбутнього молоді з різних регіонів України в контексті психологічної безпеки. *Проблеми політичної психології*: зб. наук. праць. Київ: Талком, 2018а. Вип. 7 (21). С. 113-127.
- Дроздов О.Ю. Психологічна безпека вітчизняної молоді у регіональному вимірі. Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 8-9 листопада 2018 р.) / За заг. ред. О.І. Власової, Н.М. Дембицької, Я.Г. Запеки. Київ: Віваріо, 2018б. С. 49-50.
- Дроздова М.А. Регіональні особливості соціальних уявлень студентської молоді про безпеку й небезпеку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 1. С. 211-216.

- Кикоть В.Я. Представления о безопасности городских и сельских школьников как показатель развития правового сознания. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена*. 2013. № 161. С. 191-197.
- Кора Н.А., Зенина С.Р. Динамика личностной безопасности студенческой молодежи в условиях высшего профессионального образования. *Вестник Амурского государственного университета*. 2015. Вып.70. С. 92-102.
- Куравська Н. Прояви захищеності як чинника психологічної безпеки студентів в умовах ВНЗ. *Збірник наукових праць: психологія*. 2016. Вип. 21. С. 79-86.
- Лызь Н.А., Куповых Ж.Г., Прима А.К. Опыт исследования представлений вузовской молодёжи о безопасности. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2016. №3 (27). С. 86-95.
- Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів: монографія / за наук. ред. Л.А. Найдьоновой, Н.І. Череповської. Київ: Міленіум, 2014. 348 с.
- Падун М.А., Котельникова А.В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р.Янофф-Бульман. *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. №4. С. 98-106.
- Панченко Т.Л. Психологічна безпека інклюзивного освітнього середовища. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 327-332.
- Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: Автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07. Санкт-Петербург, 2011. 29 с.
- Проблеми психологічної безпеки сучасної молоді: монографія / За наук. ред. О.Ю. Дроздова. Чернігів: Десна Поліграф, 2019. 244 с.
- Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Безопасность подростков в Интернете: риски, совладание и родительская медиация. *Национальный психологический журнал*. 2014. №3 (15). С. 39-51.
- Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 480 с.
- Юрченко Л.Г., Ковалева Н.И. Обеспечение психологической безопасности участников инклюзивного образовательного процесса. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016. Т.8. №5/3. С. 189-194.
- Roberge G.D. From Zero Tolerance to Early Intervention: The Evolution of School Anti-bullying Policy. *Journal of Education Policy*. 2012. No.1. P.1-6



Калмикова Лариса Олександрівна
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології і педагогіки
дошкільної освіти ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія
Сковороди», академік Міжнародної
Академії наук педагогічної освіти,
академік Академії вищої освіти України,
голова Правління громадської організації
«Міжнародна асоціація психолінгвістів»,
головний редактор збірки наукових праць
«Психолінгвістика. Психолінгвістика.
Psycholinguistics», яка входить
в міжнародні наукометричні бази
Web of Science і Scopus

МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОДИН ІЗ ВИЯВІВ БАГАТОВИМІРНОГО МОВЛЕННЄВОГО ФЕНОМЕНА

Мовленнєва діяльність як складова предмета психолінгвістики.
Вивченню мовлення присвячено багато досліджень як вітчизняних (Баєв, 1966; Ільїна, 2003), так і зарубіжних дослідників (Леонтьєв, 1983; Львов, 2000; Нечаєва, 1974; Норман, 1994; Румянцева, 2004). Проте, незважаючи на те що мовлення є багатовимірним феноменом, воно до 90-х років ХХ століття ототожнювалося з поняттям «мовленнєва діяльність». Пізніше почали розмежовувати спонтанне і діяльнісне мовлення, ураховувати в ньому неусвідомлені і свідомі процеси. Сучасна теорія мовленнєвої діяльності виникла не одномоментно й певною мірою випадково – за аналогією до теорії діяльності О.М. Леонтьєва та С.Л. Рубінштейна. Її поява в сучасній психологічній науці була підготовлена за багато років раніше дослідженнями плеяди психологічно спрямованих мовознавців (Бодуен де Куртене, Вундт, Гумбольдт, Овсянко-Куликовський, Пауль, Пешковський, Поливанов, Потєбня, Фортунатов, Шахматов, Штейнталь, Щєрба, та ін.). Ґрунтовний аналіз теорій цих мовознавців представлено в монографії Т.М. Наумової «Психологічно орієнтовані синтаксичні теорії в російській і радянській лінгвістиці» (Наумова, 1990).

Значний внесок у розвиток теорії мовленнєвої діяльності зроблено Л.С. Виготським. Його психологічний підхід до мовлення був синтезом і підсумком усіх попередніх досліджень у цьому напрямку (Гумбольдт, Потєбня, Соссюр, Шахматов, Щєрба, та ін.). Він багато зробив для

побудови цілісної психолінгвістичної теорії, хоча в той час термін «психолінгвістика» не використовувався.

Поняття «мовленнєва діяльність» уперше увів у психологію О.М. Леонтьєв, а в лінгвістику – Л.В. Щерба, хоча власне сам цей термін широко використовувався і в працях Л.С. Виготського, присвячених фазній структурі мовленнєпородження (Виготський, 2000 а; Виготський, 2000 б; Виготський, 2000 в). Пізніше поняття мовленнєвої діяльності широко використовувалося в працях видатних психологів О.Г. Асмолова, Б.Г. Ананьєва, Б.Ф. Баєва, М.І. Жинкіна, О.О. Леонтьєва, О.Р. Лурія, І.О. Синиці, Є.М. Соколова, Є.Ф. Тарасова та ін.

Із шістдесятих років минулого століття на базі запропонованої О.М. Леонтьєвим моделі ієрархічної будови діяльності та інших психологічних досліджень, зокрема (Жинкин, 1958; Леонтьєв, 1969 а; Леонтьєв, 1969 б; Леонтьєв, 1970 а; Леонтьєв, 1970 б; Лурія, 1947; Лурія, 1971) виникає нова галузь психологічного знання – *теорія мовленнєвої діяльності*. Її предметом стають, з одного боку, мовленнєві операції й дії, а з іншого – структура процесів мовленнєвиробництва й мовленнєсприйняття в їх співвіднесеності зі структурою мови. У мовленнєвій діяльності як важливому й глобальному об'єкті психологія почала моделювати передусім загальну для будь-якої діяльності систему мовленнєвих операцій і дій, які є основною ланкою в ланцюжкові мовлення: між мотивом, планом і досягненням наміченої мети висловлювання (Леонтьєв, 2003).

У західній психології, зауважує І.М. Румянцева, поняття діяльності завжди ототожнювалося з поняттям активності і не ставало окремим науковим напрямом (Румянцева, 2004).

З 1958 року у вітчизняній психологічній науці замість терміну «теорія мовленнєвої діяльності» поступово почав утверджуватися термін «психолінгвістика» – завдяки першим працям і дослідженням О.С. Ахманової, О.О. Леонтьєва, а також напрацюванням першого Всесоюзного семінару із психолінгвістики, який відбувався в 1966 році. Підґрунтям для бурхливого розвитку вітчизняної психолінгвістики, зазначав О.О. Леонтьєв, були як об'єктивні причини, пов'язані із чітким розумінням прикладної значущості психолінгвістики (масова комунікація, публічне мовлення, реклама, навчання мовам, засвоєння рідної, іноземної мови тощо), так і суб'єктивні, пов'язані з поступовим розвитком психолінгвістики. Розвивалися ідеї, які висловлювали Т.В. Ахутіна-Рябова, Є.М. Верещагін, Т.М. Дрідзе, М.І. Жинкін, О.О. Залевська, І.А. Зимня, О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, О.Р. Лурія, І.М. Румянцева, Л.В. Сахарний, І.О. Синиця, Т.Ю. Созонова, Є.Н. Соколов, Ю.А. Сорокін, А.Є. Супрун, Є.Ф. Тарасов, В.Д. Тункель, Т.М. Ушакова, Р.М. Фрумкіна, І.Ю. Черепанова, О.М. Шахнарович та ін.

Поступово еволюціонували погляди щодо предмета психолінгвістики. Від його трактування як відношення інтенцій, або станів, мовця і слухача (мовної здатності) до структури повідомлень як

процесу або механізму кодування та декодування за допомогою системи кодів. Стани комунікантів розглядалися виключно як стан свідомості, а власне процес комунікації – як передачу певної інформації від мовця до реципієнта (Леонтьев, 1969 б). Із виникненням ідеї мовленнєвої діяльності як тричленної системи (мовна здатність – мовленнєва діяльність – мова) мовленнєва діяльність почала трактуватися як процес кодування і декодування, у якому заданий зміст формується заздалегідь (Леонтьев, 1990). Що ж стосується самої тричленної системи, то в ній і мовна здатність почала співвідноситися не лише зі свідомістю й підсвідомими пластами психіки, а й із цілісною особистістю людини; з огляду на спілкування мовленнєву діяльність вважали процесом внутрішньої саморегуляції соціальних груп, суспільства в цілому; мова трактувалася як система орієнтирів, необхідних для діяльності людини в предметному й соціальному світі, що оточує її (Леонтьев, 2003). Надалі мовленнєву діяльність почали розглядати під кутом зору спілкування, а саме спілкування – як процес внутрішньої саморегуляції соціуму (Леонтьев, 1997). За Є.С. Кубряковою, у психолінгвістиці, як «...у фокусі, постійно відбувається зв'язок між змістом, мотивом і формою мовленнєвої діяльності, з одного боку, та між структурою й елементами мови, використаними в мовленнєвому висловлюванні – з іншого (Кубрякова, 1986, с. 16)». У психологічному словнику зазначається, що мета психолінгвістики – розгляд особливостей механізмів породження й сприймання мовлення у зв'язку з функціями мовленнєвої діяльності у суспільстві і з розвитком особистості (Петровский, Ярошевский, 1990). Останнє визначення предмета психолінгвістики, дане О.О. Леонтьєвим у 2003 р., формулюється як «...співвідношення особистості зі структурою та функціями мовленнєвої діяльності, з одного боку, і мовою як головною утворювальною характеристикою образу світу людини – з іншого (Леонтьев, 2003, с. 19)». Таким чином, змінилися не тільки потрактування мовленнєвої діяльності, а й самої мови; вона почала розглядатися в якості «системи орієнтирів», необхідних для мовленнєвої й інших видів діяльності людини в навколишньому предметному й соціальному світі, як для орієнтування самої людини, так і для забезпечення орієнтування інших людей (Леонтьев, 2003). Таким чином, психолінгвістика органічно увійшла в систему психологічних наук «...про породження, функціонування й будову психічного відображення реальності, яке опосередковує життя індивідів (Леонтьев, 1977: 12)». З погляду психолінгвістики, мовленнєва діяльність і мова розглядаються як складові, що беруть участь у формуванні та функціонуванні психічного відображення, а також у процесі опосередкування цим відображенням життєдіяльності людей (Леонтьев, 2003: 20).

Подальший розвиток східноєвропейської психолінгвістики пов'язаний з дослідженнями І.Н. Горєлова (1998), О.О. Залевської (2007), О.О. Леонтьєва (1989; 2003), Л.В. Сахарного (1989), А.Є. Супруна (1968),

Є.Ф. Тарасова (1987), О.М. Шахнаровича (1987). Психолінгвістичні розвідки українських учених відображено в дослідженнях (Коломійцева, 1999; Крылова-Грек, 2008; Крылова-Грек, 2009; Лозова, 2004; Калмикова, Калмиков, Лапшина, Харченко, 2008; Синиця, 1974; Фізер, 1993).

Якщо американська психолінгвістика Н. Хомського – Дж. Міллера завжди була лінгвістично зорієнтованою, то вітчизняна виникла і з самого початку розвивалася як невід’ємна частина загальної психології. У ній мовлення трактувалося не як система реакцій, а, на відміну від необіхвіоризму, як активна цілеспрямована мовленнєва діяльність; висвітлювалася її соціальна природа та соціальна обумовленість; процеси мовленнєутворення і мовленнєсприйняття органічно вписувались у всю систему людської діяльності, яка містила в собі три компоненти: мотиваційний, цільовий та виконавський (Леонтьєв, 2001). Мовленнєва діяльність трактувалася як така, що народжується з потреби; використовуючи соціальні засоби, знаки, людина планує діяльність, ставлячи її кінцеву мету і намічаючи засоби її виконання. Здійснюючи діяльність, людина досягає поставленої мети. Одиничний акт діяльності – це єдність усіх трьох її складових: починається мотивом і планом, а завершується результатом, досягненням наміченої із самого початку мети; між ними – динамічна система конкретних дій та операцій, спрямованих на це досягнення. Структурність і цілеспрямованість розглядалися в науці як дві найважливіші характеристики будь-якої специфічної людської діяльності (Леонтьєв, 1969 а; Леонтьєв, 1969 б; Леонтьєв, 1974; Леонтьєв, 1974; Леонтьєв, 1977).

Таким чином, мовленнєва діяльність стала розглядатися у світлі сучасних знань про природу і конкретні фактори мовленнєвого процесу, про «діяльнісний» підхід до «глобального» мовлення. Спочатку виникло трактування її як певного виду діяльності, а саме як мовленнєвої, яка «не є сукупністю мовленнєвих актів, а сукупністю... висловлювань (Леонтьєв, 1969 б: 27)». Вона, обґрунтовував О.О. Леонтьєв, «...психологічно організована подібно до інших видів діяльності, тобто, з одного боку, характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером, з іншого – складається з кількох послідовних фаз (орієнтування, планування, реалізація плану, контроль). Мовленнєва діяльність виступає як самостійна діяльність зі специфічною мотивацією. Складовими є і мовленнєві дії, що мають мету, підпорядковану меті діяльності, і мовленнєві операції – вони варіюються відповідно до умов або форм мовленнєвих дій, уключених у ту чи іншу немовленнєву діяльність (Леонтьєв, 1990 а: 412)». Пізніше О.О. Леонтьєв зауважив: мовленнєвої діяльності як такої не існує, якщо мовлення не самоцінне, тобто не виступає в якості професійної діяльності (оратор, лектор тощо). Тоді мовленнєва діяльність – «...це певна абстракція, не співвіднесена безпосередньо із «класичними» видами діяльності, вона не може бути зіставлена з працею або грою. У формі окремих мовленнєвих дій вона

обслуговує всі види діяльності, входячи до складу актів трудової, ігрової, пізнавальної діяльності(Леонтьєв, 2003: 63)».

«Щодо діяльності вчителя школи, викладача ВНЗ, – пишуть Б.Ц. Бадмаєв і А.А. Малишев, – то вона за своєю суттю є повністю мовленнєвою діяльністю (Бадмаєв, Малышев, 2002: 9.)». Отже, згідно з О.О. Леонтьєвим, існує «...лише система мовленнєвих дій, які входять до певної діяльності – цілком теоретичної, інтелектуальної або частково практичної. З одним мовленням людині нічого робити, воно не самоціль, а засіб, знаряддя, хоча може по-різному використовуватися в різних видах діяльності (Леонтьєв, 1969 б: 27)». Щодо словосполучення «мовленнєва діяльність», то його О.О. Леонтьєв вважає нетермінологічним. На його думку, у психологічному розумінні мовленнєва діяльність має місце лише в тих випадках, коли її *метою є власне побудова висловлювання, коли мовлення самодостатнє*. Комунікативне ж уживання мовлення майже завжди передбачає певну немовленнєву мету. Говоріння відбувається, щоб досягти якогось результату. Тобто мовлення входить як складова частина в діяльність іншого порядку (Леонтьєв, 1990 а). Незважаючи на висловлене ним, О.О. Леонтьєв все ж вважає за доцільне використовувати термін «мовленнєва діяльність», але обов'язково пам'ятаючи, що «...мовлення не заповнює собою всього «діяльнісного» акту (Леонтьєв, 1969 б: 27)». У таких термінологічних доповненнях і уточненнях учений вбачає деякі переваги, а саме: «...згадування слова «діяльність» змушує нас увесь час пам'ятати про специфічно «діяльнісне» розуміння мовленнєвих проявів (Леонтьєв, 1969: 27)».

Коли ми звертаємося до людини, яка стоїть поруч в автобусі, щоб передати гроші на квиток, то говоримо це не задля самого мовлення, а для того, щоб оплатити проїзд. Те, про що йдеться в цьому прикладі, – прохання, висловлене для мети, що знаходиться поза межами самого мовлення, досягається в іншій немовленнєвій, у даному випадку – рушійній діяльності. Отже, мовлення, з одного боку, включається в діяльність людини, а з іншого – за своєю психологічною організацією саме є діяльністю. Мовленню як діяльності притаманна узагальнена структура: воно має предметний мотив і мету (що сказати і для чого), становить собою суму мовленнєвих дій і видів активності, що спричиняється потребою у спілкуванні, самовираженні тощо. Мовлення, як і будь-яка інша діяльність, складається з таких послідовних фаз: орієнтування, планування, реалізація плану, контроль (Румянцева, 2004).

І.О. Синиця розглядав мовлення як особливу психічну діяльність за допомогою мови, мову в дії, як мовний процес у багатьох його видах і формах (говоріння, писання, слухання, читання, мовчазна розмова із самим собою, обдумування свого майбутнього чи сприйнятого від інших повідомлення у процесі внутрішнього мовлення) (Синиця, 1974: 14). Мовлення слугує спілкуванню, що відбувається саме в мовленні. Мова і

мовлення пронизують усі інші види діяльності, усі сфери людської психіки. Саму мовну діяльність, її численні безпосередньо комунікативні, так і безпосередньо не комунікативні прояви вчений вважав соціальними. Складна мовнотворча діяльність, за І.О. Синицею, – це усне монологічне мовлення, позбавлене таких переваг, як можливість бути написаним, що вимагає більшого часу на підготовку в процесі внутрішнього мовлення, відбувається в присутності слухачів тощо.

Відповідно до запропонованого І.А. Зимньою визначення, «...мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовний) процес видачі і (або) прийому сформованої і сформульованої засобами мови думки (волевиявлення, вираження почуттів), спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування (Зимня, 2001: 51)». Психолог також вважає, що мовленнєві дії є одиницями мовленнєвої діяльності, проте можуть здійснюватися і незалежно від неї, входити в інші види діяльності. Так, наприклад, емотивна, конотативна і фатична функції мови можуть бути виражені окремими мовленнєвими діями, а референційна, або метамовна, передбачає здійснення мовленнєвої діяльності (Зимня, 2001).

Аналізуючи із сучасних позицій категорію мовленнєвої діяльності, І.М. Румянцева зазначає, що в ній головним є все свідоме, планове, контрольоване, мотивоване і цілеспрямоване, усе решта – службові функції, підпорядковані свідомим мовленнєвим діям, тому такий підхід вважає «прямолінійним і механістичним», оскільки діяльність людини не ієрархія процесів (мовленнєві дії, мовленнєві акти – операції (мовленнєві навички) – психофізіологічні функції мовлення), яким відведена «операційно-технічна роль» (Гіппенрейтер, 2007), а взаємопов'язана і взаємообумовлена система, у якій усі компоненти однаково важливі (Румянцева, 2004). «По суті, під мовленнєвою діяльністю, згідно з О.О. Леонтьєвим і його послідовниками, і розуміється сам феномен мовлення, і таке розуміння в нашій країні фактично є загальноновизнаним (Румянцева, 2004: с.33)». Отже, ототожнюючи психологічну теорію мовлення з теорією мовленнєвої діяльності, тобто із психолінгвістикою, О.О. Леонтьєв дає підстави стверджувати, що під *мовленнєвою діяльністю* він розуміє власне сам феномен «глобального мовлення» як багатопланове, багатоаспектне, міжгалузеве явище (Леонтьєв, 2003: 63).

Мовленнєва діяльність – це завжди сукупність усвідомлених дій, тому «...не може іноді пояснити значний пласт неусвідомлюваних мовленнєвих явищ: усе те, що стосується афективного, емоційного, чуттєвого, спонукального, інтуїтивного або просто неусвідомлюваного (Румянцева, 2004: 27)». Це потребує звернення до поняття «мовленнєва поведінка», яка «...може бути спонтанною, імпульсивною, афективною, неконтрольованою свідомістю (Румянцева, 2004: 27)».

Мовленнєва діяльність розглядається і як форма мовленнєвої активності (Зимня, 2001; Леонтьєв, 1977; Румянцева, 2004). Психологи і

лінгвісти виокремлюють такі основні ознаки мовленнєвої діяльності, як: наявність збуджувально-мотиваційної частини (потреба, мотив, мета), предмета діяльності, відповідність предмета діяльності її мотиву, наявність продукту і результату діяльності, спланованість, структурність, цілеспрямованість (Б.Г. Ананьєв, Б.Ц. Бадмаєв, В.І. Жельвіс, І.А. Герман, І.А. Зимня, О.М. Копиленко, Є.С. Кубрякова, Б.Ю. Норман, І.Г. Овчиннікова, М.О. Орап, В.А. Піщальнікова, І.М. Румянцева, О.І. Синиця, А.Є. Супрун, Л.В. Щерба та ін).

До основних категорій мовленнєвої діяльності І.А. Зимня (Зимня, 2001), услід за О.М. Леонтьєвим, О.О. Леонтьєвим, В.А. Петровським, С.Л. Рубінштейном та ін., відносить такі характеристики:

– *суб'єктність діяльності* знаходить своє вираження в таких аспектах активності суб'єкта, як обумовленість психічного образу минулим досвідом, потребами, установками, емоціями, цілями, мотивами, що визначають спрямованість і вибірковість діяльності, як особистісний задум, що визначається мотивами різних подій, дій і діянь;

– *структурна організація* (зовнішня і внутрішня) містить збуджувально-мотиваційну, орієнтувально-дослідницьку (або аналітико-синтетичну, за С.Л. Рубінштейном) і виконавську фазу. На першій фазі відбувається взаємодія потреб, мотивів і мети діяльності як майбутнього її кінцевого результату. Джерелом усіх видів мовленнєвої діяльності є комунікативно-пізнавальна потреба, яка реалізується в предметові мовленнєвої діяльності – думці – і стає внутрішнім комунікативно-пізнавальним мотивом цих видів діяльності. Мотиваційно-збуджувальна фаза діяльності, її мотиви містяться у внутрішній структурі діяльності, визначають і спрямовують її (Зимня, 2001). Згідно з Л.С. Виготським, думка народжується з мотивуючої сфери свідомості, охоплюючи прагнення і потреби, інтереси і спонукання, афекти й емоції. За думкою стоять афективна і вольова тенденції (Виготский, 2000). Орієнтувально-дослідницька фаза діяльності спрямована на вивчення умов її реалізації, виокремлення предмета діяльності, розкриття його властивостей, залучення знарядь діяльності. Це фаза планування і внутрішньої організації мовлення за допомогою адекватних йому способів і мовних засобів (смиислового і семантичного синтаксису), тобто ця фаза «...передбачає вибір і організацію способів і засобів формування та формулювання власної або чужої (даної ззовні) думки в процесі мовленнєвого спілкування (Зимня, 2001: 58)». Виконавська фаза мовленнєвої діяльності зовнішньо виражена в говорінні (але не в слуханні. – Л.К.), спрямована на реалізацію говоріння або слухання, тому вона безпосередньо залежить від того, як сформована «динамічна система конкретних дій і операцій (Леонтьєв, 1969 а: 26)», що передбачають досягнення наміченої мовцем мети, обумовленої певними потребами і мотивами. Ця динамічна система являє собою, за І.А. Зимньою, операціональний механізм діяльності (Зимня, 2001), який

значною мірою визначає швидкість, автоматизм говоріння й аудіювання, а також *предметність* (психологічний зміст). Згідно з О.М. Леонтьєвим, у предметному змісті наявна умова діяльності, що визначається елементами її змісту: 1) предметом; 2) засобами; 3) знаряддям; 4) результатом тощо (Леонтьєв, 1974).

Предмет мовленнєвої діяльності ідеальний (нематеріалізований). Це – «...думка як форма відображення предметів і явищ дійсності в їх зв'язках і відношеннях (Зимня, 2001: 59)». Саме в предметі реалізується, «опредмечується» (Леонтьєв, 1977) потреба діяльності, саме він визначає специфіку й умови її перебігу. *Значущим елементом предметного змісту* мовленнєвої діяльності, згідно з І.А. Зимньою, є *продукт і результат*. У продукті об'єктивується, матеріалізується, втілюється мовленнєва діяльність. У якості продукту рецептивних (ідеальних) видів мовленнєвої діяльності (слухання, читання) виступають умовисновки, які робить людина в процесі рецепції. У висловлюваннях, текстах об'єктивується вся сукупність психологічних умов діяльності та індивідуально-психологічні особливості її суб'єкта. Результат мовленнєвої діяльності виражається в реакції на продукт діяльності інших людей і відповідно в тому, що змушує їх до іншої діяльності. У рецептивних видах мовленнєвої діяльності внутрішнім результатом сприймання є розуміння або нерозуміння смислового змісту тексту і наступне говоріння, результатом продуктивних видів мовленнєвої діяльності – вербальні і невербальні реакції інших людей на висловлювання як їх продукт.

Мовленнєва діяльність забезпечує необхідність спілкування, комунікативну і пізнавальну сферу як вищі духовні потреби людини. Вони, втілюючись у внутрішньому мотиві й комунікативному намірі, визначають мету мовлення, яка виражається в самому предметові, у тому, на що вона спрямована – у змісті думки. Таким чином намічається нерозривний зв'язок між структурною організацією діяльності і її предметним змістом (Зимня, 2001);

– *механізми мовленнєвої діяльності*. До них відносяться як власне мовленнєві механізми (внутрішнє програмування, граматичне структурування), так і загально функціональні механізми мислення, пам'яті, уяви, уявлення, випереджувального відображення тощо. Це – складне багатозначне утворення, кожний із ланцюгів якого взаємопов'язаний з іншими і взаємообумовлений ними;

– *єдність внутрішнього і зовнішнього планів мовленнєвої діяльності*. Ця її характеристика є проявом принципу єдності свідомості і діяльності, який, за С.Л. Рубінштейном, передбачає розгляд психіки, свідомості як внутрішньої, інтегральної частини діяльності, що формуються в ній і визначають реалізацію цієї діяльності (Рубінштейн, 2000). В якості внутрішньої, що ззовні не спостерігається, сторони мовленнєвої діяльності, яка здійснює її організацію, програмування, виступають ті психічні стани і функції, якими вона реалізується. Це

потреби і емоції, мислення і пам'ять, сприйняття і увага. Їх єдність слугує загальнофункціональним механізмом, засобами якого здійснюється мовленнєва діяльність. Зовнішньою її стороною є виконавська, що реалізує саму діяльність (Зимняя, 2001);

– *єдність смислового змісту і форми*. Виражена в говорінні власна думка мовця і сприйнята слухачем, задана йому ззовні думка (чужа) визначають змістовний бік цих процесів. Змістом і говоріння, і аудіювання, таким чином, є смислоорганізація відтворюваного і сприйнятого висловлювання, у яких відображається предметна дійсність у зв'язках і відношеннях об'єктів і явищ. Формою подібної смислоорганізації і відповідно формою самої мовленнєвої діяльності слугують перцептивні, мнемічні, моторні та інші дії, що внутрішньо і зовнішньо оформляють думку. *Змістом продукту* рецептивних і продуктивних видів діяльності є розміщена в ньому думка, смисл або смисловий зміст. *Формою продукту* говоріння (висловлення, тексту) є його лексико-граматичне і фонетичне оформлення; *формою аудіювання* – характер предикцірування умовисновку (Зимняя, 2001).

Макроструктура мовленнєвої діяльності. Маючи складну ієрархічну (вертикальну) будову, мовленнєва діяльність містить кілька рівнів: 4) особливі види мовленнєвої діяльності; 3) дії; 2) операції; 1) психофізіологічні функції. Охарактеризуємо кожний з рівнів мовленнєвої діяльності.

Мовленнєва діяльність актуалізується потребою – станом «нужди» (Рубинштейн, 2000) у певних умовах нормального функціонування індивіда. Потреба зумовлюється переживанням дискомфорту, незадоволеності, напруги і проявляється в пошуковій активності. Під час пошуків відбувається поєднання потреби з її предметом, тобто фіксація на предметові, що може її задовольнити. Із цього моменту активність стає спрямованою, потреба опредмечується (як потреба в чомусь конкретному) і стає мотивом, який може усвідомлюватися. Саме відтепер можна говорити про діяльність, яка співвідноситься з мотивом: те, заради чого здійснюється діяльність (Леонтьев, 1974; Леонтьев, 1977; Словарь практического психолога, 2001). Тому мовленнєва діяльність – це сукупність мовленнєвих дій, що спонукаються мотивом.

Мовленнєва діяльність, за О.О. Леонтьєвим, – це мовленнєва дія або мета дії. Саме у формі окремих мовленнєвих дій мовлення обслуговує всі види діяльності індивіда, входячи до складу різноманітних актів трудової, ігрової, навчальної та пізнавальної діяльності. Мовленнєва діяльність як самодостатня має місце лише тоді, коли мовлення самоцінне, коли мотив, що лежить у його основі і спонукає до реалізації, не задовольняється іншим способом, окрім мовленнєвого: скажімо, професійна ораторська діяльність. В інших випадках мовлення – сукупність окремих мовленнєвих дій, які мають власну проміжну мету,

підпорядковану загальній меті діяльності особистості, у яку вони входять і скеровуються загальним мотивом (Леонтьєв, 2003).

Серед *видів мовленнєвої діяльності* – говоріння (усне мовлення); аудіювання (сприймання і розуміння мовлення), читання (декодування), письмо (кодування). Читання, аудіювання об'єднуються під назвою рецептивних видів мовленнєвої діяльності; усне мовлення і письмо (разом із писемним мовленням), зазвичай, відносять до продуктивних (Леонтьєв, 2001; Львов, 2000).

Інші психологи вважають, що для класифікації видів мовленнєвої діяльності можуть бути різні критерії, яких дуже багато. Один із них – специфіка суспільної практики, на основі якої виділяють соціально-політичну, професійно-виробничу, навчально-педагогічну, академічну (наукову), юридичну, дипломатичну, соціально-побутову та інші види мовленнєвої діяльності; кожному із цих видів притаманні як усні, так і письмові форми (Бадмаєв, Малышев, 2002). Мовленнєву діяльність поділяють і з огляду видів мовлення, зокрема внутрішнє і зовнішнє, кожне з яких має свої специфічні особливості: останнє може бути як письмовим, так і усним, монологічним і діалогічним (Бадмаєв, Малышев, 2002).

Мовленнєва дія – одиниця мовленнєвої діяльності, цілеспрямована активність, що реалізується у внутрішньо- і зовнішньомовленнєвому планах. Вона завжди здійснюється опосередковано. В якості засобів використовуються мовні знаки (одиниці), мовні норми, застосовуючи які мовець (суб'єкт) перетворює їх в «особистісні», що належать йому самому. Будь-яка мовленнєва дія визначається як мовленнєвий процес, що обов'язково спрямований на досягнення мети. Мовленнєві дії здійснюються на основі певних неусвідомлюваних або малоусвідомлюваних способів, які співвідносяться з конкретною ситуацією (з умовами) і називаються операціями. Оскільки останні представляють нижчий, порівняно з діями, рівень у структурі мовленнєвої діяльності, то мовленнєву дію можна визначити і як сукупність внутрішньо- і зовнішньомовленнєвих операцій, підпорядкованих меті (Петровский, Ярошевский, 1999; 1970; Леонтьєв, 1974; Леонтьєв, 1977). Як цілеспрямована, мовленнєва дія (за ступенем інтенсивності) передбачає в процесі її розвитку зменшення імпульсивних і збільшення в ній вольових складових. Вольові компоненти пов'язані з усвідомленням мети мовленнєвої дії, її найближчих можливих результатів, продуктів.

О.О. Леонтьєв розглядав структуру мовленнєвої дії аналогічно з фазністю діяльності, визначив її операціональну структуру й основну ознаку – ціленаправленість, а саму мовленнєву дію вважав такою, що має власну проміжну мету, підпорядковану меті діяльності як такої (Леонтьєв, 1969 а).

Мовленнєві дії відносяться до предметних дій, які є складнішими психологічними утвореннями, ніж власне дії. Предметність мовленнєвої дії (як ідеальної, нематеріальної) виявляється у «формуванні і

формулюванні думки» (Зимняя, 2001). Вони безпосередньо сполучені з метою діяльності і мають певний предметний зміст (сміслоформування й сміслоформування). У них проявляється ставлення до дійсності. Мовленнєві дії, що сформувалися як особистісне надбання, набувають, згідно із словником (Словарь практического психолога, 2001), статусу мовленнєвих умінь і навичок – способів мовленнєвої діяльності і поведінки. Існує також інша думка, згідно з якою мовленнєве уміння – це дидактичний еквівалент мовленнєвої дії (Леонтьев, 2001; Леонтьев, 2003).

Оскільки дія, як і будь-який інший складний процес, містить у своєму складі компонент дій і сукупність підпорядкованих їм операцій, то межі між ними досить умовні (Леонтьев, 1968). Тому «підняття межі» вгору означає перетворення деяких елементарних мовленнєвих дій у мовленнєву операцію, у зв'язку із чим відбувається збільшення ролі одиниць мовленнєвої діяльності. «Зниження межі» означає перетворення операцій у дії, і, як наслідок, мовленнєва діяльність подрібнюється на менші компоненти. Незважаючи на те що *мовленнєва операція* є способом виконання дії, не будь-який спосіб є операцією. Так, наприклад, часткові мовленнєві дії можна аналізувати як способи виконання більшої дії, до складу яких вони входять. Проте від цього вони не перестають бути мовленнєвими діями (Леонтьев, 1968; Леонтьев, 1983).

Залежно від походження, згідно з О.М. Леонтьєвим, виділяють два види *операцій*: пристосувальні і свідомі (Леонтьев, 1974). Згідно з Коротким психологічним словником (Петровский, Ярошевский, 1999), пристосувальні операції (у даному випадку і в мовленнєві також) відносяться до реактивного рівня реагування, ієрархічно самому вузькому в структурі діяльності (і мовленнєвої теж) суб'єкта. «Вони виникають у процесі наслідування або пристосування до умов тієї чи іншої ситуації спілкування і характеризуються трьома особливостями: за способом регуляції вони мимовільні, за рівнем відображення спочатку неусвідомлювані, за динамікою перебігу – побіжні, ригідні (Петровский, Ярошевский, 1999: 235)».

Операції зі створення розгорнутого висловлювання – це *одиниці мовленнєвої діяльності, певні способи виконання мовленнєвих дій, що визначаються умовами наявної мовленнєвої ситуації*. Вони є відносно завершеними і, як правило, автоматизованими мовленнєвими, суміщеними з моторними, сенсорними, перцептивними, інтелектуальними актами та емоційними станами, які входять у склад тієї чи іншої дії дітей (ігрової, мовленнєвої, художньої, пізнавальної, навчальної, креативної, трудової). Мовленнєві операції детермінуються умовами навчально-мовленнєвої ситуації, у якій екстеріоризовані, втілені у форми мовних значень різні суспільно-вироблені еталони мовленнєвої поведінки (композиції або «жанри» (Бахтін, 1979) різних типів

діалогічного й монологічного мовлення, моделі речень, слів та орфоепічні й граматичні (літературні) норми). Вони (операціональні еталони) цілковито обумовлюють зміст мовленнєвої операції при розгортанні висловлювання. Мовленнєві операції у дошкільників, як і будь-які інші операції, започатковуються під час мимовільного наслідування або пристосування до умов, у даному випадку, мовленнєвої або/і навчально-мовленнєвої ситуації. Тому вони, як зазначається (Петровский, Ярошевский, 1999), мимовільні, неусвідомлювані, ригідні (ускладнені або зовсім неможливі в умовах, які потребують зміни або гнучкої перебудови операції). Вони чітко підпорядковані лише заданому тільки цією операцією алгоритму.

Фазна будова мовленнєвої діяльності. Значне місце в психолінгвістичній літературі належить описові *фазної (горизонтальної) структури мовленнєвої діяльності* – мовленнєвомисленнєвого процесу, згідно з яким презентуються різні моделі породження мовлення. Л.С. Виготський пояснив внутрішню психофізіологічну організацію процесу утворення мовлення як послідовності взаємопов'язаних фаз мислительної діяльності (Выготский, 2000 б). Перша ланка утворення мовлення, за Л.С. Виготським, – це його мотивація. Розглядаючи мотиви становлення мовлення, дослідник виявляє прямі відношення між мотивом і мовленням, які і є «відчуттям завдання», «наміром». Друга фаза – це думка устремління (мовленнєва інтенція). Третя фаза – опосередкування думки у внутрішньому слові індивіда (у сучасній психолінгвістиці відповідає внутрішньому програмуванню висловлення). Четверта фаза – опосередкування думки в значеннях зовнішніх слів (реалізація внутрішньої програми). П'ята фаза – опосередкування думки в словах (акустико-артикуляційна реалізація мовлення) (Выготский, 2000 б).

Процес творення мовлення, за О.Р. Лурією, це формування та формулювання висловлювання; шлях від думки до мовлення має такий вигляд: починається з мотиву й загального задуму, що із самого початку відомий суб'єктові в найзагальніших рисах; проходить через стадію внутрішнього мовлення, спираючись на схеми семантичного запису з його асоціативно-потенційними зв'язками; веде до формування глибинних синтаксичних структур, які потім розгортаються у зовнішнє мовлення, що спирається на поверхово-синтаксичні структури (Лурия, 1998; Лурия, 2002 а).

О.Р. Лурія звертає увагу на те, що кожне індивідуальне мовлення – це засіб спілкування; воно не стільки комплекс лексичних одиниць (слів), скільки система різних синтагм – цілих висловлень.

Спираючись на принципи динамічної системної локалізації функцій, О.Р. Лурія у книзі «Вищі коркові функції і порушення при локальних враженнях мозку» розглядав мовленнєву діяльність як складну функціональну систему, у структурі якої декілька складових і яка спирається на сумісну роботу багатьох ланок кори головного мозку. У

процесі розвитку мовлення її локалізація змінюється і залежить від сформованості функцій. Мовлення, за О.Р. Лурія, є психологічним процесом формулювання і передачі думки засобами мови. Мовлення виступає у двох формах діяльності: як передача інформації (або у спілкуванні) і як знаряддя мислення. Мовлення може втілювати думку, формулювати її у вигляді висловлювання, що передає інформацію співрозмовникові. У даному випадку мова йде про кодування висловлювання, що зводиться до втілення думки в систему кодів мови. Аналіз цього шляху від думки до мовлення вчений називає експресивним мовленням. Зворотний процес – декодування висловлювання, перетворення розгорнутого тексту у згорнуту думку (шлях від мовлення до думки) він відносив до розуміння (психології імпресивного мовлення) (Лурія, 2002 б).

Шляхи, які проходить мовленнєва діяльність від думки до розгорнутого мовлення, і етапи, які проходить психічний процес людини, що формулює думку, О.Р. Лурія представляє в такій схемі мовленнєвиробництва:

Людина, яка звертається до іншої людини або хоче викласти свої думки в розгорнутій мовленнєвій формі, повинна, передусім, мати відповідний мотив висловлювання. Мотивом може слугувати бажання сформулювати потребу, виразити прохання, вимогу, які співрозмовник має виконати; у даному випадку висловлювання буде мати дійовий прагматичний характер. Його мотивом може бути передача інформації, входження в контакт з іншою людиною, а, можливо, і з'ясування будь-якого явища для самого себе. У даному випадку висловлювання набуває когнітивного, інформаційного характеру. Інколи мотивом висловлювання може слугувати вираження будь-якого емоційного стану, зняття внутрішньої напруги, тоді воно матиме характер афективних розрядів у формі поклику, вигуку. Мотив висловлювання є лише «відправним пунктом», рушійною силою усього процесу. Наступним, за О.Р. Лурія, є виникнення «думки або загальної схеми» того змісту, що в подальшому має бути втіленим у фразях. Услід за Л.С. Виготським, О.Р. Лурія висловлював передбачення, що «думка» є лише етапом, розташованим між вихідним мотивом та кінцевим зовнішнім, розгорнутим мовленням, вона залишається неясною, дифузною допоки не набуде чітких контурів у зовнішньому мовленні. Другий етап висловлювання О.Р. Лурія називає думкою, де формулюється певний задум або певний смисл, який мовець має передати слухачеві. Думка як «відправний пункт» фраз має бути втілена в усне або писемне мовлення, що є «основним психологічним змістом» процесу мовленнєвого висловлювання.

Під «думкою» або «задумом» він розумів «загальну схему» змісту, який має втілюватися у висловлюванні. До його втілення думка (задум) носить загальний, невиразний (непевний), дифузний характер; вона складно піддається формулюванню й усвідомленню; висловлення

починається із нечіткої, невиразної думки, яка внутрішньо позначена лише в незрозумілій формі, представлена у вигляді загального задуму, загальної схеми, яка пізніше має перетворитися в розгорнутий зрозумілий зміст.

Наступний етап на шляху до підготовки висловлювання має, за О.Р. Лурія, особливе значення для перешифрування (перекодування) задуму в розгорнуте мовлення та для створення породжувальної (генеративної) схеми розгорнутого мовленнєвого висловлювання (мається на увазі механізм внутрішнього мовлення).

Процес перешифрування внутрішнього згорнутого задуму в розгорнуту систему мовних засобів О.Р. Лурія вважав останнім і дуже важливим етапом формування мовленнєвої комунікації, оскільки цей етап одночасно є перешифруванням внутрішніх, тільки для мовця зрозумілих смислів у зовнішні, зрозумілі для інших значення (Лурія, 1998; Лурия, 2002 а).

Отже, О.Р. Лурія пропонує схему механізму створення висловлювання із чотирьох компонентів: 1) мотив; 2) загальна схема змісту, який має бути втіленим у фразах (загальний, неясний, невиразний, дифузний, нерозчленований задум); 3) загальна тема або внутрішньо оформлена розчленована схема висловлювання – загальна мовленнєва схема подальшого зовнішнього мовлення; 4) власне зовнішнє мовлення.

Подальші дослідження (Ахутина, 1967; Ахутина, 1989; Верещагин, 1968; Горелов, Седов, 1998; Залевская, 2005; Кацнельсон, 1972; Леонтьев, 1969 а; Леонтьев, 2003; Миллер, 1965; Семиченко, 1988; Черниговская, 2004; Шахнарович, 1987) становлять собою розгортання, поглиблення й обґрунтування моделі породження мовлення, запропонованої Л.С. Виготським.

Думка Л.С. Виготського про різні види синтаксису, а також ідея семантичної будови внутрішнього мовлення є провідними не тільки для його безпосередніх послідовників, а й для сучасних вітчизняних і зарубіжних психолінгвістів. У 1957 році Н. Хомський висловив гіпотезу про глибинний та поверхневий рівні синтаксичної організації речення. Він побудував динамічну модель граматики, абстраговану від семантики, що забезпечує породження граматично правильних речень, і в основі якої має бути трансформаційний принцип. Процес породження структури речення, за Н. Хомським, має складатися спочатку з побудови глибинної структури речення. Вона передбачає суттєві синтаксичні його властивості, у подальшому глибинна структура шляхом трансформаційних правил перетворюється на поверхневу структуру речення з притаманними йому синтаксичними властивостями (Хомський, 1972). «Психологічну реальність» цієї моделі, незважаючи на її асемантизм, намагалися довести гіпотетичним шляхом. Результати експерименту Дж. Міллера спочатку сприймалися як підтвердження істинності трансформацій і доцільності перенесення мовної моделі

побудованих речень за трансформаційними правилами на психіку індивіда. Проте пізніше, у 70-ті роки, психолінгвісти зробили висновок, що запропонована модель не пояснює усіх мовленнєвих фактів, які спостерігалися в експериментах, і потребує додаткових пояснень, уточнень і обґрунтувань (Слобін, Грін, 1976). Проте результати експериментів, як зазначають учені, не заперечують сам факт можливості існування трансформаційної моделі (Ахутіна, 2002; Леонтьєв, 1990; Калмикова, Калмиков, Лапшина, Харченко, 2008; Леонтьєв, Рябова, 1968; Слобін, Грін, 1976; Супрун, 1996; Тарасов, 1987; Шахнарович, 1987).

«Сучасні моделі, – пише Т.В. Ахутіна, – підготовлені моделлю трансформаційної граматики, будуються вже з урахуванням семантики висловлювання. Якщо в першому варіанті трансформаційної моделі поділ граматики і семантики був умовним, штучно заданим до побудови моделі, то в моделях, які враховують семантику, такий поділ пов'язаний із логікою моделі, вона всередині моделі (Ахутіна, 2002: 125)». Проте й деякі дослідники «...відтворюють у певному сенсі стару ситуацію». Як, наприклад, моделі, де побудова тексту починається із заданого смислу, виносять за межі моделі механізм смислоутворення, хоча й визнають взаємозв'язок смислоутворення й перетворення смислу на текст (модель «Смисл – Текст» А.К. Жолковського і І.А. Мельчука). Проте ця модель, автори якої не претендують «на відповідність психологічній реальності», може бути «...використана як модель репродуктивних, тобто не пов'язаних зі смислоутворенням, операцій мовленнєвого процесу (Ахутіна, 2002: 126)».

Ще одним важливим кроком у моделюванні мовного механізму, яке здійснюється згідно із законами семантики, стали дослідження О.О. Леонтьєва, Т.В. Ахутіної та ін.

Проаналізувавши моделі утворення мовлення (трансформаційні моделі, модель безпосередньо складових, модель граматик з кінцевим числом станів та інші (про це див. (Леонтьєв, 2003: 84–127)) і спираючись на теоретичні узагальнення щодо механізмів довільної діяльності П.К. Анохіна (1987), Н.О. Бернштейна (1947; 1966), О.М. Леонтьєва (1947), Дж. Міллера, Е. Галантера і К. Прібрама (1965), О.О. Леонтьєв, зазначає Т.В. Ахутіна, передбачив наступне. Усі ці експериментальні роботи стосовно перевірки моделей можна пояснити, якщо, по-перше, за основу взяти узагальнену модель, серцевиною якої є концепція мовленнємислення, запропонована Л.С. Виготським; по-друге, якщо в механізмі мовленнєвиробництва передбачити ланку дограматичної організації висловлення. Ідучи таким шляхом, О.О. Леонтьєв запропонував *розглядати висловлювання як мовленнєву дію всередині цілісного акту діяльності*, а мотивованість, цілеспрямованість, створення плану, його реалізацію, зіставлення, ієрархічну будову – як його суттєві ознаки. І відповідно будь-яку мовленнєву дію – як

мотивовану і цілеспрямовану, складену з програмування, здійснення програми і зіставлення того й іншого (Ахутина, 2002). Таке тлумачення мовленнєвої дії дало змогу виділити змістову, обумовлену завданням дію, й операціональну, що визначається умовами дії, частини структури мовленнєвого акту. Змістова частина мовленнєвої дії є програмовою, до неї входять ті ознаки дії, які керують її конкретним здійсненням, але не залежать від цього здійснення (Леонтьєв, 1969 а: 151–153).

Ураховуючи, що структура інтелектуального акту містить, як мінімум, чотири рівні, О.О. Леонтьєв передбачив такі етапи процесу створення мовлення для продуктивних видів мовленнєвої діяльності: 1. Мотивація. 2. Задум. 3. Реалізація задуму. 4. Співставлення реалізації і задуму. Ці етапи співвідносяться зі *структурою мовленнєвої діяльності* таким чином: внутрішня її сторона містить мотиваційно збуджувальну фазу і фазу формування та формулювання думки різними способами засобами мови або внутрішнього смислового коду (Ахутина, 2002; Жинкин, 1958; Жинкин, 1964; Леонтьєв, 1969 а).

На основі цього О.О. Леонтьєв запропонував таку структуру мовленнєвого акту: Мотив – Думка (мовленнєва інтенція) – Внутрішнє програмування – Лексичне розгортання і Граматичне конструювання – Моторна реалізація – Зовнішнє мовлення. Отже, багаторівневий процес побудови висловлювання має такі особливості: 1. Мотивацію, яка породжує 2. Думку (мовленнєву інтенцію). На цьому етапі мовець має «образ результату» (Дж. Міллер та ін.), але ще відсутній План дії, який він повинен виконати, щоб цей результат отримати (Леонтьєв, Рябова, 1970: 28). 3. Внутрішня програма «...відповідає опосередкуванню думки у внутрішньому слові...». На цьому етапі відбувається «опосередкування мовленнєвої інтенції кодом особистісних смислів (Леонтьєв, Рябова, 1970: с. 29)». Вони «...закріплені в тих чи інших суб'єктивних (але, безперечно, таких, що є результатом інтеріоризації об'єктивних зовнішніх дій) кодових одиницях («код образів і схем» М.І. Жинкіна) (Ахутина, 2002: 46)». Т.В. Ахутіна також зазначає: О.О. Леонтьєв попереджав, що характер коду може варіюватися в таких межах: від коду похідного, від зовнішнього мовлення, як розумів його Л.С. Виготський, до коду вторинних образів – схем, що його виявив в експериментах М.І. Жинкін (Ахутина, 2002).

Характеризуючи етап внутрішньої програми, О.О. Леонтьєв зазначає, що в ній фіксується і зміст усього мовленнєвого цілого й окремі висловлення, унаслідок чого з'являється система предикативних «висловлень» у кодї внутрішнього мовлення. Поверхневий рівень програми (найближчого окремого висловлення) містить суб'єкт, об'єкт, предикат – «...кореляти основних змістових компонентів висловлення... (Ахутина, 2002: с. 46)», які об'єднані смисловими зв'язками. «У розумінні цього зв'язку О.О. Леонтьєв іде за Л.С. Виготським з його ідеєю психологічного синтаксису і вважає, що саме синтаксис внутрішньої програми визначає актуальне членування речення (Ахутина, 2002: с.

46)». У побудові висловлювання внутрішнє програмування виконує функції розгортання смислового змісту (планування). Утім «...воно виконує і зворотний процес – згортання системи об'єктивних мовних значень у внутрішню схему, необхідні для того, щоб звірити результати мовленнєвого акту з його задумом. Програма використовується як база для подальшого лексико-граматичного розгортання і звірки, як спосіб утримання попереднього і майбутнього змісту висловлення. Для всіх цих цілей необхідне збереження (пам'ять) програми (Ахутіна, 2002: 46)».

4. На етапі лексико-граматичного розгортання О.О. Леонтьєв виділяє психологічно автономну «принципову різницю механізмів, що забезпечують утворення синтаксичної конструкції» та її «лексичне наповнення». Якщо механізм утворення речень має конструктивний характер, то механізм використання лексики є вірогідним, «...працює за принципом своєрідної лінійної кумуляції (Леонтьєв, 1969 а: с. 267)». Обидва механізми працюють спільно, забезпечуючи лексичне та граматичне розгортання програми. 5. Моторна реалізація програми спричиняє зовнішнє мовлення. 6. Воно будується за правилами розгорнутого мовлення з урахуванням норм сучасної рідної мови (Леонтьєв, 1969 а). При цьому, зазначає Т.В. Ахутіна, кожному рівню властиві свій «словник» і свої особливі правила об'єднання одиниць словника, тобто свій синтаксис. Таким чином, ідея Л.С. Виготського про наявність різних видів синтаксування не суперечить сучасним уявленням про будову мовленнєвого процесу (Ахутіна, 2002).

Реальним кроком перевірки в науці моделей мовленнєвого процесу є дослідження Т.В. Ахутіної. У ньому міститься певне уявлення про механізми мовлення. Але дослідниця попереджає, що дані про форми мовленнєвої патології завжди є результатом певної теоретичної ідеалізації, тому переведення уявлення дослідників про механізми мовлення в експліцитну форму необхідне, передусім, для коректного застосування певної афазії в моделюванні мовленнєвих механізмів. Зіставлення експліцитного опису моделей мовленнєвої діяльності, які є основою учіння про афазії, з моделями механізмів мовлення, розроблених в інших галузях знань, виявиться плідним як для пізнання механізмів мовленнєвої діяльності та її патології, так і для розробки технологій, які враховуватимуть специфіку процесів оволодіння й володіння мовою (Ахутіна, 2002).

Т.В. Ахутіна з'ясувала місце внутрішнього (смислового) і зовнішнього (мовного) синтаксування в процесі породження мовлення. Спираючись на положення О.Р. Лурія про те, що операції, які входять у структуру мовлення, можуть бути двох видів: 1. Які створюють програму наступної діяльності, здійснюючи комбінування пов'язаних відношенням суміжності елементів у сукцесивний (послідовний) комплекс (виконуються передньою мовленнєвою зоною мозку). 2. Які здійснюють диференційований пошук елементів програми, що об'єднані

відношенням схожості й утворюють симультанне ціле (виконуються задніми зонами мозку), операції, що здійснюються передньою мовленнєвою зоною – різні рівні програмування висловлення (Ахутіна, 2002). Їм відповідають певні операції диференціювання, вибору з обов'язковою участю еферентних і аферентних (у широкому розумінні слова) ланок у здійсненні кожної психічної функції (Ахутіна, 2002).

Т.В. Ахутіна запропонувала гіпотетичне розрізнення трьох рівнів і відповідно операцій програмування мовлення: внутрішнє (сміслові) програмування, граматичне структурування, кінетична моторна організація висловлення – виконуються задньою мовленнєвою зоною мозку. Цим діям відповідають такі операції вибору: а) семантичних одиниць (комбінуються відповідно до правил смислового синтаксису); б) лексичних одиниць (що комбінуються відповідно до правил граматичного структурування); в) вибір звуків (комбінуються за притаманними цьому рівневі правилами) – виконуються передньою мовленнєвою зоною мозку (Ахутіна, 1989). Механізм породження мовлення – це низка операцій: а) смислового синтаксування та вибору смислів у внутрішньому мовленні (такі операції відповідають 1 рівню – внутрішній смисловій програмі висловлення); б) операції семантичного синтаксування й вибору мовних значень слів відповідають 2 рівню – семантичній структурі речення; в) операції граматичного структурування й вибору слів за формою (лексем) – 3 рівню, лексико-граматичній структурі речення; г) операції моторного (кінетичного) програмування й вибору артикулем – 4 рівню, моторній програмі синтагми (речення). Перехід від мотиву до думки не враховується зазначеним механізмом, оскільки вони (мотив, думка) не належать до афатичних порушень (Ахутіна, 2002).

Механізми мовленнєвої діяльності також подані і в роботах Н.П. Бехтеревої (2004), М.І. Жинкіна (1958), О.О. Леонтьєва (1990 а), Т.П. Хризман (1994), Л.В. Яблокової (1994).

Процес смислового розгортання подано як двосторонній процес «говоріння» і «слухання», тобто дій і контролю, у якому суттєву роль відіграє образ ситуації у формуванні висловлювання. Мисленнєвий образ ситуації стає основою для утворення внутрішньомовленнєвої програми та її зіставлення. Не менш важливим є й те, що ситуативність є характеристикою форм мовлення, які відрізняють її на самому глибинному (внутрішньомовленнєвому) рівні. Ситуативними є не тільки значення, а й синтаксис внутрішнього мовлення (Ахутіна, 2002).

Т.В. Ахутіна також характеризує наявність певних правил розгортання висловлювання і вважає, що вся програма мовленнєвого цілого має ієрархічну структуру, посилаючись на факт утримання програми великих мовленнєвих цілих, наприклад, лекції, під час якої один із компонентів програми розгортається, інші, зафіксовані внутрішніми словами, зберігаються в пам'яті ще не в розгорнутому вигляді. Окрім лінійної «горизонтальної» залежності, завжди є «вертикальна» залежність, стверджує Т.В. Ахутіна, і що побудова

висловлювання є рух із глибини на поверхню і від поверхні у глибину. Сміслове розгортання розглядається нею як таке, що отримується внаслідок взаємодії правил ситуативно-сміслового розгортання і правил семантичного синтаксису. Вони, по суті, є правилами психологічного (як синоніми смислового, змістового), а не мовного поверхового синтаксису, через те не враховують можливостей конкретної мовної реалізації вказаних ними синтаксичних відношень даних семантичних одиниць (Ахутіна, 2002).

Т.В. Ахутіна передбачає, що виділення дії й особливе її позначення, по-перше, є одним з останніх кроків смислового розгортання, а, по-друге, виступає першим кроком поверхневого синтаксування (граматичного структурування), і зауважує, що актуальне членування, можливо, також має свою основу в «історії» розгортання і в ньому відображається первинне членування на суб'єкт і предикат у внутрішньомовленнєвій структурі (Ахутіна, 2002).

Отже, за Т.В. Ахутіною, підсумком використання правил смислового розгортання є смислові структури із психологічним підметом і присудком семантичного етапу (мається на увазі суто функціональне визначення предикативності, яке у психології інколи плутають із формально-граматичним, вважаючи предикативність тільки дієслівністю. Проте в якості внутрішнього слова (предиката) у психологічному розумінні використовується назва предмета, яка не суперечить тезі про предикативність внутрішнього мовлення: назва предмета може бути психологічним предикатом. А фазове синтаксування пов'язане з правилами тієї чи іншої мови, якою володіє мовець. Згідно із цими правилами смислові структури трансформуються в поверхневі граматично оформлені речення. Моторну кінетичну організацію мовленнєвого акту і вибір звуків за кінестетичними ознаками вона вважає операціями зовнішнього омовлення (рос. – «оречевления»).

Існують інші моделі мовленнєпородження, уточнені, розширені, розроблені Є.М. Верещагінін, О.О. Залевською, І.А. Зимньою, С.Д. Кацнельсоном, В.Б. Косевичем, Л.В. Сахарним, Т.В. Чернігівською і В.Л. Деглінін, Т.М. Ушаковою та ін. Але всі вони, як правило, спираються на фазову структуру мовленнєутворення, яку вперше запропонував Л.С. Виготський (2000). Усі моделі мовленнєпородження досить близькі і, по суті, більше доповнюють і уточнюють, ніж суперечать одна одній. Усі вони відображають єдиний напрям щодо тлумачення цих процесів (Леонтьев, 2003).

Таким чином, аналіз компонентів мовленнєвиробництва, поданих у моделях, розроблених різними науковцями, свідчить про існування операцій, пов'язаних зі смислоутворенням – внутрішньомовленнєвих операцій та залежних від них зовнішньомовленнєвих операцій, і операцій, безпосередньо не пов'язаних зі смислоутворенням – зовнішньомовленнєвих операцій, що не спираються на смислові

структури. Урахування цих операцій украй важливе для розробки навчальних систем і технік, адресно спрямованих на відповідні мовленнєві механізми, що відповідають за розвиток мовленнєвої діяльності в дітей.

Список використаної літератури

- Ананьев, Б.Г. (2001). *Психология чувственного познания*. Москва: Наука, с. 279.
- Анохин, П.К. (1987). *Философские аспекты теории функциональной системы*. Москва: Наука, 400 с.
- Асмолов, А.Г. (1977). Деятельность и уровни установок. *Вестник Московского университета*, 14(1), 3–9.
- Ахутина, Т.В. (1967). Механизм порождения речи по данным афазиологии. Вопросы порождения речи и обучения языку. Москва: изд-во Моск. ун-та, с. 76–94.
- Ахутина, Т.В. (1985). *Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания*. Исследования речевого мышления в психолингвистике. Москва: Наука, с. 99–116.
- Ахутина, Т.В. (1989). *Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса*. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 215 с.
- Ахутина, Т.В. (2002). *Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания*. Москва: Теревинф, 144 с.
- Бадмаев, Б.Ц. & Малышев, А.А. (2002). *Психология обучения речевому мастерству*. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 224 с.
- Баєв, Б.Ф. (1961). *Актуальні питання внутрішнього мовлення та його формування у дітей*. Питання психології навчання і виховання. Київ: Рад. шк., с. 101–103.
- Баєв, Б.Ф. (1966). *Психологія внутрішнього мовлення*. Київ: Рад. шк., 192 с.
- Бахтин, М.М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 423 с.
- Бернштейн, Н.А. (1947). *О построении движений*. Москва: Медгиз, 255 с.
- Бернштейн, Н.А. (1966). *Очерки по физиологии движений и физиологии активности*. Москва: Медицина, 349 с.
- Бехтерева, Н.П. (2004). О гибких и жестких звеньях мозговых систем обеспечения психологической деятельности. *Хрестоматия по нейропсихологии*. Хомская, Е.Д. (Отв. ред). Москва: Ин-т общегуманит. исслед.; Моск. психол.-соц. ин-т, с. 141–143.
- Верещагин, Е.М. (1968). Порождение речи: латентный процесс. Москва: Изд-во МГУ, с.91.
- Выготский, Л.С. (2000 а). *Генетические корни мышления и речи*. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, с. 319–340.

- Выготский, Л.С. (2000 б). *Мысль и слово*. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, с. 462–512.
- Выготский, Л.С. (2000 в). *Развитие речи и мышления*. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, с. 700–715.
- Герман, И.А. (1999). Речевая деятельность как самоорганизующаяся система: к становлению лингвосинергетической парадигмы. (Автореф. дис. канд. филол. наук). Барнаул.
- Гиппенрейтер, Ю.Б. (2007). *Общаться с ребенком. Как?* Москва: АСТ: Астрель, с.240.
- Горелов, И.Н. & Седов, К.Ф (1998). Основы психолингвистики. Москва: Лабиринт, с. 256.
- Жельвис, В.И. (1990). *Эмотивный аспект речи: Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия*. Ярославль: ЯрГУ. 81 с.
- Жинкин, Н.И. (1958). Механизмы речи. Москва: Изд-во АПН РСФСР, с. 370
- Жинкин, Н.И. (1964). О кодовых переходах во внутренней речи. *Вопросы языкознания, № 6*. с. 26–38.
- Залевская, А.А. (2005). Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Москва: Гнозис, 543 с.
- Залевская, А.А. (2007). *Введение в психолингвистику*. (2-е изд.) Москва: Рос. гос. гуманитар. ун-т. 560 с.
- Зимняя, И.А. (2001). *Лингвопсихология речевой деятельности*. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 432 с.
- Ільїна, Н.М. (2003). Проблема мовлення в українській психології (на матеріалі наукової спадщини Б.Ф. Баєва та І.О. Синиці). (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ, с. 20.
- Кацнельсон, С.Д. (1972). Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, с. 216.
- Коломійцева, О. (1999). Психолінгвістика мови та мовлення: навч. посіб. Київ: Київ. держ. лінгвіст. ун-т., с. 131
- Копыленко, О.М. (1974). Текст как продукт речемышлительной деятельности. *Исследование речемышлительной деятельности, вып. 3*. Алма-Ата, с. 129–133.
- Краткий психологический словарь*. (1999). Л.А. Карпенко, А.В. Петровский & М.Г. Ярошевский. (Ред.). (2 изд.). Ростов н/Д : Изд-во «Феникс». 512 с.
- Крылова-Грек, Ю.М. (2009). К вопросу о психолингвистических особенностях перевода понятийно-терминологических средств гуманитарных наук. Тарасов, Е.Ф. (Отв. ред.). *Тезисы докладов XVI международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Психолингвистика в XXI веке: результаты, проблемы, перспективы»*. (Москва, 15–17 июня 2009 г.) (с. 79–80). Москва: Изд-во «Эйдос».

- Крылова-Грек, Ю.М. (2008). О некоторых тенденциях в развитии психолингвистики в современном мире. *Гуманітарний вісник, вип. 15*, Переяслав-Хмельницький: «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди». с. 96–98.
- Кубрякова, Е.С. (1996). Знание языка как проекция знаний о предметном мире (онтогенетический аспект проблемы). Материалы межвуз. конф «Проблемы детской речи – 96». СПб., с. 11–13.
- Кубрякова, Е.С. (1986). Номинативный аспект речевой деятельности. Москва: Наука, 156 с.
- Леонтьев, А.А. & Рябова, Г.В. (Ред). (1968). Психология грамматики. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 260 с.
- Леонтьев, А.А. (1969 а). *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания*. Москва: Наука, 307 с.
- Леонтьев, А.А. (1969 б). *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение. 214 с.
- Леонтьев, А.А. (1970 а). Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание: формы существования, функции, истории языка. Москва, с. 314–370.
- Леонтьев, А.А., & Рябова, Т.В. (1970). *Фазовая структура речевого акта и природа планов. Планы и модели будущего в речи (материалы к обсуждению)*. Тбилиси.
- Леонтьев, А.А. (1990 а). *Психолингвистика. Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, с. 404–405.
- Леонтьев, А.А. (1990 б). *Л.С. Выготский*. Москва: Просвещение, с. 158.
- Леонтьев, А.А. (1997). *Психология общения: пособие для доп. образования*. (2-е изд., 365 с). Москва: Смысл.
- Леонтьев, А.А. (2003). *Основы психолингвистики*. (3-е изд.). Москва: Смысл. Санкт-Петербург: Лань. 287.
- Леонтьев, А.А. (1989). *Психолингвистика. Тенденции развития психологической науки*. Москва, с. 144–155.
- Леонтьев, А.А. (1970). *Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание: формы существования, функции, истории языка*. Москва, с. 314–370.
- Леонтьев, А.А. (1974). *Речевая деятельность. Основы теории речевой деятельности*. Москва, с. 21–28.
- 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». 447.
- Леонтьев, А.Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. (2-е изд.). Москва: Изд-во Политические материалы. 304 с.
- Леонтьев, А.Н. (1968). Введение к публикации: из неизданных материалов Л.С. Выготского. *Психология грамматики* (с. 178–179). Москва: Изд-во МГУ.

- Леонтьев, А.Н. (1947). Психологические вопросы сознательности учения. *Вопросы психологического понимания*, 7, 3–40.
- Леонтьев, А.Н. (1983). *Психологическое исследование речи*. (Изб. психол. произведения: в 2 т) (Т. 1. с. 387–388). Москва.
- Лурия, А.Р. (1947). *Травматическая афазия*. Москва: Изд-во АМН, 367 с.
- Лурия, А.Р. (1998). *Язык и сознание*. Е.Д. Хомская (Ред.). Ростов на Дону : Изд-во «Феникс». 416 с.
- Лурия, А.Р. (2002 а). *Письмо и речь: нейролингвистические исследования* Москва: Изд-кий центр «Академия», 352 с.
- Лурия, А.Р. (2002 б). *Основы нейропсихологии*. Москва: Изд-кий центр «Академия». 384 с.
- Лурия, А.Р. & Виноградова, О.С. (1971). *Объективное исследование динамики семантических систем. Семантическая структура слова*. Москва с. 27–63.
- Львов, М.Р. (2000). *Основы теории речи: учеб. пособие для студентов пед. вузов*. Москва: Academia, 247 с.
- Миллер, Дж. Галантер, Е. & Прибрам, К. (1965). *Планы и структура поведения*. Е. Хомская (Ред.). Москва: Прогресс, 238 с.
- Лозова, О.М. (Ред). (2004). *«Основы психосемантики та психолінгвістики»*: навчально-методичні матеріали до курсу. Київ: КНЛУ, 21 с.
- Нечаева, О.А. (1974). *Функционально-смысловые типы речи* (описание, повествование, рассуждение). Улан-Удэ: Бурятское книзд-во, 214 с.
- Норман, Б.Ю. (1994). *Грамматика говорящего*. СПб: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 227 с.
- Норман, Б.Ю. (1978). *Синтаксис речевой деятельности*. Минск: Вышэйш. шк., 152 с.
- Овчинникова, И.Г. & Охота, А.А. (1996). Детский рассказ: стандартные нарративные стратегии и индивидуальное варьирование. Материалы межвуз. конф «Проблемы детской речи – 96». СПб: с. 137–138.
- Орап, М.О. (2007). Мовленнєва діяльність у процесі самопізнання особистості. Наук.-теорет. зб: *Гуманітарний вісник, випуск 12*. Переяслав-Хмельницький: «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди». с. 200–203.
- Петровский, В.А. & Ярошевский, М.Г. (Ред). (1990). *Психология: Словарь*. (2-е изд., 494 с). Москва: Политиздат.
- Пищальникова, В.А. (2005). Хождение в варячи, или об использовании категории деятельности в современной лингвистике. *Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация*. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, с. 144–154.

- Калмикова, Л.О., Калмиков, Г.В., Лапшина, І.М., & Харченко, Н.В. (2008). *Психологія мовлення і психолінгвістика: навчальний посібник для студентів ВНЗ*. Л.О. Калмикова (Ред). Київ: Вид-во «Фенікс», 235 с.
- Рубинштейн, С.Л. (2000). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер. 720 с.
- Румянцева, И.М. (2004). *Психология речи и лингвопедагогическая психология*. Москва: PerSe (Логос). 316 с.
- Сахарный, Л.В. (1989). *Введение в психолінгвістику: курс лекцій*. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 184 с.
- Семиченко, В.А. (1988). *Психология речи*. Київ: Магістр-S, 335 с.
- Синиця, І.О. (1974). *Психологія усного мовлення учнів 4–8 класів: (Монографія)*. Київ: Рад. шк., 207 с.
- Слобин, Д. & Грин, Дж (1976). *Психолінгвістика*. А.А. Леонтьев (Ред). Москва: Прогресс, 350 с.
- Словарь практического психолога. (2001). С.Ю. Головин (Ред). Минск: Харвест; Москва: ООО «Издательство АСТ», 800 с.
- Соколов, Е.Н. (1968). *Внутренняя речь и мышление*. Москва: Просвещение, 248 с.
- Супрун, А.Е. (1968). *К особенностям порождающей языковой системы ребенка Психология грамматика*. А.А. Леонтьев, Т.В. Рябова (Ред). Москва: Изд-во МГУ, с. 106–116.
- Супрун, А.Е. (1996). *Лекции по теории речевой деятельности*. Минск: Изд-во БГУ, 257 с.
- Тарасов, Е.Ф. 1987. *Тенденции развития психолінгвістики*. Ю.А. Сорокин (Отв. Ред). АН СССР. Ин-т языкознания. Москва: Наука, 166 с.
- Тарасов, Е.Ф. (2000). *Актуальные проблемы анализа языкового сознания. Языковое сознание и образ мира*. Москва: Ин-т языкознания РАН, с. 24–32.
- Фізер, І. (1993). *Психолінгвістична теорія літератури Олександра Потебні: метааналітичне дослідження*. Київ: Видавничий дім КМ Academia, 112 с.
- Хомский, Н. (1972). *Аспекты теории синтаксиса*. В.А. Звягинцева (Ред). Москва: Изд-во Моск. ун-та, 259 с.
- Хризман, Т.П. (1994). *Нейропедагогика и развитие механизмов речи. Материалы межвуз. конф «Проблемы детской речи – 94»* СПб. с. 67–68.
- Черниговская, Т.В. (2004). *Мозг и язык: полтора века исследований. Теоретические проблемы языкознания*. СПб: Филологический факультет, с. 16–34.
- Шахнарович, А.М. (1987). *Проблемы психолінгвістики*. Москва: Наука, 268 с.
- Щерба, Л.В. (1974). *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград: Наука, 428 с.

Яблокова, Л.В. (1994). Реорганизация механизмов синтаксиса в онтогенезе. *XI Всероссийский симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации «Язык, сознание, культура, этнос : теория и прагматика»* (Москва, 1994). Москва. с. 203–204.



Калмиков Георгій Валентинович
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Донбаського державного
педагогічного університету
E-mail: kalmykov_gv@ukr.net

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розкрито суть принципів лінгвопедагогічної психології. Психолінгвіопедагогічні принципи визначаються як правила, положення, рекомендації, вказівки, проекти, моделі, реалізація яких забезпечує успішне формування у майбутніх психологів умінь і навичок виконання завдань професійно-мовленнєвої психотерапевтичної діяльності з урахуванням її структурних компонентів, основних ситуаційних факторів які мотивують індивідуальну проблему клієнта, тощо.

***Ключові слова:** принципи, формування, майбутні психологи, професійно-мовленнєва діяльність.*

Georgy Kalmykov Principles of formation the vocational speaking proficiency in future psychologists

The article reveals the essence of the principles of linguopedagogical psychology. Psycholinguistic and pedagogical principles are defined as rules, regulations, recommendations, guidelines, projects, models, the implementation of which ensures the successful formation of skills and skills of fulfilling the tasks of vocational-speech psychotherapeutic activity in the future psychologists, taking into account its structural components, the main situational factors.

***Key words:** principles, formation, future psychologists, professional speech activity.*

Постановка проблеми. Ефективна й доцільна професійна комунікація не можлива без компетентних комунікантів, здатних до повноцінної реалізації завдань професійної діяльності в усіх її різновидах, а також спроможних враховувати предмет, стратегію й

тактику реалізації потреб цілеспрямованої вербальної взаємодії, обставини, проблеми й ситуації комунікації, вік і статус співрозмовника; вибрати доречні для цього мовні та екстралінгвістичні засоби тощо. Будь-які умови взаємодії у процесі професійно-психологічної комунікації, вимагають від кожного фахівця певних умінь, вправності, майстерності для здійснення позитивного професійного впливу засобами мови. Особливих комунікативних здібностей потребують фахівці з людинознавчих професій, такі як психологи: психотерапевти, психоконсультанти та ін. Адже основним інструментом їхньої професійної діяльності та самореалізації є мовлення. Від того, наскільки кожний з них буде підготовлений здійснювати доцільну психотерапевтичну комунікацію, залежатиме як успіх власне самого комунікативного акту, так і психічний стан тих, із ким взаємодіють психотерапевти, на кого спрямовують свої психоемоційні вербальні впливи.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз досліджень , виконаних як в Україні, так і за кордоном, засвідчує, що проблематика принципів формування рідномовного мовлення на різних етапах онтогенезу досліджувалася такими вченими, як Є.В. Архипова (2004), О.Ф. Бондаренко (2003), О.В. Ворфоломєєва (2007), О.М. Кокун (2012), О.О. Леонтьєв (2001), М.Р. Львов (2002), Ю.А. Цьось (2014), Н.С. Чміль (2014), Є.О. Ямбург (2004) та інші вчені. Проте принципи формування мовлення як професійної діяльності різних категорій фахівців, і зокрема психологів, до цього часу не були предметом вивчення.

Мета статті – сформулювати та розкрити суть принципів формування в майбутніх психологів діяльнісно центрованих комунікативно-професійних мовленнєвих умінь і навичок.

Виклад основного матеріалу. Реалізацію в ЗВО психолінгвопедагогічних принципів підготовки майбутніх психологів до виконання завдань професійної діяльності розглядаємо як провідний фактор, що уможлиблює їхнє зростання як кваліфікованих і компетентних фахівців, які володіють секретами комунікативної майстерності.

Психолінгвопедагогічні принципи визначаємо як правила, положення, рекомендації, настанови, проекти, моделі, реалізація яких забезпечує повноцінне становлення майбутніх психологів до здійснення завдань професійної психотерапевтичної діяльності з урахуванням її структурних одиниць, основних ситуативних чинників, що мотивують індивідуальну проблему клієнта тощо.

Керуючись цими правилами можна, комплексно забезпечити творчий розвиток у студентів професійних (сміслоформувальних) мотивів мовленнєвої комунікації, діяльнісних інтенцій на психотерапевтичне сміслоформування, на уміння чітко ставити мету продукування психотерапевтичних дискурсів, а також здійснювати їх внутрішнє програмування та граматичне структурування; на

сформованість комплексу їхніх мовленнєвих операцій та дій, які б засвідчували якість становлення майбутніх фахівців як професіоналів, здатних до доцільної комунікативно-професійної взаємодії з клієнтами, що визначається конкретними ситуативними завданнями та потребою їх якісного розв'язання .

Суть цих принципів сформульовано в наступних положеннях.

Принцип тривекторної професійно-мовленнєвої комунікації передбачає, крім забезпечення комунікативно-мовленнєвого розвитку майбутніх психологів, особистісного (індивідуального) й соціально орієнтованого (публічного) мовленнєвого спілкування, ще й формування інших умінь і компетенцій у галузі психотерапевтичної взаємодії. Згідно з психологічним розумінням, мовленнєва професійна комунікація об'єднує три різних процеси: комунікацію (сисловоу, інформаційну взаємодію), інтеракцію (обмін діями) і соціальну перцепцію (сприймання й розуміння клієнта). Звідси формування у студентів професійного мовлення забезпечується, крім доцільної комунікативної взаємодії, ще й орієнтацією на їхні настанови, цінності, мотиви, необхідні для майбутньої психотерапевтичної вербальної взаємодії. Це сприяє не тільки розширенню та збагаченню навчальної інформації, спільному вирішенню зі студентами пізнавальних завдань, а й розвиткові в них діяльнісних і особистісних рис фахової поведінки. У них виникає намір впливати на почуття, свідомість і стан клієнтів засобами мовлення й забезпечувати спільне з ними розуміння ситуації взаємодії (*комунікативний вектор*). Цей принцип передбачає досягнення в освіті: задоволення потреб студентів в узгодженні своїх планів і дій, позицій, стилів і тактики поведінки, адекватних для кожної конкретної навчальної психотерапевтичної ситуації, надавання переваги тому типу взаємин, який виключає будь-які конфлікти; сприяння діяти тільки в атмосфері корпоративності, співробітництва, синергії, взаєморозуміння; послуговування різними формами організації студентської діяльності: наукової, пізнавальної, трудової, навчальної (*інтерактивний вектор*) – для конструктивного розв'язання в майбутній роботі з клієнтами спільних завдань. Принцип тривекторної професійно-мовленнєвої комунікації в якісному формуванні навиків комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх психологів передбачає також рольове створення кожним студентом образу іншого студента (уявного клієнта), розуміння його особливостей і специфіки поведінки через ідентифікацію (уподібнення) і рефлексію (усвідомлення того, якими сприймають їх інші люди) – *перцептивний вектор*.

Принцип доцільної фахової комунікації. Це один із провідних принципів мовленнєво-діяльнісного розвитку, підтримання в студентському соціумі смислової взаємодії. Комунікативний підхід пов'язаний передусім із формуванням у студентів умінь висловлюватися (будувати дискурси) з урахуванням різноманітних функцій: публічний виступ, переконання, навіювання, директива, прохання (спонукальна

функція), передавання реальних відомостей (інформативна), збудження емоційних станів (експресивна), установлення й підтримка контактів (фатична); з розвитком у них комунікативних дій, свідомо спрямованих на смислове їх сприймання іншими людьми, а також із практичним опануванням мови професії як засобу мовленнєвої комунікації. Згідно із цим правилом психотерапевтично зорієнтоване діалогічне, або розгорнуте монологічне висловлювання, яке забезпечує зворотній зв'язок (однозначне розуміння сприйнятої інформації), стає основною субстанцією доцільної комунікації. Завдяки дотриманню цього принципу власне формування в студентів професійної комунікативно-мовленнєвої вправності зорієнтоване на кінцеву мету – розвиток комунікативно-діяльнійної компетенції, становлення мовленнєвої особистості як професіонала психотерапевтичних проблем. Відповідно до комунікативно-мовленнєвого підходу продуковані ними дискурси в ділових іграх розглядаються як набуття досвіду професійного мовлення, як продукт їхньої комунікативно-мовленнєвої діяльності, як реалізований задум майбутнього психотерапевта.

Принцип соціопсихолінгвокультурної детермінації. Урахування означеного принципу дає змогу виявити, як професійна дійсність фокусується та фіксується в психотерапевтичній комунікативній взаємодії. Це положення спонукає здійснювати підхід до забезпечення опанування студентами мови професії на соціопсихолінгвістичному рівні. Усвідомлення ними того, що мова фахівця – це професійний код майбутнього фаху, що зумовлює підхід до комунікативно-мовленнєвого розвитку молоді вишу з урахуванням культурного надбання, яке зберігається майже в кожній одиниці мови при забезпеченні потреб психотерапії і психологічного консультування. Соціокультурні та професійно-культурні параметри передбачають передусім акцентування уваги на науково-обґрунтованому фаховому контексті як трансляторі психотерапевтичної вербальної культури. Увага до специфічних кодифікованих засобів професійної мови й усталених форм психотерапевтичних дискурсів – усього того, що визначає професійну картину світу майбутнього фахівця і входить до набутого культурного коду мови психотерапії, – має відобразитися в освітньому процесі в різних Зкладах Вищої Освіти України.

Принцип алгоритмічної реалізації акту соціально й особистісно орієнтованої професійно-мовленнєвої комунікації. Професійно-мовленнєва, зокрема психотерапевтична взаємодія – це насамперед довільне, усвідомлене, цілеспрямоване, доречне використання особливих засобів мови, характерних для психотерапевтичної професії з метою доцільної фахової роботи терапевта з клієнтами. Як особливий інтелектуально-мовленнєвий акт, така комунікація має свою сукупність правил, необхідних для успішного розв'язання професійно-психотерапевтичних завдань, тобто певний алгоритм. Так, у комплексі

дій такої комунікативної взаємодії – це орієнтування, планування, реалізація висловлювань і контроль наслідків впливу. Зазначені професійно-мовленнєві дії становлять собою підпорядковану меті послідовність структурних частин, тобто алгоритм психотерапевтичної комунікації, яка в психотерапії є переважно особистісно-орієнтованою, тобто зосередженою на одному клієнті або соціально орієнтованою при роботі з групою клієнтів. Розвиток мовленнєвих компетенцій майбутніх психологів за цим принципом передбачає «відпрацювання» кожного етапу мовленнєвого процесу в механізмі їхнього індивідуального професійного мовлення, а також прояву обов'язкової рефлексії над висловлюваннями. Щоб майбутній фахівець зміг професійно якісно здійснити всі мовленнєві дії в акті психотерапевтичної взаємодії, необхідно заздалегідь формувати в нього кожен дія окремо. Передусім, на достатньому рівні організувати та реалізовувалася діяльність майбутніх психологів щодо: а) орієнтування в ситуації фахової комунікації, що передбачає як визначення студентами її місця в психотерапевтичному процесі, так і врахування ними особливостей сприймання реального співрозмовника чи аудиторії слухачів; б) планування (внутрішньо-мовленнєве програмування) орієнтованих на клієнтів висловлювань з урахуванням відбору мети й змісту предмета комунікації та його інтенціональної спрямованості й послідовності; в) добору та відбору доречних мовних засобів: професійної лексики і фахово центрованих синтаксично цілих структур; г) контролю (редагування, коректури готового висловлювання), самоконтролю і взаємоконтролю.

Принцип когнітивної зумовленості комунікації. Мова – це провідний засіб комунікації й операціональний засіб формування, «доконування» (Леонтьев, 2001) і формулювання думки. Це також – основа логічного й абстрактного мислення, уяви, вербальної пам'яті. Отже, закономірно, що процес професійного комунікативно-мовленнєвого становлення майстерності майбутніх психологів нерозривно пов'язаний з когнітивною сферою їхньої психіки, із засвоєнням психотерапевтичних еталонів і формуванням таких мислительних операцій, як: аналіз, синтезування, класифікування, систематизація, узагальнення й абстрагування. Тому, спираючись на це правило, можна організувати та здійснити цілеспрямоване формування в студентів навиків мовленнєвої професійно-терапевтичної діяльності так, щоб для кожного з них вона було пов'язана як із пізнанням професійного світу, культури психотерапевтичного фаху та самого себе, так і зі збалансованим, гармонійним опануванням мови дискурсу професії, – з метамовою як одним із шляхів становлення комунікативно-мовленнєвої вправності, способом реалізації своєї професійно-мовленнєвої компетенції.

У основі принципу когнітивної зумовленості комунікації – положення когнітології, семіотики, когнітивної психології, які репрезентують

свідомість і мову студентів в їх єдності і взаємозв'язку, даючи уявлення про те, як вони пізнають професійний світ з його психотерапевтичними феноменами, подіями, ситуаціями та зв'язками й відношеннями між ними, співвідносячи їх з одиницями професійної мови психотерапевта як реаліями мовної дійсності, завдяки мові фаху оволодіваючи знаннями про особливості своєї майбутньої вербальної взаємодії з клієнтами. Отже, питання актуалізації професійно-мовленнєвої діяльності студентів в єдності з усіма їх психічними процесами, що зумовлюють ці комунікативні акти через опанування мови професії, можуть ефективно вирішуватися саме в межах зазначеного принципу.

Принцип креативної організації (облаштування) професійно-мовленнєвої комунікації передбачає, що креативність, як рівень мовленнєво-творчої обдарованості, здатність до творчості в мовленні, має стати відносно стійкою характеристикою мовленнєвої особистості майбутнього фахівця, оскільки евристичність закладена в самому характері будь-якого мовленнєвого процесу й передусім у професійно-мовленнєвій взаємодії.

Згідно із цим принципом формування в студентів фахової комунікативно-мовленнєвої компетенції відбувалося як становлення індивідуальної, творчої, евристичної здібності, як розвиток креативності (здатності до творчості), як нарощення в них гнучкості мовленнєвих навиків через опанування ними як стандартними, так і нестандартними способами оперування висловлюваннями психотерапевтичного характеру при породженні й сприйманні мовлення.

Принцип активізації механізмів професійної комунікативно-мовленнєвої взаємодії. Запуск цих механізмів відбувається через спонукання зовнішніми засобами працювати їх злагоджено для побудови висловлювань такого рівня досконалості, яку передбачає професійно-мовленнєва діяльність (підпорядкована меті, програмована, довільна, усвідомлена, навмисна, граматично структурована, контрольована тощо). Це механізми смислового й цільового настановлення, зрушення мовленнєвого мотиву на мету тощо. Спрямовувати дію мовленнєвого механізму в напрямку забезпечення довільності, навмисності, усвідомлення, цілеспрямованості, рефлексивності професійно-орієнтованих висловлювань, приводити в дію мозковий «комп'ютер», що зумовлює рух комунікативно-мовленнєвих процесів, означає в освіті – управляти розвитком і перебігом зовнішньо- і внутрішньо-мовленнєвих операцій, надавати висловлюванням з психотерапевтичним змістом гнучкості, сталості, викінченості, доводячи їх до ступеня, необхідного для якісного виконання мовленнєвих дій психологом. Отже, створювані з урахуванням специфіки механізмів комунікативно спрямованих професійно-мовленнєвих дій психодидактичні технології можуть стати своєрідними мовленнєвими механізмами, що найоптимальнішим чином

стимулюють з метою «запуску» мовлення та розвитку мовленнєвих умінь і навичок студентів.

Принцип випереджального розвитку мовленнєво-мовної компетентності в становленні професійно-мовленнєвої діяльності. Першоджерело діяльній професійній комунікативно-мовленнєвої досконалості – загальна комплементарна – мовленнєво-мовна компетентність, якісний стан якої багато в чому визначає можливість опанування внутрішнім і зовнішнім мовленням. *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, а також *мовленнєва компетентність* як здатність, що забезпечує студентам оволодіння й володіння мовленням, є саме тими феноменами, які стають передумовою й основою для розвитку й вияву в їхньому мовленні мотивованості, інтенціональності, програмованості, усвідомленості, цілеспрямованості та водночас – інших необхідних компонентів професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності і вправності в цілому. Сформована професійно-мовленнєва здатність майбутніх психологів – це логічний, закономірний результат опори в експерименті на розвинену в студентів до навчання у ЗВО мовленнєву та мовну базу. Отже, професійно-мовленнєва діяльність щодо загальної природної – мовленнєво-мовної здатності є епігенетичною.

Принцип мовленнєво-особистісного розвитку в процесі формування професійно-мовленнєвої діяльній досконалості. Формування в студентів, діяльній комунікативно-мовленнєвої майстерності має бути максимально пристосованим до індивідуальних особливостей і мовленнєво-мовних здібностей, тобто стати «адаптивним» (Є.О. Ямбург, 2004); сприяти цілісному розвитку мовленнєвих особистостей, забезпечуючи прояви бажання й готовності до подальшого професійно-мовленнєвого саморозвитку. Відтак кожна молода людина безперервно зазнає якісних особистісних змін, реалізовує свої мотиви, інтереси, бажання, устремління, індивідуальні особливості та властивості, ту чи іншу спрямованість власної сутності. Згідно з цим принципом через різні педагогічні технології можна створити умови, за яких власне удосконалення професійно-мовленнєвих дій буде усвідомлено необхідним, бажаним, очікуваним і важливим для студентів. Отже, цей принцип особистісної спрямованості орієнтує на пріоритет розвитку мовленнєвої індивідуальності в процесі формування навиків подальшого професійно-мовленнєвого самоздійснення. Студенти в цьому процесі постають «як справжні суб'єкти» власної фахової мовленнєвої діяльності, спроможні та самодостатні в її реалізації.

Принцип суб'єкт-суб'єктної професійно-мовленнєвої взаємодії. Відповідно до зазначеного принципу забезпечується, по-перше, ставлення до особистості майбутнього фахівця як до суб'єкта подальшої професійно-мовленнєвої взаємодії, майстра цієї сфери профілактично-

оздоровлюючої діяльності, який має певні вербальні права й обов'язки, рівні правам і обов'язкам інших комунікантів фахової мовленнєвої комунікації; по-друге орієнтування його на такий самий діалог як можливий еталонний орієнтир для майбутньої психотерапевтичної взаємодії з клієнтами. У цій гуманістичній самореалізації кожний студент стає активним рівноправним учасником інтеракції, де співпраця та повага до експлікованої думки іншого суб'єкта є незаперечними. У суб'єкт-суб'єктних відносинах з професійною молоддю, що навчається в ЗВО, має перебувати й усі викладачі, які здійснюють освітній процес.

Принцип розвитку внутрішнього програмування мовлення. Згідно з цим принципом, сприймання та засвоєння навчально-наукової інформації про побудову дискурсів, їх зразки позитивно впливають на механізми внутрішнього мовлення студентів, сприяють подальшому його формуванню через «згортання зовнішньої мови» професії у внутрішні семантичні й смислові структури з властивим їм семантичним і смисловим синтаксисом, забезпечуючи в такий спосіб розуміння і оволодіння різними видами дискурсів, з одного боку, а з іншого – висловлювання психотерапевтичної спрямованості, що поступово розвивають у студентів, задіюють ті самі внутрішні структури, але які вже функціонують у зворотному напрямку: розгортаються в лексико-граматичні структури за правилами «поверхневого» синтаксису. Отже, відбуваються постійні переходи зовнішніх професійно-мовленнєвих процесів у внутрішні й навпаки. Саме ці латентні процеси інтеріоризації й екстеріоризації виявляються рушійною силою вдосконалення процесуальності внутрішнього мовлення в майбутніх психологів, показником якого є сформовані операції внутрішнього програмування та смислового й семантичного розгортання і навпаки – згортання зовнішнього мовлення й перетворення його у внутрішні смисли. Зовні ці внутрішні трансформації проявляються в оволодінні моделями дискурсів, розумінні сприйнятої фахової інформації і побудові цілісних і зв'язних професійних висловлювань психотерапевтичної спрямованості.

Принцип забезпечення холістичного розвитку лексико-граматичної будови професійно орієнтованого мовлення. Згідно з цим правилом формування в студентів психотерапевтичного лексикону, граматичної будови й синтаксичних моделей мовлення відбувається в єдності та взаємозв'язку. Такий взаємодоповнюючий підхід детермінований принципом «розуміння мовних значень» (Федоренко, 1984) і корелює з ним. Внутрішньо притаманний, властивий природі індивідуального мовлення іманентний зв'язок між професійним словником студентів і синтаксичною будовою висловлювань природно забезпечує у вищій освіті розвиток комунікативної професійно-мовленнєвої діяльності за об'єктивно існуючим алгоритмом її породження й автоматизації. Відомо, що одним з етапів побудови висловлювань є його поверхнєве – лексико-граматичне – розгортання

внутрішньої програми з виконанням відповідних операцій: «синтаксичного структурування і вибору слів за формою» (Ахутіна, 2002). Ось чому важливим завданням формування професійно-мовленнєвої здатності до майбутньої фахової діяльності є: досягти оволодіння майбутніми психологами особливостями основних комунікативних одиниць психотерапевтичної комунікації (специфічних термінів і синтаксичних конструкцій) в єдності їх значень, форм і функціонально-смыслового навантаження, яке вони виконують у різних типах психотерапевтичного дискурсу – експлікованій частині продукovanого мовлення.

Принцип комплементарного розвитку мови фаху в процесі підготовки до професійно-мовленнєвої діяльності. Професійно-орієнтована мова й мовлення психотерапевта – невід’ємні, нероздільні складові його комунікативно-мовленнєвої вправності. І тому в освітньому процесі ЗВО згідно з цим принципом постійно має враховуватися, з одного боку, професійно-мовленнєвий аспект опанування нормами мови, що забезпечує майбутньому психологові орієнтувальну основу комунікативно-мовленнєвих дій, а з іншого – мовний досвід у становленні професійного мовлення, який сприяє вдосконаленню вмінь висловлюватися через використання найдоречніших мовних засобів із професійної (психотерапевтично спрямованої) мови.

Підвищення уваги до гармонізації фахово орієнтованої мовленнєвої й мовної підготовки студентів, урахування того, що робота над їхніми комунікативними (зовнішньо-мовленнєвими – дискурсивними) операціями без оволодіння ними синтаксисом психотерапевтичного дискурсу – поверхневими одиницями мови професії, за допомогою яких задуми мовця, власне, й експлікуються назовні, не досягає очікуваних результатів, хоч би як викладачі не намагалися проголошувати комунікативний підхід до розвитку професійного мовлення. Поки майбутній фахівець не досягне певної якості в опануванні стандартами кодифікованої мови професії, комунікативний підхід не забезпечить якісний результат, а професійно-мовленнєва здатність студентів-психологів не розвинеться до глибини підсвідомого рівня, необхідного для успішного виконання ними статутних обов’язків як психотерапевтів.

Принцип досягнення гармонійного поєднання стандартизованих моделей професійного мовлення та евристичності у висловлюваннях. Згідно із цим правилом добре розвинута професійно-мовленнєва майстерність на діяльнісному рівні неможлива як без мовленнєвих фахових стереотипів, кліше, усталених крилатих виразів і фразеологізмів, використання традиційно закріплених мовних форм у часто повторюваних професійних ситуаціях, тобто відтворення (репродукції), так і акту творчості (евристичності). Діалогічне або монологічне висловлювання психотерапевта ґрунтується, головним чином, як на використанні перевірених досвідом інших, можливих для використання в мовленні стандартизованих комунікативних одиниць –

зовнішнього (поверхневого) синтаксису, існуючих у мовленні психотерапевтів моделей, що спричиняє стабілізацію в комунікаторів бази мовленнєвих зразків, з одного боку, так і на творчих мовленнєвих здібностях: уміннях добирати при потребі синонімічні, антонімічні чи паронімічні конструкції, більш позитивно впливові на свідомість клієнтів вирази, сполуки й звороти, наповнювати ці моделі адекватними до ситуацій вербального втручання та доречними, психотерапевтично вираженими лексико-семантичними й граматичними засобами – з іншого. Таким чином, усталеність, нормативність, синтаксично-смілова та стилістична розмаїтість структур мови професії, а також інтелектуально-креативна творчість під час формування й закріплення в студентів навиків до якісної професійно-мовленнєвої діяльній самореалізації мають взаємодіяти між собою, а не протиставлятися.

Принцип забезпечення конформності в процесі подальшої професійно-мовленнєвої діяльності передбачає засвоєння майбутніми психологами професійних мовних норм і соціальних цінностей, усталених фахово-мовних навичок, а також опанування мовленнєвими універсалами, а саме: а) операціями смислового й семантичного синтаксування, порівняння із задумом та диференціювання й вибору смислів та мовних значень слів у внутрішньому мовленні; б) операціями граматичного структурування й вибору словоформ у зовнішньому мовленні в процесі висловлювання (продукування дискурсів). Опанування кодифікованими нормам професійної мови та зовнішньо-мовленнєвими операціями потрібні студентам на всіх етапах і рівнях розвитку його мовних здібностей: на лексичному (вибір найбільш влучного, ситуативно доречного, семантично точного слова для експлікації задуму); на граматичному (структурування речення та його смислів відповідно до професійної ситуації, до визначеного психотерапевтом завдання, а також вибір граматичних форм слів); на рівні висловлювання (композиційне структурування того чи іншого функціонально-смісового типу мовлення, вибір слів за формою й стилем відповідно до задуму). Зовнішнім проявом у студентів набутих мовленнєвих універсалій – програмування, структурування, порівняння, диференціації та вибору – є фаховий дискурс, що оптимально відповідає тій чи іншій ситуації психотерапевтичної комунікації та чітко визначеній меті професійно-мовленнєвої взаємодії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, описані психолінгвопедагогічні принципи формування в студентів-психологів діяльній професійно-мовленнєвої (психотерапевтичної) вправності й майстерності спроможні забезпечити ефективне управління процесом розвитку й актуалізації в них мовленнєво-діяльній механізмів, опанування мовленнєвими операціями та діями, метамовними знаннями з подальшим доцільним і продуктивним застосуванням їх у

багатоаспектній професійно- мовленнєвій комунікативній взаємодії з клієнтами, спрямованій на конструктивний результат.

Подальші дослідження пов'язуємо з вивченням проблеми реалізації цих принципів в створюваних технологіях формування професійно- мовленнєвої майстерності майбутніх психологів.

Список використаної літератури

- Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся. Москва : Вербум, 2004. 192 с.
- Ахутина, Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания. Москва : Теревинф, 2002.
- Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практикантів. Практична психологія та соціальна робота. Київ. 2003. № 4. С. 8–11.
- Ворфоломєєва О. В. Психолого-акмеологічне забезпечення професійного становлення психотерапевта. *Актуальні проблеми психології. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Київ : ІВЦ Держкомстату України. 2007. Вип. 7. С. 39–44.*
- Выготский Л.С. Мысль и слово. *Психология*. Москва : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 462–512.
- Кокурн О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
- Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психол. тр. Москва : НПО «МОДЭК», 2001. 447 с.
- Львов М.Р. Основы теории речи. Москва : Академия, 2002. 248 с.
- Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. Москва: Просвещение, 1984. 120 с.
- Цьось Ю. А. Комунікативно-мовленнєві властивості у стильовій організації особистості. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. 2014. Вип. 16. С. 164–174.
- Чміль Н. С. Теоретичні аспекти формування професійного мовлення у студентів. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. 2014. Вип. 16. С. 174–184.
- Ямбург Е.А. Школа для всех. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2004. №3. С.9–18.



Karchynskaya Viktoriya, MA

PhD researcher

**Department of Health Psychology and
Research Methodology, Medical Faculty,
Pavel Jozef Safarik University in Kosice, Tr.
SNP 1, 040 01 Kosice, Slovak Republic**
E-mail: korchinskaya.psy@gmail.com

TRENDS OF PHYSICAL ACTIVITY AMONG SLOVAK ADOLESCENTS: GENERATION Z

This article focuses on the trends of physical activity among Slovak adolescents. Special attention is paid to the various aspects of physical activity among adolescents who belong to the generation Z. The article also discusses indicators of physical activity of Slovak adolescents in the period from 2010 to 2018.

Key words: *physical activity, adolescence, generation Z.*

Виктория Корчинская Тренды физической активности среди словацких подростков: поколение Z

Данная статья посвящена трендам физической активности среди словацких подростков. Особое внимание в ней уделено различным аспектам физической активности подростков, которые относятся к поколению Z. Также в статье рассматриваются показатели физической активности словацких подростков в период с 2010 по 2018 год.

Ключевые слова: *физическая активность, подростковый возраст, поколение Z*

Интернет и бум новых технологий значительно повлияли на формирование поколения, родившегося на рубеже тысячелетия (Kusa et al., 2016). Сравнение различных признаков участия детей и родителей в цифровой среде нашло свое отражение в идее разделения поколений как особого типа цифрового разрыва (Porubcinova, 2016). В 2017 году, по данным Статистического управления Словацкой Республики, в возрасте от 22 до 37 лет насчитывалось 1 278 295 человек, принадлежащих к так называемому «поколению Y» (родившиеся в 1980-1995 годах в

Словакии), и 831 646 человек в возрасте 7 лет до 21 года, принадлежащих поколению Z (родились с 1995 по 2010 год, так называемое «поколение Z»). В то время как поколение Y (родившееся до 1995 года) является первым поколением, которое подверглось значительному влиянию новых технологий, поколение Z больше не знает мира без Интернета и новых технологий (Swanzen, 2018).

Развитие новых технологий и их использование детьми младшего возраста является беспрецедентным образовательным явлением. В то время как в 2010 году мобильным доступом к Интернету пользовались менее половины чешских учеников, в последнем онлайн-опросе «EU Kids» мобильный телефон был почти у каждого ребенка (97%), и ситуация в Словакии очень похожа (Smahel et al., 2018a; Zeman, 2014; ICILS, 2013). У поколения Z есть свой собственный язык, полный терминологии, связанной с использованием Интернета, технологий и приложений. Они используют различные онлайн-инструменты, учатся онлайн, общаются в Интернете и совершают там покупки; таким образом, «онлайн» является их естественной средой (Kusa et al., 2016).

Вот как Posnick-Goodwin описывает поколение Z: «Они предпочитают текстовое сообщение разговору. Они общаются онлайн; часто с друзьями, которых они никогда не встречали в реальном мире. Они предпочитают компьютеры книгам и стремятся к немедленным результатам во всем. Они выросли в эпоху экономической депрессии, и все они ожидают только одного – добиться успеха. Большинство из них растут очень быстро, видя себя намного старше своих лет» (Posnick-Goodwin, 2013: 105).

Однако не только Интернет и новые технологии участвуют в формировании этого поколения; есть также влияние их родителей, принадлежащих к поколению X, которое относится к периоду рецессии, глобальным экологическим и гуманитарным кризисам или миграции, радикализации общества и терроризму (Swanzen, 2018). Основное различие заключается в доступности, диапазоне и способах, которыми новое поколение использует эти новые технологические достижения, с изменением своего подхода к информации, своего опыта, способов создания и поддержания отношений, общения, опроса, обучения, работы, отдыха или реагирования на различные события.

Влияние новых технологий или онлайн-пространства зависит от того, кто и каким образом их использует и в каком контексте. Родительское посредничество играет незаменимую роль с точки зрения воспитания критического мышления, рефлексии и способности обрабатывать информацию в цифровом пространстве (Porubcínova, 2016), но часть родителей не имеет необходимых цифровых компетенций и опыта, чтобы иметь возможность участвовать в цифровой среде своих детей и выполнять эту роль (Velsic, 2018; ICILS, 2013).

Важно отметить, что область питания, диеты и здоровый образ жизни поколения Z является еще одной областью, которая в наши дни

значительно зависит от использования современных технологий. Социальные сети, представляющие идеал красоты и позволяющие сравнивать внешность, создают сильное давление на подростков, чтобы приблизиться к данному идеалу, и в случае неудачи использование социальных сетей часто может привести к усилению проблем с самооценкой, неудовлетворенности собственным телом или даже расстройству пищевого поведения (Brown et al., 2011). Аналогичным образом, сайты, ориентированные на область здорового образа жизни, могут предлагать широкий спектр ошибочной информации, которая может привести к нездоровым привычкам и даже поддерживать и усиливать расстройства пищевого поведения (Smahel et al., 2018b).

В подростковом возрасте и мальчики, и девочки начинают проявлять больший интерес к своим собственным телам, что напрямую приводит к сравнению их собственных тел с другими. Это сравнение включает в себя как внешний вид, так и особенности тела (Markey, 2010). Основным источником такой информации являются социальные сообщения, информирующие подростков об их привлекательности. Здесь типичным публичным канонem является худое тело, из этого следует, что подростки, чьи тела не соответствуют этому канону (выглядят крупнее или толще), попадают в категорию непривлекательных и нежелательных. В свою очередь, это может привести к тому, что подросток из поколения Z может стать легкой мишенью для различных негативных суждений, благодаря своему желанию общаться со сверстниками и быть принятым ими.

Jones et al. (2004) ввели понятие «культура внешности», в которой привлекательность физического тела играет ведущую роль для подростков. На основании этого критерия проводится сравнение и социальная оценка современного подростка. С одной стороны, поколение Z является частью этой «культуры внешнего вида», но с другой стороны, подростки испытывают сильное давление со стороны данной социальной группы. Таким образом, из вышесказанного возникает логичный вопрос: «Как мы можем помочь поколению Z быть здоровее и не бояться вести активный образ жизни?»

Проблема здоровья человека по своему практическому значению и социальной значимости является одной из важнейших. Ситуация усугубляется тем фактом, что сами подростки не всегда осознают важность здоровья как необходимого условия жизни и часто игнорируют стандарты заботы о нем, что, в свою очередь, приводит к росту числа заболеваний, функциональных расстройств и физических расстройств (Lobstein and Jackson-Leach, 2016).

Общеизвестно, что сидячий образ жизни, пристрастие к высококалорийным продуктам, «мода» на курение и алкоголь наиболее негативно влияют на здоровье. Отсутствие физических упражнений и переизбыток становятся обычным явлением для многих современных

подростков, и это в конечном итоге приводит к серьезным проблемам со здоровьем (NCD Risk Factor Collaboration, 2017).

Следует отметить, что физическая активность является основным и решающим фактором поддержания и укрепления здоровья, незаменимым универсальным средством профилактики заболеваний и замедления процесса старения (Shephard, 2003). Режим подвижности человека в разных возрастных группах неодинаков, однако в целом физическая активность необходима как ребенку, так и взрослому и пожилому человеку (WHO, 2017). Следовательно, физическое воспитание является не только одним из компонентов, но и самым важным компонентом здорового образа жизни.

По мнению Hallal (2012), в мире существует большое количество взрослых и детей, чья физическая активность недостаточна для поддержания хорошего уровня здоровья. Количество неактивного населения недопустимо велико.

В тоже время, на физическую активность влияет множество различных факторов, и в зависимости от выбранных переменных используются различные теории и модели для изучения физической активности. Наиболее популярной является *экологическая модель*, которая представляет собой интеграцию нескольких теорий. Эта модель основана на взаимосвязи между людьми, их социальной и физической средой. Именно данная взаимосвязь определяет название данной модели.

Экологическая модель предполагает, что независимо от того, на каком уровне изучается физическая активность: личностном, социальном, уровне окружающей среды или национальной политики – определяющим фактором выступает непосредственный участник уровня (Sallis, 2008). Выгодным отличием этой модели является возможность использовать ее для разработки профилактических программ на различных уровнях, поскольку модель включает в себя изучение всех факторов, оказывающих влияние на физическую активность. Таким образом, данный подход увеличивает шансы на успешную превентивную работу. На рисунке 1 показана адаптированная многоуровневая модель различных факторов, оказывающих влияние на физическую активность индивида.

Биологические и психологические факторы относятся к личностному уровню, и этот уровень в настоящее время является более изученным, как и межличностный уровень. Менее изученными являются уровни окружающей среды, национальной политики и глобальный уровень. Их изучение сопряжено с большими сложностями и затратами, однако то, что происходит на этих уровнях, влечет за собой значительные последствия. Взаимодействие различных факторов на этих уровнях также оказывает сильное влияние на физическую активность индивида.

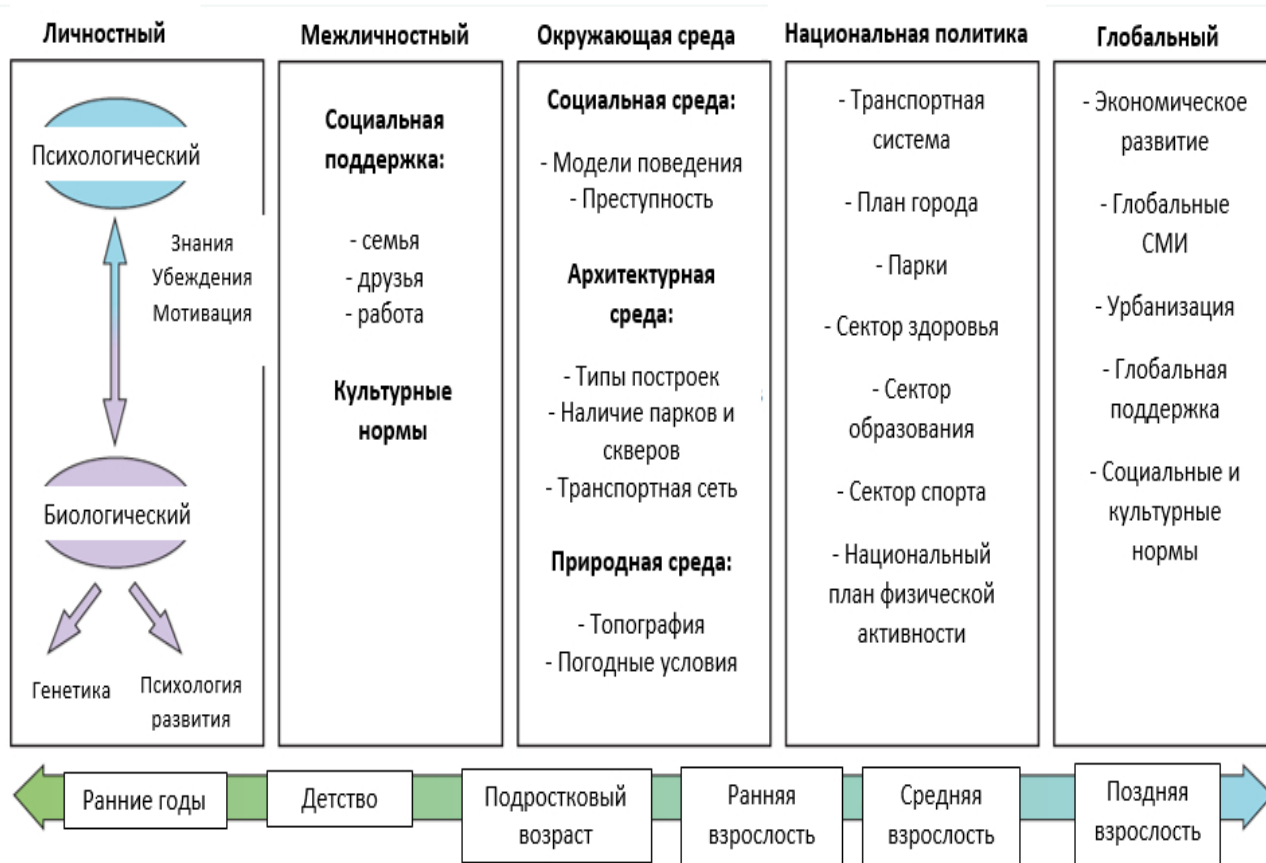


Рис. 1. Адаптированная экологическая модель детерминант физической активности

В данной работе рассмотрены различные детерминанты из экологической модели, оказывающие влияние на физическую активность словацких подростков, которые относятся к поколению Z. Основным источником для изучения в данной работе послужили материалы исследования Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) в Словакии за 2017/2018 год (Madarasova Geckova et al., 2019).

Выборка была стратифицирована по регионам и типам школ (начальная школа, восьмилетняя гимназия). Целью исследования было получение данных о 11, 13- и 15-летних школьниках, представляющих население Словакии. Из списка всех начальных школ и восьмилетних гимназий, предоставленных Центром научно-технической информации Словацкой Республики (CVTI), 151 школа была выбрана случайным образом в Центре управления данными HBSC (Берген, Норвегия). С выбранными школами связались по телефону и попросили разрешения на участие в международном исследовании HBSC. Во время телефонного интервью со школами, которые согласились участвовать (109), были рандомизированы конкретные классы, в которых были собраны данные. После очистки базы данных от ошибочных анкет было выбрано окончательное число из 8 902 учеников в возрасте 11, 13 и 15

лет. Возрастной состав и соотношение парней и девушек представлены в таблице 1.

Таблица 1

Возрастной состав и соотношение парней и девушек в представленных возрастных группах

	Средний возраст	Парни		Девушки			
		N	%	N	%	N	%
11-летние	11,53 (SD=0,28)	772	48,6	815	51,4	1587	100
13-летние	11,51 (SD=0,29)	985	51,4	927	48,6	1909	100
15-летние	15,39 (SD=0,24)	703	54,4	590	45,6	1293	100

Первый вопрос в рамках данного исследования был посвящен регулярной физической активности среди словацких подростков. В данном случае под *физической активностью* подразумевается любая деятельность, во время которой учащается дыхание и ускоряется сердцебиение индивида. Физическая активность может быть достигнута с помощью спорта, школьных занятий, игр с друзьями или пешей дороги в школу. Некоторыми примерами физической активности являются бег, быстрая ходьба, катание на роликах, езда на велосипеде, танцы, скейтбординг, плавание, футбол, баскетбол, катание на лыжах и т.д.

Данный вопрос звучал следующим образом: «Сколько дней вы были физически активны в течение последних 7 дней (не менее 60 минут в день)? Полученные результаты представлены на рисунке 2.

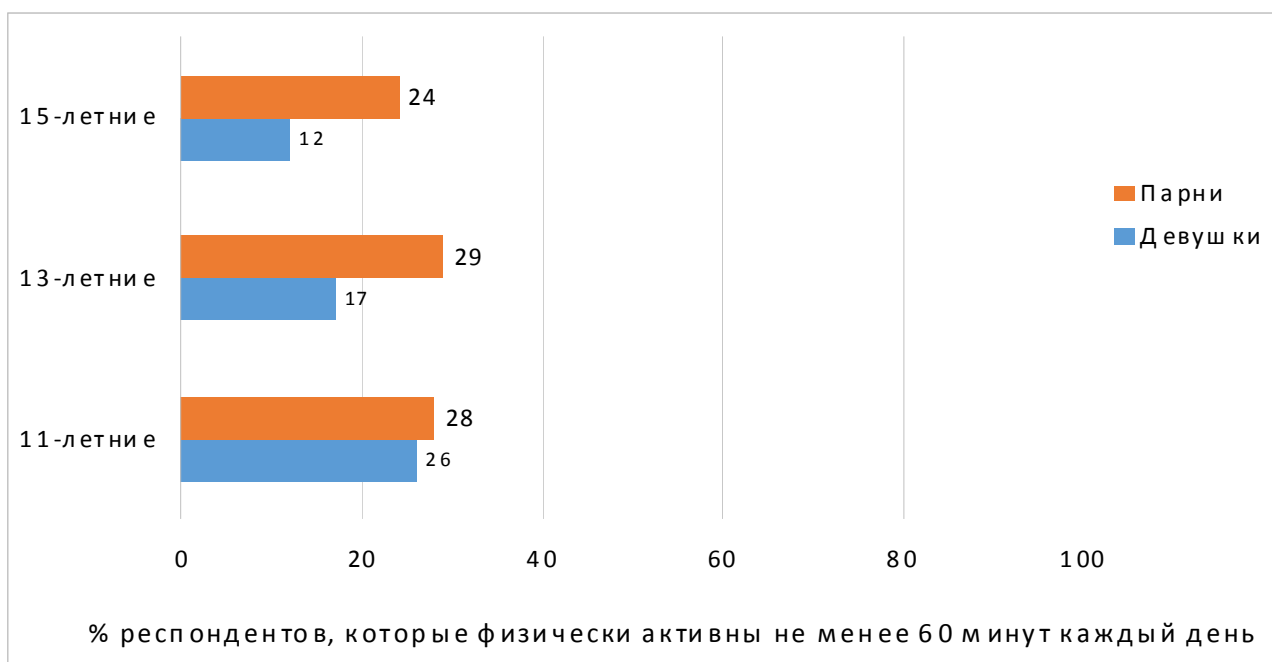


Рис. 2. Респонденты, которые физически активны не менее 60 минут в день на протяжении недели

Согласно рисунку 2 мы можем видеть, что более высокие показатели ежедневной физической активности характерны для словацких парней. И если в возрасте 11 лет разница в ежедневной физической активности между девочками и мальчиками незначительна, то в возрасте 13 лет она начинает увеличиваться, а в 15-летнем возрасте количество ежедневно тренирующихся девушек составляет ровно половину количества тренирующихся парней. Из чего можно сделать вывод, что парни в возрасте 13 и 15 лет более физически активны каждый день, чем девушки данного возраста (13-летние vs. 15-летние парни OR/CI: 1,3/1,02-1,60; 11-летние девушки vs. 15-летние девушки OR/CI: 2,6/1,91-3,47; 13-летние vs. 15-летние девушки OR/CI: 1,5/1,10-2,04).

Следующий вопрос относится к *ролевому поведению близких друзей* словацких подростков. Данный вопрос звучал следующим образом: «Ваш лучший друг/подруга занимаются спортом еженедельно?» Полученные результаты представлены на рисунке 3.

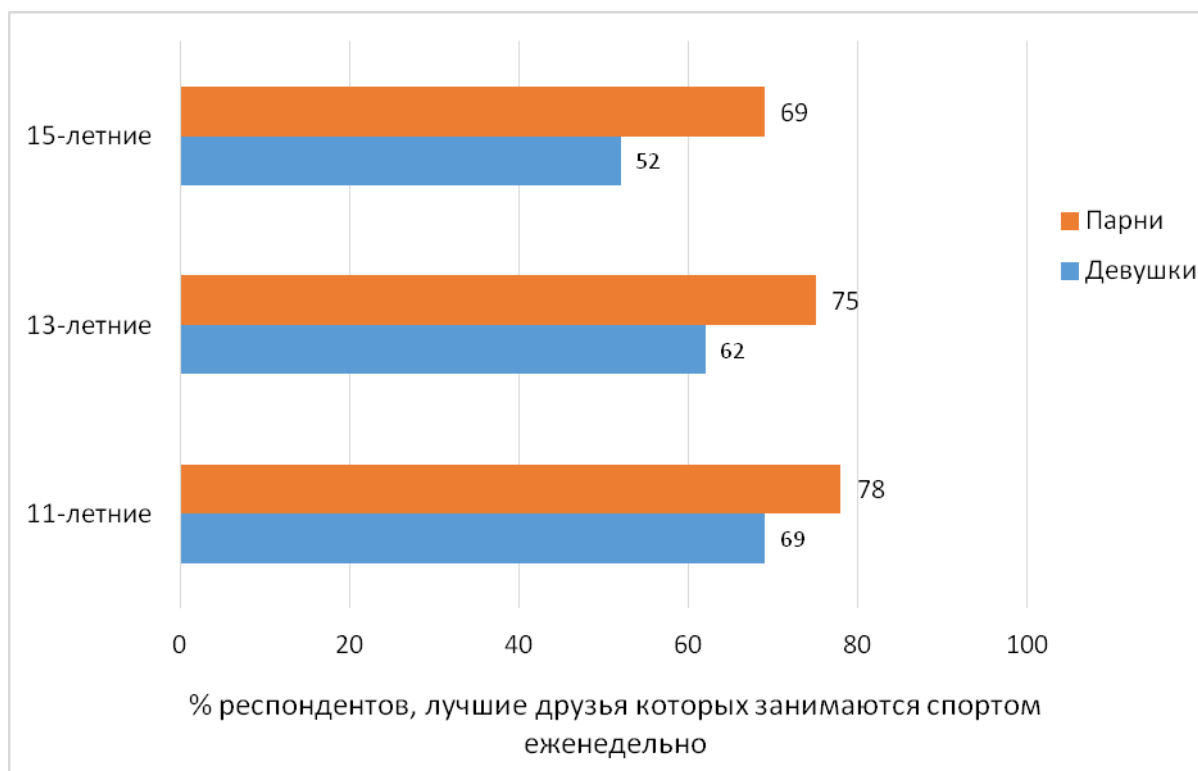


Рис. 3. Ролевое поведение лучшего друга/подруги: регулярный спорт

Из рисунка 3 видно, что еженедельно более физически активными являются лучшие друзья респондентов мужского пола (11-летние OR/CI: 1,6/1,24-1,98; 13-летние OR/CI: 1,8/1,47-2,21; 15-летние OR/CI: 2,1/1,63-2,59). Что касается возрастных тенденций, то среди парней наблюдаются незначительное снижение еженедельной физической активности на 9% к 15-летнему возрасту. Снижение данного показателя

у респондентов женского пола к 15-летнему возрасту составляет 17% (11-летние vs. 15-летние парни OR/CI: 1,6/1,25-2,02; 13-летние vs. 15-летние парни OR/ CI: 1,4/1,10-1,72; 11-ročné vs. 15-летние девушки OR/CI: 2,1/1,66-2,60; 13-летние vs. 15-летние девушки OR/CI: 1,6/1,26-1,93).

Также исследователей интересовало *ролевое поведение родителей* словацких подростков. Первый вопрос, который затрагивал данный аспект, звучал следующим образом: «Занимается ли ваш отец спортом еженедельно?» На данный вопрос были получены следующие ответы, которые представлены на рисунке 4.

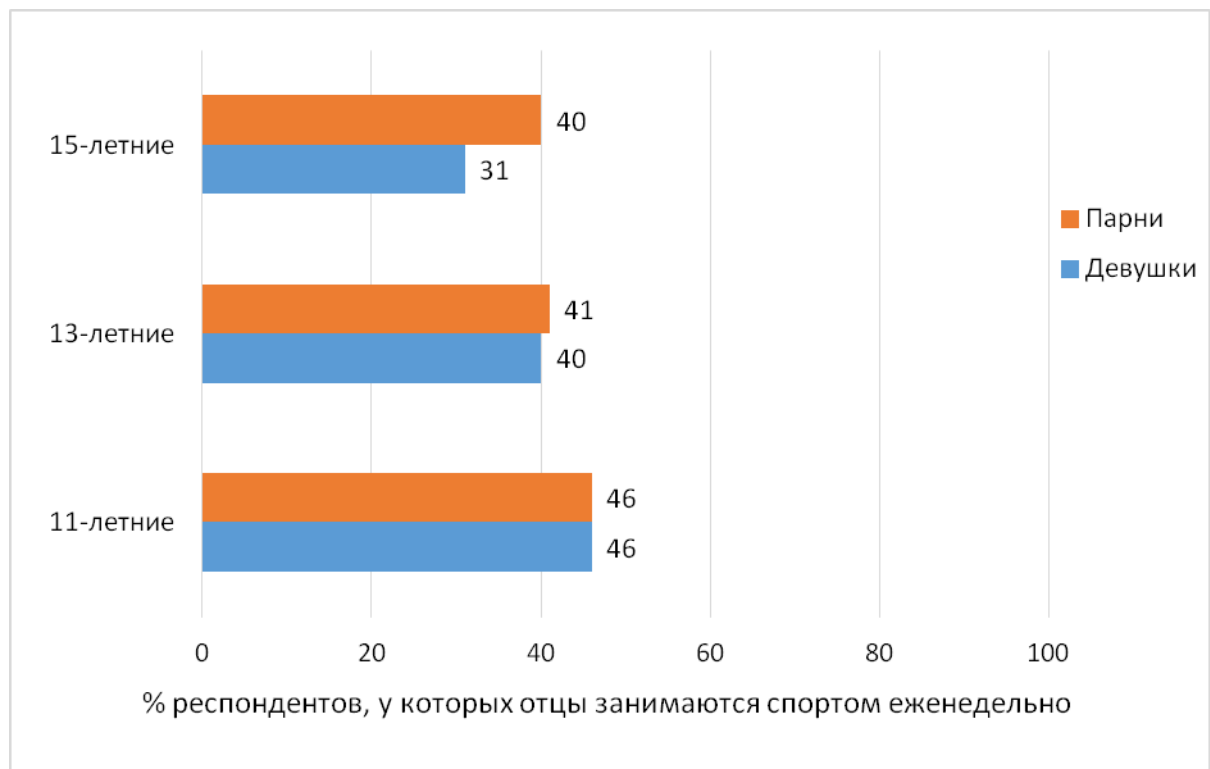


Рис. 4. Ролевое поведение отца: регулярный спорт

Около трети 15-летних и почти половина 11- и 13-летних респондентов сказали, что их отцы занимаются спортом каждую неделю. Полученные результаты указывают на отсутствие гендерных различий среди словацких подростков 11- и 13-летнего возраста. Незначительные различия характерны для респондентов 15-летнего возраста, где можно отметить большее количество респондентов мужского пола, у которых отцы занимаются спортом каждую неделю (15-летние парни OR/CI: 1,5/1,15-1,85). Можно также отметить, что 11- и 13-летние респонденты чаще давали положительный ответ на данный вопрос в сравнении с 15-летними респондентами (11-летние vs. 15-летние парни OR/CI: 1,3/1,03-1,59; 11-летние vs. 15-летние девушки OR/CI: 1,9/1,512,39; 13-летние vs. 15-летние девушки OR/CI: 1,5/1,18-1,85).

Второй вопрос, который затрагивал ролевое поведение родителей, звучал следующим образом: «Занимается ли ваша мать спортом

еженедельно?» На данный вопрос были получены следующие ответы, которые представлены на рисунке 5.

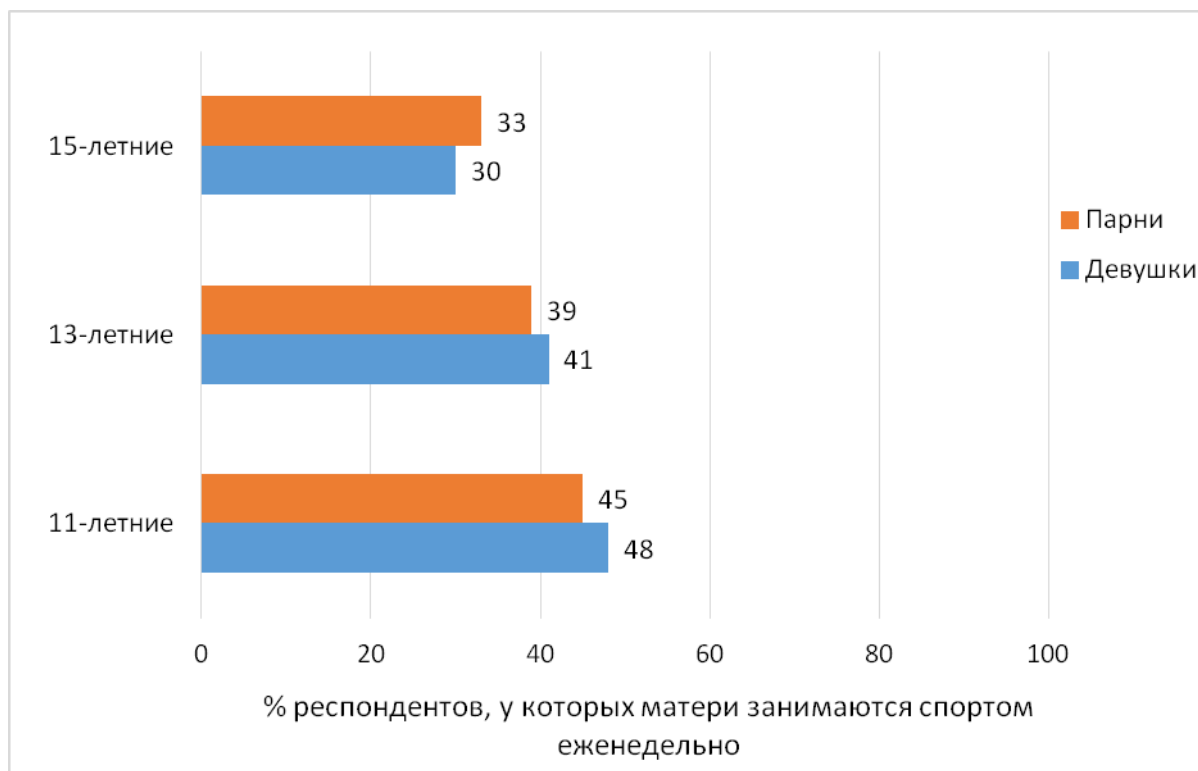


Рис. 5. Ролевое поведение матери: регулярный спорт

Треть 15-летних и почти половина 11- и 13-летних словацких подростков сказали, что их матери занимаются спортом каждую неделю. Самый низкий показатель положительных ответов был отмечен у 15-летних девушек, а самый высокий – у 11-летних девочек. Что касается гендерных различий, то в ходе исследования не было установлено статистически значимых различий в показателях словацких парней и девушек. Однако можно отметить тенденцию уменьшения положительных ответов с увеличением возраста респондентов (11-летние vs. 15-летние парни OR/CI: 1,6/1,32-2,06; 13-летние vs. 15-летние парни OR/CI: 1,3/1,01-1,55; 11-летние vs. 15-летние девушки OR/CI: 2,1/1,672,64; 13-летние vs. 15-летние девушки OR/CI: 1,6/1,28-2,01).

Также исследователей интересовал вопрос, участвуют ли словацкие подростки в *организованной спортивной деятельности* в свое свободное время. Первый вопрос, который затрагивал данный аспект, звучал следующим образом: «Участвуете ли вы в спортивных мероприятиях командного типа (футбол, баскетбол, волейбол и т.д.) в свое свободное время?» На данный вопрос были получены следующие ответы, которые представлены на рисунке 6 (см. рис. 6).

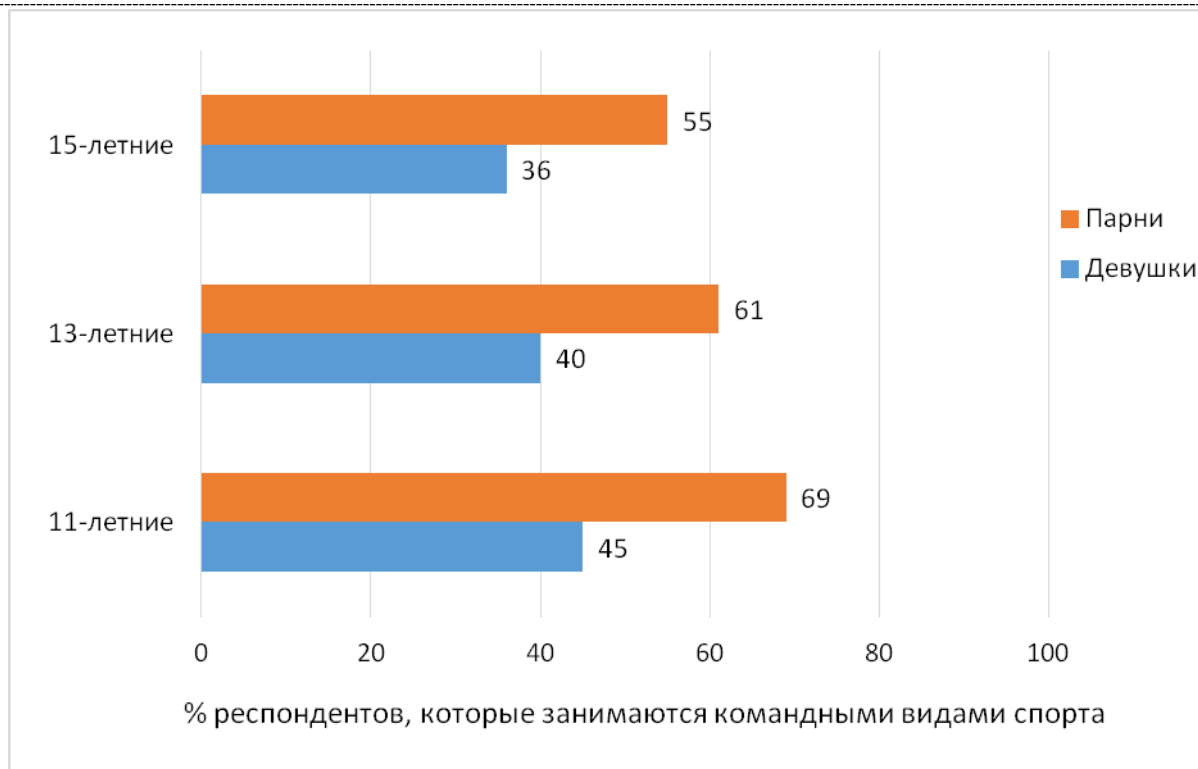


Рис. 6. Организованная физическая активность словацких подростков: участие в командных видах спорта

Полученные результаты указывают на то, что предпочтение командным видам спорта отдают респонденты мужского пола (11-летние OR/CI: 2,7/2,18-3,31; 13-летние OR/CI: 2,32/1,92-2,80; 15-летние OR/CI: 2,2/1,75-2,77).

Также следует отметить, что с увеличением возраста интерес к данному типу физической активности снижается как в группе парней, так и в группе девушек (11летние vs. 15-летние парни OR/CI: 1,8/1,44-2,23; 13-летние vs. 15-летние парни OR/CI: 1,2/1,01-1,52; 11-летние vs. 15-летние девушки OR/CI: 1,5/1,18-1,83).

Следующий вопрос, который затрагивал организованную спортивную деятельность в свободное время, звучал следующим образом: «Участвуете ли вы в спортивных мероприятиях индивидуального типа (теннис, гимнастика, каратэ и т.д.) в свое свободное время?» На данный вопрос были получены следующие ответы, которые представлены на рисунке 7 (см. рис. 7).

Согласно рисунку 7 мы можем видеть, что респонденты мужского пола в возрасте 11 и 13 лет реже занимаются индивидуальными видами спорта, чем респонденты женского пола того же возраста (11-летние OR / CI: 0,4 / 0,35-0,54; 13-летние OR / CI: 0,8/0,62-0,92).

Что касается возрастных отличий, то можно отметить, что 15-летние словацкие девушки проявляют меньший интерес к индивидуальным занятиям спортом, чем 13- и 11-летние (11-летние vs. 15-летние OR/CI: 3,0/2,34-3,80; 13-летние vs. 15-летние OR/CI: 1,8/1,45-2,35).

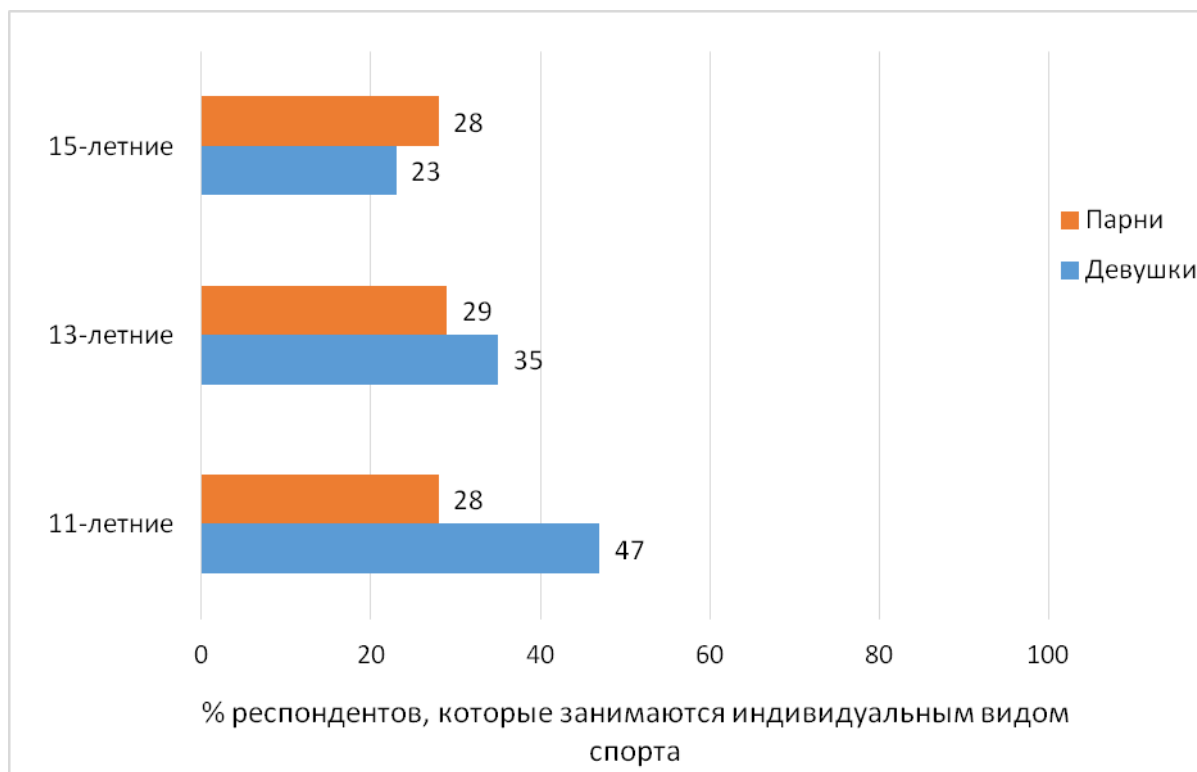


Рис. 7. Организованная физическая активность словацких подростков: участие в индивидуальных видах спорта

Одним из наиболее важных факторов, изученных в данной работе, являются *факторы мотивации к физической активности* среди словацких подростков. Полученные результаты представлены на рисунке 8 и на рисунке 9.

Для более чем 90% респондентов мужского пола в возрасте 11, 13 и 15 лет очень важно получать удовольствие от физической активности, улучшать свое здоровье, приходить в хорошую форму, видаться с друзьями и хорошо проводить время. Приблизительно две трети словацких парней занимаются спортом, потому что это увлекательно и можно завести новых друзей; более 80% словацких парней (80-88%) мотивирует быть физически активными возможность улучшить свои результаты в спорте. Для 70% 11-летних, 81% 13-летних и 78% 15-летних парней очень важным фактором является их внешний вид. Порадовать своих родителей, как важный мотивирующий фактор, указало от 78% (15-летних) до 97% (11-летних) респондентов мужского пола. Удержание веса является важным фактором для 81% (15-летних) и 92% (11-летних) парней. «Быть крутым» и побеждать мотивирует заниматься спортом примерно половину словацких парней (45-55%).

Для более чем 90% респондентов женского пола в возрасте 11, 13 и 15 лет очень важно получать удовольствие от физической активности,

быть в хорошей форме, видется с друзьями, улучшить свое здоровье и хорошо проводить время.

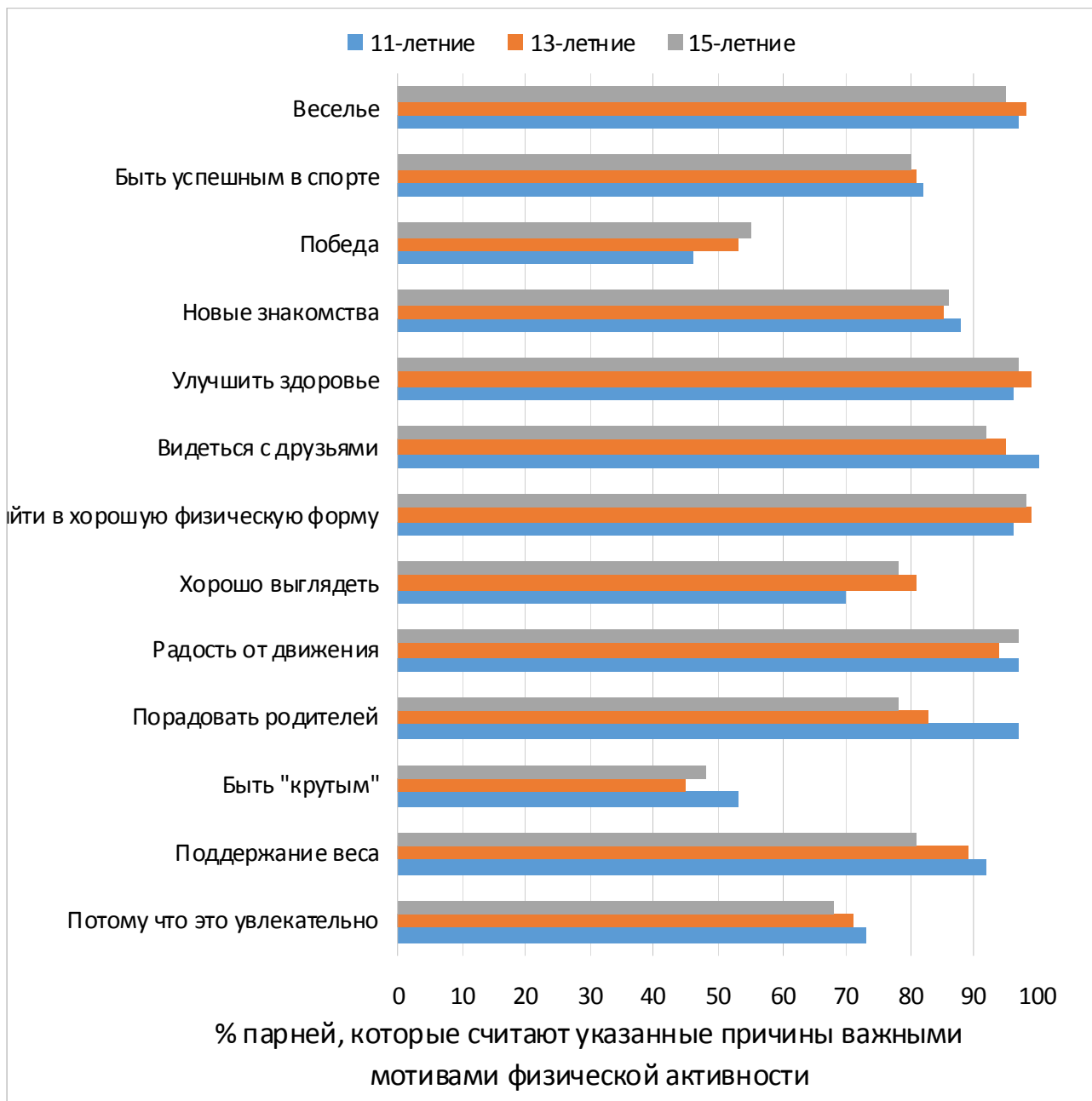


Рис. 8. Важные мотивы быть физически активными для респондентов мужского пола

Примерно три четверти словацких девушек мотивированы заниматься спортом для поддержания собственного веса и для хорошего внешнего вида (74-86%). Для 87% 11-летних, 85% 13-летних и 78% 15-летних девушек очень важно встретить новых друзей при участии в физической активности. Порадовать своих родителей упоминается в качестве важной причины для физической активности среди 71% (15-летних) и 93% (11-летних) респондентов, в то время как хорошие спортивные состязания мотивируют от 69% (13-летних) до 87% (11-летних) словацких девочек. Более половины девушек занимаются

спортом, потому что это увлекательно (50-67%). Быть "крутым" и побеждать мотивирует к физической активности от 20% до 42% девушек.

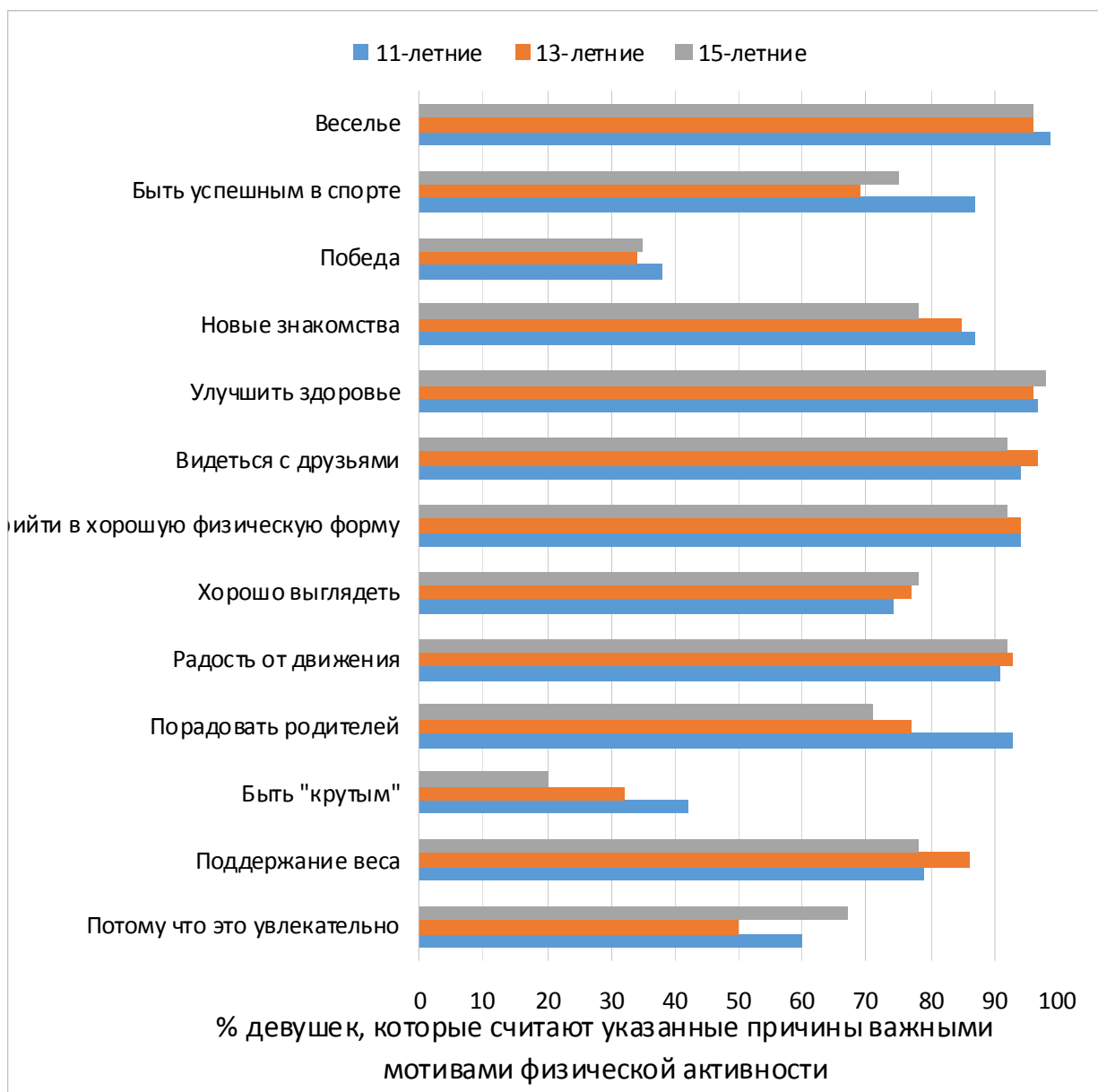


Рис. 9. Важные мотивы быть физически активными для респондентов женского пола

При сравнении регулярной физической активности словацких подростков в период с 2010 по 2014 год, было отмечено увеличение числа физически активных мальчиков и девочек в возрасте 11 лет и девочек в возрасте 13 лет в период между 2010 и 2014 годами. Однако отмечается последующее снижение физической активности в период с 2014 по 2018 год у 11-летних мальчиков. Долгосрочное сравнение между 2010 и 2018 годами показало статистически значимое увеличение физической активности среди словацких девочек 11 лет (см. рис.10).

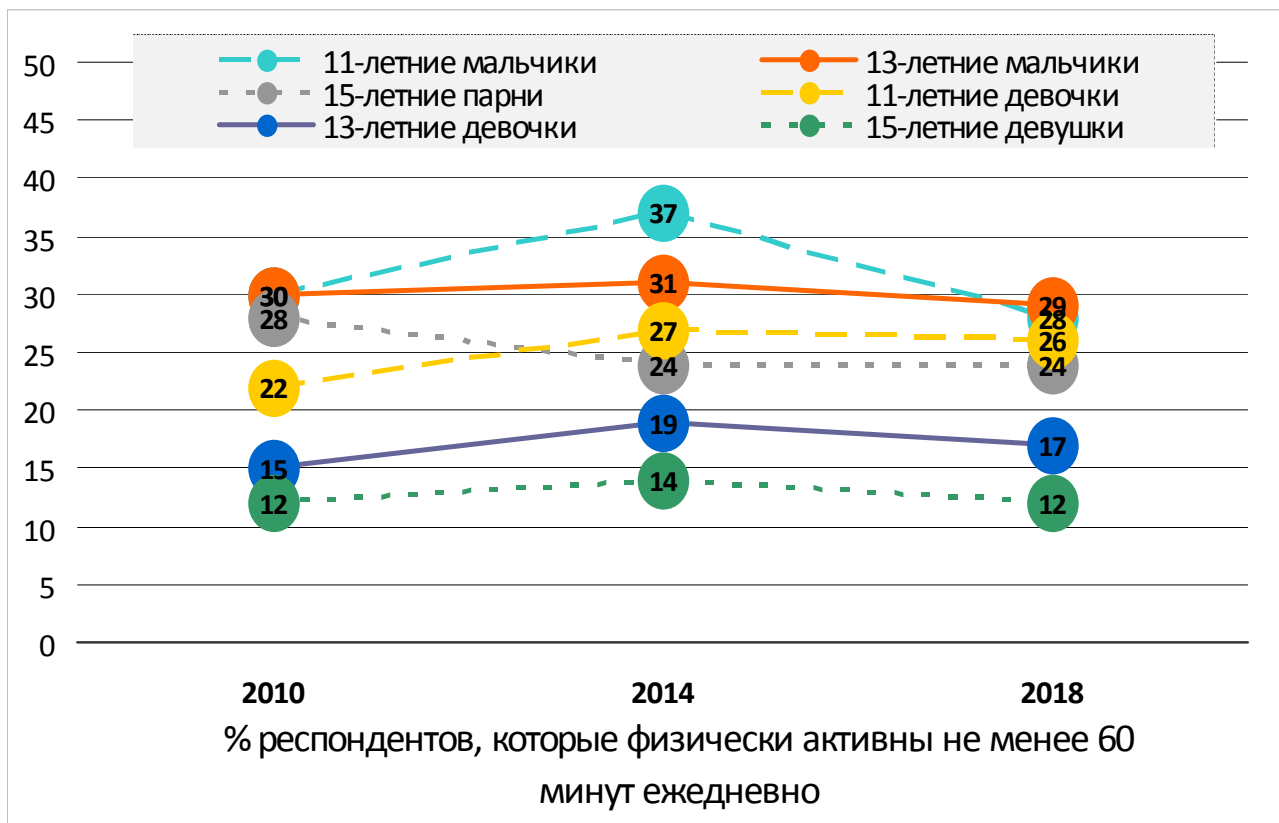


Рис.10. Тренды физической активности словацких подростков: 2010 – 2014 – 2018

В прошлом Словакия входила в десятку стран с самой высокой частотой регулярных физических нагрузок среди подростков (Inchley et al., 2016). В 2018 году около трети младших школьников (26-28%) были физически активны в течение по крайней мере часа в день ежедневно, однако уровень физической активности снижался с увеличением возраста, особенно среди женского пола, где только 12% девушек в возрасте 15 лет были достаточно физически активны. По сравнению с 2010 годом среди словацких подростков не было отмечено значительных изменений в частоте регулярных физических нагрузок (положительное исключение имеют только 11-летние девочки).

Важно отметить школьное пространство, которое может предоставить хорошие возможности для эффективного вмешательства в поддержку физической активности школьников. Большинство словацких подростков (86%) подтвердили, что в их школе есть место для физической активности. Примерно треть из них (27%) используют его регулярно, а одна треть не использовала его вообще (26%). Еще более тревожным является то, что 14% подростков могут проводить перерывы только в классе, 61% в смежных коридорах и только 23% подростков могут использовать всю школьную территорию, также лишь 2% школ организуют активные перерывы и предлагают спортивное оборудование школьникам.

Следует подчеркнуть, что восприятие школьников и руководителей школ в этом отношении сильно различается. Однако, несмотря на различия в восприятии данного вопроса, использование уже имеющегося школьного оборудования с надлежащим образом выбранной стратегией со стороны квалифицированного персонала, группы сверстников или других влиятельных лиц, школа может сделать физическую активность более привлекательной и подходящей для молодых людей. Подобная стратегия позволяет просто, эффективно и без лишних финансовых затрат внести вклад в развитие двигательных навыков и физической подготовленности школьников и, следовательно, в фактическое выполнение рекомендаций по их физической активности. Разве это не способ изменить в лучшую сторону общее негативное отношение подростков к школе? Например, могут ли они чаще использовать уже имеющееся школьное пространство, чтобы проводить там свое свободное время в моменты школьных перерывов, а также во вне учебное время?

В свободное время словацкие мальчики занимаются в основном командными видами спорта, а девочки – мероприятиями, организованными в начальных школах искусств. Почти треть 15-летних подростков обоих полов (27-28%) не посещают в свое свободное время какие-либо организованные спортивные мероприятия, а четверть (24-25%) проводит время в торговых центрах несколько раз в неделю. Встречи с друзьями перед многоквартирным домом, на детской площадке или на скамейках по-прежнему популярны. Согласно полученным результатам, подобные встречи несколько раз в неделю организует около 70% словацких подростков.

Таким образом, вышеописанные результаты указывают на то, что наиболее важным и эффективным фактором поддержания активного стиля жизни среди современных словацких подростков, выступает позитивная ролевая модель как со стороны родителей, так и со стороны друзей, ровесников. Также далеко не последнюю роль здесь играет школьное пространство, грамотная организация которого может значительно поспособствовать улучшению физической активности среди подростков.

Список использованной литературы

- Brown J.D., Bobkowski P.S. Older and newer media: Patterns of use and effects on adolescents' health and well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 2011, 21(1):95-113.
- ICILS 2013 – Medzinárodná štúdia počítačovej a informačnej gramotnosti. Prvé výsledky medzinárodného výskumu z pohľadu Slovenska [online] [2018-10-24]
http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/icils/publikacie/ine/Kr%C3%A1tka_spr%C3%A1va.pdf.

- Inchley J., Currie D., Young T., Samdal O., Torsheim T., Augustson L. et al. (Eds.). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey. Health Policy for Children and Adolescents, 2016, No. 7; WHO Regional Office for Europe; Copenhagen, Denmark.
- Jones D., Vigfusdottir T., Lee Y. Body image and the appearance culture among adolescent boys and girls: an examination of friend conversations, peer criticism, appearance magazines, and the internalization of appearance ideals. J Adolesc Res. 2004;19(3):323-339.
- Kusa A., Zazikova Z. Influence of the social networking website snapchat on the Generation Z. European Journal of Science and Theology, 2016,12(5):145-154.
- Lobstein T., Jackson-Leach R. Planning for the worst: estimates of obesity and comorbidities in school-age children in 2025. World Obesity. Pediatric Obesity 11, 2016, 321–325, doi:10.1111/ijpo.12185
- Madarasova Geckova et al. HBSC – Slovensko – 2017/2018. Sociálne determinanty zdravia školákov. Prieskum v rámci medzinárodného projektu „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC), 2019, ISBN: 978-80-7159-242-6.
- Markey C.N. Why body image is important to adolescent development. J Youth Adolesc. 2010;39(12):1387-1391.
- NCD Risk Factor Collaboration. Worldwide trends in body mass index, underweight, overweight, and obesity from 1975 to 2016: a pooled analysis of 2416 population-based measurement studies in 128.9 million children, adolescents, and adults. The Lancet. 2017; 390:2627–2642.
- Porubcinova M. Medzigeneračné a sociodemografické porovnanie digitálnej gramotnosti detí a rodičov na Slovensku. In IT lib: informačné technológie a knižnice, 2016,20(3):36-44.
- Posnick-Goodwin S. The Most Technologically Advanced Yet. CTA.org. California Teachers Association, 5 Feb. 2010. Web. 19 Jan. 2013.
- Sallis J.F., Owen N., Fisher E.B. Ecological models of health behavior. In: Glanz K, Rimer BK, Viswanath K, eds. Health behavior and health education: theory, research, and practice, 4th edn. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008: 465–86.
- Smahel D. a kol. Enhancing knowledge of European children's online opportunities, risks and safety. EuKids Online. Správa z výskumu realizovaného v roku. 2018a.
- Smahel D., Machackova H., Smahelova M., Cevalicek M., Almenara C.A., Holubčíkova, J. Digital technology, eating behaviors, and eating disorders. Cham, Switzerland: Springer 2018b.

- Swanzen R. Facing the generation chasm: The parenting and teaching of generations Y and Z. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 2018, 9(2):125-150.
- Velsic M. Deti a rodičia v kyberpriestore. [online]. [2018-10-24]. http://www.ivo.sk/buxus/docs//publikacie/subory/Deti_a_rodicia_v_kyberpriestore.pdf
- Zeman M. Využívanie informačných a komunikačných technológií na Slovensku po vstupe do EÚ. In *Slovensko 10 rokov v Európskej únii : zborník referátov z Výročnej konferencie Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV, ktorá sa konala v dňoch 25. – 26. apríla 2014* [elektronický zdroj]. - Bratislava : Slovenská sociologická spoločnosť pri SAV, 2015, s. 66-75.



Кириченко Тарас Григорович
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спортивних дисциплін,
ігор і туризму*
**ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав, Україна**
E-mail: glushenko13@ukr.net

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ ЯК СУТНІСНІ КОМПОНЕНТИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-АКТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті фізичне виховання та здоровий спосіб життя студентської молоді розглядаються як сутнісні компоненти процесу формування соціально–активної особистості вчителя. Досліджуються питання фізичного самовиховання та самовдосконалення майбутніх вчителів. Закцентовано увагу на значущості фізичного виховання в професійній орієнтації студентів педагогічного закладу вищої освіти. Аналізується оволодіння ними необхідними методиками застосування засобів фізичної культури.

***Ключові слова:** фізичне виховання, здоровий спосіб життя, студенти, фізична культура, самовиховання.*

Taras Kyrychenko. Physical education and healthy lifestyle as essential components of the process of forming a socially active personality of a future teacher

In the article physical education and healthy lifestyle of student youth are considered as essential components of the process of forming a socially-active personality of a teacher. The issues of physical education and self-improvement of future teachers are investigated. The importance of physical education in the vocational orientation of students of a pedagogical institution of higher education is emphasized. The mastery of the necessary methods of application of physical culture means is analyzed.

***Key words:** physical education, healthy lifestyle, students, physical education, self-education.*

Формування соціально-активних людей є одним із головних завдань розвитку суспільства, свідомої участі кожного громадянина в економічній,

соціальної та духовній сферах життя. Тому в наш час важливо, щоб студент виховувався не просто як носій певної суми знань, а, перш за все, як громадянин, активний будівник незалежної держави Україна, який має міцні та глибокі знання, володіє високою культурою праці та поведінки, має міцне здоров'я та бажання бути корисним своїй державі, рідному народові.

В цьому контексті необхідність включення здорового способу життя та фізичного виховання до блоку базових інтегративних понять зумовлюється їх значенням у пізнанні природи людини, взаємодії людини з довкіллям і суспільством, що сприяє формуванню її як здорової, активної особистості, яка саморозвивається й самовдосконалюється.

Природним наслідком такого підходу є накопичення великої кількості даних про те, що фізичне самовиховання та позитивне ставлення студентів педагогічного закладу вищої освіти до фізкультурно-оздоровчих занять сприяють формуванню соціально-активної особистості майбутнього вчителя.

В зв'язку з цим результати наших досліджень, що відображені в цій статті були спрямовані на вирішення таких завдань:

1. Вивчення стану та результатів фізкультурно-оздоровчої роботи та фізичного самовдосконалення студентів у закладах вищої освіти.
2. Вивчення можливостей ефективної організації фізичного самовиховання студентів.
3. Дослідження значущості фізичної культури в професійній орієнтації майбутніх педагогів.

Оскільки формування соціально-активної особистості студента є процесом багатограним, ми свідомо зупинились лише на вказаних вище його сторонах, а тому інші його аспекти не потрапили до площини наших досліджень і говорити про їх ефективність ми, відповідно, не можемо.

На сучасному етапі суспільного розвитку фізичне самовиховання є важливим завданням, вирішення якого пов'язане з подоланням ряду труднощів. Зміцненню здоров'я та виконанню низки вимог, що визначають фізично досконалого спеціаліста з вищою освітою протидіє недостатня кількість рухової активності та обмеженість вільного часу студентів. Ці недоліки є наслідком вимог, що постійно збільшуються до професійної підготовки майбутніх спеціалістів (Кириченко, 2018).

Підвищення ефективності фізичного самовдосконалення студентів закладу вищої освіти, як правило, пов'язується з вивченням шляхів вдосконалення системи фізичного виховання. З цією метою пропонуються найрізноманітніші заходи, від збільшення кількості занять до 4-5 разів на тиждень до включення оздоровчих міроприємств у режим дня студентів (Кириченко, 2017). Але залученню студентів в активне самовдосконалення не надається належної уваги. Між тим вирішення проблем фізичного вдосконалення та формування здорового способу

життя студентів буде можливим лише в тому випадку, якщо вони будуть визначатись не тільки фізичним вихованням, але і самовихованням в їх взаємодії.

Фізичне самовиховання слід розуміти як процес свідомої роботи над собою, спрямований на зміцнення здоров'я і всебічний фізичний розвиток.

Критеріями фізичного самовиховання вважаємо:

- загартування організму (ранкова гімнастика, водні процедури, велосипедні та піші прогулянки тощо);
- цілеспрямований розвиток фізичних навичок з метою набуття всебічного фізичного розвитку;
- вироблення необхідних рухових навичків (навчитись бігати на ковзанах, на лижах, плавати, грати в теніс і т.д.);
- вироблення правильної постави;
- тренування у вибраному виді спорту.

Проблема фізичного самовиховання займає значне місце в працях ряду авторів (Грибан, 2009; Кошелева, 2012) та ін., але враховуючи важливість даної проблеми та недостатню її розробленість, нами вивчалась можливість ефективної організації фізичного самовиховання студентів.

З цією метою було проведено дослідження в двох навчальних групах першого та другого курсу, котрі були сформовані для звичайних навчальних занять з фізичного виховання. Перша група складалась із студентів-юнаків педагогічного і природничо-технологічного, а друга філологічного та соціоісторичного факультетів вишу. В обох групах було по 20 студентів. Дослідження проводились з вересня 2018 р. по червень 2019 р. Всі студенти вказаних груп за результатами медогляду не мали якихось значних відхилень у стані здоров'я, були віднесені до основної медичної групи та допущені до досліджень.

План дослідження включав на першому етапі формування суспільно-цінних мотивів фізичного самовиховання; на другому навчання методиці самовиховання і організацію практичної діяльності; на третьому поступовий перехід зовнішніх впливів у самоуправління і самостимулювання, спрямованих на фізичне самовиховання студентів.

Робота з організації фізичного самовиховання студентів проводилась в ході навчально-виховного процесу та в позанавчальний час. Психолого-педагогічна підготовка передбачала формування суспільно-цінних мотивів фізичного самовиховання; зміцнення здоров'я і всебічного фізичного розвитку, оволодіння вміннями і навичками та методикою фізичного самовиховання.

Засобами цієї підготовки були: лекції, бесіди, зустрічі із студентами та викладачами. Комплексність підходу до формування суспільно-цінних мотивів передбачала використання засобів психолого-педагогічної підготовки таким чином, щоб висвітлювались три аспекти фізичного самовиховання, а саме:

- зміцнення здоров'я і набуття всебічного фізичного розвитку;
- удосконалення фізичної підготовленості;
- оволодіння методикою керівництва фізичним самовихованням учнів.

На теоретичних заняттях з фізичного виховання студенти отримували знання про фізичну культуру, самовиховання та їх значення для всебічного розвитку особистості та професії вчителя. Наприклад, на лекції «Роль фізичної культури і самовиховання в професії вчителя» студенти знайомились з основними положеннями теорії фізичної культури та теорії самовиховання стосовно професії вчителя. Вони приходили до висновку про те, що фізичне вдосконалення, будучи необхідною умовою гармонійного розвитку особистості, можливе тільки при активній участі особистості у власному розвитку, тобто в процесі фізичного самовиховання. Разом з тим майбутній вчитель повинен всебічно розвивати свою особистість, так, як всі якості вчителя є професійно значущими.

Разом з духовним розвитком необхідно зміцнювати своє здоров'я, вдосконалювати фізичні якості і фізичну підготовленість. В той же час професія вчителя вимагає не тільки праці над собою, але і оволодіння методикою фізичного самовиховання школярів і вміння організувати їх діяльність у цій сфері. Дана лекція спрямовувала студентів на необхідність занять фізичним самовихованням з метою гармонійного розвитку і набуття вмінь і навичок з фізичної культури, необхідних у вибраній професії.

Наступним мотивом фізичного самовиховання була необхідність удосконалення фізичної підготовленості, яка в більшості першокурсників знаходилась набагато нижче потрібного рівня. На лекції «Вимоги, що ставляться перед студентами навчальною програмою з фізичного виховання і можливості їх виконання» пропонувався аналіз порівняння результатів контрольних вправ, що вимагаються програмою і дійсних, отриманих студентами при їх виконанні. При цьому, на основі наукових даних педагогіки, психології та фізіології студентам доводилось, що дуже важко і часом неможливо при наявності низького рівня фізичної підготовленості, досягти потрібних результатів тільки в процесі навчальних занять. Таким чином, давалось обґрунтування необхідності фізичного самовиховання для удосконалення фізичних якостей та всебічного фізичного розвитку. Інші лекції також давали можливість показати студентам необхідність занять фізичним самовихованням, ознайомити з його змістом і особливостями студентів.

Таким чином, в процесі психолого-педагогічної підготовки до фізичного самовиховання студенти набували знання про фізичну культуру, фізичне самовиховання та аналізували їх стосовно професії вчителя. Одночасно вони аналізували стан свого рухового режиму,

здоров'я, рівня фізичних якостей, наявності вмінь і навичок в області фізичного виховання та здорового способу життя.

Отже тут відбувався взаємозв'язок аналізу отриманої інформації і самоаналізу, що забезпечувало усвідомленість сприймання. А останнє, в свою чергу, сприяло формуванню прагнення до фізичного самовдосконалення. Динаміку формування суспільно-цінних мотивів фізичного самовиховання представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка формування мотивів фізичного самовиховання у студентів (%)

Мотиви фізичного самовиховання	На початку експерименту (вересень 2018 р.)		В кінці експерименту (червень 2019 р.)	
	Групи			
	1	2	1	2
Зміцнення здоров'я.	48,7	79,3	62,0	83,8
Всебічний фізичний розвиток.	42,0	37,0	57,2	50,9
Мати красиву статуру.	37,3	26,8	48,5	33,3
Здати залік з фізичного виховання.	26,9	25,5	29,3	17,2
Оволодіти якою-небудь фізичною навичкою.	11,2	16,7	19,8	20,5

Дані таблиці показують, що провідними мотивами фізичного самовиховання в першій групі на початку експерименту були: зміцнення здоров'я (48,7%), набуття всебічного фізичного розвитку (42,0%), бажання мати красиву статуру (37,3%). А в другій групі тільки мотив зміцнення здоров'я мав переважне значення (79,3%). Інші мотиви були представлені приблизно однаково і ні один з них не міг бути віднесений до головного. Така різниця основних мотивів може бути пояснена наступними чинниками: у першій групі рівень фізичної підготовленості студентів був досить низьким – бажання набути всебічного фізичного розвитку, з метою виконання нормативів, було цілком природним і займало таке ж місце, як і мотив зміцнення здоров'я. Невідповідність антропометричних даних (зросту і ваги тіла) у більшості студентів цієї групи, що утворилось у результаті недостатньої рухової активності, спонукала їх займатися фізичними вправами з метою вдосконалення статури (бажання знизити вагу); у другій групі окремі студенти мали наслідки простудних захворювань і тому мотив зміцнення здоров'я займав у них більшу частину по відношенню до інших. В той же час, майже всі студенти цієї групи були добре фізично розвинені і мали достатній рівень фізичної підготовленості для виконання залікових вимог, що і пояснює значно меншу значущість у них інших мотивів фізичного самовиховання. В результаті психолого-педагогічної підготовки, досліджувані мотиви в обох групах набули значних змін.

Так, в обох групах значно збільшився відсоток студентів, які вказували на заняття фізичним самовихованням з метою зміцнення

здоров'я (62% – в першій групі, 83,8% – в другій) і всебічного фізичного розвитку (57,2% та 50,9%). Причому обидва ці мотиви студенти пов'язували з підготовкою до майбутньої професії. Разом із зростанням у студентів значущості основних мотивів, змінилося їх ставлення і до інших мотивів. Так, збільшення в обох групах набув відсоток тих, що займаються фізичним самовихованням із метою вдосконалення своєї статури (48,5% – в першій групі, 33,3% – у другій), оволодіння різними фізичними навичками (19,8% та 20,5%). А відсоток студентів, що працювали над собою з метою здачі заліку з фізкультури в першій групі збільшився (29,3%), а в другій зменшився (17,2%).

Аналіз отриманих результатів вивчення показав, що мотиви зміцнення здоров'я, всебічного фізичного розвитку, оволодіння фізичними навичками в результаті психолого-педагогічної підготовки отримали значну розповсюдженість серед студентів обох груп. Це пояснювалось тим, що дані мотиви, при формуванні яких, в першу чергу, вказувалось на їх суспільну значущість, активно сприймалися студентами як значущі для всебічного розвитку особистості і майбутньої професії. Мотиви особистого характеру (бажання мати струнку статуру і здати залік з фізичного виховання), істотно не змінилися, тому, що в більшості випадків вони мали значення тільки для певної групи студентів, які відрізнялись або слабким фізичним розвитком, або низьким рівнем фізичної підготовленості.

Навчання методики фізичного самовиховання передбачало оволодіння студентами методикою самопізнання, самокерування, самоконтролю і самостимулювання в фізичному самовдосконаленні.

Так, як певний рівень самосвідомості і самопізнання є важливою внутрішньою передумовою і стимулом самовиховання, студентам було запропоновано більш глибоко познайомитися з відомими, їм методами самоспостереження, порівняння себе з іншими і оволодіти новими – самоаналізом фізичного стану, самоаналізом фізичних якостей. Самоаналіз фізичного стану полягав у відчуттях стану організму до занять фізичними вправами і після них. Фізичний стан оцінювався і по частоті серцевих скорочень (пульсу). На навчальних заняттях з фізичного виховання ми навчали студентів тому, як порахувати пульс, як він повинен змінитися після виконання фізичних вправ, який час необхідний для повернення пульсу в норму і як співвіднести його зміну з загальним самопочуттям, самоаналізу фізичних якостей – порівняння необхідних результатів контрольних вправ з дійсними і аналіз цього порівняння.

У процесі інформації про фізичну культуру, про фізичне самовиховання і в процесі самопізнання студенти дізнавались про те, які вони є і якими повинні бути. Таким чином, виникало протиріччя між знаннями, що студенти мали, і набутими знаннями, між вимогами і можливостями.

Нами було встановлено, що самокритичність і самоконтроль – найрозповсюдженіші методи роботи над собою, які використовували студенти, хоча і методи самонавіювання, самонаказу, самообов'язку їм були відомі. Разом з тим, бесіди із студентами, аналіз їх самохарактеристик і щоденників самоконтролю показували, що використання засобів самоконтролю було представлене у них недостатньо і лише одиниці використовували самозвіт для його ефективності. Тому, навчаючи студентів засобам роботи над собою, їм давали коротку характеристику всіх перерахованих засобів, а детально навчали лише самоконтролю. Оскільки в науковій літературі немає єдиної думки щодо визначення самоконтролю, студентам давалося його визначення як здатність людини слідкувати за виконанням наміченої програми дій і корегувати її у відповідності з завданнями її діяльності. Для систематичності і чіткості самоконтролю, для кращого аналізу його результатів студентам пропонувалось вести щоденники самоконтролю.

В ході експерименту періодично проводився аналіз щоденників самоконтролю студентів, на основі якого було встановлено наступне:

➤ щоденне заповнення щоденника – це щоденний звіт у виконанні запланованої діяльності, який привчав до організації свого робочого часу і допомагав у самопізнанні особистості;

➤ здійснюючи регулярні записи в щоденнику і аналізуючи їх, студенти часто переконувались у тому, що невиконання запланованого рідше пов'язане з небажанням виконувати його, а частіше залежить від вміння примусити себе, отже від вміння керувати своєю поведінкою. Багато з них тут же починали вправи по оволодінню засобами самовпевнення, самонавіювання, самонаказу. Заповнюючи графу, в якій оцінюється виконання свого завдання і характеризується причина, яка вплинула на результат виконання, студенти так чи інакше обов'язково проводили самоаналіз вольових якостей особистості;

➤ відмічаючи, частіше всього, в себе недолік наполегливості, рішучості, організованості або іншої якої-небудь вольової якості, вони починали цікавитися тим, як розвинути відстаючу якість. Звертались за порадою до викладача, спеціальної літератури. Тут вже виникав взаємозв'язок фізичного і вольового самовиховання.

Займаючись фізичним самовихованням, студенти тренували наполегливість, самостійність, рішучість та інші вольові якості. Виробляючи ті ж самі вольові якості, вони успішно виконували програму фізичного самовиховання. Таким чином, ведення щоденника самоконтролю допомагало вдосконалювати виконання засобу самоконтролю і стимулювало вироблення інших засобів. У результаті навчання студентів засобам роботи над собою останні отримали суттєві зміни.

Так в першій групі найбільше застосовувались такі засоби: самоаналіз фізичного стану (48%), самоконтроль (42,2%), самокритичність (46,6%), самоаналіз фізичних якостей (35,5%). Вдвічі

зросло використання засобу самозабов'язання (25,2%) і засобу самонаказу. У другій групі головне місце займав засіб самокритичності (50,6%) і у зв'язку з цим зросло застосування самоконтролю (41,7%), самоаналізу фічного стану (39,3%), самоаналізу фізичних якостей (27,8%).

Застосування засобів самозобов'язання, самонаказу та самонавіювання теж дещо зросло серед студентів цієї групи. Аналіз отриманих даних показав, що провідним засобами самовиховання як в першій, так і в другій групах стали, самоаналіз фізичного стану, самоконтроль, самокритичність, самоаналіз фізичних якостей. Разом з тим, використання студентами інших засобів роботи над собою набуло незначного збільшення. Це пояснюється цілеспрямованим навчанням студентів засобам, які стали головними. Іншим же засобам у процесі навчання не приділялось значної уваги в зв'язку з тим, що вони вже застосовувались студентами.

У процесі психолого-педагогічної підготовки, оволодіння, методикою самовиховання і усвідомлення його значущості, студенти починали самі визначати свою діяльність в сфері фізичного самовдосконалення, користуючись засобом самозобов'язання. Але набуті знання з фізичного самовиховання націлювали їх на складання особистих планів . програм роботи над собою. Тому студентам рекомендувалось складати програму фізичного самовиховання на рік, а особистий план – на 2 тижні, а потім, у випадку його успішного виконання – на місяць. Організація процесу самовиховання студентів показала, що чітко складена програма самовиховання, яка включає мотиви діяльності, визначення завдань і головних засобів їх виконання, є важливою умовою успішного самовиховання. Тому, спочатку студенти складали програму фізичного самовиховання із допомогою орієнтирів, які були їм запропоновані (табл. 2).

Таблиця 2

Програма-орієнтир фізичного самовиховання

<i>Завдання діяльності</i>	<i>Використані методи</i>
1. Зміцнення здоров'я.	Вивчення літератури з проблем самовиховання, фізичного виховання і психології особистості.
2. Всебічний фізичний розвиток.	Практичні заняття фізичними вправами.
3. Оволодіння методикою фізичного самовиховання школярів.	Відвідування спортивних секцій.
4. Фізичне самовдосконалення.	Участь у змаганнях

Відповідно до цієї програми складався особистий план роботи над собою. Для цього із завдань діяльності, що передбачалась програмою, виділялись першочергові завдання фізичного самовиховання,

конкретизувались терміни їх виконання і засоби, необхідні для вирішення цих завдань. Програма і особистий план роботи складались студентами варіативно, в залежності від мотивів фізичного самовиховання та індивідуальних особливостей студентів. При плануванні студентами процесу фізичного самовдосконалення, їм надавалась допомога порадами, консультаціями, рекомендаціями. Крім того, щоб прагнення працювати над собою не втрачало своєї гостроти, щоб студенти не заспокоювались досягнутими результатами, періодично здійснювалося стимулювання фізичного самовиховання. В якості стимулювання застосовувались: звіт перед колективом своєї навчальної групи про виконання місячного особистого плану з фізичного самовиховання, самохарактеристика, порівняння динаміки фізичної підготовленості тих, що займаються і не займаються фізичним самовихованням, колективні та індивідуальні бесіди (табл.3).

Таблиця 3

Особистий план роботи над собою

<i>Завдання</i>	<i>Використані засоби</i>	<i>Зміст засобів</i>	<i>Дні занять</i>
Загартування організму	Ранкова гімнастика. Водні процедури.	Комплекс із 10 вправ: (перелік).	Кожний день.
Виховання наполегливості	–	Самонаказ і самоконтроль.	Кожний день.
Вдосконалення координації.	Вправи на координацію.	Описати вправи.	Кожний день.
Розвиток швидкості, витривалості.	Біг. Прогулянки на лижах, велосипедні, пішки.	Під час бігу виконати 3 прискорення по 30 сек. Пройти пішки 4 км. За 40 хв.	2 рази на тиждень (середа, п'ятниця). 3 рази на тиждень (вівторок, п'ятниця, субота).
Навчитися грати в настільний теніс.	Відвідування секції.	–	За розкладом.

Як правило, психолого-педагогічна підготовка студентів до роботи над собою здійснювалась одночасно з практичною організацією фізичного самовиховання із невеликим випередженням першого. Педагогічна вимога обов'язкових занять фізичним самовихованням слугувала стимулом цієї діяльності при відповідному контролі за його виконанням. Поступово, в міру формування суспільно-цінних мотивів фізичного самовиховання, набуття знань та вмінь в області методики цього процесу, контроль викладача за фізичним самовдосконаленням студентів втрачав свою значущість і самоконтроль брав його функцію на себе.

Проведене дослідження показало, що психологічно підготувати і практично організувати фізичне самовиховання студентів можливо, якщо в ході навчально-виховного процесу та поза ним будуть забезпечуватися умови, необхідні для усвідомлення студентами

значущості фізичного самовдосконалення та оволодіння його методикою. В групах виникла значна зміна стану фізичного самовиховання. Якщо в першій групі на початку дослідження займалося 7 осіб, то в кінці експерименту стало займатися 16 студентів. В другій групі це відповідно – 5 і 14, отже в обох групах кількість тих, що займаються фізичним самовихованням після спеціальної роботи по його організації збільшилась майже вдвічі. Та найбільший результат проведеної роботи полягає в тому, що змінився характер фізичного самовиховання. Якщо на початку експерименту студенти не приділяли уваги фізичному самовихованню, то в його кінці головне місце почало займати періодичне самовиховання.

Для вивчення динаміки фізичної підготовленості студентів, в залежності від стану фізичного самовиховання, використовувався метод порівняння результатів контрольних вправ, отриманих в перший місяць навчання у вузі та в кінці першого курсу. Для цього використовувались контрольні вправи, які є обов'язковими для студентів за програмою фізичного виховання.

Щоб забезпечити достовірність порівняння, було проведено розподіл на три групи всіх студентів, які приймали участь у експерименті, у відповідності з результатами контрольних вправ за рівнем фізичної підготовленості (табл. 4).

Таблиця 4

Кількісні показники фізичної підготовленості студентів

Контрольні вправи	Результати		
	1 група	2 група	3 група
Біг 100 м (в сек.)	13, 97±0,04	13, 99±0,02	
Стрибок у довжину з місця (в см).	212, 0±2,12	214,0±4,17	Всі інші
Підтягування на перекладині (кількість разів)	8,0±0,09	6,0±0,93	
Крос 1000 м (хв., сек)	3,40±1,02	3,37±1,13	

Очевидно, що в 3 групі, де рівень фізичної підготовленості набагато нижчий, ніж у 1 групі, зміна результатів буде значно помітніша, так як удосконалення більш високого рівня фізичних якостей потребує значних вольових зусиль і є трудомістким процесом. Саме тому порівняння середніх показників результатів контрольних вправ, які визначають рівень фізичної підготовленості, без такого поділу на групи не дало б якісного і чіткого уявлення про динаміку процесу. Порівняння результатів контрольних вправ проводилось тільки в третій групі, так, як у студентів, що не займаються фізичним самовихованням не виявилось результатів, які можливо було б віднести до першої або другої групи.

Із результатів дослідження видно, що фізична підготовленість студентів знаходиться в прямій залежності від стану фізичного

самовиховання. Якщо середній приріст результатів з бігу на 100 м у тих, хто займається фізичним самовихованням, збільшився на 0,7 сек., то у тих, хто не займається – лише на 0,3 сек., тобто майже в 2 рази менше, ніж у перших. Середній приріст результату стрибка в довжину з місця у перших (25 см), в 3 рази вище, ніж у других (8 см). Аналіз зміни результатів у інших контрольних вправах показав також, що середній приріст результатів у тих, хто займається фізичним самовихованням був у декілька разів вищим.

На основі проведеного дослідження зроблено такі висновки:

➤ фізичне виховання сприяє самовихованню особистості студента при забезпеченні необхідних умов організації цього процесу, такими умовами є: психолого-педагогічна підготовленість і практична організація фізичного самовиховання з урахуванням індивідуальних особливостей і професійної спрямованості; усвідомлення значущості даного процесу у всебічному розвитку особистості і професії вчителя, вміння працювати над собою в цій галузі;

➤ зміна стану фізичного самовиховання в результаті його організації виражається не тільки в збільшенні кількості студентів, які займаються ним, але і в зміні його характеру. Періодичні заняття фізичним самовихованням поступово трансформуються в систематичні заняття;

➤ для збільшення кількості студентів, які займаються фізичним самовихованням, необхідно; ввести в навчальну програму з фізичного виховання розділ – фізичне самовиховання, в якому буде передбачене навчання методиці даного процесу і його організації.

Формування системи світогляду на роль фізичного виховання в професійному становленні особистості майбутнього педагога передбачає реалізацію здійснення мжгпредметних зв'язків фізичного виховання з вивченням психолого-педагогічних, медико-біологічних, суспільних та соціальних дисциплін.

Очевидно, що фізичне виховання студентів є підсистемою єдиного цілісного процесу формування соціально-активної особистості вчителя, оскільки забезпечує готовність випускника педвузу вести виховну роботу з учнями засобами фізичної культури.

Фізичне виховання формує здоровий спосіб життя людини, її інтереси та духовні потреби, зміцнює здоров'я.

Процес формування соціально-активної особистості майбутнього вчителя повинен враховувати двоєдину сутність кожної особистості як об'єкту і суб'єкту праці, пізнання, спілкування, всебічного розвитку, творчого потенціалу майбутніх спеціалістів. Тема формування соціальної активності досліджувалась багатьма науковцями (Ільченко, 2016; Марченко, 2010; Ніколаєв, 2010). В цих працях висвітлені взаємовідносини спеціальних психологічних і фізичних якостей особистості в прояві суспільної активності, визначена методична основа формування цієї якості та критерії вираженості.

Соціальна активність у всіх багатоспрямованих проявах відображає соціальну позицію особистості. Позиція - це інтегральна якість особистості, що виражає її ставлення до суспільства, до самої себе, до норм і правил, тобто до всього, що складає сферу спілкування людини з соціальним і природним середовищем. Поєднуючи в собі складну сукупність ціннісного ставлення людини до навколишнього середовища, позиція визначає характер соціальної орієнтації особистості її поведінки та діяльності.

Соціальна позиція особистості майбутнього вчителя, що відображає характер об'єктивних зв'язків та відношень, в системі яких він знаходиться, є закономірним результатом дії та взаємодії педагогічних систем, що функціонують у вищій школі.

Відомо, що якість підготовки майбутніх вчителів значною мірою залежить від узгодження особистих прагнень студентів із вимогами суспільства, від відповідності ціннісних орієнтацій і спрямованості навчально-виховного процесу в педагогічному закладі вищої освіти.

У зв'язку з цим було поставлене завдання – дослідження значущості фізичної культури в професійній орієнтації студентів педвузу. В ході дослідження належало проаналізувати професійну стійкість, оволодіння студентами необхідними методиками застосування засобів фізичної культури в оволодінні професійними вміннями та навичками. В ході дослідження вивчалась структура професійних інтересів застосування засобів фізичної культури та визначалась динаміка ціннісних орієнтацій по відношенню до основних видів фізичних вправ.

Для вирішення поставлених завдань було проведено анонімне індивідуальне анкетування. Матеріали досліджень оброблювались методами математичної статистики. Під час дослідження визначалась структура професійного ставлення майбутніх вчителів до оволодіння засобами і методами фізичної культури як компонентами виховної роботи з учнями та невід'ємної частини особистого способу життя.

Процес виховання це процес суспільний, у зв'язку з цим педагогічні зв'язки і відносини досліджувались на фоні суспільних і особистих відносин студентів. Увесь процес виховання можна визначити як формування ставлення до певних явищ. При цьому ставлення виражається, перш за все, в узагальненні факторів діяльності по тим чи іншим емоційно забарвленим ознакам. Категорія ставлення – це одна з найважливіших характеристик особистості.

Так, при виявленні у студентів ставлення до занять фізичними вправами у педагогічному вузі, як невід'ємної частини майбутньої професії вчителя встановлено, що структура ставлення, в міру навчання в вузі, стає все більш складною і багатогранною.

За даними проведеного порівняльного аналізу у студентів, в майбутній спеціальності яких застосування засобів фізичної культури є невід'ємною частиною виховного процесу, встановлено, що до 3 курсу

усвідомленість значущості засобів фізичної культури та знань методики їх застосування значно зростає.

У студентів філологічного факультету ставлення до значущості занять за особливостями застосування методики фізкультурно-оздоровчої роботи в управлінні виховним процесом школярів становить 61,3%, природничо-технологічного – 67,4%, у студентів соціоісторичного факультету – 72,8%, а педагогічного – 79,3%.

На цьому фоні цікаво виглядає структура професійного ставлення студентів до фізичного виховання. Отримані дані вказують на те, що формування ставлення в процесі фізичного виховання є процесом, що не втратив природних протиріч. Це можуть бути протиріччя, пов'язані з розрізненністю і неповнотою знань з фізичної культури, невідповідністю між знаннями, з однієї сторони, вміннями і навичками з іншої і т.д. Формування ставлення студентів до знань, вмінь і навичків на навчальних заняттях і в позанавчальній діяльності з фізичного виховання, значною мірою, визначається професійною основою.

На структуру професійного ставлення значно впливає рівень фізичної підготовленості і функціонального стану. Так у студентів, які мають спортивний розряд з якого-небудь виду спорту мотиваційне прагнення вести в майбутньому спортивну секцію в школі і впроваджувати фізичну культуру в спосіб життя учнів набагато вищий, чим у не спортсменів (39,3% та 11,6% відповідно).

На ставлення до наукової праці в питаннях ролі фізичного виховання в професійній діяльності педагога, суттєво впливає специфіка майбутньої спеціальності. Так, найбільша кількість студентів, які виявили в майбутньому бажання займатись науковими дослідженнями в цій сфері, є серед студентів педагогічного факультету 22,9%, студентів соціоісторичного факультету – 14,1%, а найменшим цей показник виявився у студентів філологічного факультету – 6,7%.

Характерно, що до 3 курсу різко зростає значущість наукової роботи з питань фізичного виховання школярів, що пояснюється як обсягом одержаних до цього періоду знань, так і проведеною викладачами фізичного виховання науковою роботою зі студентами.

Особливий інтерес являє собою порівняльний аналіз ставлення до прагнення в пізнанні методик застосування різноманітних засобів фізичної культури, у виховному процесі школярів у студентів, які проживали до вступу в заклад вищої освіти у міській та сільській місцевостях. Більш високий рівень знань і більш висока зацікавленість в оволодінні методиками фізичної культури, як другої спеціальності, відмічена у студенті із сільської місцевості.

Діяльність студента повинна бути не тільки суспільно-корисною, а й задовольняти потреби самого студента, відповідати його особистому ідеалу. У зв'язку з цим сформувані суспільно-значущий мотив – значить перевтілити мету діяльності в реально діючий мотив, зробити зовнішнє-

об'єктивно активне – внутрішнім надбанням студента, визвати в нього потребу в цій діяльності.

Так, на запитання: «Які із видів фізичних вправ Вам подобаються і які з них Ви вважаєте корисними для власного здоров'я?», – 51% студентів вказав на загальнорозвиваючі фізичні вправи (ті, що зміцнюють черевний прес, м'язи плечового поясу, ніг та розвивають гнучкість) 27,4% віддали перевагу атлетичній гімнастиці та різним видам єдиноборств, 14% відмітили значущість бігу та ходьби, 8% спортивних та рухливих ігор, на решту видів фізичних вправ (гімнастика, плавання та ін.) вказав 1%. Велика розбіжність у цифрах, перш за все, характеризує стан матеріально-технічної бази вишу, його традиції, тренерсько-викладацький склад, наявність відповідних спортивних споруд та інвентаря і т.д.

Із видів фізичних вправ, котрим студенти віддали б перевагу при самостійних заняттях найбільшою популярністю користується атлетична гімнастика, спортивні єдиноборства та повільний біг (40,1%), друге місце впевнено займають спортивні та рухливі ігри (22,4%), фізичні вправи у вигляді ранкової гігієнічної гімнастики займають третю позицію (10,6%).

Фізична культура та спорт стають особистою цінністю студентів у тих випадках, коли вони ними глибоко відчуті і пережиті. В силу своєї специфіки вони створюють позитивний емоційний фон життя і діяльності студентів, збагачують їх професійний досвід. Відомо, що фізична культура є складовою загального рівня культури, без якого неможливе ні якісне навчання, ні накопичення і використання набутих знань, вмінь та навичок по використанню засобів фізичної культури в способі життя майбутніх вчителів. Адже здоровий спосіб життя, активна діяльність, гармонійний розвиток студента, його фізична підготовленість є головною метою навчання і виховання у виші.

В силу цих міркувань заслуговує уваги та обставина, що 100% опитаних студентів, незалежно від курсу навчання, відповіли позитивно на запитання: «Як Ви вважаєте, чи потрібно вчителю загальноосвітньої школи вміти корегувати своє здоров'я при допомозі фізичних вправ?». Логічна і 100% позитивна відповідь на запитання про значущість знань майбутнього вчителя про особливості проведення різних оздоровчих заходів, що сприяють покращенню виховної роботи з учнями.

Між тим, в програмі з фізичного виховання студентів педвузів все ще особлива увага зосереджується на розвитку фізичних якостей та рухових навичок і мало уваги приділяється освітній стороні, особливо в аспекті вивчення сучасних методик оздоровчого спрямування системи фізичного виховання.

Причиною низької ефективності оздоровчої діяльності у педагогічному закладі вищої освіти є орієнтація її на досягнення різноманітних результатів. Це підготовка спортсменів-розрядників, збірних команд для участі у змаганнях і т.д. Існування такого стану

зумовлене тим, що робота з фізичного виховання у вузі оцінюється, в основному, по зайнятим місцям на спортивних змаганнях, а в них приймає участь менше 10% студентів. Наслідком такого підходу стало те, що вся робота вузівських працівників з фізичного виховання зведена фактично до роботи з цією групою, а решта студентів є статистами.

На сьогоднішній день примусове включення студенської молоді до участі в спартакіадах та змаганнях, нажаль, не сприяє розвитку масової фізичної культури та спорту, так, як фізично обдарованим студентам віддається лєвова частка часу на і так небагатій спортивній базі для тренувальних занять в спортивних секціях.

Така спрямованість роботи з фізичного виховання та формування здорового способу життя призводить до того, що втрачається освітянський і виховний потенціал фізкультурно-оздоровчих занять. В результаті студентам не вистачає знань, вмінь та навичок з організації і проведення самостійних оздоровчих занять, і навіть ті, хто займався фізкультурно-оздоровчою діяльністю, швидко припиняє її. Таким чином, не відбувається позитивних змін, які б сприяли залученню студентів до спортивно-оздоровчих занять.

Проведенні дослідження показали, що самостійно різними видами фізкультурно-оздоровчих занять займається лише 38,3% студентів, а у решти – знань і вмінь для цього просто не вистачає, або ж вони відсутні взагалі. Низький рівень розвитку організаторських здібностей підтверджується тим, що лише 12,9% студентів вміють організовувати спортивно-масові і фізкультурно-оздоровчі міроприємства, а 36,3% не володіють такими знаннями та вміннями.

Як наслідок такого стану є те, що частина майбутніх педагогів недостатньо усвідомлює соціальну значущість занять фізичною культурою і спортом, та немає, в достатній мірі, необхідних знань і вмінь. Однією із головних причин низької результативності формування здорового способу життя студентів у процесі занять фізичними вправами є відсутність у виховній роботі викладачів фізичного виховання навчання студентів свідомій активній роботі над собою. Тобто, процес фізичного самовиховання студентів відбувається стихійно, залученню студентів в активне самовдосконалення фактично не приділяється уваги. Слід зазначити, що тільки 8% першокурсників систематично займались фізичним самовихованням, 51%, періодично, а 41% зовсім не надавали цьому уваги.

Між тим, вивчення можливостей ефективної організації фізичного самовиховання та самовдосконалення студентів як в ході навчально-виховного процесу, так і в позанавчальний час, показало їх важливість у формуванні здорового способу життя студентів. У результаті дослідження було встановлено, що фізичне виховання сприяє самовихованню особистості студента при забезпеченні необхідних умов організації цього процесу.

Такими умовами є:

- психолого-педагогічна підготовленість і практична організація фізичного самовиховання з урахуванням індивідуальних особливостей і професійної спрямованості;
- усвідомлення значущості даного процесу у всебічному розвитку особистості;
- вміння працювати над собою в цій сфері.

Вивчення динаміки стану здоров'я і фізичної підготовленості студентів, що займалися і не займалися фізичним самовихованням показало, що фізичне самовиховання є необхідним засобом фізичного вдосконалення студентів, що підвищує рівень їх фізичної підготовленості і стійкості організму до простудних захворювань, сприяє формуванню здорового способу життя. Рівень фізичної підготовленості і функціонального стану суттєво впливає на структуру професійною ставлення студентів. Зокрема, студенти, рівень фізичної підготовленості яких був досить високим, мали і високий рівень мотиваційного прагнення по впровадженню заходів здорового способу життя в майбутній трудовій діяльності. Студенти з низьким рівнем фізичної підготовленості значно їм поступалися за цим показником (39,3% та 17,6% відповідно). Слід також відмітити, що у студентів, у майбутній спеціальності яких застосування фізкультурно-оздоровчих заходів є обов'язковим, усвідомленість значущості оздоровчої діяльності та знань методики її застосування, в міру навчання у вузі, значно зростала. Нажаль, цих фактів недостатньо для підвищення ефективності цілісної системи фізкультурно-оздоровчої діяльності у вищій школі.

Вирішенню цього питання, на нашу думку, може сприяти така організація навчально-виховного процесу, яка забезпечить різноманітність форм проведення занять і свободу їх вибору. Існуюча система організації навчально-виховного процесу з фізичного виховання зумовлює студентів займатися в режимі чіткої регламентації, що передбачає лише зовнішнє управління. Такий підхід є досить спрощеним і сприяє пасивності студентів, у результаті чого і зникає бажання займатися. В результаті студентам не вистачає знань, вмінь та навичок з організації і проведення самостійних оздоровчих занять, і навіть ті, хто займався фізкультурно-оздоровчою діяльністю, швидко припиняє її. Таким чином, не відбувається позитивних змін, які б сприяли залученню студентів до спортивно-оздоровчих занять. Результати експерименту показали, що студентам дуже важливо, щоб з ними рахувались, а не просто ставили вимоги, більше 50% в тій чи іншій мірі не задоволені ні організацією, ні спрямуванням, а також формами і методами занять. В контексті цих даних можна говорити про те, що заняття носять формальний характер, не враховуючи інтереси і потреби студентів, що, в свою чергу, говорить про те, що спрямованість і зміст організації навчально-виховної фізкультурно-оздоровчої роботи іде в розріз як із

спрямованістю цієї роботи, так і з бажаннями і потребами самих студентів.

Зміну ситуації ми вбачаємо в такій методиці організації занять, що передбачає не регламентацію, а головним чином, розуміння самими студентами цілей, завдань та шляхів їх досягнення, позитивним ставленням до діяльності, прагненням займатись в міру власних сил і можливостей. При цьому слід враховувати інтереси і потреби самих студентів, дозволяючи їм спільно з викладачем керувати процесом формування здорового способу життя. Всі форми і засоби фізичного виховання повині мати яскраво виражену професійно-педагогічну спрямованість, розкривати тісний взаємозв'язок фізичного виховання з соціальною орієнтацією особистості студента. Адже соціальна активність, в поєднанні з іншими якостями особистості студентів, виступає інтегративним утворенням, формування якого сприяє не тільки їх професійному самовизначенню, а й високому ступеню оволодіння ними знаннями, вміннями та навичками здорового способу життя, а також здатністю їх використання в наступній професійній діяльності.

Список використаної літератури

- Грибан Г.П. Життєдіяльність та рухова активність студентів: монографія. Житомир: Рута, 2009. С. 389–432.
- Ільченко С.С. Рухова і спортивна складова в ієрархії видів дозвілля студентів педагогічних спеціальностей нефізкультурного профілю. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2016. №5. С. 33–37.
- Кириченко Т.Г. Тренажери в системі силового тренування студентів ВНЗ. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2017. №1. С.156–159.
- Кириченко Т.Г. Особливості побудови тренувального процесу в атлетизмі осіб різного віку та статті. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2018. Вип.11. С.177–184.
- Кошелева Е.А. Организационно-методические условия построения процесса физического воспитания в ВУЗе как фактор формирования мотивации студентов к занятиям физической культурой. *Физическое воспитание студентов*. 2012. № 3. С. 70–73.
- Марченко О.Ю. Формування ціннісних категорій особистої фізичної культури у студентської молоді: дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення». Дніпропетровськ, 2010. 224 с.
- Ніколаєв К. Формування мотивації до занять фізичною культурою студентів вищих навчальних закладів нефізкультурного профілю. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. Сухомлинського*. 2010. Вип. 1. С. 135–142.



Кириченко Тетяна Василівна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав, Україна
E-mail: glushenko13@ukr.net

ЗНАЧЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

У статті зацетовано увагу на актуальності проблеми міжкультурної комунікації у професійній діяльності психолога. Обґрунтовано її важливість як професійно значимої якості та визначено особливості формування в процесі фахової підготовки майбутніх психологів.

Характеризується здатність психолога до ефективної міжкультурної комунікації як засобу розуміння ментальних особливостей різних культур, що є гарантом його професійної діяльності. Зазначено, що ефективна міжкультурна комунікація передбачає постійну готовність психолога до сприйняття і розуміння етнічних стереотипів поведінки народів, їх звичаїв, інтересів, культурних цінностей.

Ключові слова: професійна культура, комунікація; міжкультурна комунікація; комунікативно-мовленнєва взаємодія, етнічний стереотип, архетип, професійна діяльність психолога.

Tetiana Kyrychenko. The importance of intercultural communication for the professional activity of the psychologist

The article focuses on the relevance of the problem of intercultural communication in the professional activity of the psychologist. Its importance as a professionally significant quality is substantiated and features of formation in the process of professional training of future psychologists are defined.

Characterized by the psychologist's ability for effective intercultural communication as a means of understanding the mental characteristics of different cultures, which is a guarantee of his professional activity. It is stated that effective intercultural communication implies the psychologist's constant willingness to accept and understand the ethnic stereotypes of peoples behavior, their customs, interests, and cultural values.

Key words: *professional culture, communication; intercultural communication; communicative-speech interaction, ethnic stereotype, archetype, professional activity of psychologist.*

Сучасна професійна освіта повинна давати людині не лише певну суму знань, а сформувати цілий комплекс компетентностей (соціальних, політкультурних, інформаційних, саморозвитку та самоосвіти). Професійна освіта майбутнього психолога не може бути завершеною без сформованої професійної культури, мистецтва мовлення, етики комунікативної поведінки та високих моральних якостей. Незважаючи на належність професії психолога до професій системи «людина-людина», яка має специфічні психолого-акмеологічні механізми їх освоєння, варто визнати, що розвиток професійної самосвідомості психологів має свою специфіку. Професія психолога потребує наявності певних психолого-моральних якостей, що дозволяють успішно спілкуватися з клієнтами, зберігати рівний, хороший настрій, вселяти віру і надію.

Зміст професійної культури складає той комплекс знань, умінь, навичок, норм, еталонів оволодіння якими визначає спеціаліста як майстра своєї справи. Зауважимо, що діяльність психолога, вимагає такого рівня професійної майстерності, який дозволяє в досить обмежений час одержувати інформацію, збирати психологічний анамнез і ставити психологічний діагноз, підбирати та адаптувати техніки й методики, спостерігати за станом клієнта, оцінювати правомірність обраних методів. Адже психічна реальність, із якою має справу психолог, така, що основна сутність її визначається у непередбаченості. У зв'язку з цим, психолог у професійній діяльності повинен орієнтуватися на індивідуальну семантику та особистісні смисли (свої та клієнта) (Шевченко, 2005).

Професійна культура характеризує рівень і якість професійної підготовки фахівця. О.М. Бистрова зазначає, що це є складна системна єдність. З одного боку – це теоретичні знання, практичні уміння і навички у сфері конкретної діяльності, а з іншого – моральні норми і правила необхідні в системі певної професійної діяльності. «Професійна культура знаходиться на перетині загальної культури людини і її спеціальної підготовки, тому в неї входять і ті критерії, які визначають відносини в процесі виробництва, і вимоги, що існують у суспільстві поза виробництвом» (Бистрова, 2000: 63).

Психологічною передумовою готовності майбутніх психологів до професійної діяльності є високий рівень їх професійної культури, центральною ланкою якої виступає психологічна культура, зазначає Н.В. Чепелева. Найважливішою складовою психологічної культури особистості психолога є комунікативна культура, яка передбачає вміння використовувати різноманітні засоби та методи впливу на клієнта. Показниками професійної компетентності є професійна ерудиція, знання наукових основ професії. Вона передбачає розуміння принципів професійно орієнтованої міжособистісної і міжгрупової взаємодії (Чепелева, 2000).

Особлива роль у становленні комунікативної культури студентів належить професійній підготовці на етапі навчання у закладі вищої освіти. Одним із головних завдань сучасної освіти є виховання особистості, котра здатна пізнавати й творити культуру шляхом діалогічного спілкування, що вимагає від усіх учасників педагогічного процесу високого рівня комунікативної культури, комунікативної компетентності, розвинутих навичок спілкування (Кириченко, 2017).

Вона можлива за умови правильно організованого міжкультурного діалогу. В.С. Біблер вважає, що в діалозі культур, мова йде про діалогічність самої особистості, про те, що розуміння іншої людини передбачає взаєморозуміння між «Я – ти» як онтологічно різних особистостей, котрі володіють актуально й потенційно різними культурами, логіками мислення, різними смислами істини, краси, добра. Діалог в ідеї культури – це діалог різних думок або уявлень, це завжди діалог різних культур. Справжній міжкультурний діалог дозволяє виявити спільні ціннісні установки, світоглядні позиції, традиції (Біблер, 1989).

Невід'ємними складовими комунікативної компетенції є міжкультурна компетентність, оскільки діяльність психолога передбачає вирішення складних чи конфліктних ситуацій, зумовлених не тільки мовними труднощами, а й культурними особливостями партнера по комунікації. Наявність соціокультурних знань, відомостей про культурні традиції, звичаї та норми поведінки, дозволить психологу зрозуміти співрозмовника та правильно обрати лінію власної поведінки під час спілкування.

Міжкультурна компетентність – це здатність оцінювати специфіку й умови взаємодії з представниками інших культур, знаходити адекватні форми співробітництва з метою підтримки атмосфери взаємної довіри. Професійно і соціально значимі якості (емпатія, емоційна стійкість, відповідальність, дипломатичність, політкоректність, міжкультурна толерантність) передбачають вміння контролювати прояв власних емоційних реакцій, здатність до співпереживання, соціальної відкритості, тактовності, самоповаги і поваги до інших, терпимість і повагу до представників інших культур (Почебут, 2005).

Саме міжкультурна компетентність, повинна стати однією з найважливіших характеристик психолога, під якою розуміється сукупність професійних якостей сучасного психолога, що включає: теоретичні знання щодо національних культур, психологічні властивості (відвертість, гнучкість, терпимість, готовність працювати з представниками інших культур), практичні навички ефективних міжкультурних комунікацій. Очевидно, що міжкультурна компетентність не з'являється сама по собі, її необхідно цілеспрямовано і комплексно формувати у процесі професійної підготовки студентів-психологів.

Таким чином, міжкультурна комунікація є невід'ємною складовою професійної підготовки психологів у закладі вищої освіти, що забезпечує формування творчої, толерантної, комунікативної особистості фахівця. Метою формування готовності до міжкультурної комунікації має стати досягнення адекватності й ефективності спілкування, тобто досягнення комунікативних цілей. Освітня підготовка майбутніх психологів має бути спрямована на розвиток таких рис особистості як: толерантність, емпатія, комунікативна культура, що сприятиме успішному спілкуванню з представниками будь-якої культури, вирішенню лінгвокультурних конфліктів у міжкультурній взаємодії.

Міжкультурна комунікація – міждисциплінарний напрямок, що вивчає особливості вербального та невербального спілкування людей, які належать до різних національних та мовно-культурних спільнот. Своєрідність міжкультурної комунікації досліджують різні галузі знання, зокрема, соціологія, соціальна філософія, культурологія, етнопсихологія, етнопсихолінгвістика.

Заслуга започаткування наукового дискурсу «міжкультурна комунікація» належить американському антропологу Едварду Холлу (Edward Hall), який вперше вживає дане поняття в 50-х роках ХХ століття (праця «Беззвучна мова» («The Silent Language», 1959) У книзі автор веде мову про окремі виміри міжкультурної комунікації, акцентуючи увагу на пріоритетності контексту в сенсі атрибутивного параметру досліджуваного феномену, оскільки комунікативні системи переповнені латентними, не придатними для вербального транслювання смислами і правилами, розуміння яких є ключовою умовою успішної комунікації. Наступним ключовим параметром дефініції концепту «міжкультурна комунікація», окрім контексту, надумку Е. Холла, є ступінь проінформованості суспільства з приводу предмету комунікації. Застосування обох параметрів, на думку дослідника, дозволяє порівнювати суспільства та визначати характер процесу комунікації. Е. Холл стверджував, що міра складності тієї чи іншої культури детермінована обсягом інформації, яка необхідна для оцінки певної одиничної ситуації.

Серед найголовніших завдань теорії міжкультурної комунікації – попередження та усунення міжкультурних непорозумінь. Згідно визначення Ф.С. Бацевича, міжкультурна комунікація – це процес

спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило послуговуються різними ідентичними мовами, відчувають лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні. Це специфічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, у якій відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями й навичками носіїв різних типів культур (Бацевич, 2004).

Успішна міжкультурна комунікація передбачає постійну готовність людини до сприйняття, розуміння і прийняття чужих етнічних стереотипів поведінки, народів, звичаїв, інтересів, культурних цінностей тощо. Як свідчить досвід, значна частина проблем під час спілкування з представниками інших культур виникає через непорозуміння причин поведінки одне одного, коли люди в певній ситуації очікують на певну поведінку, а не дочекавшись її, доходять помилкових висновків щодо культури, з представником якої вони спілкуються (Гнатенко, Павленко, 1995).

Отже, психологи мають бути підготовленими до міжкультурної комунікації з представниками інших національностей, здатні вести діалог і з повагою ставитися до культурних відмінностей, вміти знаходити рішення у конфліктних ситуаціях, базуючись на принципах міжкультурної толерантності.

Як багатопланове поняття міжкультурна комунікація охоплює дві головні складові – культуру й комунікацію. Саме культура є основою міжкультурної комунікації, оскільки виступає чинником соціального розвитку, засобу гармонізації стосунків між людиною і природою, особистістю і суспільством.

Комунікація, в свою чергу, є своєрідною передумовою функціонування і розвитку культури, оскільки збереження культури пов'язане з необхідністю передачі культурної інформації шляхом наслідування символічних форм як від одного покоління до іншого, так і від однієї культури до іншої. М.С. Каган, виділяючи комунікацію як одну з чотирьох видів діяльності, вважає, що людина входить у соціальне життя і «присвоює» певні комунікативні форми, визначені тією чи іншою культурою. Це впливає на комунікативну культуру: культура конкретна, тобто «багатогранно обумовлена особливостями культурного суб'єкта – історичними, етнічними, соціальнодемографічними, вона, у свою чергу, обумовлює своєрідність форм спілкування за цими ж параметрами» (Каган, 1988: 140). До таких особливостей М.С. Каган відносить мову як основний засіб спілкування людей, паралінгвістичні засоби, традиції, обряди, ритуали тощо. Це значною мірою ускладнює комунікацію між різними групами, соціумами, культурами, що вимагає оволодіння не лише мовою, але й певною додатковою інформацією, й насамперед,

відповідним позитивним відношенням, відкритістю до всього нового (Каган, 1988)..

Відомо, що комунікація становить одну із найактивніших форм життєдіяльності людини. Проте, це не лише обмін інформацією, який здійснюється вербальними засобами. Це процес, який також супроводжується невербальними засобами, які інколи навіть замінюють звичайну мову спілкування.

В.Н. Манакін стверджує, що моделі поведінки людини формуються в процесі виховання у певному соціокультурному середовищі. Однією із найважливіших складових зазначеної моделі є комунікація, яка здійснюється відповідно до норм та правил, прийнятих у конкретному соціумі. Порушення цих норм і правил часто призводить до непорозуміння і може стати перешкодою на шляху до успішного комунікативного процесу. Комунікація як особливий вид діяльності людини опирається на такі її форми, що актуалізуються людьми в їх міжособистісному контакті. Це стосується, насамперед, усієї сфери вербальної, невербальної, пара вербальної та виразної комунікації. У своїй життєвій практиці кожна людина залучається до комунікації, використовуючи при цьому усталені моделі сприйняття та оцінювання предметів та явищ, соціально унормовані звички, традиції, такі істотні можливості виразності як власна мова, жестикуляція, оформлення зовнішності, особливості поведінки в оточуючому просторі і т. ін. (Манакін, 2012).

Згідно з розумінням, представленим у вітчизняній психології, комунікація визначається як передавання інформації від однієї системи до іншої через посередництво спеціальних носіїв, сигналів, знаків або ж, як обмін між його учасниками різною інформацією: знаннями, думками, почуттями, ідеями, уявленнями, інтересами тощо. Відповідно до такого підходу поняттю «комунікація» приписують таку ж семантичну валентність, що і поняттю «інформація». Натомість, вважаємо, що таке тлумачення комунікації є застарілим і не відповідає сучасному розумінню цього поняття, бо в ньому опускаються важливі характеристики саме людської (мовленнєвої) комунікації, які не зводяться тільки до передачі інформації (Кириченко, 2018).

Проти потрактування комунікації як просто передачі / отримання / обміну інформації від одного індивіда до іншого, виступав і вів активну полеміку з колегами у свій час О.О. Леонт'єв. Процес комунікації він розглядав не як передачу інформації від одного індивіда до іншого, а як «процес внутрішньої саморегуляції соціуму (суспільства, соціальної групи)»; де мовлення виступає умовою комунікації – форми *сислової взаємодії* людей (Леонт'єв, 2005: 13–14).

До того ж комунікація розуміється як необхідна взаємодія двох або більшої кількості її соціальних суб'єктів. Зокрема, В. В. Красних зазначає, що як цілеспрямована і мотивована діяльність вона забезпечує *сислову взаємодію* двох і більше мовних особистостей (Красных, 2003: 171).

Л.О. Калмикова також розглядає комунікацію як *сміслову взаємодію* кількох її учасників, але не менше двох. Комунікація, як процес передбачає наявність двох мовленнєвих проявів: говоріння – продуктивний вид мислення (в усній або письмовій формі) й аудіювання – рецептивний вид мовлення (сприймання й розуміння інформації на слух або під час читання). Вчена зазначає, що функціональною комунікативною одиницею говоріння й аудіювання є висловлювання як «окремого випадку мовленнєвого спілкування, як самостійного виду мовленнєвої діяльності – сукупності комунікативно-мовленнєвих дій, свідомо спрямованих на породження та смислове сприймання їх іншими людьми» (Калмикова, 2016: 260–267). Саме такий підхід вчених обраний нами як визначальний при розумінні поняття «комунікація».

Міжособистісну мовленнєву комунікацію розглядаємо як необхідну взаємодію двох або більшої кількості її суб'єктів, що визначається не тільки як передача інформації й не зводиться до поняття спілкування; це є спеціалізоване використання мовлення для психосоціальної смислової взаємодії, яке передбачає наявність таких комплексних одиниць як говоріння й аудіювання, а їх функціональною комунікативною величиною є висловлювання (повідомлення), що нерозривно пов'язані з лексико-семантичними і граматичними значеннями як при породженні, так і сприйманні та розумінні його (Кириченко, 2018: 125).

Міжкультурна комунікація як обмін між людьми ціннісними надбаннями існувала завжди, адже з давніх часів виникали зв'язки, що сприяли взаємодії та взаєморозумінню різних культур. В сучасних умовах спілкування народів набуло не тільки глобального характеру, але й вимагає такої гуманістичної спрямованості, яка, завдяки міжкультурній комунікації, дає можливість людині успішно розвиватися на засадах єдності загальнолюдських і національних цінностей (Махній, 2015).

Кожний народ має власну систему цінностей, яка формується як сукупність ставлень до природи, людей своєї та іншої етнічної спільноти, ідей, речей та ін. Ціннісне ставлення до світу формує аксіологічні орієнтації та установки, які детермінують моделі поведінки і регулюють її. Система цінностей є визначальною при доборі засобів комунікації під час смислової взаємодії з оточенням, формуванні соціальних відносин емоцій, почуттів, навичок спілкування. У свідомості людини одночасно співіснують цінності різного характеру та змісту. Засвоюючи загальнолюдські цінності, що її оточує, людина спирається на сталі для своєї культури традиції, норми та звичаї. На цій основі в кожній культурі формується власна ієрархічна система цінностей, що відображає її стан у світі. Завдяки цій системі культура є цілісною, національно неповторною, водночас їй властиві певні порядок та передбачуваність (Данилюк, 2009).

У процесі міжкультурної комунікації часто виявляють значні відмінності у ставленні до різних цінностей представниками різних

культур. Проте існують і універсальні цінності, які збігаються і за характером оцінок, і за змістом їх загальнолюдський характер зумовлений тим, що вони ґрунтуються на біологічній природі людини і спільних характеристиках соціальної взаємодії людей незалежно від культурної специфіки. Наприклад, немає жодної культури, яка б позитивно ставилася до брехні, убивства, злодійства. Хоча кожна культура має різні межі терпимості до цих явищ, однозначною є їх загальна негативна оцінка (Слющинський, 2004).

Традиційно в культурній виокремлюють такі основні сфери культурних цінностей: побут, ідеологію, релігію, художню культуру. В аспекті міжкультурної комунікації велике значення має побут, який історично є першою сферою виникнення та існування етнокультурних цінностей. Побутова культура базова при формуванні особистості, оскільки ще в дитинстві починаються процеси соціалізації та інкультурації людини. Вона зберігає історичну пам'ять етнокультури, є стійкішою, ніж релігія та ідеологія, змінюється значно повільніше від них. Тому побутова культура несе в собі «вічні» загальнолюдські та етнічні цінності, завдяки яким індивід отримує чіткі орієнтири для життя в умовах відповідної культури (Мишланова, Пермякова, 2005). Цінності побутової культури народжуються у процесі щоденної побутової практики і мають утилітарне спрямування. Вони не потребують доказів, носії певної культури сприймають їх як абсолютно природні. Наприклад, англійці вважають, що дитині шкодять зайві прояви батьківської любові та ніжності. У їхніх традиціях заведено ставитися до дітей стримано, навіть прохолодно. У Британії вважають, що карати дітей – це і право, і обов'язок батьків. Дітей учать, що плач є негідним та ганебним.

Людина переважно не усвідомлює більшої частини особливостей власної етнокультури і сприймає їх як універсальні та природні. Осягнення їх настає лише при зустрічі з представниками інших культур. Оскільки у представників різних національностей частіше за все різне культурне підґрунтя, то можливе виникнення складних або недоречних моментів у процесі комунікації. Це стосується не тільки мовленнєвої комунікації, а й культури загалом. Адже мова та культура існують в нерозривному взаємозв'язку. А в процесі міжкультурної комунікації окрім мовномовленнєвих нюансів, слід враховувати й інші культурні аспекти, як-от: спосіб вираження емоцій, передача інформації, жести, звичаї, ритуали тощо (Донец, 2001).

Спілкуючись із представниками інших культур, людина зазвичай не може передбачити їхню поведінку, якщо спирається лише на власні культурні норми та правила. Часто сенс певного вчинку партнера прихований, може полягати у традиційних уявленнях про нормальну та ненормальну поведінку, що відмінні у різних культурах та етнічних групах.

Поведінка людей у процесі міжкультурної комунікації зумовлена низкою чинників, що визначають відмінності в організації, функціях і

способах опосередкування процесів спілкування, що є характерними для певної культурно-національної спільності, серед яких виокремлюють:

1. Особливості механізму інкультурації. Засвоєння індивідом рідної культури здійснюється одночасно як на свідомому рівні – через виховання, освіту, так і на несвідомому – стихійно, під впливом певних життєвих ситуацій та обставин. Несвідомо засвоєна індивідом частина культури відіграє не менш важливу роль у поведінці та житті людини, ніж та, що засвоєна свідомо. Підсвідоме сприйняття культури має важливе значення у процесі комунікації, оскільки якщо поведінка учасників спілкування ґрунтується лише на ньому, то майже неможливо змусити їх створити інше сприйняття і налагодити взаємодію. Більшість моделей поведінки людей формується під впливом їхньої етнокультури; комуніканти засвоюють їх автоматично, так само автоматично люди сприймають явища інших культур, не замислюючись про механізми цього сприйняття.

2. Ситуація «культурні окуляри». Її сутність полягає в тому, що більшість людей розглядає власну культуру як центр і міру для інших культур. У повсякденному житті людина зазвичай не усвідомлює, що її поведінка та способи сприйняття зумовлені власною культурою, а представники інших культур мають інші погляди, системи цінностей та норм. Інколи це призводить до переконання в тому, що власна культура є вищою за інші.

3. Обставини та оточення. Місце перебування людини нав'язує їй певну лінію поведінки. Свідомо або несвідомо вона дотримується правил, визначених культурою, в якій вона перебуває.

4. Час відведений на комунікацію. Поведінка комунікантів істотно залежить від того, скільки часу вони мають на спілкування (ситуативна зустріч чи знайомство з певною перспективою), а також від часу доби, коли воно відбувається.

5. Стереотипність ситуації, що пов'язана з культурною традицією й виявляється: у дозволі чи забороні певних типів і різновидів спілкування, які відтворюють комунікативні акти, які належать до культурного фонду даного етносу. У цьому випадку відтворюваним цілим виступає не окреме висловлювання, а комплекс вербальної та невербальної поведінки, що є нормативним для конкретної ситуації і пов'язаний з культурною традицією. У різних народів комунікативні акти є стандартними за складом комунікантів: батько – син, чоловік – дружина, брат – сестра, господар – гість тощо. Такі акти регулюються за допомогою різноманітних соціальних правил, що прийняті в культурі. Наприклад, різноманітними є варіанти вербальних і невербальних привітань (прощань) у різних народів. Це зумовлено тим, що акти привітання (прощання) є універсальним елементом будь-якого акту комунікації, а тому вони повинні відповідати етнокультурним вимогам. Також, дистанція у процесі міжкультурної комунікації має

культурологічне значення. Наприклад, американці зазвичай ображаються, якщо іноземці занадто близько наближаються до них у процесі спілкування

Кожен із цих чинників може вплинути на комунікативну поведінку як окремо, так і в комплексі з іншими. Про них слід пам'ятати психолого-практику для запобігання можливих помилок у міжкультурній комунікативній смисловій взаємодії. Адже засоби соціального символізму мають чітко означену національно-культурну специфіку (Кириченко, 2017).

Психологи зазначають, що ще з дитинства закладається програмування «свого» і «чужого». Із розвитком власного «Я» формується належність до певної групи. Це певною мірою самоідентифікація, яка має архаїчну природу і пов'язана із самозбереженням, оскільки «чуже» у свідомості давніх людей сприймалось як небезпечне та вороже, а «своє» як те, що дає відчуття безпеки і надійності. Отже, навіть за умов сучасного сприйняття світу, розуміючи безглуздість конфлікту між «своїм» і «чужим», підсвідомо люди відчувають певну напругу у спілкуванні з людьми, які не ідентифікуються як «свої». Звідси і упередженість у ставленні до представників інших культур, що відображається у стереотипах поведінки по відношенню до того чи іншого етносу (Данилюк, 2009).

Природа виникнення стереотипу сприйняття й упередження в міжкультурній комунікації лежить в об'єктивних умовах життя людей, для яких характерне багаторазове повторення одноманітних життєвих ситуацій. Процес формування стереотипів відбувається завдяки можливості людської свідомості закріплювати інформацію про однорідні явища, факти та людей у вигляді сталих ідеальних утворень. Стереотипи відображають суспільний досвід людей, загальне та повторюване в їх повсякденному житті, а сприйняття людьми один одного відбувається крізь призму вже сформованих стереотипів (Гнатенко, Павленко, 1995).

Формування й засвоєння стереотипів, як зазначає Д. Мацумото, відбувається кількома шляхами: у результаті соціалізації й інкультурації; у процесі особистісного спілкування з найближчим оточення; унаслідок обмеженості контактів та інформації; через засоби масової інформації. При цьому стереотипи не є сталими утвореннями, із часом вони трансформуються, відображаючи у своєму змісті істотні зміни в образі об'єкта стереотипізації, особливо в спілкуванні (Мацумото, 2002).

З точки зору Л.Г. Почебут, у міжкультурній комунікації стереотипи тільки тоді бувають ефективними, коли використовуються як припущення про індивіда чи ситуацію (а не розглядаються як єдино істинна інформація про них), про причини та можливі наслідки своїх або чужих дій. Негативна сторона стереотипізації полягає в абсолютизації образу групи, що не дає змоги виявити індивідуальні особливості окремої людини, а також при свідомому дотриманні людиною стереотипних суджень, що є ознакою негнучкості мислення та позиції щодо інших

людей. Стереотипізація є важливим механізмом розуміння індивідом соціального значення інформації. Тобто, за допомогою стереотипізації відображається соціально-культурна реальність. Стереотипізація є необхідним засобом досягнення власної ідентифікації. Стереотипно сприймаються не тільки люди, але й об'єкти зовнішнього світу, взаємозв'язки між ними, процеси міжкультурної комунікації, риси характеру, тобто стереотипною є цілісна система стосунків людини і оточуючого світу (Почебут, 2005).

Основною умовою формування почуття «ми» як спільноти, етносу, нації є прагнення до пошуку своєї групи і подальша ідентифікація з нею. Це означає, що одним з основних джерел стереотипів є конформність. Іноді одні й ті самі властивості, що є характерними для представників своїх та чужих груп, видаються позитивними для своєї і негативними для чужої групи. Наприклад, пунктуальність як позитивна якість для власної групи, інтерпретується як небажаний крайній педантизм по відношенню до представників іншої групи (Мишланова, Пермякова, 2005)

Етнічні установки закріплюються у процесі історичного розвитку психічного складу нації. Упродовж історії існування нації утворюються цілі системи зафіксованих національних установок, які визначають специфіку поведінки народу під час взаємодії та спілкування. Етнічна установка, за визначенням Л. Орбан-Лембрик, – це внутрішній стан готовності особистості або груп людей до специфічного, характерного тільки для них (представників тієї чи іншої національної спільноти) прояву почуттів, інтелектуально-пізнавальної та вольової активності, динаміки та характеру взаємодії, спілкування, які відповідають існуючим національним традиціям (Орбан-Лембрик, 2004).

Учені розмежовують стереотип та упередження. Останнє позначає вороже ставлення до представників інших груп, їх культури та до будь-яких фактів, пов'язаних з їх діяльністю, поведінкою або соціальним статусом. Головним фактором виникнення та розвитку упередженості є нерівність у соціальних, економічних і культурних умовах життя різних спільнот.

Найприйнятнішою щодо диференціації цих понять є точка зору Г.У. Солдатової. Дослідниця підходить до поставленої проблеми через визначення понять ширшого контексту, зокрема поняття «етноконтактна ситуація». Згідно з її поглядами, історія міжетнічних відносин – це безперервний ланцюг опосередкованих і неопосередкованих етноконтактних ситуацій, тобто соціальних ситуацій міжетнічного спілкування. Основою міжгрупової етноконтактної ситуації є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, де суб'єктами діяльності й пізнання є етнічні групи чи їхні представники, які є носіями позиції групи. Етноконтактна ситуація поєднує щонайменше дві групові позиції, кожна з яких базується на власному соціокультурному досвіді, але кристалізується й розвивається

не сама по собі, а в контексті міжгрупових взаємовідносин. Етноконтактні ситуації автор розглядає як когнітивно-комунікативні: метою міжетнічної взаємодії, що відбувається в них, є вирішення комплексу пізнавальних і комунікативних завдань, а репрезентація рішень можлива на рівні конкретних дій (Солдатова, 1998).

Когнітивно-комунікативний рівень етноконтактної ситуації (на противагу рівню конкретної поведінки) автор описує за допомогою поняття «установчі міжетнічні утворення» – соціально-перцептивні феномени етнічної свідомості, когнітивна структура яких має емоційно-оціночне ставлення до різних етнічних груп і які характеризують рівень готовності до відповідних реакцій поведінки в ситуаціях міжетнічного спілкування. Саме до цих утворень і належать етнічні стереотипи, етнічні упередження та етнічні забобони. Г.У. Солдатова (Солдатова, 1998) розглядає етнічні стереотипи як родові поняття щодо двох останніх. З її точки зору, етностереотип – це узагальнений, емоційно насичений образ етнічних груп чи їхніх представників, що склався в історичній практиці міжетнічних відносин. Виходячи з поняття «норми» міжетнічного спілкування, коли основою взаємодії в етноконтактній ситуації є соціокультурний діалог, причому діалог не просто двох груп чи двох особистостей, а діалог в їхньому образі двох контекстів, автор розглядає актуалізацію системи етнічних стереотипів як нормальну складову міжетнічного спілкування.

Зрушення в структурі етнічного стереотипу, що відбувається в результаті накопичення негативного емоційного заряду, і перетворення стереотипу в негативний, є, на думку дослідниці, початком існування етнічного упередження і передумовою формування забобону. Причинами такої трансформації можуть стати найрізноманітніші чинники, серед яких найважливішу роль відіграють соціально-економічні й політичні. Етнічні упередження – перехідні утворення між такими стійкими структурами, як етнічний стереотип і етнічний забобон. Психологічною основою формування упереджень є поглиблення тенденції до перебільшення розбіжностей між власною та іншими етнічними групами, з одного боку, й мінімізація відмінностей всередині власної групи – з іншого, що зрештою веде до зміщення позитивного балансу в сфері соціальної перцепції на користь власної етнічної спільноти (Солдатова, 1998).

Використання упереджень у міжкультурній комунікації має різні наслідки для людини. По-перше, наявність того чи іншого упередження серйозно спотворює для його носія процес сприйняття людей з інших етнічних або соціокультурних груп. По-друге, у середовищі людей, охоплених упередженнями, виникає неусвідомлюване відчуття тривоги та страху перед тими, хто для них є об'єктом дискримінації. По-третє, існування упереджень і заснованих на них традицій та практики дискримінації спотворює самооцінку об'єктів цих упереджень. Об'єктом оцінки виступають не лише іноземці чи представники етнічних меншин,

але також реалії, пов'язані з особливостями їхнього соціокультурного існування (Донець, 2001).

Наявність упереджень в етнічній самосвідомості особистості чи групи є передумовою й підґрунтям для формування етнічних забобонів. Процеси етносоціальної категоризації і міжетнічного порівняння в цьому разі відбуваються на основі різкого протиставлення, на жорсткій опозиції «свого» та «чужого», коли потреби й інтереси власної етнічної спільноти протиставляються інтересам і потребам інших. У забобонах спостерігається поляризація структури, що збалансовує негативний афективний заряд щодо зовнішньої етнічної групи (Гнатенко, Павленко, 1995).

Саме в стійкості структури, криється причина того, що забобон погано піддається корекції під впливом раціональної інформації. Поляризація структури забобону робить його реальною суб'єктивною рушійною силою в ситуаціях міжетнічного спілкування. Останнє скорочує відстань між забобоном і поведінкою. Збільшення в забобонах емоційного заряду зумовлює ту ірраціональність, яка характерна для його регулятивної функції в міжетнічних відносинах. Поведінка, що відповідає рівню забобонів, має виразно дискримінаційний характер, наприклад якісь вчинки щодо обмеження можливостей, прав чи привілеїв, якими можуть користуватися члени етнічної групи, що дискримінується (Мишланова, Пермякова, 2005).

Тенденція приписування собі більш позитивних якостей, ніж представникам інших груп, описана в етнопсихології як явище етноцентризму.

Для етноцентризму характерні погляди на світ крізь призму цінностей власної етнічної групи, що розглядається як еталон, основа для оцінювання та вироблення суджень про інші культури. Позитивним є те, що етноцентризм дає змогу несвідомо відокремити носіїв чужої культури від своєї, одну етнокультурну групу від іншої. У процесі міжкультурної комунікації сторонам, що взаємодіють, доводиться стикатися з необхідністю осмислення чужої культури, яка має свої особливості. Значення етноцентризму для процесу міжкультурної комунікації є неоднозначним. У цілому етноцентризм являє собою негативне явище, що виявляється в тенденції неприйняття всіх чужих етнічних груп при одночасному завищенні оцінки власної групи. Але при цьому він виконує корисну для групи функцію підтримання ідентичності та збереження цілісності групи. Очевидно, що на ступінь вираження етноцентризму найбільше впливають не стільки особливості культури, скільки соціальні фактори – соціальна структура та суб'єктивний характер міжетнічних відносин (Мацумото, 2002).

Варто бути обережним з використанням стереотипів та упереджень, зважаючи на сучасну ситуацію міжкультурних контактів. Психолог у своїй професійній діяльності повинен усвідомлювати їх вплив на ефективність

міжособистісної й міжкультурної комунікації, оскільки стереотипи та упередження здатні утворювати непередбачувані наслідки, породжені їх єдністю з рядом конкретно-історичних соціальних детермінант.

Дослідники зазначають, що явище етноцентризму є нормою повсякденного функціонування суспільства й органічною складовою соціального порядку й миру, тому в міжкультурній комунікації він відіграє неоднозначну роль: позитивний аспект полягає в підтриманні ідентичності та збереженні цілісності етнічних груп, а негативний – у неприйнятті чужих етнічних груп. Зрозуміло, подібне сприйняття зменшує, а інколи і позбавляє людину гнучкості у сприйнятті. Упередженість стереотипів означає, що вони відображають необ'єктивні характеристики дійсності (Гнатенко, Павленко, 1995; Солдатова, 1998; Старовойтова, 1995).

Із психологічним несвідомим пов'язаний важливий складник національних стереотипів – архетип. За визначенням Карла-Густава Юнга, архетип – це первісна модель психологічного несвідомого, яка впливає на сприйняття дійсності на базі природних інстинктів та соціокультурних чинників (Юнг, 1991).

Архетипи пронизують національні обряди, фольклорне мистецтво, міфи – усе, в чому виявляються найдавніші образи живого світу, людей, інших речей, що набули символічного значення для національної культури. Архетипні образи найбільш стійкі на рівні колективного підсвідомого, про що важливо пам'ятати у міжкультурній комунікації (Хиллман, 1998).

Головними рисами архетипу дослідник важав мимовільність, автономність, генетичну зумовленість, належність сфері позасвідомого. За К.Юнгом архетипи поділяються на психологічні, якщо вони виходять з пам'яті роду (наприклад, архетип духу, води, матері, Его, тіні тощо), й культурні, створені культурним досвідом людства (наприклад, життя, смерті, героя, вічного мандрівника). Зміст цих архетипів може бути універсальним й етнокультурним (Юнг, 1991).

Архетипи – це структурні елементи людської психіки, що знаходяться у колективному підсвідомому, яке є загальним для усього людства. Вони успадковуються так, як успадковується будова тіла. Архетипи структурують розуміння людиною себе, світу та інших людей. Отже, за К. Юнгом, підсвідома сфера психіки кожної людини містить приховані сліди пам'яті про історичний досвід своєї раси, нації і навіть про долюдське, тваринне існування предків. Ці сліди (архетипи), закарбовані генетично, і є психологічним корінням містичних ірраціональних рушійних сил життєдіяльності нації.

Архетипи втілюються у великій кількості символів, тому можна говорити про архетипічні символи, такі як Світове дерево, Світова гора, Світове яйце тощо. Архетип є первинним образом несвідомого, що повторюється протягом всієї історії мотивами. Так, наприклад, китайці вписують у зображення місяця жабу і зайця, як символи безсмерття, а в

сонце – ворона, як символ пошани синів. В українській культурі ці символи мають зовсім інше значення: заєць – символ боягуства, а ворон – віща птиця, яка підлітаючи до хати, приносить нещастя (Кириченко, 2017).

Символічні образи міфу постають для людини архетипними, універсальними формами надання та вираження смислу. Людина спирається на сконцентровану в архетипах психічну енергію, використовуючи її для побудови нових смислів, нових символічних систем. Архетипними стають факти й реалії, які протягом віків повторюються в історії.

Інтерес сучасних дослідників до вивчення етнічних архетипів пояснюється не тільки зверненням до минулого, але й до майбутнього. Теорія архетипів розглядається у працях психологів, філософів, етнологів, культурологів, антропологів, лінгвістів. Слово «архетип» вийшло за межі наукового дискурсу й на сьогодні широко використовується в різних сферах людської діяльності, а також у побутовому спілкуванні. Кожний народ у процесі свого розвитку набуває унікального історичного досвіду, який конденсується у національно-культурних архетипах, які є виразами етнічної ментальності, формують риси національного характеру. Зважаючи на це, сучасні дослідники архетипом називають не тільки «вічні образи» як «матриці першосмислів», що з певною закономірністю повторюються в нових історичних умовах, але й образи-символи, які мають міфотворчу природу, укорінені в національний культурний простір і які набувають універсальних ознак. Символічні образи міфу постають для людини архетипними, універсальними формами надання та вираження смислу (Данилюк, 2009; Персикова, 2002; Хиллман, 1998).

Окрім притаманних етносу стереотипів, архетипів та символів ментальне формування тісно пов'язане з мовою. Мова є засобом матеріалізації різноманітних картин світу, які створює свідомість. На думку Вільгельма Гумбольдта, різні мови – це різні бачення однієї і тієї самої речі. Оскільки різні мови пронизують всю історію людства вони є для націй органами їх оригінального мислення і сприйняття (Гумбольдт, 1985).

Український філософ, філолог О. Потебня також звертав увагу на взаємовідносини мови, нації і культури. Він вказував на те, що в мові, яка є системою характерних образів, еталонів, стереотипів, символів тощо, упредмечено світогляд народу і його світорозуміння, які усвідомлюються в контексті культурних традицій. Саме ця співвідносність і зумовлює те, що мова не тільки відображає ставлення до її фрагментів з позиції сучасної картини світу, але й відтворює із покоління культурно-національні настанови та традиції народу – носія мови (Потебня, 1985).

Отже, в міжкультурній комунікації відбувається асиміляція учасниками елементів культури один одного, результатом чого є певний

інтегративний продукт, спільна культура, що має враховуватись при підготовці студентів-психологів до міжкультурної комунікації, й формуванню у них толерантного ставлення у процесі інтеракції. Мова є основою інтерпретації світу, що впливає на свідомість мовців певної національної спільноти. Звідси і різні картини світу, що створені людьми, які говорять різними мовами, оскільки саме на зміст мислення впливають відмінності мов.

Як зазначалось вище, комунікація здійснюється вербальними і невербальними засобами. Невербальна комунікація також відіграє важливу роль у міжкультурному комунікативному процесі, особливо у випадках довгих пауз і мовчання. Щодо мовчання, яке часто має місце у комунікації, існує науковий погляд, що це один із аспектів вербальної комунікації. Відомо, що у деяких східних культурах мовчання сприймається як вияв мудрості і іноді говорить більше ніж слова. Часто у міжкультурній комунікації мовчання, паузи або їх відсутність є проявом національних комунікативних стилів. Наприклад, мовці східних країн схильні більше слухати співрозмовника, вони не висловлюють заперечення відкрито, для них є неприйнятним вступати в дискусію з гостем. Паузи і мовчання, в свою чергу, є обов'язковими складниками їхнього спілкування (Грушевицкая, Попков, Садохин, 2002).

Отже, міжкультурна комунікація дає змогу обмінюватися інформацією, досвідом та є способом налагодження контактів. Її ефективність залежить від спроможності усіх учасників цього процесу дійсно зрозуміти одне одного. Спільна мова не свідчить про спільну уяву співрозмовників про предмет розмови, в результаті чого непорозуміння виникає навіть у носіїв однієї мови. Як відомо, характер взаємодії між представниками однієї культури обумовлюється їхнім соціальним походженням, вихованням, освітою, сферою професійної діяльності, індивідуальним світосприйняттям. Іноді це призводить до деяких труднощів під час комунікації. Більш очевидними є труднощі, що виявляються у міжкультурному спілкуванні. Слід зазначити, єдина національна культура не є однорідною, як вказує П.М. Донець, називаючи комунікацію між носіями різних субкультур (етнічних, регіональних, вікових, професійних і т.д.) у межах єдиної національної культури, міжсубкультурною. При цьому підкреслюється, що «з когнітивної точки зору вона мало чим відрізняється від звичайної інтракультурної – спільний національнокультурний багаж виявляється цілком достатнім для досягнення взаєморозуміння». Тому проблеми в межах такого спілкування є здебільшого прагматично зумовленими (оцінками, настановами, забобонами, тощо) (Донець, 2001).

Характерною рисою міжкультурної комунікації є усвідомлення відмінності самого партнера, а також відмінності його мотивацій, інтенцій, фонових знань, коду (мови, жестики, символіки, умовних знаків, тощо). Міжкультурна комунікація базується на двох типах поведінки. Універсальна поведінка, спільна для всіх культур, базується на

біологічній спадковості людини, яка передається від покоління до покоління. Крім того, різним етнічним групам притаманна специфічна поведінка, яка формується під впливом соціального і фізичного оточення. Специфічні моделі поведінки формують специфічну культуру, яку можна визначити як менталітет (система цінностей, ідей, звичаїв), тобто, сукупність конвенцій, які керують соціальними відносинами.

Список використаної літератури

- Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2004. 343 с.
- Библер В.С. Диалог. Сознание. Культура. Москва: Просвещение, 1989. С. 47.
- Быстрова А.Н. Мир культуры (Основы культурологии). Москва: «ИВЦ Маркетинг». 2000. 214 с.
- Гнатенко П.И., Павленко В.Н. Этнические установки и этнические стереотипы. Днепропетровск, 1995. 295 с.
- Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основн межкультурной коммуникации: учеб. для вузов / под ред. А. П. Садохина. Москва :ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
- Гумбольдт В. Язык и философия культуры. Москва: Прогресс, 1985. 452 с.
- Данилюк І. Психічний склад як компонент структури психології етнічної спільноти. *Соціальна психологія*. № 2 (34), 2009. С. 3–13.
- Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации. Харьков: Штрих, 2001. 384 с.
- Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. Москва: Политиздат, 1988. 319 с.
- Калмикова Л. О. Розвиток комунікативної особистості в умовах смислової взаємодії. *Розвиток особистості у різних умовах соціалізації: колективна монографія / за науковою редакцією проф. Л.О. Калмикової, Г.О. Хомич*. Київ: Видавничий дім «Слово», 2016. С. 259–282.
- Кириченко Т. Особливості психологічних і психолінгвістичних характеристик комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх учителів. *Проблеми сучасної психології*. 2017. Вип. 38. С.175–186.
- Кириченко Т. Особливості розвитку міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. 2018. Вип. 23(1).С. 119–139.
- Кириченко Т. Теоретичні аспекти формування мовленнєвої культури майбутніх психологів в процесі професійної підготовки. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. 2016. Вип.19 (1). С.113–125.
- Кириченко Т.В. Етнопсихологія: навчально-методичний посібник. Переяслав-Хмельницький : «Видавництво К С В», 2017. 334 с

- Красных В.В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации: курс лекцій. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2001. 270 с.
- Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики: 3-е изд. Москва: Смысл, 2005. 287 с.
- Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ: ЦУЛ, 2012. 288 с.
- Махній М. Етнопсихологія і міжкультурна комунікація. Чернігів: Видавець Лозовий В., 2015. 256 с.
- Мацумото Д. Этноцентризм, стереотипы и предубеждение. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2002. С. 73–95.
- Мишланова С.Л., Пермякова Т.М. Межкультурная парадигма и перспективы межкультурной коммуникации. Стереотипность и творчество в тексте. Межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 2005. С. 340-350.
- Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. Київ: Либідь, 2004. 576 с.
- Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учебн. пособ. Москва: Логос, 2002. 224 с.
- Потебня А.А. Эстетика и поэтика. Москва: Искусство, 1985. 614 с.
- Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур: методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности: учеб.пособ. Санкт-Петербург: С.-Петербург. ун-т, 2005. 281 с.
- Слющинський Б.В. Міжкультурна комунікація як феномен сучасної культури. *Нова парадигма*. 2004. Вип. 37. С. 223-232.
- Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. Москва: Смысл, 1998. 389 с.
- Старовойтова Г.В. Этнические стереотипы поведения. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1995. 199 с.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2000. 265 с.
- Хиллман Дж. Архетипическая психология Санкт-Петербург: Наука. 1998. 155 с.
- Чепелева Н. В. Особистісна підготовка психолога-практика. *Персонал*. 2000. № 5. С. 17–19.
- Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : монографія. Київ: Міленіум, 2005. 298 с.
- Юнг К. Архетип и символ. Москва: Ренессанс, 1991. 267 с.



Киричик Елена Станиславовна
Магистрант кафедры психологии
Учреждение образования
«Брестский государственный
университет
имени А.С. Пушкина»
г. Брест, Беларусь
E – mail: kirichikelena@yandex.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ

Часто решение задач социально-психологического развития приводит к возникновению чувства тревоги и формированию личностной тревожности. Тревога, страх, тревожность не всегда оказывают позитивное влияние на развитие личности. Одним из мощных ресурсов по преодолению тревоги и страхов является эмоциональная компетентность. В данной статье раскрывается понятие эмоциональной компетентности, ее структуры и влияния на личность. Так же приводятся результаты исследования тревожности и авторская программа по развитию эмоциональной компетентности у подростков имеющих высокий уровень личностной тревожности.

Ключевые слова: *тревога, тревожность, страх, эмоциональная компетентность, эмоциональный интеллект.*

Elena Kirichik Emotional competence as a resource of overcoming of anxiety

Often, solving problems of social and psychological development leads to a sense of anxiety and the formation of personal anxiety. Anxiety, fear, and anxiety do not always have a positive impact on personal development. One of the powerful resources for overcoming anxiety and fears is emotional competence. This article reveals the concept of emotional competence, its structure and influence on the individual. The results of the study of anxiety and the author's program for the development of emotional competence in adolescents with a high level of personal anxiety are also presented.

Key words: *anxiety, fear, emotional competence, emotional intelligence.*

Эмоциональная сфера – один из важнейших компонентов психики, регулирующий и характеризующий деятельность человека. Состояние

страха, тревоги в разных соотношениях сопровождает человека на всех этапах его возрастного развития. Влияние страхов и тревоги может быть как стимулирующим, так и дестабилизирующим: это зависит от длительности воздействия стрессовой ситуации, от силы стрессового воздействия и от самих ресурсов и способностей человека справиться со сложными ситуациями.

Страх выступает базовой мощной эмоцией, которая может, как сдерживать, так и активизировать деятельность. Если страх возникает у человека из – за чего – то конкретного (страх высоты, страх темноты и т. д.), то тревога – это предчувствие, ожидание некоторой опасности. Близкие по смыслу, но не идентичные понятия – тревога и тревожность. Тревога – это ситуативное состояние, которое имеет размытый, неопределённый характер. Тревожность – это устойчивая черта личности, характерологическое свойство человека (Вачков, 2004). Личностная тревожность начинает формироваться ещё в подростковом возрасте, она проявляется в особой бдительности, напряжённости, расчётливости (Микляева, 2004: 14). Часто на этом фоне исчезает жизнерадостность, развиваются хроническая эмоциональная неудовлетворённость и удручённость, возникает тревожно-пессимистическая оценка будущего. Тревожность подрывает уверенность в себе, настойчивость и упорство в достижении цели (Хван, 2006: 10).

По мнению ряда зарубежных ученых, эмоциональная компетентность помогает противостоять сложным жизненным ситуациям, она дает ресурс борьбы со стрессом и с ситуациями вызывающими тревогу (Bhagat, 2018: 3216).

Эмоциональная компетентность сложное, многокомпонентное понятие. Само понятие «компетентность» выступает мерой эффективности деятельности личности (Михеева, 2011: 112). Если высокий уровень рефлексии можно назвать развитой способностью к осознанию и критичности себя и своих отношений с миром, то высокий уровень осознания своих эмоций, способность их оценивать, регулировать, можно назвать эмоциональной компетентностью.

Сходным понятием относительно эмоциональной компетентности называют эмоциональный интеллект. Д. Гоулман предлагает рассматривать эмоциональный интеллект как отдельную компетенцию (Гоулман, 2009: 77).

А.В. Хуторской понимает компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним (Хуторской, 2003 :58).

Д. Големан отмечает, что мужчины с высоким эмоциональным интеллектом уравновешенны, дружелюбны, часто в приподнятом настроении, не склонны к тревожным размышлениям. Они обязательны

в отношении людей и начатых дел, охотно берут на себя ответственность и придерживаются этических принципов, в общении с другими они доброжелательны и заботливы. Они пребывают в согласии с самими собой, с другими и с обществом. Женщины с высоким эмоциональным интеллектом, напористы, откровенны в выражении своих чувств и всегда довольны собой. Жизнь для них полна смысла, они дружелюбны и общительны и выражают свои чувства надлежащим и еще они хорошо справляются со стрессом (Lafortune, 2005: 79).

Л. Лафортун выделяет структуру эмоциональной компетентности, в которой семь компонентов:

1. способность осознавать свои эмоциональные состояния, распознавать свои эмоции, связи между этими эмоциями и событиями, которые их вызывают;

2. способность распознавать и понимать эмоции других людей;

3. способность использовать слова, изображения или символы, чтобы передать эмоциональный опыт другим и получить доступ к представлениям своего эмоционального опыта;

4. способность к эмпатии;

5. способность понимать, что внутреннее эмоциональное состояние не обязательно соответствует тому, что выражено;

6. способность справляться с чувствами неприязни или дистресса с помощью стратегий саморегуляции.

7. способность осознания природы отношений, общения с людьми и зависимости их от степени взаимности и симметрии эмоций (Lafortune, 2005: 79).

В данном понимании эмоциональный интеллект является одной из компетенций, способностей человека, которая является компонентом, определяющим эмоциональную компетентность.

Ряд французских ученых указывают на то, что на построение эмоциональной компетентности влияют особенности темперамента, эмоционального и когнитивного развития человека, набор аффективно – ориентированных поведенческих, когнитивных и регуляторных навыков сформированных в процессе социального взаимодействия.

Люди эмоционально некомпетентные отстают в таких областях, как эмоциональное понимание и регулирование эмоций, часто на этой почве могут развиваться такие эмоциональные реакции, как тревога или страх, что препятствует эффективному взаимодействию с собой и миром (Bhagat, 2018: 3217). Целью нашего исследования стало психологическое сопровождение подростков имеющих высокий уровень тревожности посредством развития эмоциональной компетентности. В феврале 2020 года на базе ГУО «Средняя школа № 26 г. Бреста» Республики Беларусь нами было проведено исследование уровня тревожности у 79 подростков 12–14 лет. Нами была использована

методика Ч.Д. Спилбергера «Шкала реактивной и личностной тревожности».

Согласно полученным результатам (таблица 1) у подростков высокого уровня реактивной (ситуативной) тревожности выявлено не было, т.е. в момент исследования подростки не испытывали сильного беспокойства. У 13,9% зарегистрированы средние показатели, которые говорят об умеренном уровне ситуативной тревоги, что является нормой. Остальные 86,1% подростков крайне спокойно отнеслись к ситуации самого обследования. Низкие показатели тревожности могут свидетельствовать о наличии скрытых переживаний, которые маскируются психологической защитой.

По шкале личностной тревожности высокий уровень тревожности (тревожность, которая носит устойчивый характер, является чертой личности) был выявлен у 15,2% подростков (у 12 человек). У большинства подростков (74,68%) отмечался средний уровень личностной тревожности, т.е. большинство детей имеют эмоциональное состояние, не требующее беспокойства. Совсем низкий уровень личностной тревожности диагностирован у 10,1% подростков, что может быть результатом вытеснения личностью состояния тревоги.

Таблица 1

Результаты исследования тревожности у подростков

Уровень	Ситуативная тревожность		Личностная тревожность	
	Количество	%	Количество	%
Низкий	68	86,08%	8	10,13%
Средний	11	13,92%	59	74,68%
Высокий	0	0,00%	12	15,19%

На рисунке 1 наглядно представлены полученные результаты.

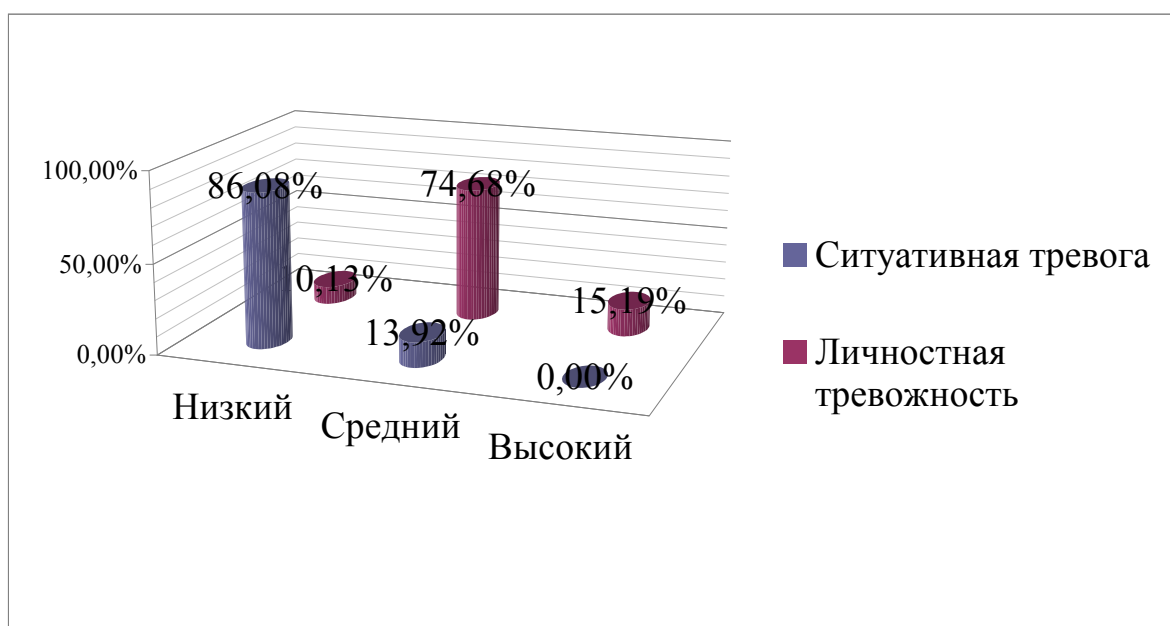


Рис. 1. Распределение результатов по уровням тревожности

Полагаясь на утверждение, что развитие эмоциональной компетентности позволяет противостоять тревожным состояниям, мы составили авторскую коррекционно – развивающую программу, целью которой стало снижение высокого уровня тревожности посредством развития эмоциональной компетентности. Данная программа рассчитана на 8 встреч по 45 минут дважды в неделю в течение месяца.

Основными задачами, которые стоят в ходе занятий являются: расширение знаний об эмоциях и чувствах и их функциях, формирование «словаря эмоций» помогающего формулировать свои чувства, осознание своих чувств, наблюдение за чувствами других, развитие эмпатии, развитие уверенности в себе (табл. 2).

Таблица 2

Тематическое планирование

№	Название	Цель	Длительность
1.	Что такое эмоции и чувства?	Знакомство с детьми. Формирование основных понятий относительно эмоциональной сферы личности	45 мин
2.	Злость	Осознание детьми чувства злости и его значения.	45 мин
3.	Любовь	Осознание детьми чувства любви и его значения.	45 мин
4.	Интерес	Осознание детьми чувства интереса и его значения.	45 мин
5.	Грусть	Осознание детьми чувства грусти и его значения.	45 мин
6.	Страх	Осознание детьми чувства страха и его значения.	45 мин
7.	Счастье	Осознание детьми чувства счастья его значения.	45 мин
8.	Завершение и обобщение	Завершение.	45 мин

1 занятие «ЗНАКОМСТВО. ЭМОЦИИ И ЧУВСТВА»

1. Вводное слово (3 мин)

Цель: знакомство с участниками, обозначение границ дозволенного.

Ход: «Здравствуйте. Будем с вами много и интересно общаться. Я учитель, но учу не как все. Надеюсь, мой подход вам придется по душе. Чтобы наше взаимодействие было эффективным важно следовать таким правилам: доброжелательность, безоценочность, активность, правило «стоп», «говорит только один», телефон выключен».



Рис. 2. Инструментарий необходимый для проведения занятий

2. «Давайте знакомиться» (5 мин)

Цель: знакомство с участниками, развитие рефлексии.

Инструментарий: клубок

Ход: Передать клубок и продолжить предложение: меня зовут...я люблю...

3. «Мозговой штурм: эмоции и чувства» (10 мин)

Цель: формирование знаний о эмоциональной сфере личности

Инструментарий: доска, мел, картинки с эмоциями.

Ход: «Мы с вами немного познакомились. При знакомстве вы продолжали фразу: я люблю... Что значат эти слова? Что такое «любить» в общем? Это чувство. Еще есть такое понятие как эмоции. Что такое чувства? Что такое эмоции? Чем они отличаются? Где живут? Как рождаются? Какими бывают? Зачем нужны? Есть ли они у животных? Как выражаются? (показать картинки с эмоциями и спросить у детей, какие эмоции там изображены и как они это поняли). Как в современном мире выражаются эмоции (в интернете)?»

4. Рисунок «Чувства человека» (15 мин)

Цель: осознание собственных чувств и их вербализация.

Инструментарий: листы бумаги А4, гуашь (акварель), кисти, вода.

Ход: «Сегодня мы много общались по поводу эмоций и чувств. И т.к. многое вы знаете, что – то еще положили в копилку своих знаний, давайте отразим на бумаге чувства. Да именно чувства человека. Почему не эмоции? Эмоции как мы решили ситуативны, зависят от обстановки и долго не живут, а вот чувства в человеке живут долго и формируют его отношение к действительности. Нарисуйте, пожалуйста, чувства человека. Рисунки не оцениваются. Вы – главные судьи и эксперты своих работ. Важна не столько техника, сколько идея».

5. Презентация (7 мин)

Цель: осознание собственных чувств и их вербализация, развитие навыков самопрезентации.

Ход: Участники рассказывают о своих работах. Ведется безоценочное обсуждение.

6. Завершение занятия (5 мин)

Цель: развитие навыков рефлексии

Ход: Продолжить предложения: на этом занятии больше всего мне понравилось...на этом занятии больше всего мне не понравилось...на этом занятии больше всего мне запомнилось...на этом занятии я понял что...на следующем занятии мне бы хотелось...

2 занятие «ЗЛОСТЬ»

1. Вводное слово (1 мин)

Цель: обозначение границ дозволенного, формирование представлений о теме занятия.

Ход: «Здравствуйте. Напомню правила группы: доброжелательность, безоценочность, активность, правило «стоп», «говорит только один», телефон выключен. Тема нашего занятия «злость».

2. Шеринг

Цель: обучение рефлексии (5 мин)

Инструментарий: клубок

Ход: По кругу участники высказываются о своем настроении, состоянии, о своих ожиданиях по поводу занятия.

3. «Мозговой штурм: гнев, злость, агрессия и др.» (10 мин)

Цель: формирование знаний о эмоциональной сфере личности

Инструментарий: доска, мел, конспект

Ход: «Что значит быть злым? Это эмоция или чувство? Когда вы злитесь? Что значит злой человек? Назовите еще синонимы. Что такое гнев? Что такое ярость? Что такое агрессия? Зачем нужны такие эмоции? Помогают или мешают такие чувства? Как контролировать свою злость? Какие способы продуктивного выражения злости вы знаете? (можно по подгруппам)»

4. Подушка злости. Мешок криков (5 мин)

Цель: выражение и высвобождение агрессии

Инструментарий: мешок, подушка.

Ход: Подушка предъявляется как «специальная подушка впитывающая злость», для этого нужно ее бить. Мешочек – это «мешочек для сбора злых слов», в который необходимо кричать.



Рис. 3. Использование «подушки злости»



Рис. 4. Использование «мешочка криков»

5. Рисунок «Злость» (10 мин)

Цель: осознание собственных чувств и их вербализация.

Инструментарий: листы бумаги А4, гуашь (акварель), кисти, вода.

Ход: Нарисуйте, пожалуйста, злость.

6. Презентация (7 мин) См. занятие 1

7. Упражнение 3 мин

Цель: развитие саморегуляции

Инструментарий: лист бумаги, ручка

Ход: Написать или схематично изобразить объект своей злости и на рисунке справиться с ней.

8. Завершение занятия (5 мин) См. занятие 1

3 занятие «ЛЮБОВЬ»

1. Вводное слово (1 мин)

Цель: обозначение границ дозволенного, формирование представлений о теме занятия.

Ход: «Здравствуйте. Напомню правила группы: доброжелательность, безоценочность, активность, правило «стоп», «говорит только один», телефон выключен. Тема нашего занятия «любовь».

2. Шеринг

Цель: обучение рефлексии (5 мин)

Инструментарий: клубок

Ход: По кругу участники высказываются о своем настроении, состоянии, о своих ожиданиях по поводу занятия.

1. «Мозговой штурм: любовь» (10 мин)

Цель: формирование знаний о эмоциональной сфере личности

Инструментарий: доска, мел, конспект

Ход: «Что значит это слово? Это эмоция или чувство? Какая эмоция может предшествовать любви, быть ее основой? Что значит любить? Что значит любящий/ любимый человек? Какая бывает любовь? Зачем нужны такие эмоции? Помогают или мешают такие чувства? Нужно ли любить себя?»

2. Рисунок «Любовь» (10 мин)

Цель: осознание собственных чувств и их вербализация.

Инструментарий: листы бумаги А4, гуашь (акварель), кисти, вода.

Ход: Нарисуйте, пожалуйста, злость.

3. Презентация (7 мин)

См. занятие 1



Рис. 5. Процесс презентации и обсуждения рисунков

4. «Письмо себе любимому» (7 мин)

Цель: формирование способности к безусловному принятию себя, осознание своих особенностей.

Инструментарий: бумага, ручка

Ход: Каждый пишет письмо самому себе, любимому. После выполнения упражнения желательно обменяться мнениями, с какими чувствами делали это задание. По желанию можно пересказать или зачитать свое письмо.

5. Завершение занятия (5 мин)

См. занятие 1

4 занятие «ИНТЕРЕС»

1. Вводное слово (1 мин)

Цель: обозначение границ дозволенного, формирование представлений о теме занятия.

Ход: «Здравствуйте. Напомню правила группы: доброжелательность, безоценочность, активность, правило «стоп», «говорит только один», телефон выключен. Тема нашего занятия «интерес».

2. Шеринг

Цель: обучение рефлексии (5 мин)

Инструментарий: клубок

Ход: По кругу участники высказываются о своем настроении, состоянии, о своих ожиданиях по поводу занятия.

3. «Мозговой штурм: интерес» (10 мин)

Цель: формирование знаний о эмоциональной сфере личности

Инструментарий: доска, мел, конспект

Ход: «Что значит это слово? Это эмоция или чувство? Когда возникает интерес? Положительное или отрицательное это чувство? Что такое познавательный интерес? Как он помогает в жизни? Синонимы интереса. Зачем нужны такие эмоции? Помогают или мешают такие чувства?»

4. «Собери человечка» (10 мин)

Цель: осознание важности познания, формирование мотивации на успешную самореализацию

Инструментарий: ватман, карандаши.

Ход: Необходим ватман (или лист бумаги меньшего формата), на нем рисуется фигура человека, вырезается и разрезается на столько частей, сколько участников в группе. Участники должны собрать человека который будет успешным : на каждой части пишется особое качество позволяющее быть успешным и дети вместе складывают фигуру человека. Обсуждается, почему именно эти качества позволяют быть человеку успешным и как в этом участвует познавательный интерес самого человека.



Рис. 6. Реализация упражнения «Собери человечка»

5. Рисунок «Интерес» (10 мин)

Цель: осознание собственных чувств и их вербализация.

Инструментарий: листы бумаги А4, гуашь (акварель), кисти, вода.

Ход: Нарисуйте, пожалуйста, интерес.

6. Презентация (5 мин)

См. занятие 1

Завершение занятия (5 мин)

См. занятие 1

5 занятие «ГРУСТЬ»

1. Вводное слово (1 мин)

Цель: обозначение границ дозволенного, формирование представлений о теме занятия.

Ход: «Здравствуйте. Напомню правила группы: доброжелательность, безоценочность, активность, правило «стоп», «говорит только один», телефон выключен. Тема нашего занятия «грусть».

2. Шеринг

Цель: обучение рефлексии (5 мин)

Инструментарий: клубок

Ход: По кругу участники высказываются о своем настроении, состоянии, о своих ожиданиях по поводу занятия.

3. «Мозговой штурм: грусть» (10 мин)

Цель: формирование знаний о эмоциональной сфере личности.

Инструментарий: доска, мел, конспект

Ход: «Что значит это слово? Это эмоция или чувство? Что значит грустить? Когда люди грустят? Как грустят? Синонимы этого чувства. Зачем нужны такие эмоции? Помогают или мешают такие чувства?».

4. Рисунок «Грусть» (10 мин)

Цель: осознание собственных чувств и их вербализация.

Инструментарий: листы бумаги А4, гуашь (акварель), кисти, вода.

Ход: Нарисуйте, пожалуйста, грусть.

5. Презентация (7 мин)

См. занятие 1

6. Упражнение «Аукцион» (5 мин)

Цель: обучение справляться с негативными эмоциями

Ход: По типу аукциона предлагается, как можно больше способов помогающих справиться с плохим настроением. Все способы, принятые ведущим, фиксируются на доске.

7. Путаница (5 мин)

Цель: формирование понимания, что сложные ситуации решаемы

Ход: В зависимости от числа игроков выбирается один водящий. Он отходит в сторону. Оставшиеся участники становятся в круг, взявшись за руки. Их задача – запутаться между собой как можно больше. Главное условие – не расцеплять руки. Когда все готово, игроки зовут водящего, который должен всех распутать, не расцепляя рук участников.



Рис. 7. Реализация упражнения «Путаница»

8. Передай улыбку (1 мин)

Цель: создание положительного эмоционального фона

Ход: У меня хорошее настроение, и я хочу передать свою улыбку вам по кругу. Что чувствуете вы сейчас?

Завершение занятия (5 мин)

См. занятие 1

6 занятие «СТРАХ»

1. Вводное слово (1 мин)

Цель: обозначение границ дозволенного, формирование представлений о теме занятия.

Ход: «Здравствуйте. Напомню правила группы: доброжелательность, безоценочность, активность, правило «стоп», «говорит только один», телефон выключен. Тема нашего занятия «страх».

2. Шеринг

Цель: обучение рефлексии (5 мин)

Инструментарий: клубок

Ход: По кругу участники высказываются о своем настроении, состоянии, о своих ожиданиях по поводу занятия.

3. «Мозговой штурм: страх» (10 мин)

Цель: формирование знаний о эмоциональной сфере личности.

Инструментарий: доска, мел, конспект

Ход: «Что значит это слово? Это эмоция или чувство? Что значит бояться? Почему и зачем люди боятся? В чем вред и польза страха? Как люди выглядят когда боятся? Что такое тревога, тревожность и их отличие? Зачем нужны такие эмоции? Помогают или мешают такие чувства?»

4. Рисунок «Страх» (10 мин)

Цель: осознание собственных чувств и их вербализация.

Инструментарий: листы бумаги А4, гуашь (акварель), кисти, вода.

Ход: Нарисуйте, пожалуйста, свой страх.

5. Презентация (5 мин)

См. занятие 1

6. «Трансформация» (5 мин)

Цель: снижение уровня тревоги по отношению к определенному объекту вызывающему страх.

Инструментарий: бумага, ручка

Ход: Изменение рисунка таким образом, чтобы страх перестал быть пугающим.

7. Презентация (5 мин)

См. занятие 1

8. Завершение занятия (5 мин) См. занятие 1

7 занятие «СЧАСТЬЕ»

1. Вводное слово (1 мин)

Цель: обозначение границ дозволенного, формирование представлений о теме занятия.

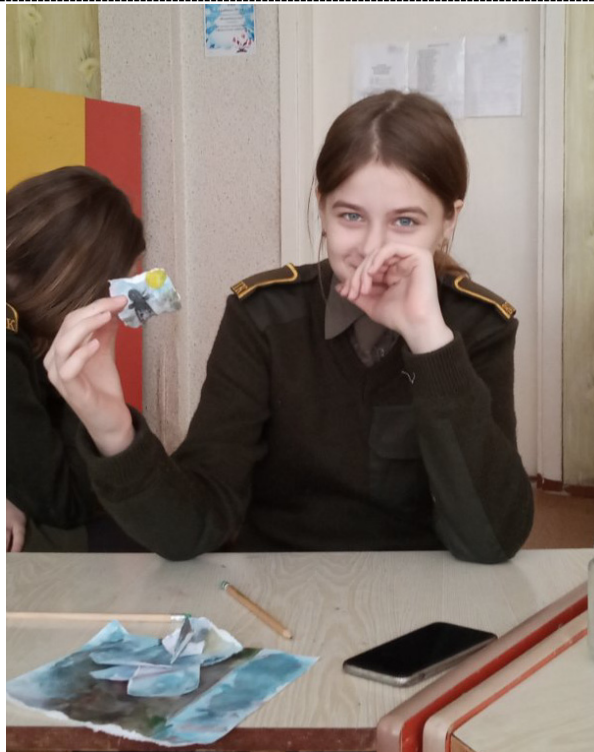


Рис. 8. Трансформация рисунка (частичное уничтожение)

Ход: «Здравствуйте. Напомню правила группы: доброжелательность, безоценочность, активность, правило «стоп», «говорит только один», телефон выключен. Тема нашего занятия «счастье».

2. Шеринг

Цель: обучение рефлексии (5 мин)

Инструментарий: клубок

Ход: По кругу участники высказываются о своем настроении, состоянии, о своих ожиданиях по поводу занятия.

3. «Комплименты» 5 мин

Цель: создание атмосферы доверия в группе, положительного эмоционального фона.

Инструментарий: мяч (клубок)

Ход: Ведущий предлагает участникам сделать друг другу комплименты, передавая мяч. После упражнения происходит обсуждение возникших чувств.

4. «Мозговой штурм: счастье» (10 мин)

Цель: формирование знаний о эмоциональной сфере личности

Инструментарий: доска, мел, конспект

Ход: «Что значит это слово? Это эмоция или чувство? Что значит быть счастливым? Какие синонимы счастья? Что такое радость, смех, удовольствие? В чем их сходства и различия? Как проявляются? Когда появляются? Зачем нужны такие эмоции? Помогают или мешают такие чувства?»

5. Рисунок «Счастье» (10 мин)

Цель: осознание собственных чувств и их вербализация.

Инструментарий: листы бумаги А4, гуашь (акварель), кисти, вода.

Ход: Нарисуйте, пожалуйста, счастье

6. Презентация (7 мин)

См. занятие 1

7. «Поменяйтесь местами те кто...» (5 мин)

Цель: создание атмосферы доверия в группе, положительного эмоционального фона.

Ход: Ведущий предлагает встать и поменяться местами тех, у кого, например голубые глаза, потом убирается один стул и роль ведущего может занять участник, постепенно участники не успевшие занять место выбывают из игры, забирая с собой стул.



Рис. 9. Реализация упражнения «Поменяйтесь местами те кто...»

8. Завершение занятия (5 мин) См. занятие 1

8 занятие «ЗАВЕРШЕНИЕ И ОБОБЩЕНИЕ»

1. Вводное слово (1 мин)

Цель: обозначение границ дозволенного, формирование представлений о теме занятия.

Ход: «Здравствуйтесь. Напомню правила группы: доброжелательность, безоценочность, активность, правило «стоп», «говорит только один», телефон выключен. Сегодня заключительное занятие, на котором мы обобщим все ваши знания о эмоциях.

2. Шеринг

Цель: обучение рефлексии (5 мин)

Инструментарий: клубок

Ход: По кругу участники высказываются о своем настроении, состоянии, о своих ожиданиях по поводу занятия.

3. Я хозяин самому себе (15 мин)

Цель: релаксация, овладение навыками саморегуляции, осознание своих возможностей.

Ход: «Сядьте поудобнее и расслабьтесь; сделайте несколько глубоких вдохов и выдохов. После этого медленно и осмысленно скажите себе следующее:

У меня есть тело. Но я – это не мое тело. Мое тело может быть здоровым или больным, уставшим или отдохнувшим. Мое тело – это только инструмент познания и деятельности в окружающем меня мире. Я берегу его, но я – это не мое тело. Я обладаю своим телом, я могу управлять своим телом, я хозяин своего тела.

У меня есть чувства, но я – это не мои чувства. Мои чувства многообразны и изменчивы. Я могу переживать любовь и ненависть, радость и горе, гнев и восторг. Я могу наблюдать и понимать свои чувства, пользоваться ими и соединять их в себе. Но я – это не чувства. Я обладаю своими чувствами, я могу управлять ими, я хозяин своих чувств.

У меня есть ум, но я – это не мой ум. Мой ум – это ценный инструмент исследования и самовыражения. Его содержание постоянно меняется, обогащается новыми идеями, знаниями и опытом. Это орган познания внешнего и внутреннего мира. Но я – это не мой ум. Я обладаю своим умом, я могу управлять своими мыслями, я хозяин своего ума.

У меня есть множество отношений с разными людьми. Но я – это не мои отношения. Я сын (дочь) своих родителей. Я ученик, я хороший друг. Я вовлечен в разные виды деятельности, я общаюсь с разными людьми. Но я – это не мои отношения. Я имею отношения с людьми, я могу управлять этими отношениями, я хозяин своих отношений.

Я – это человек, который имеет тело, чувства, ум, отношения. Я могу управлять всем, что есть у меня. Я хозяин своего тела, своих чувств, ума и своих отношений. Я хозяин самому себе. Я могу управлять собой и своей жизнью. И я понимаю ответственность перед самим собой». Необходимо добавить обсуждение ощущений, эмоций, мыслей у участников в результате релаксации.

4. Автопортрет (10 мин)

Цель: формирование чувства уверенности в себе.

Инструментарий: листы бумаги А4, гуашь (акварель), кисти, вода.

Ход: Предлагается нарисовать автопортрет.

5. Презентация (7 мин)

Цель: осознание собственных чувств и их вербализация, развитие навыков самопрезентации.

Ход: Участники рассказывают о своей работе, и какие чувства она у них вызвала.

6. Завершение занятия (5 мин) См. занятие 1

По результатам диагностики были отобраны подростки, имеющие высокие показатели личностной тревожности. С ними в дальнейшем проводилась авторская коррекционно – развивающая программа «Яркий Я».

Родителям, педагогам и ученикам в целях создания атмосферы доверия данная работа была презентована как творческий проект работы с детьми с яркой эмоциональностью. Дальнейшая работа направлена на исследование эффективности программы, посредством повторной диагностики и сравнительного анализа.

Таким образом, на наш взгляд навыки эмоциональной компетентности – это совокупность ресурсов, которые включают понимание своих эмоций и чувств, причин их возникновения и способов их регуляции, понимание важности эмоциональных переживаний и их эффективного выражения, понимание эмоциональных состояний других людей, осознание физических проявлений эмоций, научение эмпатии и др. Повышение эмоциональной компетентности важно для формирования саморегуляции и устойчивости личности в сложных стрессовых ситуациях вызывающих тревогу и для проработки собственно тревожности как личностной характеристики.

Список использованной литературы

- Вачков И. Тревожность, тревога, страх: различение понятий // Школьный психолог. 2004. № 8. С. 9.
- Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. 248 с.
- Хван А.А. Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрасте (Диагностика, профилактика, коррекция). Кемерово: Крипкипро, 2006. 109 с.
- Bhagat V., Nordin B.-S., Kamarudin J. Promoting Awareness of Emotional Development to Endorse Emotional Competence // Research J. Pharm and Tech, № 11(7). 2018. С. 3216 –3218.
- Михеева Т. Б. «Компетенция» и «компетентность»: к вопросу использования понятий в современном российском образовании // Учёные записки ЗабГГПУ, 2011. С.110 – 114.
1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2009. 478.
 2. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно – ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58 – 64.
 3. L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons, O. Albanese Pedagogie et psychologie des emotions. Presses de l'Universite du Qvebec, 2005. 250 с.



Крупельницкая Людмила Францевна
доктор психологических наук, доцент,
доцент кафедры психодиагностики и клинической психологии,
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко,
г. Киев, Украина
E-mail: krlyuda@gmail.com

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЬ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИИ

Проанализированы особенности психологической теории и практики на постнеклассическом этапе развития науки. Показано, что постнеклассическая рациональность больше предыдущих типов научной рациональности соответствует задачам изучения сложных саморазвивающихся и самоорганизующихся систем, к которым принадлежит и человек. Рассмотрены формы психологической практики, возникающие в постнеклассической парадигме, а также их проблемные аспекты.

Ключевые слова: *постнеклассическая рациональность, постнеклассическая психология, постнеклассическая личность, психологическая теория, психологическая практика.*

Liudmyla Krupelnitska Postnonclassical rationality in psychological theory and practice

The features of psychological theory and practice at the post-non-classical stage of the development of science were analyzed. It is shown that compared to the previous types of scientific rationality, post-non-classical rationality is more relevant to the tasks of studying complex self-developing and self-organizing systems a person belongs to. The kinds of psychological practice that have been arising in the post-non-classical paradigm, as well as their problematic aspects, were addressed.

Key words: *postnonclassical rationality, postnonclassical psychology, postnonclassical personality, psychological theory, psychological practice.*

Постановка проблемы. В последние десятилетия происходят стремительные изменения в самых разнообразных сферах жизни

общества. Их можно рассматривать как на макроуровне, уровне общественных процессов, так и на микроуровне, уровне отдельно взятой личности. Однако следует отметить определенное рассогласование между содержанием и темпом этих изменений и возможностями психологии как науки и практической отрасли. Психология в обеих ее ипостасях должна соответствовать специфике современного общества и личности, успевать за их развитием, изобретая адекватный методологический инструментарий. В противном случае мы будем помогать не нынешним, а вчерашним человеку и обществу, рассматривая их сквозь призму устаревших концепций, пользуясь неадекватными методами оценки и психологической помощи. М. С. Гусельцева (Гусельцева, 2005) выделяет, прежде всего, такие вызовы современности, встающие перед психологией: вызовы постмодернизма, постпозитивизма и перехода к информационному обществу. Вызов постмодернизма охватывает, прежде всего, принципы «методологического сомнения» и «множественности интерпретаций», взрывные процессы в культуре, сетевую организацию знания, междисциплинарные дискурсы, герменевтическую логику и должен учитывать такие методологические повороты, как нарративный, культурологический и дискурсивный, а также риск превращения множественности в хаос. Вызов постпозитивизма заключается в невозможности решения проблемы объективного знания через осознание зависимости истины от контекста и перспективы, являющихся социально, коммуникативно и интеракционно зависимыми; проникновении обыденности в академическую психологию. Вызов перехода к информационному обществу связан с существованием «паутины концепций» и пониманием того, что научные теории являются идеальными моделями, позволяющими приблизиться к пониманию мира, но полнота картины мира может появиться только в сети знаний, а также с необходимостью решения антиномии методологического единства-многообразия путем диалога. Д.А. Теплых (Теплых, 2006) отмечает, что в психологии постнеклассическая концепция предметности ставит на место науки искусство, мастерство; при этом появляется потребность в описании выделяющегося нового предмета психологии.

Если в теоретической психологии можно констатировать удачные попытки адекватного осмысления этих вызовов, то в сфере психологической практики следует отметить в значительной степени стихийные процессы, соответствующие некоей внутренней логике, однако, недостаточно отрефлектированные психологической наукой.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ вызовов, стоящих перед современной психологией, находим в работах многих авторов (Гусельцева, 2005, Климчук, 2015, Леонтьев, 2007, Татенко, 2009, Титаренко, 2014, Raskin, 2002, Mahoney, 2004 и др.). Некоторые работы посвящены методологическому и парадигмальному

кризису психології (Аллахвердов, 2012, Асмолов, Гусельцева, 2015, Воронина, Лукьянов, 2017, Клочко, 2008), процесу зміни типів раціональності в науці в цілому і в психології – в частині (Зинченко, Первичко, 2012, Климчук, 2015, Татенко, 2009, Титаренко, 2014 і др.), специфіці предмета психології (Волков, Назаров, Лукьянов, 2015, Стахнева, 2013, Теплых, 2006 і др.), розумінню і визначенню особистості (Кочубейник, 2010, Титаренко, 2014 і др.) в межах постнекласическої парадигми. Визначене кількість публікацій відображає також пошук нових підходів до здійснення психологічної практики, визначення нових форм психотерапевтичної роботи, адекватних сучасному стану психологічної науки і суспільних практик (Климчук, 2015, Крупельницька, 2017, 2019, Леонтьєв, 2007, Манилов, 2019, Титаренко, 2014 і др.).

Ціль даної роботи – проаналізувати вектори розвитку сучасної психології, встановити специфіку її змін в зв'язі зі зміною типів наукової раціональності і прослідкувати відображення цієї специфіки в психологічній практиці.

Изложение основного материала и результатов исследования. Розуміння особливостей і загальних закономірностей становлення психологічної практики на сучасному етапі вкрай важливо без розуміння процесів, що відбуваються в науці. Тому логічним буде проведення аналізу в напрямку від розгляду специфіки сучасної науки і соціального контексту, з яким вона пов'язана, до пошуку закономірностей появи, специфічних форм і змісту психологічної практики.

Отже, сучасний етап розвитку науки вчені позначають терміном «постнекласический». Цей етап прийшов на зміну некласическому етапу, який, в свою чергу, послідував за класическим. В.С. Степин (Степин, 1999: 632-633) відзначає, що між класическим, некласическим і постнекласическим періодами розвитку науки існують своєрідні мостики, і поява нового типу раціональності не виключає попереднього, а лише обмежує сферу його дії. В.А. Татенко (Татенко, 2009) вказує, що хоча історично ці три форми раціональності з'являлися послідовно, на сучасному етапі розвитку психології попередні форми не зникають, а існують поруч з останньою і є актуальними в різних дослідницьких і практичних контекстах: класическа психологія вивчає прості системи, некласическа – складні саморегулюючі системи, постнекласическа – складні саморозвиваючі і самоорганізуючі системи. Психологічна практика, пов'язана саме зі складними саморозвиваючими і самоорганізуючими системами, більше пов'язана з постнекласическою формою раціональності.

Д.А. Леонтьев (Леонтьев, 2007), рассуждая о неклассическом векторе в современной психологии и не ставя задачи четкого разграничения неклассической и постнеклассической перспектив, акцентирует внимание, в том числе, на таких тенденциях: все большее превалирование гуманитарного подхода в противовес естественному; смена методологических установок, в частности, переход от монологизма к диалогизму; от детерминации к самодетерминации; от потенциализма к экзистенциализму: под потенциализмом понимаются подходы, сводящие развитие человека к развертыванию врожденных потенций, заложенных биологически, в то время как в позиции экзистенциализма постулируется, что человек сам делает выбор направления развития.

В работах В.А. Татенко постнеклассическая психология предстает как наука, предметом которой является выявление возможностей достижения человеком уровня ее аутентичного бытия. Методология же психологии, по мнению автора (Татенко, 2009: 265-268), начинается там, где «... разрушаются тотальность и унификация, строгий детерминизм и нормативность, и заявляют о себе поливариативность, многоальтернативный «сценарный» подход, установка на индивидуацию». Важным условием применения постнеклассической методологии выступает следующее: «... чтобы в исследовании реальности психической максимально приблизиться к ней, чтобы увидеть всю палитру ее цветов с их оттенками, почувствовать ее дыхание, живую пульсацию, услышать ее настоящие и самые тихие голоса, не приглушенные и не искаженные громкими маршами оторванных от жизни и равнодушных к ней абстрактных конструктов».

А.Н. Кочубейник (Кочубейник, 2010) предлагает для понимания подлинности личности вместо «метафоры соответствия» применять «метафору становления». Представление о подлинности, как степень соответствия личности своей сущности, доминировало в пределах современного знания, в котором личность понималась как «структурно-иерархизированная стабильность в детерминированном мире». Трансформация же предмета научного исследования в начале XX века вывела на первый план такие конструкты, как эмерджентность, энтропийность, сингулярность, чем поставила под сомнение действенность «метафоры соответствия». В постмодернистской социальности, с ее типичными чертами, такими, как фрагментированность, коллажированность, театрализованность, адекватными становятся модели, лишённые линейности, однозначности, предопределенности, иерархичности, ограниченности.

Психология личности, достижения которой среди существующих отраслей психологии наиболее тесно связаны с психологической практикой, существует как в рамках классического, так и неклассического и постнеклассического подходов. Т.М. Титаренко (Титаренко, 2014)

отмечает, что самым распространенным в психологии личности сегодня остается неклассический подход, особенно в его экзистенциально-гуманистической ипостаси. Постнеклассическая же личность рассматривается прежде всего в рамках нарративной, дискурсивной психологии и социального конструктивизма. Среди атрибутивных характеристик постнеклассической личности автор выделяет следующие черты.

1) *Идентичность, отличная от ее понимания в классическом и неклассическом подходах.* Постнеклассическая идентичность текущая, изменяемая, принципиально незавершенная, в то время как в рамках классической рациональности идентичность личности постоянная, практически не изменяемая. Если в ракурсе неклассической рациональности идентичность связана, прежде всего, с самореализацией, достижением полного согласия личности с собой и своей сущностью, то в пределах постнеклассической рациональности личностная идентификация видится как происходящая непрерывно; устоявшаяся же, фиксированная идентичность превращается в препятствие, поскольку личность связана с постоянными изменениями и движением.

2) *Иное значение автономности.* Жизненные миры разных личностей пересекаются и взаимопроникают друг в друга, а не изолированы или четко разграничены. Отношения необходимы для возникновения и проявления личности, но тотальная зависимость от кого-то, «растворенность» в личности другого человека, как и «слипание» с другим человеком. Личность творит свое пространство, однако может изменять, реконструировать или совсем покидать его в изменившихся условиях. Динамичная и сменяемая автономность способствует новым попыткам идентификации. В постнеклассической парадигме психологии личность предстает как умеющая устанавливать и разрушать границы в зависимости от актуальных целей и условий.

3) *Диалогичность личности.* Диалог приобретает особую важность в связи с тем, что жизненные миры близких людей находятся в непосредственной близости. В диалоге с другими людьми, «со своими соседями по экзистенции» личность проявляет и конструирует себя. Диалог становится одним из ведущих модусов существования личности.

4) *Социальное практикование.* Постнеклассическая личность постоянно пересматривает, переоценивает и меняет свои практики. Само слово «практики», применяемое во множественном числе, характеризует современные изменения в отношении к содержанию, им обозначаемом. Современный человек одновременно включен в различные практики.

Одним из центральных методов постнеклассической психологии, по мысли В.Е. Клочко (Клочко, 2008), должен быть транспективный анализ. Именно он, будучи анализом динамическим, учитывающим «детерминацию будущим», выявляющим тенденции в становлении

открытых систем, может рассматриваться как адекватный изучению «самоорганизации в человекообразных (саморазвивающихся) системах». С точки зрения В.Е. Ключко, такой анализ позволяет учитывать детерминацию, идущую от общесистемных психологических новообразований. Сравнивая транспективный анализ с исторически ему предшествовавшим и содержащимся в нем в снятом виде диалектическим анализом, ученый замечает, что диалектический анализ предполагает акцент на развитии, а транспективный – на становлении. Именно установка на становление позволяет изучать специфику открытых самоорганизующихся систем. Диалектическая установка источником развития полагает противоречие, являющееся основой борьбы старых и новых форм; транспективная установка источником становления предполагает соответствие. Именно принцип соответствия приводит к взаимодействию и порождению системных качеств и системогенезу.

Постнеклассическая психология, воплощая в себе сущностные черты постнеклассической рациональности, характеризуется учетом не только методов получения знаний, но и дискурса, в котором они получены; междисциплинарными связями, тенденцией к сетевой организации знания, парадигмальной толерантностью, герменевтической ориентацией исследований, отношением к человеку и к группе как к системам саморазвивающимся и самоорганизующимся. Такие ее особенности составляют основу для выстраивания идей социального конструирования реальности и, очевидно, с необходимостью производят такие идеи в поле современных смыслов и задач. Многие исследователи называют эпоху постмодерна временем конструктивизма, имея в виду смещение акцента с *изучения* личностной и социальной реальности на ее *создание*.

Несмотря на размывание междисциплинарных границ и все большее взаимопроникновение различных отраслей науки, следует рассмотреть развитие идеи социального конструирования не только в психологии, но и в близких к ней областях, прежде всего, в философии, а также проследить изменения, происходящие в контексте общенаучных принципов. К важным изменениям следует отнести то, что валидность знаний уступила место другому ориентиру: их жизнеспособности (Климчук, 2015).

Кроме того, в фокус внимания современных исследователей стали попадать не только содержание знаний, но и способ их получения. Более того, появилось новое понимание процесса появления знаний как не получения, а конструирования. При этом акцентируется значение не только объекта наблюдения, но и наблюдателя и связи между ними. Смыслы видятся как относительные и изменяемые, наблюдаемые феномены – зависимыми от контекста, а процесс познания и понимания в целом – социальным, индуктивным, герменевтическим и скорее

качественным, чем количественным. Для конструктивизма характерно фокусирование на способах, которыми люди и сообщества создают конструкции реальности, поэтому он предполагает скепсис относительно человеческой способности познавать мир непосредственно, точно и единственно верным способом.

М.Ж. Mahoney (Mahoney, 2004) видит философские источники конструктивизма в работах Дж. Вико, И. Канта, А. Шопенгауэра, Г. Файхингера. Философские предпосылки конструктивизма содержат положения о регуляторном значении идей в организации опыта, об особой роли фантазии и мифов в человеческой адаптации. Кантовские «категории» можно рассматривать как философские предшественники «конструктов» и «схем», используемых в конструктивизме. По Г. Файхингеру, разум не столько изображает или отражает реальность, сколько является навигатором в жизненных ситуациях, а «функциональные фикции» служат этой цели. Генетическая эпистемология Ж. Пиаже также напрямую связана с этими идеями. Познание в ней рассматривается как поиск динамического баланса между познанным и непознанным.

J.D. Raskin (Raskin, 2002) описывает конструктивизм как ноуменальный взгляд на реальность, «который навсегда отказывает нам в безопасности оправдания наших верований, страхов, идеологий простой отсылкой к «объективным внешним обстоятельствам». Конструктивистская психология, таким образом, предстает как «направление, изучающее процесс и способ создания человеческими существами систем для осмысленного понимания своего мира и опыта» (Климчук, 2015). Поскольку все смыслы отражают лишь определенную точку зрения, ни один из способов понимания, созданный людьми, не может претендовать на доминирование и объективность.

На сегодняшний день существует много разновидностей конструктивизма: эпистемологический, герменевтический, радикальный, эпистемологически-нейробиологический, кибернетический и др. Для рассмотрения специфики психологической практики в зеркале постнеклассической рациональности наибольший интерес, с нашей точки зрения, представляют конструктивизм М.Ж. Mahoney, который сосредоточен на проблемах психотерапии и психологического консультирования; психология личностных конструктов Дж. Келли; коммуникационный конструктивизм П. Вацлавика и социально-конструкционистские направления психотерапии. Некоторые исследователи, в частности, J.D. Raskin (Raskin, 2002), относят к конструктивистским подходам рационально-эмотивную терапию А. Эллиса. Следует также заметить, что современные формы психотерапии в т.н. классических подходах очень сильно отличаются от предшествующих им психотерапевтических форм, предложенных отцами-основателями. Так, например когнитивно-бихевиоральная терапия «третьей волны» по многим параметрам настолько сблизилась

со своими бывшими гуманистическими и экзистенциальными оппонентами, что не всегда можно провести четкую грань между ними.

Конструктивизм М.Ж. Mahoney содержит 5 основных тем (Климчук, 2015: 29): 1) активная деятельность: люди являются активными участниками своей жизни, делают выборы, которые меняют их жизнь; 2) порядок: люди нуждаются в порядке, поэтому формируют свой мир, находят паттерны и творят смыслы; 3) самость: личность – это самореферентный, или же рекурсивный, процесс, а самость – это когерентность взглядов в развитии, из которых человек черпает опыт и которые изменяются в ходе взаимодействия; 4) социально-символическая связанность: люди рождаются и живут в отношениях, их организация происходит через социальные связи и системы символов; 5) развитие в течение всей жизни.

Основания для отнесения рационально-эмотивной терапии А. Эллиса к конструктивистским подходам содержатся в идее РЭТ, которая может рассматриваться как постмодернистская и конструктивистская. Это идея эффективности демонстрации клиенту того, что его собственные абсолютистские взгляды приводят к деструктивным чувствам и поступкам, и возможностей в изменении своего сознания в сторону большей открытости и гибкости.

Психологию личностных конструктов J.D. Raskin и R.A. Neimeyer считают одним из классических научных конструктивистских подходов, а терапию фиксированной роли, предложенную в рамках этой психологии, рассматривают как один из первых конструктивистских подходов в психотерапии. Идейным центром психологии личностных конструктов является представление об организации человеческого опыта в форме системы взаимосвязанных биполярных смысловых конструктов, используемых человеком для оценки и прогнозирования как собственного поведения, так и поведения других. Упомянутые конструкты человек изобретает на основе собственного опыта. Они не являются постоянными и неизменными, напротив, эти смысловые измерения подлежат постоянной проверке на предмет их адекватности жизненным обстоятельствам. Идеи психологии личностных конструктов являются конструктивистскими по своей сути: предполагается существование разнообразных и изменяемых способов смыслового представления опыта. В этом подходе не подвергаются изменению только «ядерные конструкты», создающиеся в раннем возрасте и непроницаемые для рефлексии и изменений.

Целью разработанного Дж. Келли метода психотерапии является помощь клиенту в реконструкции его системы конструктов в направлении ее большей функциональности, соответствия условиям жизни и целям клиента. Метод предусматривает помощь терапевта в конструировании клиентом новой (или обновленной) системы конструктов, которая воплощается в «очерке фиксированной роли», поддержку клиента в его

реализации новой системы конструктов в реальной жизни через проигрывание сконструированной роли.

Особое место среди других вариантов конструктивизма принадлежит коммуникационному конструктивизму П. Вацлавика (Вацлавик, 1998).

П. Вацлавик был первым, кто предложил использование термина «конструктивизм» в том смысле, в котором он используется в конструктивистских подходах по сей день. Все, что пишет П. Вацлавик о реальности, касается исключительно т.н. «коммуникативной реальности». Реальность в коммуникативном конструктивизме видится как продукт человеческого общения. Поскольку в общении есть много версий, коммуникативная реальность также представляется мультиверсионной. Но эти множественные версии реальности не репрезентуют объективную реальность. В процессе коммуникации происходит смешивание, во-первых, действительности с представлением о действительности; во-вторых, действительности первого и второго порядка. Действительность первого порядка, по П. Вацлавику, это пространство фактов, установленных в рамках наблюдения или эксперимента и признанных объективными на основе их повторяемости. Примером «действительности первого порядка» являются физические свойства предметов, такие как цвет, форма и т. «Действительность второго порядка» охватывает значения, смыслы и ценности. В этом пространстве нет никаких объективных критериев, оно подчинено логике коммуникационных процессов.

Для изменений в социально-психологической практике базовым является другой вариант конструктивизма – социальный конструкционизм, направление, которое, в отличие от конструктивизма, сосредоточено в большей степени на социальных и культурных процессах. В варианте K.J. Gergen (Gergen, 2009) социальный конструкционизм представлен выходом из рамок эпистемологии на уровень изучения личности, социально-психологических феноменов, проблем коммуникации и межгрупповых отношений. Он выделяет 5 общих позиций, характерных для сторонников идей социального конструкционизма:

- 1) Способ понимания мира не задан нам сам по себе.
- 2) Способы, при помощи которых мы описываем и объясняем мир, являются следствием наших отношений.
- 3) Конструкции приобретают свою значимость в силу своей социальной полезности.
- 4) Способы наших описаний и объяснений мира определяют и наше будущее.
- 5) Рефлексия по поводу наших «принятых-без-доказательств» миров является жизненно необходимой для нашего будущего благосостояния.

Итак, личность сквозь призму постнеклассической рациональности имеет другие психологические проблемы, по сравнению с «классической» и «неклассической» личностью, а потому требует и других форм и подходов к психологической помощи. Что же это за формы и подходы, и в чем заключается их специфика?

Психотерапевт и ученый Н. Anderson (Anderson, 2003) выделяет несколько исходных положений и ценностей, общих для всех направлений социально-конструкционистской психотерапии:

- скептическое отношение к идеям существования объективного знания и универсальных абсолютных истин;
- понимание знания и социальной реальности как сконструированных лингвистически и социально, то есть признание мультивариативности реальности;
- отношение к языку как средству получения представления о мире, о реальности других людей, событиях и т.д.; видение проблем и их решений как существующих не внутри отдельного человека или семьи, а как оформляемых и осмысляемых в контексте отношений, в частности – в диалогическом контексте;
- представление о цели терапии как создании диалогического контекста и контекста отношений для трансформаций;
- видение трансформаций неизбежно возникающими в диалоге;
- представление о трансформациях как уникальных для каждого клиента и участника терапевтической беседы, поэтому принципиально не определяемых заранее;
- рассмотрение личности и «Я», развития и активности в качестве взаимосвязанных, совместных и диалогических, а не внутренних, изолированных и автономных сущностей и процессов;
- признание множественности человеческих идентичностей, формирующихся и переформирующихся в социальном взаимодействии.

К основным ценностям подходов, основанных на идеях социального конструкционизма, Н. Anderson относит: непатологический и неосуждающий взгляд; признание, уважение и использование клиентской реальности и уникальности; использование историй и метафор; сотрудничество по структуре и процессу; уход от ярлыков и обвинительных классификаций людей, их семей или поведения; открытость и прозрачность.

Способы концептуализации личности, психики и реальности обуславливают выбор или формирование практического подхода к психотерапевтической работе. В. Milliken определяет психотерапию с социально-конструкционистской точки зрения как способ, с помощью которого наши собственные социальные конструкции рассматриваются и совершенствуются рационально, и относит к социально-конструкционистским следующие подходы.

Подход, ориентированный на решение проблем (The Solution Focused Therapy), фокусируется на создании решений, а не на решении проблем. Терапия возможностей (Possibility Therapy) сосредотачивается на поиске идей относительно новых возможностей в направлении лучшей жизненной реализации. Нарративная терапия (The Narrative Therapy) фокусируется на деконструкции доминирующих нарративов, которые не очень хорошо служат человеку, и разработке альтернативных нарративов, которые могут быть более полезными. Подход коллаборативной психотерапии (The Collaborative Therapy) ставит в центр внимания использование диалоговой беседы, генерирующей новые возможности влияния на нашу жизнь с помощью языковых средств. Подход социальной терапии (The Social Therapy) использует методологию, создающую новые идентичности через преобразования в контексте импровизационной социальной активности. Подход транзактного анализа отношений (The Relational Transactional Analysis (Two-Person Psychology)) фокусируется на процессе диалектики отношений как первоисточнике изменений. R.A. Neimeyer (Neimeyer, 2009) добавляет к этому перечню терапию фиксированной роли Дж. Келли (Fixed Role Therapy).

Как видим, в связи со сменой типов научной рациональности перед психологией стоит задача определения новых подходов не только к научному исследованию, но и к практике, в том числе, открытие новых психотерапевтических направлений или образование современных форм существующих подходов. Современный этап развития психологии характеризуется доминированием постнеклассического типа научной рациональности, который в отличие от классического и неклассического типов, принимает во внимание не только объект исследования (классическая рациональность) и соотношение знаний об объекте исследования и характер средств и операций деятельности исследователя (неклассическая рациональность), но и соотношение между знаниями об объекте исследования и мотивационно-смысловыми и ценностными структурами, а также стилем, в рамках которого порождены знания (постнеклассическая рациональность).

Именно на этом этапе появляется возможность максимально приблизить научные знания о психотерапии к практике психотерапии. Впрочем, эту задачу еще предстоит решить; пока между практикой и теорией психотерапии остается огромная пропасть. Теоретики психотерапии публикуют статьи с результатами своих исследований в научных изданиях, участвуют в научных конференциях, пишут книги, в которых освещают положения научных теорий, а психологи-практики – участвуют в совершенно других конференциях, входят в другие профессиональные сообщества, чаще всего публикуют статьи в других изданиях, отслеживают развитие психотерапии по другим ориентирам. Тем не менее, учитывая сущностные признаки постнеклассической рациональности, именно на современном этапе развития науки

психологические знания о механизмах и формах психологической помощи имеют все основания объединиться с практическими наработками в этой области. Психотерапия как сфера деятельности, связанной именно со сложными саморазвивающимися и самоорганизующимися системами, больше соотносится как раз с постнеклассической формой рациональности.

Как же указанные тенденции постнеклассической психологии отражаются на выполнении практических психологических задач? Исходя из основных принципов постмодернизма, А. Blatner сформулировал 8 основных задач психотерапии постмодерна (Blatner).

1. *Сделать творчество основополагающей ценностью.* Необходимо развивать у клиентов высокую оценку спонтанности и умение смотреть на проблему «свежим взглядом», с совершенно иной точки зрения.

2. *Помогать клиентам в создании «персональной мифологии»,* то есть способствовать построению истории их собственной жизни с элементами приключений и героического эпоса. Чувство неполноценности, связанное с отношением к своим семейной, субкультурной принадлежности, к умственным возможностям должно быть преодолено, и в результате человек должен «переоформить» собственную жизнь. А. Blatner называет этот аспект «персональным религиозным паломничеством», имея в виду расширение психологических, религиозных и практических возможностей с учетом социального интереса. На основе сходства «персональных мифологий» в дальнейшем люди объединяются в сообщества с похожими идеалами.

3. *Помогать клиентам выработать трансперсональную перспективу как основу мировоззрения.* Идеи А. Адлера, К. Юнга, А. Ранка могут быть синтезированы и осмыслены на новом уровне. Например, социальный интерес, являющийся, с точки зрения А. Blatner, хорошей целью, тем не менее, недостаточно резонирует с основополагающей психосоциальной динамикой, соотносящейся с целостностью мироздания. Человеку нужно помочь следовать его интуиции, позволяющей реализовывать связь с этой целостностью. Дальнейшая помощь клиенту в построении его персональной мифологии заключается в нахождении субъективно истинных трансперсональных мифологических образов, чему способствуют чтение, размышления, общение с другими людьми и т.п.

4. *Помогать клиенту в принятии плюралистического образа своего Я.* Метафора «разнообразного Я» используется для подключения больших возможностей для самовыражения личности через реализацию различных ее сторон, составляющих, аспектов. Человек может себя проявлять не только на основе одной фиксированной идентификации через строго определенный набор ролей, а в гораздо более широком диапазоне. Представление о едином способе бытия в мире меняется на

представление о разнообразных способах бытия, что создает основания для обогащения личностного стиля и повышения способности к адаптации к различным жизненным ситуациям. Такая плюралистическая модель позволяет трансформировать практические стратегии в различных сферах жизни. Внутренние (личностные) конфликты видятся как такие, которые могут решаться не навязыванием «воли одной части Я другой», при котором подавленная часть с необходимостью стремится найти не прямой, завуалированный, часто патологический способ проявления, а путем «переговоров». В обществе постмодерна человек оказывается под перекрестным огнем множества советов, рекомендаций, предложений по вариантам самореализации, заработка и т.п. Такой избыток выбора пробуждает различные аспекты личности. При этом импульс к реализации получают соответствующие желания и стремления. Однако не все они могут быть реализованы, тем более – одновременно. Личность должна научиться признавать эти «части Я» (разные личностные аспекты) именно как частные, а не целые Я, что даст возможность на них влиять путем развития дисциплины отказа и т.п.

5. *Помогать клиенту больше узнавать о других культурах.* Это касается знаний о нормах и образе жизни не только иностранцев, но и людей других пола, сексуальной ориентации, возраста, субкультуры и т.д. Чужое мировоззрение, будучи объективно рассмотренным и лучше понятым, создает основания для расширения собственного мировоззрения. Свойственный культуре модерна идеал преданности своим ценностям и образу жизни, как единственно возможным и верным, становится неактуальным: чужое мировоззрение, принятое на равных условиях со своим, с точки зрения не определенного и устойчивого прошлого, а динамического настоящего и неопределенного будущего, содержит ряд преимуществ.

6. *Предложить эклектичный подход к психотерапии.* Диагноз в его классическом понимании перестает играть ту роль, которую он играл в психотерапии эпохи модерна. Клиенты с одинаковым «диагнозом», тем не менее, отличаются разным набором интересов, сильных и слабых сторон, влияющих на прогноз изменения под влиянием психотерапии гораздо больше, чем сам диагноз. Здесь уместно вспомнить (Л.К.) автобиографическую историю болезни и выздоровления Арнхильд Лаувенг («Завтра я всегда была львом»), в которой хорошо проиллюстрирована ограниченность подхода к пациенту психиатрического заведения только через призму его диагноза. По аналогии с психиатром, который, не обладая всем спектром терапевтических возможностей, использует «узких специалистов» (физиотерапевтов, диетологов и т.д.) для лучшего результата лечения, хотя и несет всю полноту ответственности за процесс лечения, А. Blatner считает, что так надо поступать и в психотерапии. То есть психотерапевт, при необходимости, советует своему клиенту обратиться

также к другим специалистам, а не удерживает его только в сфере своего единоличного влияния.

7. *Помогать клиентам развивать способность к метапознанию.* Эта способность не рассматривается А. Blatner как необходимое условие эффективности психотерапии. Положительные результаты психотерапии могут достигаться и без этого, и психотерапия осуществляется не ради этого. Однако обучение клиента определенным навыкам и осознание им определенных моментов, выходящих за пределы необходимых, должны способствовать смягчению симптомов и увеличению его возможностей обходиться без психотерапевта. При этом отмечается, что в большинстве случаев краткосрочная терапия является оптимальной. Однако хорошо, если психотерапевту удастся «посеять зерна», которые прорастут стремлением клиента читать, разговаривать с друзьями, применять навыки самосознания. Развитие навыков самопознания и развивающего межличностного общения являются важными элементами психотерапевтического взаимодействия.

8. *Выдвинуть формирование навыков на передний план психотерапии.* Это касается не только упомянутых в предыдущем пункте навыков, но и навыков гибкости ума. Постмодернистское общество невозможно без сосуществования различных подходов к различным аспектам жизни, поэтому способность к варьированию угла зрения является ценным умением в сегодняшнем разнообразном и динамичном мире. Ведущим методом развития этой способности является ролевая игра, в ходе которой клиенты могут время от времени менять свои роли. Они исследуют видение других людей как бы изнутри, что помогает им исключить из него свои неосознаваемые эмоциональные отношения, установки, предубеждения. Этот материал в дальнейшем используется для переоценки и коррекции собственных взглядов и установок. Клиент, систематически участвуя в таких ролевых играх, привыкает менять угол зрения, применять и анализировать различные системы отсчета во взглядах на различные ситуации. По мнению А. Blatner, способ мышления, развивающийся таким образом, представляет собой необходимую следующую ступень в эволюции сознания, так как уравнивает смирение и жизнеспособность, а также развивает способность работать в группах для достижения общей цели.

Следует отметить, что категории и принципы постмодерна и постмодернизма в последние десятилетия не справляются с осмыслением реальности и не успевают за ее вызовами. С конца прошлого века начинают складываться новые формы во всех областях общественной жизни, включая науку и искусство. Эти формы уже не могут быть описаны ни понятиями модерна, ни понятиями постмодерна. К определяющим чертам этих новых форм в искусстве принадлежат новая искренность, романтизм, поиск подлинности, обращение к

архаике, стирание многих ранее существовавших границ (Гребенюк, 2017).

Постмодернистская ирония, нивелирование определенных позиций, «множественность истин» привели к отчуждению, неверию во что бы то ни было, несерьезному отношению ко всему, ощущению хаоса. Все чаще искусствоведы и ученые говорят о тупике постмодернизма. Очевидно, все больше оформляется потребность в преодолении постмодернистской иронии и поиске «новой серьезности». В сфере искусства эта задача решается с оживлением романтизма - обретением «нового романтизма» и поиском «новой архаики».

Обществу и отдельному индивиду уже надоели ирония, бесконечная деконструкция, процесс без осязаемых результатов; все больше проявляется ориентация на очерченные, относительно устойчивые формы. После деконструкции наступает период нового конструирования. Опять появляется запрос на устойчивые основания, который в сфере наук о человеке проявляет себя возвращением высокого статуса «новой разумности», «нового индивидуализма», «новой целостности».

Итак, появляются новые вызовы и необходимость по-новому отвечать на них. Для обозначения нового культурного течения, зародившегося в недрах постмодернизма, избран термин «метамодернизм». Голландские философы Т. Вермюлен и Р. ван ден Аккер (Вермюлен, Аккер) так определяют сущность метамодернизма, отмечая, что это, прежде всего, структура восприятия, отражающая культурную логику современности: «Метамодернистская структура восприятия вызывает раскачивание между модернистским стремлением к смыслу и постмодернистским сомнением касательно смысла всего этого, между модернистской искренностью и постмодернистской иронией, между надеждой и меланхолией, между эмпатией и апатией, между единством и множественностью, между чистотой и коррупцией, между наивностью и искушенностью, между авторским контролем и общедоступностью, между мастерством и концептуализмом, между прагматизмом и утопизмом. Итак, метамодернизм – это раскачивание. Он выражает себя в динамике. Но нужно быть осторожными, чтобы не воспринимать это раскачивание как некий баланс; это скорее маятник, раскачивающийся между многочисленными, бесчисленными полюсами. Всякий раз, когда метамодернистский энтузиазм тянет в сторону фанатизма, гравитационная сила тянет его назад, к иронии; как только ирония двигает его в сторону апатии, гравитационная сила тянет его назад, к энтузиазму».

Очевидно, что складывающаяся новая культурная и научная парадигма является диалектическим развитием предыдущего этапа или закономерным продолжением его становления. Отметим, что ученые, характеризуя сущностные признаки науки эпохи постмодерна, чаще пользуются понятием «постнеклассическая наука». Термин

«метамодерн» в одних случаях употребляется как синоним постпостмодернизма, с неизбежностью возникающего в недрах постмодернизма и постепенно отрицающего его, образуя черты нового мировоззрения, в других – используется для обозначения нового течения в пределах постмодернизма.

Современные психологи все чаще говорят о формировании новых принципов науки, происходящем в метамодернистской (постпостмодернистской) парадигме. В частности, А.В. Фурман (Фурман, 2012) пишет о постпостмодернизме, главным признаком которого является «квазиуниверсализм как набор инновационных ростков будущей культурно-научной традиции». А.А. Гребенюк (Гребенюк, 2017) критически-иронически подает лозунги, отражающие задачи постмодернистской психологии, которые она, по его мнению, перед собой ставит. Эти позиции он формулирует, дискутируя таким образом с задачами постмодернистской психотерапии, сформулированными А. Blatner:

«1. У вас есть проблема? Учимся смотреть на нее свежим взглядом с абсолютно новой или иной точки зрения. И вот это уже не проблема!

2. Испытываете комплекс неполноценности в связи с семейной атмосферой, субкультурной принадлежностью, своими интеллектуальными или физическими возможностями? – поможем создать «личную мифологию» с элементами приключения и героического эпоса. И вообще, что значит «Красиво – безобразно»? – о вкусах не спорят. Кто это решает, что такое «умно-глупо»? А, может, это, наоборот, не глупо, а очень умно. Мы поможем вам понять, что любое высказывание, суждение существует только в своих собственных рамках, и потому всё имеет право.

3. Не можете найти смысл жизни? Поможем выработать новое мировоззрение на основе трансперсональных мифологических образов.

4. Не можете в себе разобраться? Поможем принять плюралистический образ своего «Я» и научим, как предоставлять свободу выражения различным его составляющим.

5. У вас до сих пор есть идеалы и приверженности собственным ценностям и образу жизни, которые не разделяют окружающие? Мы поможем вам понять, что чужое мировоззрение имеет целый ряд преимуществ, для чего распахнем перед вами двери в мир норм и образа жизни не только иностранцев, но и представителей другого пола, сексуальной ориентации, возраста, субкультурной принадлежности и т.п.

6. Вы уникальны, а потому мы предложим вам обширный ассортимент психологических практик, с учетом ваших интересов, слабостей, достоинств и других особенностей. Если таких практик нет – мы их немедленно создадим. Главное, чтобы они вам понравились, и вы согласились их приобрести. Ведь вам может помочь только то, что вы сами выбрали и то, что вам нравится.

7. Вас беспокоят те или иные симптомы – это от того, что вы так и не научились осознавать свои важнейшие проблемы. Для этого мы ждем вас на тренингах самопознания, межличностного общения и личностного роста.

8. Мы поможем вам сформировать способности, которые помогут вам выигрывать в игре под названием жизнь. Поможем воспитать гибкость ума, разовьем умение играть разные социальные роли, научим менять угол зрения, чем поможем вам стать счастливыми».

Метамодернистскую психологию некоторые авторы предлагают называть метакси-психологией (от греч. $\mu\epsilon\tau\alpha\chi\acute{\iota}$ – «metaxu», что означает «движение между и вне противоположных полюсов», термин взят из платоновского диалога «Пир»). «Метакси-психология» колеблется между модернистским стремлением к смыслу и постмодернистским сомнением в смысле.

По мнению А.А. Гребенюка (Гребенюк, 2017), метамодернистская психология, раскачиваясь между естественным и гуманитарным, должна вызывать у человека новые представления о своей личности. Субъект в таком взгляде на него воспринимается как целостная неделимая единица, а вместо обожествления игры достойное место должен занять перформанс, отказывающийся от применения концептов «хорошее» и «плохое» по отношению к составляющим действительности, чем лишает возможности менять эти концепты местами, как это происходит в постмодернистском способе постижения реальности и личности. В результате перформанс становится непроницаемым для таких постмодернистских приемов как рассеивание, деконструкция, пролиферация (размножение конкурирующих теорий) и освобождает психическую реальность от различных «квази» и «псевдо».

Метамодернистская психология, с точки зрения А.А. Гребенюка, призвана преодолеть методологический кризис в психологии, вызванный размытием психологической сущности разными контекстами, путем нахождения баланса между порядком и хаосом, формой и бесформенностью и т.д. Она должна очиститься от укрепившихся тенденций к антинаучности, поставить задачу изучения внутреннего мира «оцифрованного человека» и помощи ему в адаптации к новым, изменившимся культурным условиям, а также преодолеть укоренившиеся, но неработающие стратегии психологии, возникшей под модернистскими и постмодернистскими культурными влияниями.

Как видим, сегодня в психологии и психотерапии происходят изменения, которые пока только начинают осмысливаться и которые, однако, отображаются тем или иным образом на принципах и содержании новых направлений психотерапии, которые формируются или только начнут формироваться в ближайшее время.

Выводы.

1. Постнеклассическая рациональность, пришедшая на смену классической и неклассической рациональности, отразилась на разных

отраслях научного знания. Связанные с этим изменения коснулись и психологической науки. Многие ученые связывают изучение сложных саморазвивающихся и самоорганизующихся систем именно с возможностями постнеклассической рациональности. Именно к этому типу систем относятся человек и группы людей. На постнеклассическом этапе развития психология столкнулась с проблемами отсутствия единых теоретических оснований, мозаичностью принципов и концепций, нерешенностью вопроса о предмете, методическим плюрализмом с отсутствием единых принципов оценки и т.д.

2. Психология личности, достижения которой среди существующих отраслей психологии наиболее тесно связаны с психологической практикой, существует в рамках как классического, так и неклассического и постнеклассического подходов. Самым распространенным в психологии личности сегодня остается неклассический подход, особенно в его экзистенциально-гуманистической представленности. Постнеклассическая личность рассматривается прежде всего в рамках нарративной, дискурсивной психологии, социального конструктивизма и отличается по параметрам неустойчивых, динамичных и изменяемых идентичности, автономности, диалогичности и социальных практик от личности предыдущего периода.

3. В связи со сменой типов научной рациональности перед психологией стоит задача определения новых подходов не только к научному исследованию, но и к практике, в том числе, открытие новых психотерапевтических направлений или образование современных форм существующих подходов. Современный этап развития психологии характеризуется доминированием постнеклассического типа научной рациональности, который, в отличие от классического и неклассического типов, принимает во внимание не только объект исследования (классическая рациональность) и соотношение знаний об объекте исследования и характер средств и операций деятельности исследователя (неклассическая рациональность), но и соотношение между знаниями об объекте исследования и мотивационно-смысловыми и ценностными структурами, а также стиль, в рамках которого порождены знания (постнеклассическая рациональность). В качестве метода, адекватного исследованию личности в постнеклассической парадигме психологии, обсуждается транспективный анализ, который, будучи анализом динамическим, учитывающим «детерминацию будущим», выявляющим тенденции в становлении открытых систем и акцентирующий на становлении, может рассматриваться как соответствующий целям изучения самоорганизации в человекообразных саморазвивающихся системах.

4. Смена типов научной рациональности корреспондирует с изменениями в психологической практике. В частности, нынешние формы реализации когнитивно-бихевиорального подхода, т.н. «третья

волна» КБТ, очень мало похожи на своих классических предшественников. Помимо уже существующих, конструктивистских по своей сути, терапии фиксированной роли и рационально-эмотивной терапии А. Элиса, сегодня возникают новые варианты психотерапии в рамках концепции социального конструкционизма. К этим вариантам относят следующие подходы: подход, ориентированный на решение проблем, фокусирующийся на создании решений; терапия возможностей, сосредоточенная на поиске идей относительно новых возможностей в направлении лучшей жизненной реализации; нарративная терапия, фокусирующаяся на деконструкции «неработающих» доминирующих нарративов и разработке альтернативных нарративов; подход коллаборативной психотерапии, ставящий в центр внимания использование диалоговой беседы, генерирующей новые возможности влияния на жизнь с помощью языковых средств; подход социальной терапии, использующей методологию, создающую новые идентичности через преобразования в контексте импровизационной социальной активности; подход транзактного анализа отношений, фокусирующийся на процессе диалектики отношений как первоисточнике изменений; терапия фиксированной роли, предполагающая помощь клиенту в реконструкции его системы конструкторов в направлении ее большей функциональности, соответствия условиям жизни и целям.

5. Психологическая практика в зеркале постнеклассической рациональности требует дальнейшего осмысления и определения векторов ее развития. Сформулированные А. Blatner задачи постмодернистской психотерапии являются дискуссионными и вызывают обоснованную критику. Однако артикулированных, понятных и применимых к практическим задачам предложений по решению проблемных моментов, проявляющихся в рамках новых форм консультирования и психотерапии, на сегодняшний день нет. Очевидно, осмысление нынешнего этапа развития психологической практики и определение путей ее развития относятся к актуальным задачам современной психологии.

Перспективы дальнейшего исследования. К перспективным направлениям исследований в рамках обозначенной проблематики следует отнести анализ существующих психологических моделей в рамках постнеклассической рациональности и экстрагирование из них идей и концептов, наиболее адекватных современному этапу развития науки и общества; систематизацию и изучение эффективности «постнеклассических» форм психологического консультирования и психотерапии.

Список использованной литературы

- Аллахвердов В.М. Сквозь методологические тернии к светлому теоретическому будущему. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика*. 2012. № 4. С. 14-18.
- Асмолов А.Г., Гусельцева М.С. Кому и как разрабатывать методологию психологии? *Сибирский психологический журнал*. 2015. № 55. С. 6-45.
- Вацлавик П. Конструирование клинических “реальностей”. *Эволюция психотерапии*. М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. Т. 1. С. 272-282.
- Вермюлен Т., Аккер Р. Что такое метамодернизм? *Двоеточие*. URL: <https://dvoetochie.wordpress.com/2014/06/19/metamodernism/> (дата обращения: 08.02.2020)
- Волков А.А., Назаров И.Н., Лукьянов А.С. Специфика предмета социально-психологического исследования сквозь призму постнеклассической рациональности. *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2-23. С. 5214-5218.
- Воронина Т.Н., Лукьянов А.С. Специфика предмета психологического исследования в рамках современной парадигмы постнеклассической рациональности. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2017. Т. 6. № 5А. С.49-62.
- Гребенюк А. Метамодернизм в психологии или возвращение из игры в реальную жизнь. *Metamodern*. 2017. URL: <http://metamodernizm.ru/метамодернизм-в-психологии/> (дата обращения: 08.02.2020).
- Гребенюк А.А. Метамодернистская психология как новый подход к изучению поведения современного человека. *Метамодернистская психология*. 2017. URL: https://metaxy-psy.blogspot.com/p/blog-page_9.html (дата обращения: 08.02.2020).
- Гусельцева М. С. Постнеклассическая рациональность в культурной психологии. *Психологический журнал*. 2005. С. 5-15.
- 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.
- Климчук В.О. Мотиваційний дискурс особистості: на шляху до соціальної психології мотивації : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 290 с.
- Клочко В.Е. Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии. *Методология и история психологии*. 2008. Т. 3, вып. 1. С. 165-178.

- Кочубейник О.М. Автентичність особистості у її життєвому світі: модули, процеси, статуси. К.: Видавництво Національного педагогічного університету ім. П. М. Драгоманова, 2010. 272 с.
- Крупельницька Л.Ф. Екологічна реорганізація як технологічна складова психологічного консультування та психотерапії. *Інноваційні технології розвитку психологічних ресурсів особистості: колективна монографія* / відпов. ред. Н. І. Тавровецька. Херсон: Вид-во ФОП Вишемирський В. С., 2019. С. 59-69.
- Крупельницька Л.Ф. Психологічна практика у постнекласичній парадигмі. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2017. Т. XI: Психологія особистості. Вип. 15. С. 231-240.
- Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии. *Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива* / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 74-94.
- Манилов И.Ф. Мультимодальная суггестивная психотерапия: исходные положения и принципы работы. *Психологічний часопис: збірник наукових праць*. 2019. Т. 21. № 1. С. 165-179 doi: 10.31108/1.2019.1.21.11.
- Стахнева Л.А. Подходы к пониманию предмета современной психологии в контексте постнеклассического типа рациональности. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2013. № 2. С. 372-375.
- Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 1999. 572с.
- Татенко В.О. Сучасна психологія: теоретично-методологічні проблеми: навч. посіб. К.: Вид-во Нац. авіац. ун-ту "НАУ-друк", 2009. 288 с.
- Теплых Д.А. Концепции предметности психологии в контексте типов научной рациональности. *Методология и история психологии*. 2006. Т.1. Вып.1. С. 85-99.
- Титаренко Т.М. Соціально-психологічні практики особистісного життєконструювання. *Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної реальності: монографія* / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. К. : Міленіум, 2014. С.15-84.
- Фурман А.В. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології. *Психологія і суспільство*. 2012. №4. С. 78-125.
- Anderson H. Postmodern social construction therapies. *Handbook of family therapy: The Science and Practice of Working with Families and Couples*. [G. Weeks, T. L. Sexton, & M. Robbins (Eds.)]. New York: Brunner-Routledge, 2003. P. 143-168.
- Blatner A. The Implications of Postmodernism. URL: <http://www.blatner.com/adam/level2/pmod.html>. (Last accessed: 08.02.2020)

- Gergen K.J. *An Invitation to Social .* Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. 200 p.
- Mahoney M.J. What Is Constructivism and Why Is It Growing? *PsycCRITIQUES*. 2004. Vol. 49 (3). P. 360-363.
- Milliken B. What is Social Constructionism? *Social Construction Therapy*. URL: <http://socialconstructiontherapy.com/what-are-social-construction-therapies.php>. (Last accessed: 08.02.2020).
- Neimeyer R. A. *Constructivist Psychotherapy*. New York : Routledge, 2009. 168 p.
- Raskin J. D. Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. *Studies in meaning: Exploring constructivist psychology*; [J. D. Raskin & S. K. Bridges (Eds.)]. New York: Pace University Press, 2002. P. 1-25.



Лыбко Ирина Викторовна

Старший преподаватель

кафедры психологии

**УО «Брестский государственный
университет имени А.С. Пушкина»,**

г. Брест, Беларусь

E-mail: rinaef@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ИМПЛИЦИТНЫХ ТЕОРИЙ ЛИЧНОСТИ

В статье представлен научно-теоретический анализ содержания понятия «имплицитная теория личности» в психологии. Рассматриваются основные методы диагностики когнитивных представлений и содержания имплицитных теорий. Представлена разработка авторской методики эмпирического исследования имплицитной теории личности профессионала у психологов разных специализаций через использование метафоры.

Ключевые слова: *имплицитная теория личности, диагностика когнитивных представлений, семантический метод, тест ролевых конструктов, метафора.*

Iryna Lybko. Use of psychodiagnostic methods for diagnostic of personality theory of personality

In article presented the scientific-theoretical analysis of the term «implicit personality theory» in psychology. The basic methods of diagnosing cognitive representations and the content of implicit theories are considered. Presented is the development of the author's methodology for empirical research of the implicit theory of professional personality in psychologists of various specializations through the use of metaphors.

Key words: *implicit personality theory, diagnosis of cognitive representations, semantic method, test of role constructs, metaphor.*

Имплицитная теория личности (англ. Implicit personality theory) – житейские, 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 неосознаваемых, интуитивных установок (Мещеряков, 2004). Другими словами, это «теория», которой неосознанно придерживается множество обычных людей касательно личности другого. В основном они устанавливают ряд тесно переплетающихся между собой предпосылок относительно личностных качеств и способов поведения других, и на основе их строят свое взаимодействие. Например, мы можем считать, что перфекционисты обычно трудолюбивы или что творческие люди часто игнорируют авторитеты и общепринятые условности. Эти мнения называются «имплицитными», потому что человек часто не имеет каких-либо доказательств своей правоты и даже не размышляет об этом на уровне осознания. Но они существенно влияют на наше мнение о других людях и формируют многие паттерны нашего поведения. Имплицитная теория личности имеет преимущество в том, что упрощает наш способ обработки информации об окружающем мире, но так как, в сущности, она является лишь набором не подтвержденных предпосылок, то мало что говорит нам об истинном характере людей, с которыми мы имеем дело (Кордуэлл, 2000).

В современной психологии обычно выделяют традиционный, альтернативный (конструктивный альтернативизм) и психосемантический подходы к изучению имплицитных теорий. С.С. Федосина выделяет в этом контексте ещё прототипический подход и теорию теорий (Федосина, 2014). В зависимости от того, какого подхода придерживается исследователь и к какой научной школе он принадлежит, различаются и методы изучения имплицитных теорий.

К традиционному подходу относятся исследования С. Аха, Дж. Брунера, Р. Тагиури и др. в области имплицитных теорий.

С. Ах (1946) впервые предположил, что впечатление о другом представляет собой некоторый устойчивый целостный образ, в котором черты характера отражаются в совокупности их взаимосвязей. С. Аш предложил теорию центральных черт личности, в которой описывается то, как люди сочетают различные личностные черты для формирования впечатлений о другом человеке. Именно в русле таких рассуждений С. Аш сконструировал свой наиболее известный эксперимент: двум группам испытуемых был предложен список прилагательных, обозначающих свойства личности гипотетического человека. Список включал по шесть одинаковых прилагательных, а седьмое прилагательное было разным для двух групп. В одном случае это было слово «теплый», а в другом – слово «холодный». На основании перечисленных характеристик было предложено дать общее описание этой воображаемой личности, обладающей перечисленными характеристиками. Таким образом, для изучения имплицитных теорий

личности были использованы списки прилагательных, обозначающих личностные качества.

Альтернативный подход – это подход, который разрабатывался Дж. Келли в качестве альтернативы бихевиоризму и обозначался как «конструктивный альтернативизм». В рамках этого направления репрезентации, составляющие теорию, рассматриваются через понятие «конструкт». Согласно Дж. Келли, и эксплицитные (научные), и имплицитные (жизненные) теории являются лишь временными конструкциями. Их различие состоит в том, что научная теория даст возможность давать предсказания с более приемлемой точностью (Келли, 2000). Для исследования этих конструктов Дж. Келли предложил авторскую методику – технику репертуарных решеток (или тест личностных конструктов). Это идеографическая техника, которая характеризуется тем, что параметры, которые оцениваются (конструкторы, оси, измерения) не задаются извне, а выделяются на основе индивидуальных ответов респондента. Поэтому техника репертуарных решеток является гораздо более гибким и тонким инструментом для изучения имплицитных теорий личности. Между тем эти качества обуславливают значительную вовлеченность эксперта в процесс психодиагностики, и, хотя для эффективного использования техники репертуарных решеток совершенно необходима компьютерная поддержка методики, в самой процедуре обследования и интерпретации результатов акцент еще более смещается в сторону использования трудно формализуемых знаний и опыта эксперта-психодиагноста.

Сторонниками теории конструктов Дж. Келли являются английские психологи Ф. Франселла, Д. Баннистер, П. Салмон, С. Дак, К. Спенсер и др. Полученные ими эмпирические данные и созданные методики привели к возникновению новых областей исследования в психологии личности.

Таким образом, созданный в рамках альтернативного подхода методический инструментариум открыл новые возможности в изучении так называемых неосознаваемых представлений и личностных теорий человека, позволил сравнить полученные данные у разных категорий респондентов при сохранении индивидуальной специфики системы конструктов, а также продемонстрировал возможность модификации методик в соответствии с конкретными целями и задачами того или иного исследования.

Прототипический подход представлен классической когнитивной психологией. Его идейным вдохновителем считается Дж. Брунер, который имплицитные теории личности рассматривает как систему категорий, отражающих существенные свойства объекта. При этом категория понимается как имеющее четкие границы множество, членство в котором определяется через наличие или отсутствие у объекта всех существенных свойств (Федосина, 2014). Критикуя концепцию «центральных черт» С. Аша, Дж. Брунер и Р. Тагиури

полагали, что респонденты часто при описании другого человека используют связь, согласно которой существование одних качеств личности предполагает наличие либо отсутствие других качеств. Именно представление человека о связях между различными характеристиками воспринимаемого и оцениваемого индивида Дж. Брунер и Р. Тагиури назвали имплицитной теорией личности. Ученые, являющиеся последователями этого подхода (А. Сарбин, И. Тафт, М. Розенберг и пр.) стали активно исследовать содержание и структуру представлений о другом человеке, используя при этом методы статистического анализа. Для оценки личностных черт эти психологи сконструировали индивидуальные психодиагностические тест-опросники, в основе которых лежит имплицитная теория личности, хотя сам термин авторами не применялся.

Очевидно, что недостаток методического инструментария, созданного данными исследователями, состоит в субъективности предложенных формулировок, названии основных черт и интерпретации полученных результатов, поскольку не исключает собственную имплицитную теорию личности диагноста.

Психосемантический подход развивался в русскоязычной психологии примерно с конца 60-х гг. Одним из перспективных методов исследования ИТЛ в рамках данного направления признан метод семантического дифференциала. Данный метод был предназначен для анализа значений, которые приписываются различным объектам, и при помощи которых человек интерпретирует воспринимаемые им явления. В его основе лежат работы Ч. Осгуда (метод семантического дифференциала) и теория личностных конструкторов Дж. Келли (метод репертуарных решёток). Подробно он представлен в работах В.Ф. Петренко. В данном подходе сознания рассматривается как индивидуальная система значений. А в качестве общих универсальных значений обозначаются «категории материи, пространства, движения, вещи, свойства, количества, качества, меры, формы, содержания, причинности, случайности, возможности, необходимости и др.» (Петренко, 2009: 63). В контексте этих категорий и формируются частные ИТЛ.

Содержание имплицитных теорий исследуется, как правило, средствами экспериментальной психосемантики. В задачу психосемантики входит реконструкция и изучение индивидуальной системы значений, через призму которой происходит восприятие субъектом мира, других людей и самого себя. Базовыми для такой реконструкции служат предположения о возможности построения математической модели семантического пространства (СП), в которые мы можем отобразить символы таким образом, что близость между точками СП служит мерой семантической близости (сходства) стимулов.

В 70-е–80-е гг. XX века в России на базе современного русского языка была разработана методика личностного дифференциала (ЛД), которая отражала сформировавшиеся в русскоязычной культуре представления о структуре личности. Методика ЛД была адаптирована сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева. Целью ее разработки являлось создание компактного и валидного инструмента изучения определенных свойств личности, ее самосознания и межличностных отношений.

Одно из наиболее масштабных исследований имплицитной теории личности, существующей в сознании носителя русского языка, провели А.Г. Шмелев, В.И. Похилько и А.Ю. Козловская-Тельнова в конце 70-х начале 80-х годов прошлого столетия. Исследователи полагали, что, получив сведения о наличии у человека какой-то черты, названной на обыденном повседневном языке, любой индивид – носитель русского языка – делает непроизвольный вывод о наличии у данного человека и других черт, связанных с этой. Эти скрытые, неосознаваемые пучки ассоциаций, субъективные представления о системе связей между чертами личности авторы фиксировали как «имплицитная теория личности». В качестве измерительной техники исследователями был выбран семантический дифференциал, основанный на применении факторного анализа к исследованию значений и широко используемый как инструмент описания и средство анализа личности в русскоязычной психологии (Петренко, 2009).

В целом в русле психосемантического направления учеными (А.Г. Шмелев, В.Ф. Петренко, Е.Ю. Артемьева, В.П. Серкин, А.П. Клименко, Т.С. Баранова и др.) изучаются особенности обыденного сознания людей, его категориальная структура, опосредующая восприятие и понимание личности другого.

Теория теории. Один из представителей данного подхода А. Гопник предложил использовать для описания когнитивного развития следующую аналогию – ребёнок, познающий объективный мир и строящий имплицитные теории в нём, подобен учёному-исследователю (отсюда и название «теория теории»). Построение ИТЛ рассматривается через отражение объективного мира, которое происходит посредством установления референции (указание на набор объектов, которые охватывает теория данной предметной области, набор прототипов или экземпляров) и убеждение в том, что все объекты в наборе разделяют некие общие существенные свойства, определяющие их принадлежность к данной теории (Федосина, 2014).

Таким образом, основными методами изучения имплицитных теорий чаще всего выступают шкальные методики, психосемантические и идеографические техники, опросники черт личности, метод свободного самоописания с последующей контент-обработкой.

Известно, что любые вербальные методы актуализируют психологические защиты у респондентов. Психологи «испорчены»

опытом работы с различным диагностическим инструментарием и по определению не являются «наивными испытуемыми». Поэтому задача изучения их личностных особенностей требует определенной изобретательности исследователя. В связи с этим в качестве дополнительного метода изучения настоящего исследования была выбрана работа с метафорами, позволяющая в значительной степени не только «обходить» сознательный уровень респондентов, но и дающая свободу в выборе конкретных методик исследования.

В рамках изучения когнитивных свойств метафоры как средства образования нового смысла одной из наиболее фундаментальных работ является исследование Э. Маккормака «Когнитивная теория метафоры» (Маккормак, 1990: 358), в котором он дает определение метафоре как некоему познавательному процессу.

В практической речи, дав толчок семантическому процессу, метафора постепенно стирается и в итоге утрачивает образ, на смену которому приходит понятие. Кроме того, в повседневной жизни метафора помогает использовать имеющийся у человека опыт для осмысления вновь приобретаемого опыта.

В рамках нашей работы изучались имплицитные теории личности профессионала у психологов разных специализаций. Было принято решение расширить диагностический инструментарий за счет разработки авторской методики. В ходе анализа научно-практической литературы нами были выделены метафоры, касающиеся личности профессионального психолога. Методом экспертных оценок их количество было сокращено до 20. В результате остались следующие метафоры, с помощью которых можно описать психолога: врач, лечащий душу; археолог, раскапывающий прошлое и строящий из него настоящее; ученый, применяющий научный метод при оказании помощи; родитель, который растит клиента; попутчик, некоторое время находящийся рядом и безоценочно принимающий рассказ клиента; акушер, помогающий родиться чему-то новому; зритель, который внимательно будет смотреть весь репертуар клиента; ученик, который учится у каждого своего клиента; зеркало, которое отражает то, что показывает ему клиент; фонарик, высвечивающий самое запутанное и сложное; силометр, на котором клиент испытывает свои аффекты неудовольствия; острое иглы, пронизывающей и соединяющей несколько слоев пережитого; переводчик, расшифровывающий послания клиента; посредник, помогающий связаться с окружающей реальностью; сталкер, исследующий неизведанные и опасные места; хирург, отсекающий лишнее; «мичуринец», прививающий полезное; высококлассный эксперт, который много знает и умеет; техник-ремонтник, дающий четкие, ясные критерии и универсальные «пошаговые» инструкции; маг-волшебник, который может сотворить чудо.

Данная методика еще нуждается в психометрической проверке. Но после апробации она сможет стать еще одним методом для изучения имплицитных теорий личности. Это расширит методический инструментарий и даст возможность использовать и метафорический подход для изучения когнитивных представлений.

Список использованной литературы

- Келли Дж. Теория личности (теория личностных конструктов). Спб.: Речь, 2000. 249 с.
- Кордуэлл М. Психология А-Я. Словарь-справочник. Пер. с англ. К.С. Ткаченко. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. 448 с.
- Маккормак Э. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры / сб. : пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. ; под общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. С. 358–386.
- Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
- Петренко В.Ф. Многомерное сознание: Психосемантическая парадигма. М.: Новый хронограф, 2009. 440 с., С. 63
- Федосина С.С. К 60-летию существования понятия «Имплицитная теория» в психологической науке // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2014. №3 (19). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-60-letiyu-suschestvovaniya-ponyatiya-implitsitnaya-teoriya-v-psihologicheskoy-nauke>



Медведская Елена Ивановна
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии,
**УО «Брестский государственный
университет
имени А.С. Пушкина».**
г. Брест, Беларусь
E-mail: EMedvedskaja@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ КОГНИТИВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ВЗРОСЛЫХ WEB-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

В статье обсуждается общая проблема изменения когнитивных способностей пользователей цифровых технологий. Представлены результаты эмпирического исследования категориальной структуры знаний (о конкретных предметах и абстрактных понятиях) у взрослых, предпочитающих разные информационные источники (традиционную книгу и Интернет). Установлено, что когнитивные преимущества у активных веб-пользователей отсутствуют. Это позволяет высказать идею о необходимости обоснования параметров когнитивной и личностной готовности пользователя к взаимодействию с цифровыми технологиями.

Ключевые слова: категоризация, категориальная структура сознания, факторный анализ, уровень когнитивного развития, цифровые технологии.

Elena Medvedskaya On the problem of security of adult web users

The article discusses the general problem of changing the cognitive abilities of digital technology users. The results of an empirical study of the categorical structure of knowledge (about specific subjects and abstract concepts) in adults who prefer different information sources (a traditional book and the Internet) are presented. It has been found that the cognitive benefits of active web users are absent. This will allow us to express the idea of the need to justify the parameters of the cognitive and personal readiness of the user to interact with digital technologies.

Key words: categorization, categorical structure of consciousness, factor analysis, level of cognitive development, digital technologies.

Постановка проблеми. Стремление к самосовершенствованию можно считать одной из атрибутивных характеристик человека, которая конкретизируется и в наличии познавательной активности (потребности). Вероятно, появление персональных компьютеров (а теперь еще и компактных или карманных в виде мобильного телефона) полностью отвечает этой естественной человеческой потребности и соответствует давней мечте человечества «Хочу все знать!», что и объясняет происходящую в настоящее время эпидемию распространения различных IT-технологий.

Относительно телевидения как демократичного и общедоступного средства повышения образовательного уровня населения оптимистические прогнозы не сбылись. Как оказалось, ТВ поднимает уровень знаний зрителя только в одной области – спорта (Пацлаф, 2003). А увлечение им как раз снижает когнитивные способности, что доказывают результаты лонгитюдных исследований. В 2011 г. американские психиатры 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 скорость обработки информации и способность к целенаправленной деятельности, замедляет реакцию, но не нарушает способность к 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 (Hoang, Reis, Zhu, 2011).

В борьбе за зрительскую аудиторию телевидение совершенствует различные техники «управления взглядом» (скорость смены кадров, их намеренная непредсказуемость, запускающая у реципиента ориентировочный рефлекс и др.), которые фактически лишают человека подготовить собственную реакцию, самостоятельно оценить ход воспринимаемых событий. Поэтому совершенно не случайно последствием нарастающего ускорения темпа телевидения французский социолог П. Бурдье называет «нетерпимость телевидения по отношению к нормальному мышлению» (Бурдье, 2002: 44). Согласно его мнению, телевидение порождает «быстродумов», т.е. тех, кто мыслит готовыми идеями (банальностями, клише).

В этой связи представляется уместным провести параллели с феноменом наученной беспомощности как состоянием отказа 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 эмпирические 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. А ведь невозможность прогнозировать цепочку дальнейших событий на экране и тем более их контролировать – это и есть психологическая сущность технологий телевоздействия. Таким образом, ТВ можно рассматривать как огромную лабораторию по формированию наученной беспомощности, а зрителей как добровольных испытуемых. И совершенно не очевидно, учитывая масштаб этой лаборатории, повторение тех же пропорций в итоге ее деятельности, что и в строгих психологических экспериментах, а именно: и у животных и у людей каждый третий мог противостоять неопределенности, сохраняя активность, а каждый десятый был беспомощен с самого начала (Hiroto, 1974; Peterson, Maier, Seligman, 1993).

Появление Интернета (быстро трансформировавшегося в новые медиа или web 2.0), как и ранее ТВ, также ожидаемо было встречено чрезвычайно оптимистично. По популярности у пользователей среди информационных источников Интернет является безусловным лидером, постепенно вытесняя телевидение, не говоря уже о печатной книге. Идеальный вдохновитель «новых медиа», американский издатель Т. О'Рейли наряду с техническими их возможностями (оцифровка любого содержания и мгновенность его передачи на любые расстояния) отмечает также и собственно психологический момент усиления веб-технологии посредством «коллективной активности» и «коллективного разума» их пользователей (О'Рейли, 1918). Это возможно благодаря таким ведущим характеристикам Web 2.0 как гипертекстовость, интерактивность (диалоговый характер потребления информации), децентрализация источников информации и, как следствие, демократизация общества в целом и сознания отдельного индивида в частности.

С психологической точки зрения вышеназванные характеристики новых медиа обеспечивают наличие у них определенного потенциала, т.е. web создает условия для развития их пользователя. Это позволяет предполагать, что активные Интернет-пользователи будут обладать некоторыми когнитивными преимуществами по сравнению с другими. В том числе, благодаря бесконечному объему и круглосуточной доступности web-информации, они будут обладать и большим массивом знаний о мире. Другими словами, будут обладать более сложной категориальной структурой сознания.

Изучение категоризации как процесса познания и категорий сознания как результатов этого процесса имеет довольно длительную историю в философии, психологии, психофизиологии и других науках. В настоящее время категоризация (прежде всего, благодаря работам Дж. Брунера и других представителей когнитивной психологии), является одним из базовых понятий психологической науки, а некоторые из ее фундаментальных понятий – таких как восприятие и познание (Дж. Брунер, S. Harnad), восприятие и осознание (В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев), восприятие и понимание (А.А. Бодалев) – стали фактически синонимичными.

В теоретическом понимании и эмпирическом изучении категоризации в психологии сложилось несколько подходов, основными из которых выступают классический когнитивный (Дж. Брунер) и прототипический (Э. Рош). Общим основанием названных подходов стали экспериментальные работы представителей Вюрцбургской школы, посвященные процессам перцепции и апперцепции, которые в совокупности обеспечивают достаточную независимость восприятия субъекта от внешних условий. Объединяет представителей классического подхода и теории прототипов принятие базовой идеи об осуществлении восприятия в категориях.

Эмпирическое изучение категоризации в психологии проводилось на материале из различных сфер восприятия. В исследованиях Ч. Осгуда и его сотрудников (Osgood, Suci, Tannenbaum, 1957), в итоге которых было выделено три универсальных категории-координаты человеческого сознания – «Оценка», «Сила» и «Активность» – понятия для шкалирования методом семантического дифференциала были случайным образом отобраны из разных классов (ферма, стул, симфония, президент и др., всего 30). В качестве дескрипторов выступали высокочастотные прилагательные-антонимы английского языка. Позже П. Бентлеру и А. Лавоие (Bentler, LaVoie, 1972) за счет включения в набор дескрипторов прилагательных, обозначающих предметные значения, удалось дополнить это трехмерное пространство четырьмя новыми координатами: «Сложность» (составной – простой, единственный – многочисленный); «Упорядоченность» (организованный – неорганизованный, постоянный – изменчивый); «Реальность» (воображаемый – действительный, абстрактный – конкретный); «Обычность» (новый – типичный, банальный – исключительный). При этом исследователи получили высокие коэффициенты внутренней согласованности по указанным факторам (в среднем $r = 0,87$), что доказывает их стабильность.

Данная линия исследований была продолжена в российской психологии В.Ф. Петренко, который осуществлял анализ категоризации 50 понятий (из них 30 повторяли набор Ч. Осгуда) по 45 шкалам. Используемые для шкалирования понятия, как и в исследовании Ч. Осгуда, представляли разные классы (одиночество, движение, холод, патриот, мать и др.). В итоге на материале русской лексики было

подтверждено присутствие всех семи из указанных выше категорий, а также обнаружена еще одна, названная «Комфортность» (мягкий – твердый, опасный – безопасный и др.) (Петренко, 2005: 94). Ее появление В.Ф.Петренко объясняет так: «В нашем эксперименте относительно большое количество понятий, обозначающих эмоциональные состояния, привело к появлению специфического оценочного фактора “Комфортность”» (Петренко, 2005: 95).

Таким образом, в рамках классического, когнитивного подхода к изучению категоризации конструкты рассматриваются как дискретные образования, а их количество рассматривается как когнитивная сложность сознания в определенной предметной области. Имеющиеся научные традиции операционализации содержания сознания позволяют проверить высказанную гипотезу о большей когнитивной сложности сознания активных web-пользователей.

Цель работы заключается в сравнительном анализе категориальной организации знаний взрослых, отдающих свои предпочтения разным информационным источникам.

В сложившихся условиях сосуществования разнообразных источников информации, использующих различные единицы кодировки информации (слово или медиаобраз), субъект с необходимостью должен осуществлять между ними выбор. В соответствии с культурно-исторической теорией выбор знаковой системы также означает выбор субъектом культурного орудия «овладения» (Л.С. Выготский) собственной психикой и одновременно задает деятельность с ним (чтение или просмотр). Поэтому свободный выбор субъектом наиболее предпочитаемой знаковой системы может стать основой для построения собственно психологической типологии информационных субкультур и их представителей. На указанном основании возможно выделить два полярных типа информационных субкультур: 1) традиционная субкультура слова (и, соответственно, ее представителей обозначить как «субъекты читающие» или *homo legens*) и 2) формирующаяся субкультура медиаобраза (носителей которой фиксировать как «субъекты просматривающие» или *homo videns*).

Респондентами выступали 250 человек старше 35 лет и занятых в интеллектуальных профессиях (педагоги, социальные работники, медики, юристы, инженеры-электрики). Таким образом, выборка является гомогенной по двум критериям: все участники исследования завершили основные циклы когнитивного и личностного развития еще в доцифровую эпоху; все имеют высшее образование. Критериями для разделения общей выборки на группы, представляющие различные информационные субкультуры, выступили результаты анонимного анкетирования (выбор вида деятельности в свободное время – чтение или просмотр – и количество времени, уделяемое каждому из них).

В исследованной выборке было установлено, что 16 % (40 человек) можно отнести к представителям субкультуры слова; 34 % (85 человек) – к носителям субкультуры медиаобраза. Для чистоты получения данных факторизации контрастные выборки «субъектов читающих» и «субъектов просматривающих» были численно уравновешены (по $n = 40$).

Предметом проводимого сравнительного анализа выступают знания представителей разных субкультур о конкретных предметах и абстрактных понятиях. Настоящее исследование продолжает обозначенную В.Ф. Петренко линию моделирования частных семантических пространств. Основным инструментом получения данных также выступал семантический дифференциал, специально созданный для целей настоящего исследования. Его образовали 40 однополярных прилагательных, 14 из которых были ранее заданы в предметном дифференциале Е.Ю. Артемьевой (Артемьева, 1980: 10), оставшиеся получены в итоге ассоциативного эксперимента (100 взрослых, описывающих характеристики книги и компьютера). По шкалам семантического дифференциала испытуемых просили оценить (также по 7-балльной шкале) два конкретных предмета (книгу и компьютер) и два абстрактных понятия (мир и абракадабра). Обработка эмпирических данных осуществлялась посредством факторного анализа методом главных компонент с подпрограммой varimax-вращения (SPSS v. 22).

Результаты исследования и их обсуждение.

Поскольку основная цель проводимого исследования заключается в изучении когнитивной сложности сознания представителей разных информационных субкультур (т.е. внимание акцентируется на категориальной структуре знаний, а не на содержании категорий), то обозначение полученных конструкторов осуществляется по ведущим шкалам с ориентацией на общекультурные факторы: «Оценка», «Сила», «Активность», «Сложность», «Упорядоченность», «Реальность», «Обычность». В соответствующих таблицах отражено только содержание трех категорий, имеющих наибольшую субъективную значимость для участников исследования.

Когнитивная организация знаний о книге

Наиболее высоко/низко оцененные респондентами разных групп параметры книги отражены в таблице 1.

Анализ содержащихся в таблице 1 данных показывает совпадение мнений респондентов разных групп. Различия между ними проходят только по одному качеству из «пятерки». Так «субъекты читающие» оценивают книгу как хорошо доступную, а «субъекты просматривающие» больше ценят ее внешнее оформление. Низкие оценки также близки, только читатели оценивают книгу как медленную, а любители экрана как голодную. Статистическая проверка возможных различий между групповыми профилями оценок показала их идентичность ($t = 0,46$, $p > 0,05$) (см. табл. 1).

Таблиця 1

Книга: полярные оценки качеств предмета

Оценки	Группа «субъектов читающих»		Группа «субъектов просматривающих»	
	Max	интересный	6,9	содержательный
	содержательный	6,78	интересный	6,68
	полезный	6,45	полезный	6,17
	современный	6,33	современный	6,08
	доступный	5,8	красивый	6,05
Min	хаотичный	1,48	горячий	1,4
	горячий	1,57	хаотичный	1,41
	горький	1,66	сытый	1,6
	противный	1,72	горький	1,7
	быстрый	1,96	противный	2,22

Содержание ведущих категорий, опосредствующих понимание книги респондентами разных групп, отражено в таблице 2.

Таблиця 2

Книга: категориальная организация знаний о предмете

Группа «субъектов читающих»		Группа «субъектов просматривающих»	
«Активность» (18,01 % общей дисперсии)		«Активность» (21,37 % общей дисперсии)	
смелый	0,887	смелый	0,832
активный	0,774	активный	0,764
горький	0,747	сильный	0,750
сытый	0,676	несчастный	0,734
крепкий	0,619	напряженный	0,550
сильный	0,567	обычный	0,459
долгий	0,492		
«Оценка» (15,91 %)		«Сложность» (9,29 %)	
содержательный	0,908	сложный	0,873
интересный	0,877	грустный	0,832
красивый	0,635	приятный	0,566
полезный	0,633	добрый	0,527
старый	0,615	универсальный	0,447
современный	0,526	глупый	0,435
креативный	0,440		
быстрый	-0,502		
горячий	-0,550		
«Упорядоченность»		«Упорядоченность»	

(8,18 %)		(7,45 %)	
легкий	0,8,21	хаотичный	0,927
жестокий	0,731	горячий	0,903
пустой	0,556	быстрый	0,749
чужой	0,423	горький	0,619
приятный	-0,557		

Первый по субъективной значимости фактор по своему содержанию очень близок у представителей двух групп, и является слиянием классических категорий активности и силы. Интересно также, что основная шкала данного фактора – характеристика книги как «смелой» – явно относится не к предметному миру. Синонимичными к этому определению выступают строго человеческие черты: «отважный, храбрый, мужественный, бесстрашный, доблестный, героический и др.» (Александрова, 2007: 462). Обращает на себя внимание также более сложная, двухполюсная, внутренняя организация факторов «Оценки» и «Упорядоченности» в группе субъектов читающих.

Когнитивная организация знаний о компьютере

В таблице 3 отражены «пятерки» самых популярных и непопулярных у представителей разных информационных субкультур качеств данного устройства.

Таблица 3

Компьютер: полярные оценки качеств предмета

Оценки	Группа «субъектов читающих»		Группа «субъектов просматривающих»	
	Мах	современный	6,76	современный
	полезный	6,38	полезный	6,42
	универсальный	6,33	удобный	6,31
	доступный	5,85	твердый	6,28
	твердый	5,41	универсальный	6,08
Min	глупый	1,38	горький	1,4
	противный	1,61	сытый	1,74
	горький	1,61	грустный	1,8
	напряженный	1,7	хаотичный	1,97
	натуральный	1,85	несчастный	2,14

Содержание таблицы 3 демонстрирует большее единодушие респондентов разных групп относительно высоко оцененных характеристик компьютера, которые обобщенно можно отнести к параметрам функциональности данного устройства. Минимальные оценки совпадают только относительно одного качества (горький). Другие низко оцененные характеристики преимущественно относятся к биологическим (натуральный, сытый) или к личностным (глупый, грустный, несчастный) признакам. Оценка возможных различий между

групповыми профилями оценок показала их тождественность ($t = 0,32$ при $t_{\text{крит}} = 2,02$ для $p < 0,05$).

Итоги факторизации содержатся в таблице 4.

Таблица 4

Компьютер: категориальная организация знаний о предмете

Группа «субъектов читающих»		Группа «субъектов просматривающих»	
«Сила» (22,52 % общей дисперсии)		«Сила» (22,15 % общей дисперсии)	
напряженный	0,879	динамичный	0,897
динамичный	0,817	крепкий	0,849
сытый	0,709	приятный	0,705
горький	0,698	креативный	0,658
смелый	0,550	добрый	0,582
долгий	0,542	сильный	0,543
грустный	0,407	активный	0,453
«Обычность» (11,42 %)		«Оценка» (10,06 %)	
чужой	0,869	несчастный	0,851
старый	0,822	хаотичный	0,782
обычный	0,502	напряженный	0,598
случайный	0,477	смелый	0,462
содержательный	-0,401	противный	0,417
активный	-0,406		
интересный	-0,415		
добрый	-0,462		
«Оценка» (8,02 %)		«Обычность» (8,02 %)	
жестокий	0,823	универсальный	0,890
противный	0,812	полезный	0,808
горячий	0,611	красивый	0,530
пустой	0,489	содержательный	0,429
		интересный	0,417

При анализе содержания таблицы 4 установлены следующие общие для двух групп респондентов моменты. Во-первых, это присутствие во всех конструктах собственно человеческих характеристик (грустный, добрый, жестокий, несчастный, смелый), что может служить косвенным подтверждением тенденции «очеловечивания» компьютера. Во-вторых, близость содержания трех ведущих категорий. И, в-третьих, наполнение дескрипторами отрицательной валентности фактора «Оценка». Различия между представителями разных субкультур

относятся к несколько большей сложности фактора «Оценка» в группе «субъектов читающих».

Когнитивная организация знаний о мире

Современная наука признает наличие в психической реальности субъекта неких интегральных образований, определяющих его способы понимания окружающего мира и взаимодействия с ним. Для их фиксации используются различные термины: «картина мира» (Витгейнштейн, Хайдеггер), «жизненный мир» (Гуссерль), «мыслящий мир» (Лотман), «образ мира» (Леонтьев, Петухов), «когнитивные репрезентации» или «когнитивные карты» (Брунер, Величковский, Найссер, Холодная), «субъективная картина мира» (Артемьева, Сапогова) и др.

В интерпретации концепта «картина мира» психологи во многом опираются на позицию М. Хайдеггера (Хайдеггер, 1993), который провел параллель между процессами превращения мира в его картину и преобразования человека в субъекта, овладевающего действительностью. Т. е. картина мира – это не столько изображение мира, сколько его понимание. Иначе говоря, картина мира – это еще один мир, сконструированный человеком для себя и поставленный им между собой и реальностью. В советской психологии изучение картины мира началось в 80-х гг. XX в. с фундаментальной работы А.Н. Леонтьева «Психология образа» (Леонтьев, 1972), в которой решалась в том числе и задача определения методических направлений моделирования субъективного мира человека. Основатель теории деятельности трактует образ мира (или образ реальности) как основу жизнедеятельности человека, как целостный образ объективного мира, интерпретацию человеком действительности, позволяющему ему ориентироваться в ней (что в целом совпадает с представленными выше позициями зарубежных ученых). По мнению А.Н. Леонтьева, образ мира – многомерное психическое образование, образуемое пятью «квазиизмерениями» – координаты пространства – времени и система значений (или смысловое поле). Образ мира образован тремя составляющими: чувственная ткань (впечатления различных модальностей), индивидуальное значение (присвоенное индивидом содержание общественного сознания) и личностный смысл («значение-для-меня»).

Можно выделить ряд базовых идей, которые объединяют представителей разных подходов к изучению картины мира. Во-первых, это понимание данного образования одновременно как результата жизнедеятельности субъекта и инструмента организации его взаимодействия с окружением. Во-вторых, наличие у картины мира многослойного, иерархического строения. В-третьих, признание двух основных источников ее происхождения: общественной практики и индивидуального опыта. Представленные обобщения позволяют предполагать, что активная виртуальная практика (как и любая другая) будет определенным образом репрезентирована в его картине мира.

Усредненные в двух группах оценки представлены в таблице 5.

Таблица 5

Мир: полярные оценки качеств понятия

Оценки	Группа «субъектов читающих»		Группа «субъектов просматривающих»	
	Max	современный	6,3	красивый
	интересный	6,12	активный	6,44
	красивый	6,09	интересный	6,41
	добрый	5,54	современный	6,35
	старый	5,51	содержательный	6,35
Min	противный	1,84	маленький	2,5
	твердый	1,87	случайный	2,55
	случайный	2,27	пустой	3,08
	глупый	2,36	горький	3,11
	горький	2,36	противный	3,17

Представители двух выборок одинаково высоко оценивают мир как современный, интересный, красивый. Общими низко значимыми оказались характеристики: противный, случайный и горький. Для представителей субкультуры слова мир выступает как «добрый» и «старый», в то время как оценка представителями типа «человек просматривающий» более динамичная (активный и содержательный). Однако общегрупповые профили выставленных оценок при проверке обнаружили свою идентичность ($t = 0,16$).

Результаты факторного анализа содержатся в таблице 6.

Таблица 6

Мир: категориальная организация знаний

Группа «субъектов читающих»		Группа «субъектов просматривающих»	
«Оценка» (23,65 % общей дисперсии)		«Активность» (23,94 % общей дисперсии)	
полезный	0,888	динамичный	0,834
содержательный	0,769	сложный	0,828
красивый	0,769	грустный	0,777
активный	0,683	быстрый	0,749
легкий	0,682	чужой	0,736
интересный	0,671	глупый	0,624
универсальный	0,581	хаотичный	0,558
		противный	0,555
«Обычность» (11,43 %)		«Обычность» (12,32 %)	
креативный	0,842	знакомый	0,817

обычный	0,796	полезный	0,807
приятный	0,643	приятный	0,788
доступный	0,605	удобный	0,683
сильный	0,601	креативный	0,420
удобный	0,584		
крепкий	0,518		
«Активность» (8,98 %)		«Оценка» (8,55 %)	
динамичный	0,778	несчастный	0,788
быстрый	0,712	смелый	0,716
хаотичный	0,625	сильный	0,613
сложный	0,571	крепкий	0,567
напряженный	0,567	жестокий	0,563
современный	0,494	напряженный	0,452

Как следует из данных таблицы 6, выявленные в итоге моделирования категории в двух группах по содержанию близки друг другу. Следует только отметить, что мир для представителей типа «человек просматривающий» выступает как значимо более активный, динамичный по сравнению с миром для представителей типа «человек читающий». Возможно, что ведущая по значимости категория «Активность» в этой группе отражает имеющийся опыт погружения в быстро меняющиеся информационные потоки. Кроме того, любители чтения в целом дают миру более позитивную оценку (1 фактор) по сравнению с теми взрослыми, кто отдает свои предпочтения цифровым информационным устройствам (3 фактор).

Когнитивная организация знаний об абстрактном понятии

В качестве абстрактного понятия для шкалирования было предложено слово «абракадабра», обозначающее некую бессмыслицу, бессвязный набор букв или других символов. Необходимо отметить, что значение этого слова оказалось знакомо не всем участникам исследования. Данное понятие было использовано для обеспечения максимальной свободы проекций когнитивных структур испытуемых на семантический материал. Общегрупповые оценки в двух выборках представлены в таблице 7.

Данные таблицы 7 свидетельствуют, что в двух группах абракадабра оценивается как нечто интересное и хаотичное. При этом «субъекты просматривающие» больше склонны к приписыванию ему параметров активности (динамичный, активный), а «субъекты читающие» отмечают более содержательные характеристики (креативный, современный). Как и относительно других объектов оценивания, в настоящем случае также не выявлено достоверных различий между групповыми профилями оценок ($t = 0,16$).

Таблиця 7

Абракадабра: полярные оценки качеств понятия

Оценки	Группа «субъектов читающих»		Группа «субъектов просматривающих»	
	Max	креативный	4,03	хаотичный
	интересный	3,96	динамичный	4,53
	хаотичный	3,65	интересный	4,42
	маленький	3,53	активный	4,23
	современный	3,46	чистый	4,19
Min	жестокий	1,26	горький	2,57
	горький	1,73	жестокий	2,65
	горячий	1,76	твердый	2,73
	напряженный	1,84	грустный	2,96
	сильный	1,88	натуральный	2,96

Содержание ведущих категорий, выявленных в итоге факторного анализа, представлено в таблице 8.

Таблиця 8

Абракадабра: категориальная организация знаний

Группа «субъектов читающих»		Группа «субъектов просматривающих»	
«Активность» (37,61 % общей дисперсии)		«Упорядоченность» (53,93 % общей дисперсии)	
активный	0,834	удобный	0,833
добрый	0,833	современный	0,800
красивый	0,799	добрый	0,764
приятный	0,798	маленький	0,742
креативный	0,750	полезный	0,738
динамичный	0,743	доступный	0,732
хаотичный	0,731	универсальный	0,653
интересный	0,679		
знакомый	0,663		
содержательный	0,567		
смелый	0,548		
сытый	0,536		
«Обычность» (11,49 %)		«Обычность» (9,03 %)	
обычный	0,825	красивый	0,818
доступный	0,797	обычный	0,797
сильный	0,779	натуральный	0,703
старый	0,711	содержательный	0,673

универсальный	0,670	долгий	0,649
натуральный	0,669	знакомый	0,635
современный	0,635	приятный	0,500
твердый	0,547		
долгий	0,464		
«Оценка» (8,69 %)		«Оценка» (5,25 %)	
горячий	0,876	чужой	0,768
чистый	0,779	старый	0,741
горький	0,748	несчастный	0,725
жестокий	0,746	сложный	0,698
напряженный	0,731	противный	0,636
удобный	0,695	жестокий	0,629
несчастный	0,541	грустный	0,562
		глупый	0,481
		крепкий	0,420

Как следует из данных таблицы 8, в двух группах респондентов обнаружены одинаково простые по своей внутренней организации категории. Их содержательная интерпретация довольно затруднительна. Но вполне закономерно, что при понимании несуществующего объекта появляется категория «Обычность».

Общая характеристика категориальной организации знаний о предметах и абстрактных понятиях

Полученные эмпирические данные позволяют также решить и основную задачу проведенного исследования, заключающуюся в оценке когнитивной сложности знаний о конкретных предметах и абстрактных понятиях у представителей разных информационных культур. Как уже отмечалось выше, основным критерием когнитивной сложности в когнитивном подходе к операционализации категорий сознания является количество факторов-категорий. Однако при единодушии в признании данного параметра когнитивной сложности/простоты сознания дискуссионным остается вопрос об основаниях отбора категорий. Наиболее часто используемыми являются критерий Кайзера (или критерий собственных чисел больше единицы) и критерий Хэмфри (абсолютная величина произведения двух максимальных факторных нагрузок должна быть вдвое больше двойки, деленной на корень квадратный из количества наблюдений). Поэтому в таблице 9 отражено количество факторов, полученных на разных критериальных основаниях.

Количество факторов, организующих знания о предметах/ понятиях у представителей разных информационных субкультур

Критерий значимости	Группа респондентов	Объект оценивания			
		Книга	Компьютер	Мир	Абракадабра
Критерий Кайзера	Субъект читающий	12	12	12	10
	Субъект просматривающий	12	12	12	7
Критерий Хэмфри	Субъект читающий	4	4	2	4
	Субъект просматривающий	3	3	1	1

Обобщенные результаты таблицы 9 показывают, что по критерию Кайзера количество категорий в двух выборках совпадает. По более строгому критерию отбора Хэмфри более когнитивно сложными и в отношении конкретных предметов, и в отношении абстрактных понятий выступают представители типа «человек читающий». Особо следует обратить внимание на тот факт, что относительно абстрактного понятия «абракадабра» респонденты данного типа оказываются более сложными вне зависимости от использованного критерия отбора факторов-категорий.

Совпадение когнитивной сложности знаний о предметах у представителей разных информационных субкультур объясняется не только общностью непосредственного, чувственного опыта взаимодействия с книгой и компьютером, но выступает также показателем культурно-исторической природы категорий познания предметного мира. Основанием для подобного утверждения выступают экспериментальные исследования А.Р. Лурии, посвященные изучению феномена культурной опосредованности познавательных процессов. Проведение данных исследований в 30-х гг. XX в. в Узбекистане и Киргизии обусловлено уникальностью сложившихся культурно-исторических условий, а именно: одновременным сосуществованием людей, как совершенно не затронутых европейским образованием, так и приобщившихся к нему в разной степени. Устойчивость и идентичность категорий мышления, обнаруженная А.Р. Лурией у людей с разной степенью образованности, по его мнению, «отражает исторически развившийся и унаследованный способ классификации предметов в окружающем нас мире» (Лурия, 1982: 50), т. к. процессы обобщения не являются «инвариантными на всех этапах социально-экономического и культурного развития. Такие процессы сами являются продуктами культурной среды» (Лурия, 1982: 66). Другими словами, у наших респондентов как представителей одной культуры, но отдающих

предпочтение разным знаковым системам, существует общий опыт предметно-чувственного познания мира, осуществляемый в наглядно воспринимаемой ситуации. Об этом свидетельствует и отсутствие достоверных различий усредненных оценок, поставленных разным объектам в разных группах по шкалам семантического дифференциала.

Выводы. Проведенное сравнительное исследование свидетельствует о присутствии определенной специфики в категориальной структуре знаний из различных областей познания у активных web-пользователей:

– в области знаний о реально существующих предметах не обнаружено значимых различий между представителями разных информационных субкультур, что можно объяснить конкретно-чувственным способом их познания и наличием у респондентов общего культурного опыта их использования;

– в области знаний об абстрактных понятиях выявлена тенденция к большей когнитивной сложности субъектов читающих.

Высказанная гипотеза о большей когнитивной сложности взрослых активных web-пользователей эмпирически не подтвердилась. Другими словами, регулярное обращение к Интернет-ресурсам не увеличивает объем знаний пользователя о мире. «От того, что суперкомпьютер совершает триллионы операций в секунду, знаний не добавляется... Моментальный поиск информации в Интернете не увеличивает наш умственный уровень, а, возможно, даже и уменьшает» (Черниговская, 2016: 96). Полученные данные подтверждают прогноз ученого.

Похоже, что и относительно Интернета, как и ранее относительно телевидения, ожидания роста когнитивных возможностей человека от использования данных устройств не оправдаются. Погружение субъекта в информационный поток (даже оставляя за скобками содержание данного потока) автоматически не увеличивает количество знаний. Для этого с потоком надо уметь работать, надо эти знания из него извлекать. В противном случае существует как минимум риск остановки пользователя на том уровне интеллектуального развития, на котором он встретился с IT-технологией. И совершенно очевидно, что даже взрослые люди часто оказываются беззащитными перед потоком web-информации, не говоря уже о детях.

Поэтому проблему когнитивной безопасности можно операционализировать как проблему когнитивно-личностной готовности человека к взаимодействию с цифровыми технологиями. Когнитивная готовность предполагает необходимый уровень развития операций мышления, в первую очередь, высших – абстрагирования и обобщения, которые позволяют перерабатывать информацию и превращать ее в знания. Их сформированность позволяет критично относиться к любой информации, а значит, принимать самостоятельные и креативные решения относительно ее использования. Думается, что основой личностной готовности выступают ценности и волевые качества,

поскольку наличие определенной цели как раз и гарантирует возможность пользователю сознательно управлять информационным потоком (а не наоборот).

Перспективы дальнейшего исследования. Большая когнитивная сложность представителей типа «субъект читающий» в области абстрактных (или несуществующих) понятий еще требует более строгой эмпирической проверки. Однако даже на материале одного объекта можно предполагать, что в этой области будут установлены различия между представителями разных информационных субкультур, поскольку медиаобраз как ведущая единица кодирования web-информации по своим характеристикам (высокая скорость трансляции, суггестивность воздействия, иконический характер информации и др.) оставляет познающего субъекта в границах себя самого, т.е. в рамках наглядно воспринимаемого явления.

Список использованной литературы

- Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: практ. справ. 15-е изд., стереотип. М.: Рус. яз.: Медиа, 2007. 564 с.
- Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М.: МГУ, 1980. 128 с.
- Бурдые П. О телевидении и журналистике. М.: Прагматика культуры, 2002. 160 с.
- Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1979. № 2. С. 3–13.
- Лурия, А. Р. Культурные различия и интеллектуальная деятельность / А. Р. Лурия // Этапы пройденного пути: Научная автобиография / под ред. Е. Д. Хомской. М.: МГУ, 1982. С. 47–69.
- О'Рейли Т. Что такое Веб 2.0? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.computerra.ru/think/234100/>. Дата доступа: 20.05.2018.
- Пацлаф Р. Застывший взгляд: физиологическое влияние телевидения на развитие детей. М.: Evidentis, 2003. 220 с.
- Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
- Хайдеггер, М. Время картины мира // Время и бытие : сб. ст. и выступлений. – М.: Республика, 1993. С. 41–63.
- Черниговская Т.В. Фуэтэ, фонема, формула, фотон: языки мозга и культуры. Философия искусственного интеллекта : науч. тр. Всерос. междисциплинар. конф. (Москва, 17–18 марта 2016 г.) / Под ред. В.А. Лекторского и др. – М.: ИИнтелл, 2017. С. 95–100.
- Bentler P.M., LaVoie A.L. An Extension of semantic Space // Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour. 1972. Vol. 109. P. 123–144.
- 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.
- Osgood C.E., Suci G., Tannenbaum P. The measurement of meaning. Chicago and London: University of Illinois Press, 1957. 342 p.
- Peterson Ch., Maier S.F., Seligman M. Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control. N.Y.: Oxford University Press, 1993. 359 p.



Мисан Інна Володимирівна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри

психології і педагогіки дошкільної освіти,

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький

державний педагогічний університет

імені Григорія Сковороди», Україна

E-mail: mysan.iv79@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-9416-4484>

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ

Стаття присвячена аналізу малочисельних психолінгвістичних розвідок фразеологічних одиниць. Ці дослідження репрезентують опис функціонування у висловлюваннях людини фразеологічних виразів, які розглядаються у функціональному аспекті в якості оперативних мовленнєвих одиниць, певних блоків сприймання і відтворення стійких виразів. Досліджено, що з-поміж фразеологічних виразів розрізняються дві групи з погляду мовленнєвої компетенції: 1) фразеологізми комунікативного характеру, що являють собою предикативні словосполучення рівноцінні реченню, вони є цілим висловленням, виражають те чи інше судження; 2) фразеологічні вирази номінативного характеру, що є сполученням слів, ідентичним лише певній частині речення, словесною формою того чи іншого поняття і, як слова, виконують у мові номінативну функцію (Шанский, 1968). Встановлено, що в класифікаціях фразеологічних одиниць враховано семантичні й стилістичні відтінки.

Ключові слова: *фразеологізми, фразеологічні одиниці, фразеологічне значення, класифікація фразеологізмів.*

Inna Mysan Interdisciplinary Researches in Phraseology *The article is devoted to the analysis of few in number psycholinguistic researches on phraseological units. These studies represent the description of functioning in human utterances of phraseological expressions, which are considered in the functional aspect as operational speech units, certain blocks of perception and reproduction of stable expressions. It has been investigated that in terms of speech competence among the phraseological expressions two groups are distinguished: 1) phraseologisms of communicative character, which are predicative phrases equivalent to a sentence, they are a whole expression and express one or another judgment; 2) phraseological expressions of a nominative character, which is a combination of words identical only to a*

certain part of a sentence, a verbal form of a particular concept and, as words, perform a nominative function in a language (Shanskyi, 1968). It is established that semantic and stylistic nuances are taken into account in the classifications of phraseological units.

Key words: *phraseologisms, phraseological units, phraseological significance, classification of phraseologisms.*

Актуалізація проблематики фразеології в сучасній світовій науці зумовлена кількома чинниками, зокрема, 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 (далі – ФО) тощо. Ці та інші фактори стали підґрунтям звернення багатьох науковців світу до цієї проблематики. Так, вивченню фразеологізмів присвятили свої праці відомі учені, серед яких: східноєвропейські (Авксентьєв, 1986; Бабич, 1971; Балли, 1961; Булаховський, 1927; Виноградов, 1947, 1955, 1972; Даль, 1984; Демський, 1972, 1988; Їжакевич, 1973; Личук, 2019; Потєбня, 1993; Сизонов, 2018; Скрипник, 1973; Ужченко, 1993, 2003; В. Ужченко & Д. Ужченко, 2007; Шанский, 1968; Щєрба, 1974 та ін.), а також західноєвропейські й американські вчені (Bilyanova, Gilyazeva & Nurullina, 2019; Cordero, 2018; Inoue, 2016; Gray & Biber, 2015; Sprenger, Levelt & Kempen, 2006; Zolotaryova & Nguyen, 2018 et al.).

Фразеологізми 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 (Словник української мови, 1970–1980).

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).

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 пряме значення і в складі фразеологізму набувають нового змісту.

Питання фразеологічного складу української мови широко представлені в дослідженнях Л. Авксентьєва (1986), Л. Булаховського (1927), О. Потебні (1993), Л. Скрипник (1973), Г. Удовиченка (1984), В. Ужченка (1993, 2003) та ін.

У сучасній українській літературній мові *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» (Білодід, 1973: 336).

Значний внесок у визначення суті фразеологізмів, класифікацію фразеологічних одиниць, їх походження зробили на матеріалі російської мови В. Виноградов (1947, 1955, 1972), Ф. Фортунатов (1957), А. Шахматов (2001), Л. Щерба (1974) та ін. Великого поширення в сучасному східноєвропейському мовознавстві здобула семантична класифікація фразеологічних одиниць, здійснена В. Виноградовим (1972). Ученим визначено три групи фразеологізмів:

- 1) *фразеологічні зрощення*, або ідіоми (ідіоматичні звороти);
- 2) *фразеологічні єдності*;
- 3) *фразеологічні сполуки*.

Але поділ усіх фразеологізмів на три типи не остаточний.

М. Шанський, підкреслюючи найістотніші риси фразеологізмів (відтворюваність у процесі спілкування, цілісність значення), в основу своєї фразеологічної теорії покладав ступінь видозміни значення слова у різних синтаксичних і стилістичних умовах фразотворення. Зберігши три основні класи фразеологічних одиниць за схемою В. Виноградова, М. Шанський виділив четвертий клас – *фразеологічні вирази*, до яких належать «такі стійкі у своєму складі і вживанні фразеологічні звороти, які не тільки є семантично подільними, але й складаються цілком із слів з вільним закінченням/*не те золото, що блищить*» (Шанський, 1968: 69).

Серед фразеологічних виразів М. Шанський розрізняє дві групи з погляду мовленнєвої компетенції:

- 1) *фразеологізми комунікативного характеру*, що являють собою предикативні словосполучення рівноцінні реченню, вони є цілим висловленням, виражають те чи інше судження */хрін від редьки не солодший/*;

- 2) *фразеологічні вирази номінативного характеру*, що є сполученням слів, ідентичним лише певній частині речення, словесною

формою того чи іншого поняття і, як слова, виконують у мові номінативну функцію *Ітрудо́ві успі́хи; палі́й війни!* (Шанский, 1968).

У класифікаціях фразеологічних одиниць враховано семантичні й стилістичні відтінки. Так, наприклад, С. Гаврин виділяє такі типи основних фразеологічних сполук:

а) образно-виразні стійкі сполуки, до яких належать метафоричні одиниці *Іпустити червоного півня!*, сполуки з метафоричними компонентами *Іяблуко незгоди!*, сталі порівняння *Іберегти як зіницю ока!*, евфонізми *Ііз гязі в князі!*, сталі гіперболи й літоти *Ігарматою не проб'єш; зникнути без сліду!*, тавтологічні сполучення *Ісвиня свинею!*, сполуки, що створюються на основі поетичного синтаксису *Іправда – добре, а щастя – краще!*;

б) еліптичні сполуки, що об'єднують стійкі сполучення слів *Ірад не рад; ні пуху ні пера!*;

в) термінологічні фразеологічні вирази, що охоплюють складені терміни науки, техніки, мистецтва *Ізаломлення променів; ланцюгова реакція; культ особил!*;

г) афористичні фразеологізми, що виражають узагальнюючі висновки *Ідрузі пізнаються в біді!*;

ґ) контекстологічні сполуки, які ототожнюються зі стійкими утвореннями, що в класифікації В. Виноградова називаються фразеологічними сполученнями;

д) ідіоми – стійкі словосполуки, що втратили внутрішню форму *Ібайдики бити!* (Гаврин, 1972).

С. 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 (Гаврин, 1972). «Розмежування прислів'їв та приказок з погляду граматичної форми становить безумовний практичний інтерес своєю очевидною простотою: прислів'я – речення, приказка – частина речення, його будівельний матеріал» (Гаврин, 1972: 49).

Як елемент байки або прислів'я, що частково недорозвинувся до неї, класифікував приказку О. Потебня (1993): *лисячий хвіст; собака на сні.*

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. 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).

У східноєвропейських дослідженнях зазначається, що фразеологізми, будучи стійким сполученням двох і більше слів, не тільки створюють семантичну цілісність у процесі говоріння, а й сприймаються як готові словесні формули. Вони своїми специфічними структурними властивостями відрізняються від звичайних вільних синтаксичних конструкцій, а також від окремих слів.

Численні фразеологічні одиниці, як зазначають науковці, 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, синя панчоха/*; дієслівних */виходити сухим із води, пекти раків/*; ад'єктивних */нечистий на руку, на один копил шитий /*; адвербіальних */світ за очі/*; вигуківих */цур тобі пек, тим-то й ба!!* та ін.

Аналіз дієслівних фразеологічних одиниць зробив М. Демський, навівши численні дієслівні фразеологічні ряди, що вживаються для станово-процесуальної характеристики людини, аспектів життя чи особливостей етнокультури (Демський, 1972).

Л. Батюк, схарактеризував найуживаніші фразеологічні звороти з дієприслівниками, зупинився на аналізі прислів'їв і приказок, наприклад: *Не спитавши броду, не лізь у воду; Не взявшись до сокири, не зробиш хати* та інші (Батюк, 1979).

За своєю морфолого-синтаксичною структурою фразеологізми класифікують Л. Шевченко, В. Різун, Ю. Лисенко (1993), 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, крокодилачі сльози*;
- 2) іменник+іменник: *собака на сні*;
- 3) іменник+чисельник: *за тридев'ять земель*;
- 4) дієслово+іменник: *брати приклад, клеїти дурня, правду кажучи*;
- 5) дієслово+прислівник: *не солоно сьорбавши*;
- 6) прикметник+іменник: *гострий на язик, тугий на вухо*;
- 7) прийменник+іменник: *проміж ділом, при нагоді, про себе*;
- 8) прислівник+прислівник: *рідко та їдко, косо-киво* (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. Жуков (1978), що вони нарізно й разом втрачають предметну (детонативну) спрямованість. З моменту утворення *фразеологізм усім лексичним складом починає відобразити 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.: *перемиваючи кісточки; лясати точити*). У таких фразеологічних одиницях складові компоненти В. Виноградов характеризував як «хімічну єдність» якихось розчинних і, з погляду сучасної мови, аморфних лексичних частин (Виноградов, 1947).

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. Авксентьев 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», «грати ва-банк» тощо (Авксентьев, 1986).

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. Батюк (1979), М. Демського (1988), Л. Скрипник (1973), В. Ужченко & Д. Ужченко (2007). 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 (Скрипник, 1973).

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 фраземіці є звичайним явищем, хоч і не таким поширеним, як у лексиці.

М. Демський (1988), урахувавши особливості компонентного складу і структурної організації, виділяє шість типів фразеологічних паронімів (Демський, 1988).

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 відсутність 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 сучасній науці виокремлюються питання й щодо мовленнєвого, комунікативного, стилістичного аспекту аналізу фразеологізмів.

Зокрема, М. Шанський поділив фразеологічні одиниці російської мови з погляду стилістичного використання на три розряди: міжстильова фразеологія, розмовно-побутова фразеологія і фразеологія книжна (Шанський, 1968).

Трохи іншу класифікацію фразеологізмів української мови пропонує Г. Їжакевич (1973), розрізняючи їх стилістичну й стильову різновидність. Щодо вживаності в мовленні Г. 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 (Їжакевич, 1973).

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 & Авксентьев, 1990).

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. 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. Л. Булаховський зазначав, що «зміни значень, викликані асоціацією уявлень за суміжністю, взагалі, набагато рідші, ніж зміни метафоричного характеру» (Булаховський, 1927: 51). Це констатується і в працях (Ужченко & Авксентьєв, 1990).

Детальний аналіз образно-семантичних чинників фразеологізації розкрито в книзі «Українська фразеологія» В. Ужченка & Л. Авксентьєва. Автори називають основними засобами становлення фразеологізмів, крім метафоризації та метонімізації, утворення на основі синекдохи, гіперболи, літоти, перифрази, евфемізму, каламбуру, символу (Ужченко & Авксентьєв, 1990).

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. Ужченко та Д. Ужченко (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.

Психолінгвістичний аспект функціонування фразеологізмів у мовленні представлений, в основному, у сучасній науці малочисельними працями вітчизняних і зарубіжних дослідників (Добровольський, 1991; Дмитрюк, 2009; Величко, 2012; Залевская, 2007; Калмикова & Мисан, 2014; Ковшова, 2010; Новикова, 2012; Степанова, 2012; Шумилина, 1997; Aitchison, 1987; Dunbar, 1991; Gibbs, 1994; Levelt, 1993; Schweigert, 1986; Schweigert & Moates, 1988; Swinney & Cutler, 1979 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. 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 (Залевская, 2007).

Фразеологізми, як науковий термін – багатозначний, тому відповідне йому поняття може визначатися, як зазначає Л. Калмикова (2014), 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 ФО, 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 (Калмикова & Мисан, 2014).

Великого значення набуває проблема фразеологічних універсалій. Д. 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 (Добровольський, 1991).

М. 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. 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 ФО, зазначаючи, що такі пари можуть становити собою неузгоджене словосполучення (*чудеса – решето*) або трансформовану ФО. Трансформація використовується для позначення будь-якої модифікації ФО, як закріпленої в словниках, так і випадкової, викликаного помилкою або навмисним стилістичним перетворенням і визначається експериментатором як будь-яка зміна канонічної форми ФО, а редуція – як скорочення компонентного складу (Степанова, 2012).

Інтерес для науки становить дослідження Н. 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. 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 ФО зі стереотипами й еталонами національної культури дає можливість авторові 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 в своєму дослідженні А. 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. 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. Шуміліна 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, обумовлюється самою суттю фразеологізму, який має асоціативну основу, а також особливостями вербальних опор, що використовуються носіями російської мови при ідентифікації англійських фразеологізмів дієслівного типу (Шуміліна, 1997).

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 буквально й метафоричне значення: 1) спочатку зрозуміти буквально значення; 2) потім перейти до ідіоматичної інтерпретації, якщо буквально 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 дослідні 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 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 (Gibbs, 1994).

Яким чином функціонують в лексиконі фразеологічні одиниці розглядають Дж. Ейтчисон і В. Левелт. Так, Дж. Ейтчисон, 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 їхнього функціонування (Aitchison, 1987). В. Левелт вважає, що ідіоматичні вирази відносяться до етнічних одиниць, тому в його моделі продукування мовлення не виділений спеціальний модуль, у якому репрезентувалися б ідіоми (Levelt, 1993).

Д. Свінні й А. Гутлер 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 (Swinney & Cutler, 1979).

Із вищездійсненого аналізу праць провідних науковців видно, що фразеологізми можна розглядати, на нашу думку, як багатовекторний

мовно-мовленнєвий феномен, 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. 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. В основі експресивних мовних одиниць лежать соціопсихологічні та власне мовні критерії оцінки виражальних засобів. 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. Оцінність передбачає моніторингову характеристику предмета, вираження полярних почуттів, характеризування психічних станів мовця, зумовлюючи існування додаткового стилістичного колориту. До стилістики завжди належить характеристика експресивних відтінків фразеологічних одиниць, визначення сфер мовлення й літературно-жанрових меж їх ужитку. Стилiстично забарвлені фразеологізми визначаються за стильовою належністю і закріпленням за певними сферами мовленнєвого спілкування, що найтісніше пов'язане з їх експресивністю.

Отже, фразеологізм, як науковий термін – багатозначний, тому відповідне йому поняття може аналізуватися за одиницями і визначатися в якості мовних, психолінгвістичних і психологічних одиниць. Як мовні одиниці, фразеологізми розглядаються в якості мовного стандарту, літературної норми, тобто кодифікованої одиниці. Як психолінгвістичні одиниці, фразеологізми тлумачиться в якості оперативних мовленнєвих одиниць, які в мовленні людини зазнають редуції і трансформації, а відтак в індивідуальній мові мовця починають відрізнятися від норми, тобто від фразеологізмів, що розглядаються в якості мовних одиниць. Як психологічні одиниці, фразеологізми розглядаються в якості понять (метамови), а також імпліцитних та експліцитних, емпіричних (природних) і вивчених (набутих) знань про фразеологію, що зумовлюють реалізацію мовної (фразеологічної) компетенції людини.

Список використаної літератури

Авксентьев, Л.Г. (1986). Особливості семантики фразеологічних одиниць сучасної української мови. *Українська мова і література в школі*, 3, 29–32.

- Балли, Ш. (1961). *Французская стилистика*. К.А. Долинина (Перевод с фр.). Москва: Изд-во иностр. лит.
- Батюк, Л.І. (1979). Найуживаніші фразеологічні звороти з дієприслівниками. *Українська мова і література в школі*, 10, 50–55.
- Білодід, І.К. (Ред.). (1973). *Сучасна українська літературна мова: лексика і фразеологія*. Київ: Наукова думка.
- Булаховський, Л.А. (1927). Виразні та образні засоби мови. *Методичні уваги для вчителя середньої школи* (с. 51). Харків.
- Величко, А.В. (2012). Синтаксические средства обыденного общения. Предложения фразеологизированной структуры. Е.Ф. Тарасов, Н.Ф. Уфимцева & В.П. Синячкин (Ред.), *Материалы конференции «Жизнь языка в культуре и социуме-3»* (г.Москва, 20-21 апреля 2012г.), (с. 234–236). Москва: Изд-во «Эйдос».
- Виноградов, В.В. (1947). *Об основных типах фразеологических единиц в русском языке*. А.А. Шахматов (Ред.). Москва-Ленинград.
- Виноградов, В.В. (1955). Итоги обсуждения вопросов стилистики. *Вопросы языкознания*, 1, 60–87.
- Виноградов, В.В. (1972). Русский язык. *Грамматическое учение о слове* (с. 9–45). Москва: Просвещение.
- Гаврин, С.Г. (1972). Заметки по теории фразеологии. *Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц* (с. 127–142). Тула.
- Демський, М.Т. (1972). Дієслівні фразеологічні одиниці. *Українська мова і література в школі*, 6, 36–38.
- Демський, М.Т. (1988). Фраземна паронімія. *Українська мова і література в школі*, 1, 23–32.
- Дмитрюк, Н.В. (2009). Фразеологический соматикон как отражение архетипов языкового сознания этноса. *Вопросы психолингвистики*, 10, 30–33.
- Добровольський, Д.О. (1991). К проблеме фразеологических универсалий. *Филологические науки*, 2, 95–103.
- Жовтобрюх, М.А. (1984). *Українська літературна мова*. Київ: Наукова думка.
- Жуков, В.П. (1978). *Семантика фразеологических оборотов*. Москва: Просвещение. 160 с.
- Залевская, А.А. (2007). *Введение в психолингвистику*. (2 изд., испр. и доп.). Москва: Рос. гос. гуманитар. ун-т.
- Їжакевич, Г.П. (1973). Стилїстика фразеологічних одиниць. І.К. Білодід (Ред.), *Сучасна українська літературна мова: стилїстика* (с. 150–210). Київ: Наукова думка.
- 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.

- 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 психолінгвістики*, 2(12), 165–176.
- Личук, М. (2019). Семантика іронічного заперечення у структурі напівфразеологізованих речень: через призму психолінгвістичних особливостей мовленнєвої діяльності. *Психолінгвістика*, 26(2), 243–259. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-2-243-259>
- Новикова, А.К. (2012). К вопросу о невербальном компоненте фразеологии. Е.Ф. Тарасов, Н.Ф. Уфимцева & В.П. Синячкин (Ред.), *Материалы конференции «Жизнь языка в культуре и социуме-3»* (г.Москва, 20-21 апреля 2012г.), (с. 40–43). Москва: Изд-во «Эйдос».
- Потебня, А.А. (1993). *Мысль и язык*. Киев.
- Сизонов, Д. (2018). Медійна фразеологія та динаміка української мови: психолінгвістичні та стилістичні парадокси. *Психолінгвістика*, 24(2), 277–291. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-2-277-291>
- Скрипник, Л.Г. (1973). *Фразеологія української мови*. Київ: Наукова думка.
- Степанова, А.А. (2012). Психолінгвістический подход к описанию фразеологических единиц русского языка. *Вопросы психолінгвістики*, 1(15), 124–133.
- Удовиченко, Г.М. (1984). *Фразеологічний словник української мови* (Т. 1–2). Київ: Вища школа.
- Ужченко, В.Д. (1993). Внутрішня форма фразеологізму в зв'язку з внутрішньою формою слова. *Мовознавство*, 3, 23–30.
- Ужченко, В.Д. (2003). *Східноукраїнська фразеологія*. Луганськ: Альма-матер.
- Ужченко, В.Д., & Ужченко, Д.В. (2007). *Фразеологія сучасної української мови*. Київ: Знання.
- Ужченко, В.Д., & Авксентьев, Л.Г. (1990). *Українська фразеологія*. Харків: Основа.
- Шанский, Н.М. (1968). О фразеологизме как языковой единице и предмете фразеологии. *Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц* (с. 69). Тула.
- Шахматов, А.А. (2001). *Синтаксис русского языка*. Москва: Эдиториал УРСС.
- Шевченко, Л.Ю. (1985). Роль метафори і метонімії у творенні фразеологічних одиниць. *Українська мова і література в школі*, 10, 26–32.
- Шевченко, Л.Ю., Різун, В.В. & Лисенко, Ю.В. (1993). Сучасна українська мова. *Довідник* (с. 172–173). Київ: Либідь.
- Шумилина, О.С. (1997). Стратегии идентификации иноязычных фразеологических единиц (на материале английских глагольных

- фразеологизмов с соматическими компонентами). *Автореферат дисс. канд. филол. наук*. Тверь.
- Щерба, Л.В. (1974). *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград.
- Бабич, Н.Д. (1971). *Фразеологія української мови* (Ч. 1–2). Чернівці: Вид-во Чернівецького ун-ту ім. Ю. Федковича.
- Даль, В.И. (1984). *Напутное. Пословицы русского народа* (Т. 1–2). Москва: Худож. пит.
- Фортунатов, Ф.Ф. (1957). *Избранные труды* (Т. 1–2). Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство.
- Словник української мови*. (1970–1980). (Т. 1–10), (Т. 9, с. 401). Київ: Наукова думка.
- Aitchison, J. (1987). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. (2nd ed.). Oxford; New York: Basil Blackwell.
- Bilyalova, A., Gilyazeva, E., & Nurullina, A. (2019). Phraseological Units as a Mirror of National Mentality. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10, 1–9.
- 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>
- Dunbar, G. (1991). *The cognitive lexicon*. Tübingen: Narr.
- Gibbs, R.W. Jr. (1994). Figurative thought and figurative language. M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*. San Diego; New York; Boston etc.: Academic Press.
- Gray, B., & Biber, D. (2015). Phraseology. In D. Biber & R. Reppen (Eds.), *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics* (pp. 125–145). <https://doi.org/10.1017/CBO9781139764377.008>
- Inoue, A. (2016). An Eclectic Phraseological Research on the Formation and Degrammaticalization of Phraseological Units. *International Journal of English Linguistics*, 6(4), 1–11. <https://doi.org/10.5539/ijel.v6n4p1>
- Levelt, W.J.M. (1993). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA; London: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6393.001.0001>
- 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>
- Schweigert, W.A., & Moates, D.R. (1988). Familiar idiom comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 17, 281–297. <https://doi.org/10.1007/BF01067198>
- Sprenger, S., Levelt, W., & Kempen, G. (2006). Lexical access during the production of idiomatic phrases. *Journal of Memory and Language*, 54(2), 161–184. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2005.11.001>
- 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)

- 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)
- Zolotaryova, L.A., & Nguyen, A.N. (2018). Sintaksicheskie frazeologicheskie ediniczy v leksikograficheskom predstavlenii [Syntactic Phraseological Units in Lexicographical Description]. *Nauchnyj dialog – Scientific dialogue*, 6, 19–31. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-6-19-31>



Москалюк Вікторія 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

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ КАК ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Представлены результаты исследования профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом сотрудников, работающих в сфере «человек-знак». Определены ведущие мотивы профессиональной деятельности сотрудников. Выявлены компоненты удовлетворенности трудом, наиболее значимые для сотрудников, работающих в данной сфере.

***Ключевые слова** профессиональная мотивация, удовлетворенность трудом, психологическая безопасность.*

Viktoria Moskaliuk Professional motivation and work satisfaction as psychological safety factors of personality

Results of research about professional motivation and work satisfaction of staff involved in «man-sign» field are presented. Leading motives of professional activity among staff are defined. Components of work satisfaction which are most significant for staff involved in this field are identified.

Key words: professional motivation, work satisfaction, psychological safety.

Проблема психологической безопасности личности как сложно структурированной системы психических процессов, обеспечивающей реализацию социально-значимых потребностей человека (Ефимова, 2010) может рассматриваться на макросоциальном и микросоциальном уровнях. Макросоциальный уровень включает демографический, экономический и другие факторы, воздействующие на человека. Влияние этих факторов может быть описано опосредовано, кроме того они воздействуют на личность через факторы микросоциальные. Именно непосредственное окружение человека является той средой,

воздействие которой может быть в определенной степени измерено, так как представлено семьей, референтными группами, профессиональным окружением. Когда рассматривают защищенность психики человека в контексте психологической безопасности личности, обычно имеют ввиду способность человека поддерживать оптимальный уровень функционирования, возможность устранять возникающие внешние и внутренние угрозы и сохраняться на достаточно устойчивом дееспособном уровне (Приходько, 2013) в экстремальных или, как минимум, стрессовых ситуациях. Вместе с тем психологическая безопасность среды подразумевает состояние среды, свободное от проявления психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении (Баева, 2002). И если мы рассматриваем психологическую безопасность в профессиональной сфере, ее изучение может быть расширено исследованием не только межличностных, но и деловых отношений, исследованием потребностей, удовлетворение которых обеспечивается выполнением профессиональных обязанностей.

В контексте профессионального взаимодействия психологическая безопасность среды может рассматриваться через призму удовлетворенности трудом. Различные параметры удовлетворенности трудом при этом позволяют оценить не только психологическую безопасность социальной среды, но и психологическую безопасность среды физической, а также реакцию человека на те или иные параметры ситуации в сфере профессиональной деятельности. Относительно потребностей, удовлетворение которых обеспечивается в профессиональной среде, можно говорить собственно о преобладающей профессиональной мотивации в ракурсе ее связи со способностью личности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами (Баева, 2002), что в структуре психологической безопасности связано с психологической безопасностью личности.

Таким образом, анализируя профессиональную мотивацию сотрудников и их удовлетворенность трудом, мы можем оценивать два аспекта психологической безопасности: психологическую безопасность среды и психологическую безопасность личности. Отметим, что уровневая организация психологической безопасности личности включает: уровень ощущений и чувств, уровень восприятия и оценки окружающей действительности по критерию «опасно-безопасно», уровень анализа и прогнозирования безопасности будущего (Ефимова, 2010). В профессиональной сфере при рассмотрении удовлетворенности трудом мы можем «просмотреть» все эти уровни. Профессиональная мотивация и удовлетворенность работника – две стороны одного объективного процесса – работы. Мотивация труда представляет собой комплекс мотивов и потребностей, которые

побуждают человека активизировать собственную деятельность в конкретном направлении. Удовлетворенность трудом – это состояние сбалансированности требований (запросов), предъявляемых работником к содержанию, характеру и условиям труда, и субъективной оценки возможностей реализации этих запросов.

Цель исследования состоит в том, чтобы выявить удовлетворенность трудом и профессиональную мотивацию сотрудников, работающих в сфере «человек-знак».

Представим результаты исследования удовлетворенности трудом и профессиональной мотивации сотрудников, работающих в сфере «человек-знак». Исследование проводилось на базе ООО «СмайлСтудио» (г. Брест). В исследовании приняли участие 70 сотрудников – 35 женщин и 35 мужчин. Диагностический инструментарий включал следующие методики: методику определения интегральной удовлетворенности трудом А.В. Батаршева, опросник «Удовлетворенности работой» В.А. Розановой, методику мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. Реана, методику выявления социально-психологических установок, направленных на «свободу-власть», «труд-деньги» О.Ф. Потемкиной.

1. Результаты исследования интегральной удовлетворенности трудом по методике А.В. Батаршева представлены в таблице 1. Общий интегральный уровень удовлетворенности трудом у большинства респондентов является высоким (69 сотрудников). Детальный анализ показателей каждой шкалы – компонента интегральной удовлетворенности трудом – позволяет сделать более конкретные выводы о полученных данных.

Таблица 1

Выраженность показателей интегральной удовлетворенности трудом по уровням, в %

Компоненты удовлетворенности трудом	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Интерес к работе	4,3	11,4	84,3
Удовлетворенность достижениями в работе	2,9	11,4	85,7
Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками	2,9	2,9	94,3
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	5,7	12,9	81,4
Уровень притязаний в профессиональной деятельности	5,7	24,3	70,0
Предпочтение выполняемой работы высокому заработку	30,0	48,6	21,4
Удовлетворенность условиями труда	1,4	15,7	82,9
Профессиональная ответственность	17,1	57,1	25,7
Общая удовлетворенность трудом	1,4	0,0	98,6

Интерес к работе у большей части сотрудников выражен на высоком уровне (84,3 % респондентов). Предположить возможную причину такого результата позволяет анализ данных шкалы «удовлетворенность достижениями в работе»: 85,7 % сотрудников довольны своими профессиональными достижениями. Лишь двое сотрудников не удовлетворены и восемь не вполне удовлетворены своими рабочими достижениями, что может быть связано с высоким уровнем притязаний и становлением профессиональной идентичности. Таким образом, на предприятии имеются реальные возможности для карьерного роста у большинства сотрудников, что можно рассматривать как благоприятную тенденцию в части обеспечения высокой мотивации личности к труду.

Отношения с сотрудниками описываются работниками предприятия как в целом продуктивные (94,3 %), отношения с руководством у большей части сотрудников также оценены как хорошие (81,4 % сотрудников). Как удовлетворительные оценены и условия труда (82,9 % сотрудников). Наличие низких и средних уровней по удовлетворенности отношениями с руководством можно рассматривать как вполне закономерные, так как руководство в первую очередь реализует административные функции, что подразумевает выполнение рабочих задач, которые сотрудники не всегда хотят выполнять. Вместе с тем на данном предприятии таких сотрудников мало.

Уровень притязаний – понятие, введенное К. Левином для обозначения стремления индивида к цели такой сложности, которая, по его мнению, соответствует его способностям (Большой психологический словарь, 2000–2019). Согласно данным шкалы «уровень притязаний в профессиональной деятельности» 70 % респондентов считают, что занимаемое ими положение на работе соответствует их способностям, 24 % не вполне удовлетворены соответствием текущей должности их квалификации и только 5,7 % совсем не удовлетворены. Вероятно, речь идет о грамотном подборе руководством персонала, а именно о соответствии должностных обязанностей сотрудников их квалификации и знаниям, что является вкладом в обеспечение хорошего психологического климата в коллективе. Вместе с тем, у каждого третьего сотрудника есть стремление занять более высокую должность (статусную позицию) на предприятии.

По данным шкалы «профессиональная ответственность» каждый четвертый сотрудник справляется с объемом возложенной на него работы, более половины сотрудников периодически не могут выполнить объем возложенных на них заданий, каждый шестой сотрудник часто не справляется с работой (таблица 1). Можно предположить, что руководству не всегда удается грамотно определить и распределить объем работы, с которым сотрудники могут справиться исходя из имеющегося у них в распоряжении рабочего времени. Возможно, для

сотрудников предприятия важно получать удовольствие от процесса труда, а нет от его результата, поэтому временные рамки рабочих заданий могут восприниматься ими как ограничивающие их производственную активность. Или же имеет место стремление сотрудников выполнить меньший объем работы в единицу времени, и полученные данные отражают в этой связи не только реальные возможности некоторых работников предприятия, а их предпочтения и ожидания.

Значения по шкале «предпочтение выполняемой работы высокому заработку» являются наименее высокими. Только каждый пятый сотрудник предпочтет текущую работу более высокому заработку, каждый второй удовлетворен работой и заработком, но, возможно, хотел бы улучшить свое материальное положение, каждый третий, скорее всего, сменит место работы (зарботок важнее работы), что может отразиться на результатах деятельности коллектива в целом. Можно предположить, что многие сотрудники задумаются о смене места работы, если будут предложены вакансии с более высоким должностным окладом. Вместе с тем уровень заработной платы влияет на общую удовлетворенность трудом, но не является самым важным мотиватором для обеспечения эффективной деятельности. Согласно теории Ф. Херцберга заработная плата – это один из гигиенических факторов, который можно рассматривать как мотиватор только в том случае, если заработная плата зависит от результатов деятельности сотрудника, либо отражает его продвижение по социальной лестнице. Этот момент необходимо учитывать при создании системы материального стимулирования. При этом высокая заработная плата и прочие стимулирующие выплаты (премии, надбавки и т.д.), по мнению Ф. Херцберга, могут означать для работника большой объем работы, ответственности, напряженности на работе, а, соответственно, это не может заставить сотрудника работать еще больше и качественнее (Богословский, 2008-2009).

Гендерные различия в выборке по данному показателю и другим шкалам методики не выявлены, значения удовлетворенности в целом несколько выше у женщин, кроме шкалы «удовлетворенность достижениями в работе». Существует мнение, что не для всех женщин тема карьеры стоит на первом месте: для многих важна не только тема будущих профессиональных достижений, но и семейное благополучие, воспитание детей и прочее. Поэтому чаще у них можно фиксировать умеренный или низкий уровень притязаний, а также менее высокий уровень притязаний, чем у мужчин. Это факт был подтвержден исследованиями О.Г. Мельниченко и Л.В. Бороздиной, Е.Е. Даниловой (Сидоров, 2017), но не подтвердился в данном исследовании.

2. Результаты исследования удовлетворенности работой по методике В.А. Розановой представлены в таблице 2, которая позволяет оценить степень удовлетворенности работников условиями труда,

возможностями профессионального роста, содержанием деятельности и взаимоотношениями с руководителем и коллегами. Для определения удовлетворенности работой сотрудников используют средние величины показателей.

Таблица 2

Распределение значений общей удовлетворенности трудом, в %

Степень удовлетворенности работой	Всего по выборке	Женщины	Мужчины
Вполне удовлетворены работой	14,3	17,1	11,4
Удовлетворены	67,1	68,6	65,7
Не вполне удовлетворены	17,1	14,3	20,0
Не удовлетворены	1,4	0,0	2,9
Крайне не удовлетворены	0,0	0,0	0,0

Согласно данным методики коллективный уровень удовлетворенности трудом составляет 27,9. Таким образом, работники удовлетворены работой (это второй уровень по удовлетворенности работой после максимального «вполне удовлетворены работой»), что можно соотнести с общим показателем удовлетворенности трудом по методике А.В. Батаршева, согласно результатам которой у большинства сотрудников зафиксирован высокий, но не максимальный уровень удовлетворенности трудом. Представим полученные данные в группах по степени удовлетворенности работой. Каждый седьмой сотрудник вполне удовлетворен работой, две трети сотрудников удовлетворены работой, что свидетельствует в пользу эффективности функционирования предприятия (таблица 2). Только один сотрудник не удовлетворен работой, а каждый шестой указал, что он не вполне удовлетворен работой, что оставляет возможность для поиска причин такого отношения и изменения ситуации к лучшему. Гендерные различия в выборке не выявлены, значения удовлетворенности несколько выше у женщин. Рассмотрим результаты методики по компонентам удовлетворенности работой.

Общая удовлетворенность предприятием у большинства сотрудников высокая (37,1 % вполне удовлетворены, 47,1 % удовлетворены). Лишь каждый седьмой сотрудник указал, что не вполне удовлетворен предприятием, где он работает (14,3 %). Неудовлетворенность по данному показателю выявлена у одного сотрудника. Следовательно, в организации преобладают сотрудники, у которых уровень удовлетворенности трудом находится на хорошем уровне. Удовлетворенность трудом связана с лояльностью работников по отношению к своему предприятию, желанием отдавать как можно больше усилий в интересах компании, принимать и разделять

корпоративные ценности и цели, что является важным показателем его успешности.

По шкале «удовлетворенность физическими условиями» показатели также высокие – вполне удовлетворены и удовлетворены ими 37,1 % и 45,7 % сотрудников соответственно, не вполне удовлетворены 17,1 %. Эти показатели соотносятся с результатами методики А.В. Батаршева, согласно которой у респондентов преобладает высокий и средний уровни удовлетворенности трудом по данному показателю (82,9 % и 15,7 % соответственно). Хорошие физические условия труда очень важны, так как для умственного вида труда, который отличает сферу «человек-знак», характерно значительное уменьшение двигательной активности, что приводит, в том числе, к увеличению эмоционального напряжения. В результате долгой умственной нагрузки угнетается психическая деятельность: снижаются функции внимания, памяти и восприятия (возможно появление большого числа ошибок) (Белов, 2007). В свою очередь оптимальная организация рабочего места, применение эргономичного оборудования, обеспечение возможности занять оптимальную позу во время работы и т. п., способствуют повышению эффективности трудового процесса, снижению утомляемости, профилактике различных заболеваний (Нечепоренко, 2013).

К физическим условиям труда можно отнести и показатель «удовлетворенность продолжительностью рабочего дня». Вполне удовлетворены и удовлетворены продолжительностью рабочего дня 32,9 % и 50 % респондентов соответственно. Таким образом, большинство сотрудников удовлетворены восьмичасовым рабочим днем, что положительно влияет на их функциональное состояние, определяя уровень рабочего стресса. На уровень рабочего стресса также влияет возможность придерживаться точного рабочего графика без переработок, что соблюдается на предприятии. Каждый шестой сотрудник в разной степени не удовлетворен продолжительностью рабочего дня, что, вероятно, обусловлено желанием иметь более свободный график посещения работы и стремлением выполнять меньший объем работы.

В ведущих мировых фирмах действуют продуктивные и разумно организованные команды, которые эффективно работают, что характеризуется понятием «слаженность». «Слаженность – согласованность движений, действий» (Евгеньева, 1999: 478). Соблюдение принципа слаженности подразумевает под собой умение руководства добиться согласованных действий сотрудников. По полученным данным, на предприятии сотрудники чаще удовлетворены согласованностью действий (60 % респондентов). Остальные сотрудники либо частично удовлетворены (31,4 %) либо не удовлетворены (8,6 %) этим компонентом деятельности предприятия, вероятно, они хотели бы ощущать большее удовлетворение в процессе деятельности от

согласованности всех ее компонентов. Руководству необходимо обратить на данный фактор внимание, так как он влияет, в том числе, и на общую производительность труда.

По показателю «удовлетворенность работой» (интерес к работе) в организации преобладают сотрудники, которым интересна их работа – 80 % респондентов. Работники, которые не вполне удовлетворены работой, составляют 20 % от выборки в целом. Таким образом, члены коллектива удовлетворены в настоящий момент содержанием работы: общее эмоциональное отношение к работе в коллективе положительное. Дополнительно можно отметить, что 87,2 не будут заниматься поиском другой работы, так как вполне удовлетворены имеющейся.

М. Мескон полагал, что «стиль руководства – это привычная манера поведения руководителя по отношению к подчинённым, чтобы оказать на них влияние и побудить к достижению целей организации» (Мескон, 1995: 36). На предприятии ООО «Смайл-Студио» довольны существующим стилем руководства 78,5 % сотрудников, что является положительным индикатором, так как существует связь между социально-психологическим климатом на предприятии, удовлетворенностью трудом работников и стилем руководства начальства (Сидоров, 2017). Эффективное взаимодействие с коллективом, знание психологических особенностей сотрудников и их профессиональных качеств руководителем дает ему возможность подобрать такой стиль управления, при котором сотрудники могут эффективно реализовывать свои рабочие обязанности, каждый отдельный член коллектива сможет почувствовать удовлетворенность от своей выполняемой работы (Сидоров, 2017). Каждый пятый сотрудник предприятия в разной степени не удовлетворен стилем руководства, что вполне оправданно, так как действия руководителя не всегда нравятся сотрудникам в принципе, по факту занимаемой должности и/или в силу личных предпочтений. Также 54,3 % и 38,6 % работников соответственно полностью удовлетворены и удовлетворены «профессиональной компетенцией начальника». Таким образом, для сотрудников руководитель может быть авторитетом в профессиональной деятельности, что важно для имиджа предприятия и эффективности его функционирования. Результаты корреляционного анализа с использованием метода ранговой корреляции Спирмена показали, что описанные выше показатели связаны, характер связи – прямой: $r_s = 0.776$, при $p \leq 0,01$. Можно предположить, что чем в большей степени сотрудники оценивают руководителя как профессионала, там больше они удовлетворены стилем его руководства, что позволяет руководителю выполнять экспертные функции в управлении, реализовывать экспертную власть.

Согласно методике А.В. Батаршева, существует вероятность, что 78 % сотрудников могут задумываться о смене места работы, если будут

предложены вакансии с более высоким должностным окладом. По данным методики В.А. Розановой, «удовлетворенность зарплатой с точки зрения ее соответствия трудозатратам работника» находится на хорошем уровне: 24,3 % респондентов вполне удовлетворены уровнем своей заработной платы, 48,6 % – удовлетворены. В разной степени не доволен данным компонентом деятельности предприятия каждый четвертый сотрудник. Аналогичные результаты выявлены по показателю «удовлетворенность зарплатой по сравнению с тем, сколько за такую же работу платят на других предприятиях»: 22,9 % сотрудников вполне удовлетворены, 48,6 % – удовлетворены.

Крайне важно, чтобы сотрудник был удовлетворен уровнем своей заработной платы, так как это в значительной степени влияет на его общую удовлетворенность от работы, что подтвердили результаты корреляционного анализа. Существуют три критерия субъективной оценки зарплаты (Маклакова, 2015). 1. Критерий «справедливости» (соответствие заработной платы среднему уровню на рынке труда в соответствии с занимаемой должностью и спецификой рабочих обязанностей (но не каждый сотрудник может адекватно оценить себя); размер зарплаты относительно зарплате коллег и в соотношении с распределением обязанностей между коллегами (работникам присуще оценивать значимость своих достижений выше, чем достижения окружающих); ожидаемая заработная плата (вряд ли работник сменит место работы на менее оплачиваемое без особых на то причин). Уменьшение уровня заработной платы оказывает крайне негативное влияние на лояльность к работодателю, уменьшает мотивацию к труду и отрицательно влияет на психоэмоциональное состояние сотрудника. 2. Критерий «дополняемости» (предоставление дополнительных благ со стороны работодателя: возможность карьерного роста, благоприятный психоэмоциональный фон, система нематериального стимулирования и т.д.). 3. Критерий «достаточности» (субъективная оценка сотрудником уровня заработной платы: насколько с ее помощью он может удовлетворить свои потребности). Только два критерия – «справедливости» и «дополняемости» – могут быть скорректированы работодателем, в то время как третий критерий «достаточности» может только учитываться и является сугубо индивидуальным. На предприятии три четверти сотрудников субъективно оценивают уровень своей заработной платы как приемлемый для них.

Три четверти респондентов (74,3 %) удовлетворены «служебным (профессиональным) продвижением», остальные не вполне или крайне не удовлетворены указанным компонентом деятельности предприятия. Сходные данные получены по шкале «удовлетворенность возможностями продвижения»: 74,3 % сотрудников удовлетворены возможностями продвижения, 18,6 % – не вполне удовлетворены и 7,1 % – не удовлетворены. Таким образом, на предприятии имеются реальные возможности для карьерного роста сотрудников, что можно

рассматривать как благоприятную тенденцию в части обеспечения психологической составляющей безопасности личности.

Показатель «удовлетворенность тем, как вы можете использовать свой опыт и способности» можно соотнести с показателем «уровень притязаний» методики А.В. Батаршеава. Большинство сотрудников удовлетворены тем, как они могут применить свои знания, выполняя рабочие функции: 27,1 % – вполне удовлетворены, 45,7 % – удовлетворены. Не удовлетворен тем, как он может использовать свой опыт и способности, каждый четвертый сотрудник. Шкалу «удовлетворенность требованиями работы к интеллекту» можно рассматривать как одну из составляющих показателя «удовлетворенность тем, как вы можете использовать свой опыт и способности». И здесь показатели немного выше: 85,7 % сотрудников довольны тем, как используются их интеллектуальные способности. В то же время необходимо учитывать, что работники не всегда рады, что могут быть задействованы все их способности, так как сотрудников может устраивать, что в ходе выполнения монотонной работы они могут, например, разговаривать (Балакина, 2004). Результаты корреляционного анализа с использованием метода ранговой корреляции Спирмена показали, что описанные показатели связаны, характер связи – прямой: $r_s = 0.794$, при $p \leq 0,01$. Таким образом, можно предположить, что реализация профессиональной деятельности, связанной с выполнением интеллектуальных заданий, позволяет сотрудникам максимально использовать их способности и опыт, получать удовольствие от работы.

Данные по всем шкалам методики В.А. Розановой позволяют сделать вывод о грамотной политике руководства на предприятии, так как большинство сотрудников удовлетворены разными компонентами его деятельности.

3 Результаты исследования мотивации профессиональной деятельности по методике К. Замфира в модификации А. Реана позволяют сделать вывод о том, что удовлетворение от процесса и результата труда, денежный заработок и возможность наиболее полной самореализации значимы для всех сотрудников предприятия. Самым сильным мотивирующим фактором труда для респондентов является стремление получить удовлетворение от самого процесса и результата труда (средний балл по выборке – 4,4). По своей природе человек не может быть бездеятельным: он является, в первую очередь создателем, а уже потом потребителем. И именно в процессе создания нового человек получает удовлетворение от творчества, таким образом оправдывая смысл своей жизни (Бодров, 2007). Этот показатель относится к внутренней мотивации (ВМ). Высокий уровень удовлетворенности трудом, по К. Замфиру, возможен, в основном, при преобладании внутренней мотивации. К показателю внутренней мотивации относится также возможность наиболее полной

самореализации именно в данной деятельности (4,04 балла), который находится на третьем месте по степени важности для респондентов. Для Д.И. Фельдштейна самореализация личности заключается «в развертывании оптимальной способности воспроизводства способностей человеческого рода, развития этих способностей при потребности постоянно выходить за существующие пределы, разрывая возможности воспроизводства, достигая наиболее полного воплощения в индивидуальной форме своей родовой социальной сущности общественного существа» (Фельдштейн, 2004: 20). На втором месте располагается показатель «денежный заработок» (4,17 балла), который относится к внешней положительной мотивации (ВПМ).

Среднюю позицию по важности для работников имеет показатель стремления к продвижению по работе (3,63 балла), далее по степени важности: потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других (3,13 балла), стремление избежать возможных наказаний или неприятностей (3,11 балла) и стремление избежать критики со стороны руководителей или коллег (2,86 балла). Два первых показателя относятся к показателям внешней положительной мотивации (ВПМ), два последние – к показателям внешней отрицательной мотивации (ВОМ).

На основе полученных данных был определен мотивационный комплекс каждого сотрудника – соотношение между собой трех видов мотивации: внутренней мотивации (ВМ); внешней положительной мотивации (ВПМ); внешней отрицательной мотивации (ВОМ). Оптимальные мотивационные комплексы выявлены у 45 сотрудников (64 % от выборки в целом), распределение значений по каждому виду мотивации представлено следующим соотношением: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$ (см. табл. 3). Оптимальный мотивационный комплекс говорит о том, что рабочая деятельность сотрудника мотивируется самим содержанием деятельности (процессом труда) и ее результатом (желанием достичь позитивных итогов), и в таком случае у сотрудников будет меньше наблюдаться эмоциональная нестабильность (Реан, 2006). Чем более оптимальным является мотивационный комплекс, тем вероятнее всего будет выше удовлетворенность от выбранной профессии (что будет наблюдаться при значительном весе внутренней и внешней положительной мотивации и низком весе внешней отрицательной мотивации) (Бордовская, 2002).

Неоптимальные мотивационные комплексы выявлены у 36 % сотрудников. В случае неоптимального мотивационного комплекса внешняя мотивация преобладает над внутренней и, следовательно, сам труд (его процесс и результат) является как бы ценой за достижение благ, которые необходимы человеку.

**Виды мотивационных комплексов
по выборке в целом и в разрезе гендера**

Вид мотивационного комплекса	Всего по выборке		Женщины		Мужчины	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Оптимальный	45	64	20	57	25	71
Неоптимальный	25	36	15	43	10	29

Внутренняя мотивация способствует развитию человека, в том числе и совершенствованию в своей профессии, внешняя мотивация ориентирует работника на удовлетворение своих личных целей и интересов, на отделение, отчуждение от коллектива. Таким образом, преобладание внешней мотивации не стимулирует сотрудника к развитию в своей профессии, а труд совершается под давлением не внутренней, а внешней необходимости. Более всего негативный отпечаток привносит преобладание внешней отрицательной мотивации, что отражается в усилении пассивности, безответственности, ограниченности и конформизме личности (Реан, 2006).

Согласно таблице 3, среди мужчин лиц с оптимальным мотивационным комплексом больше, чем среди женщин. По всем показателям методики средний балл у женщин несколько выше, чем у мужчин, за исключением показателя «удовлетворение от самого процесса и результата труда», где и у мужчин, и у женщин выявлены одинаковый средний балл. Различия выше по показателям «стремление избежать возможных наказаний или неприятностей» и стремление избежать критики со стороны руководителей или коллег», которые относятся к внешней отрицательной мотивации, более высокий уровень которой снижает оптимальность мотивационного комплекса.

Корреляционный анализ показал, – использовался коэффициент корреляции Спирмена, – что существует прямая связь между показателями «стремление избежать критики со стороны руководителей или коллег» и «стремлением избежать возможных наказаний или неприятностей»: 0.765 при $p=0,001$). Таким образом, рост одного показателя внешней отрицательной мотивации сопряжен с ростом другого показателя мотивации данного типа.

4. Результаты исследования направленности личности по методике О.Ф. Потемкиной представлены в таблице 4. Согласно полученным данным, у «среднего» сотрудника ООО «Смайл Студио» наиболее выражена ориентация на свободу (64 % от максимального значения) и труд (47 %), наименее выражена ориентация на деньги и власть. Если провести параллель, то с ориентацией на труд соотносятся: показатель мотивации «удовлетворение от самого процесса и результата труда» (по

методике К. Замфира) и «интерес к работе» (по методике А.В. Батаршева).

Таблица 4

**Распределение значений направленности личности,
общая представленность**

Направленность личности	Средний балл по выборке (мах возможный – 9), всего	% от мах значения
На свободу	5.757	64
Ориентация на труд	4.171	46
На деньги	2.757	31
На власть	2.371	26

Определим ведущую направленность личности каждого опрошенного (таблица 5). Ведущей направленностью личности у большинства сотрудников (62 % от выборки) является ориентация на свободу. Свобода (личности) – способность человека совершать поступки в соответствии со своими целями, интересами и идеалами. Свобода человека выражается в возможности выбирать и воплощать в жизнь решение в той или иной ситуации (Универсальная энциклопедия, 2008–2019). Часто у людей, ориентация на свободу сочетается с ориентацией на труд.

У каждого шестого сотрудника преобладает ориентация на труд. Для людей, которые ориентируются на труд, характерно использование большей части времени на то, чтобы что-то сделать, даже в выходные дни и в дни отпуска. Труд приносит им намного больше удовольствия, чем другие занятия. У 17,1 % опрошенных сразу две ориентации являются главенствующими (у большинства таких сотрудников это сочетание ориентаций на труд и на свободу). У каждого восьмого сотрудника ведущая ориентация не выявлена, чаще в этой подгруппе оказывались мужчины.

Таблица 5

Распределение значений направленности, ведущая направленность

Направленность личности	Всего по выборке		Женщины		Мужчины	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
На свободу	43	61.4	23	65.7	20	57.1
Ориентация на труд	12	17.1	7	20.0	5	14.3
На деньги	1	1.4	1	2.9	0	0.0
На власть	2	2.9	1	2.9	1	2.9
Нет одной ведущей ориентации	12	17.1	3	8.6	9	25.7

Полученные данные не столь однозначны в сравнении с данными по другим методикам. В частности, высокие показатели ориентации на свободу и не очень высокие показатели ориентации на деньги, полученные по методике О.Ф. Потемкиной, не согласуются с данными методики К. Замфир и методики В.А. Розановой. Согласно методике К. Замфир, респонденты при самооценке своей трудовой мотивации поставили «денежный заработок» на второе место, а, согласно методике В.А. Розановой более половины сотрудников, возможно, сменили бы текущее место работы, если бы им предложили вакансии с более высоким должностным окладом.

5. Сравнительный анализ результатов проводился с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Были выявлены статистически значимые связи между отдельными показателями использованных методик. Критическими значениями коэффициента ранговой корреляции Спирмена при объеме выборки, равной 70, являются следующие: 0.23 при $p=0.05$ и 0.3 при $p=0.01$ (табл. 6).

Таблица 6

Значение коэффициента корреляции между отдельными показателями использованных методик

Показатель X	Показатель Y	Эмпирическое значение	Значение p
Интегральный уровень удовлетворенности трудом (по методике А.В. Батаршева)	Ориентация на труд (по методике О.Ф. Потемкиной)	0.25	0.05
Интерес к работе (по методике А.В. Батаршева)	Ориентация на труд (по методике О.Ф. Потемкиной)	0.334	0.01
Предпочтение выполняемой работы высокому заработку (по методике А.В. Батаршева)	Ориентация на труд (по методике О.Ф. Потемкиной)	0.324	0.01
Интегральный уровень удовлетворенности трудом (по методике А.В. Батаршева)	Удовлетворение от самого процесса и результата труда (по методике К. Замфир)	0.23	0.05

Таким образом, исходя из полученных данных, таблица 6, можно сделать следующие выводы:

– чем более выражена у сотрудника ориентация на труд, тем вероятнее, что у него будет выше общий уровень удовлетворенности трудом, интерес к работе, а также для работника будет более важна текущая работа, чем улучшение материального положения (меньше вероятности, что сотрудник сменит текущее место работы ради более высокой оплаты труда);

– у сотрудников, для которых важно получить удовольствие от самого процесса и результата труда (преобладает внутренняя мотивация), может наблюдаться более высокий уровень удовлетворенности трудом;

- у сотрудников, для которых важна стабильность работы, может фиксироваться снижение общего уровня удовлетворенности трудом и своей заработной платой при сравнении с тем, сколько за аналогичную работу платят на других предприятиях.

Полученные при сравнении данные позволяют сделать вывод о том, что профессиональная мотивация и удовлетворенность трудом у сотрудников предприятия связаны, что необходимо учитывать при моделировании ситуаций, ориентированных на стимулирование сотрудников к более качественному выполнению профессиональных обязанностей или поддержанию исполнительской дисциплины на оптимальном уровне.

Таким образом, у сотрудников предприятия ООО «Смайл Студио», выявлены следующие особенности профессиональной мотивации:

1. Мотивирующим фактором работы для сотрудников является сам труд как таковой (получение удовлетворения от самого процесса деятельности и ее результатов), также одними из важных мотиваторов выступают вознаграждение за труд (материальное) и возможность реализации в своей профессии.

2. Среднюю позицию по важности для опрошенных имеет показатель «стремление к продвижению по работе». Далее идут показатели, по которым степень важности была оценена несколько ниже: потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других, стремление избежать возможных наказаний или неприятностей и стремление избежать критики со стороны руководителей или коллег. Выявлена положительная связь между показателями «стремление избежать критики со стороны руководителей или коллег» и «стремлением избежать возможных наказаний или неприятностей». Таким образом, можно предположить, что сотрудники расценивают, что критика на работе, скорее всего, приведет к неприятностям и наказаниям и не рассматривают ее как положительный фактор.

3. Оптимальный мотивационный комплекс выявлен у двух из трех сотрудников, у которых внутренняя мотивация преобладает над внешней, что, по В.А. Ядову, характерно для высококвалифицированных специалистов. Рабочая деятельность сотрудника мотивируется самим

содержанием деятельности и ее результатом, и в этом случае у сотрудников будет в меньшей степени наблюдаться эмоциональная нестабильность.

4. У «среднего» сотрудника наименее выражена ориентация на власть и деньги, и наиболее выражена ориентация на труд и на свободу. Ведущей направленностью личности у большинства сотрудников предприятия является ориентация на свободу.

5. У сотрудников была выявлена связь между: удовлетворенностью работой и интегральным уровнем удовлетворенности трудом; удовлетворенностью стилем руководства начальника и удовлетворенностью его профессиональной компетенции (стиль руководства и уровень компетенции руководители оценивают в комплексе, и это влияет на уровень удовлетворенности трудом); удовлетворенностью уровнем заработной платы на текущем месте работы и удовлетворенностью заработной платой по сравнению с тем, сколько за такую же работу платят на других предприятиях (вряд ли сотрудник будет доволен своей заработной платой, если на других предприятиях за аналогичную работу платят больше; и, наоборот, если на текущем месте платят больше, чем на других предприятиях, то скорее всего сотрудник будет больше удовлетворен уровнем своей заработной платы); удовлетворенностью тем, как сотрудник может использовать свой опыт и способности и между удовлетворенностью требований работы к интеллекту. Таким образом, при изменении одних показателей может фиксироваться изменение других, что следует учитывать в ходе управления предприятием.

Оценивая профессиональную мотивацию сотрудников, можно сделать вывод о том, что две трети сотрудников более эмоционально стабильны, удовлетворены профессиональной деятельностью, так как внутренняя и внешняя положительная мотивация преобладают у них над внешней отрицательной мотивацией. Они мотивированы содержанием деятельности и ее результатами, стремятся к самореализации в профессии, заинтересованы в соответствующем вознаграждении за собственный труд.

Видится интересным и факт ориентации сотрудников на свободу (методика О.Ф. Потемкиной) в профессиональной деятельности. В соответствии с данной ориентацией важно, чтобы в профессионально сфере цели, интересы и идеалы человека не противоречили целям, идеалам и интересам предприятия, чтобы как минимум на уровне стиля деятельности, принятия оперативных решений и их воплощения работник имел возможность выбора. Согласно полученным данным по всем методикам, такая возможность у большинства сотрудников имеется. При этом мотивация трети сотрудников неоптимальная, что может провоцировать снижение эффективности деятельности и психологически небезопасное состояние личности, так как внешняя

отрицательная мотивация преобладает над внутренней мотивацией, а именно последняя является развивающей и побуждает человека активизировать собственную деятельность в конкретном направлении. Также отметим и различия по методикам К. Замфир и О.Ф. Потемкиной в части значимости для респондентов денежного вознаграждения. Профессиональная деятельность мотивируется разными факторами. Когда у человека есть выбор (ему предлагается выбор) значимость тех или иных мотиваторов деятельности варьируется как у одного человека в зависимости от ситуации, так и в группе.

Анализируя полученные данные в ракурсе связи с психологической безопасностью среды, следует отметить, что психологическая безопасность среды на предприятии может оцениваться как благополучная, что подтверждается преобладанием высоких значений и значений выше среднего по параметрам удовлетворенности трудом, выявленным с использованием методик А.В. Батаршева и В.А. Розановой. Это касается как физических, так и социальных параметров психологической безопасности профессиональной среды. Вместе с тем, вопросы материального стимулирования, объема выполняемой работы и продолжительности рабочего дня, согласованности действий сотрудников предприятия, согласно данным по двум методикам, должны быть в фокусе внимания руководства. С одной стороны, на предприятии отсутствуют случаи невыполнения сотрудниками своих профессиональных обязанностей, текучесть кадров – низкая, зарплата в целом такая же или выше, нежели за аналогичную работу платят в других организациях. С другой стороны, есть параметры физической и социальной среды, которыми сотрудники не вполне довольны. Вместе с тем, сотрудники предприятия работают в условиях, исключая экстремальные ситуации и чрезмерное стрессирование, то есть содержание, характер и условия труда в целом безопасны. При этом субъективные оценки респондентов относительно условий материальной (физической) среды варьируют больше, нежели оценки в отношении социальной среды. Так проявляется «человеческий фактор».

Перспективы дальнейшего исследования видятся в изучении в качестве факторов психологической безопасности, обусловленных фактом включения человека в профессиональную деятельность, стиля руководства предприятием, профессионально-важных качеств, способствующих трудовой эффективности и, в частности, связанных со стрессоустойчивостью личности.

Список использованной литературы

- Ефимова Н. С. Основы психологической безопасности: учеб. пособ. М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2010. 192 с.
- Приходько И. И. Концепция психологической безопасности персонала экстремальных видов деятельности. Информационно-гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2013. № 3

- (май–июнь) [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/3/Prikhodko_Psychological-Safety/ [архивировано в WebCite]. Дата доступа: 20.11.2017.
- Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: Монография СПб.: Союз, 2002. 271 с.
- Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / Психологический центр «Мир вашего Я. Москва, 2000–2019. Режим доступа: <https://www.psychologist.ru>. Дата доступа: 18.05.2019.
- Богословский А. А. Когда не срабатывает теория Герцберга Бизнес-библиотека BizEducation [Электронный ресурс]. Москва, 2018–2019. Режим доступа: <http://www.bizeducation.ru>. Дата доступ: 19.06.2019.
- Сидоров К. Р. Гендерные различия в притязаниях. Вестник Удмуртского университета. 2017. № 9. С. 141–142.
- Белов С. В. Безопасность жизнедеятельности. Учебник для вузов. М.: Высшая школа, 2007. 289 с.
- Нечепоренко О. П. Стиль руководства как фактор социально-психологического климата коллектива и удовлетворенности работой. Вестник Омского университета. 2013. № 1. С.45–52.
- Евгеньева А. П. Словарь русского языка. М.: Полиграфресурсы, 1999. 736 с.
- Мескон М. Основы менеджмента. М.: Вершина, 1995. 496 с.
- Маклакова Т. Г. Влияние размера заработной платы на субъективное экономическое благополучие человека. Томск: Креативная экономика, 2015. С. 217–228.
- Балакина И. В., Мизелева Г. С., Эйдельман Я. Л. Корпоративная культура: взгляд изнутри. Справочник по управлению персоналом. М.: ДеКа, 2004. 258 с.
- Бодров В. А. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. 855 с.
- Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М.: Флинта, 2004. 670 с.
- Реан А. А. Психология и психодиагностика личности: Теория, методы исследования, практикум. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. С. 84–86.
- Бордовская Н. В., Реан А. А., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2002. 432 с.
- Универсальная энциклопедия Кирилла и Мефодия [Электронный ресурс] / Megabook. Москва, 2008–2019. Режим доступа : <https://megabook.ru>. – Дата доступа: 02.07.2019.



Приходько Игорь Иванович

*доктор психологических наук, профессор,
начальник научно-исследовательского центра*

Национальная академия Национальной

гвардии Украины,

г. Харьков, Украина

E-mail: prihodko1966@ukr.net

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ У СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представлены результаты создания трансформационной модели психологической безопасности личности специалиста экстремальной деятельности. Для ее реализации используется потенциал четырех структурно-функциональных компонентов в обычных условиях деятельности: морально-коммуникативный, мотивационно-волевой, ценностно-смысловой и внутреннего комфорта. При выполнении деятельности в экстремальных условиях происходит трансформация психологической безопасности личности с образованием других четырех компонентов: морально-волевая урегулированность, стратегии преодоления стрессовых ситуаций, ценностно-смысловой и посттравматический рост / регресс. Приведены результаты разработанной методики для определения психологической безопасности личности у специалистов экстремальной деятельности.

Ключевые слова: *психологическая безопасность, трансформационная модель, экстремальная деятельность, военнослужащие, психодиагностический инструментарий.*

Prihodk Method of determining the psychological security of the individual in extreme specialists activity

The results of creating a transformational model of psychological safety of personality of a specialist in extreme activities are presented. For its implementation, the potential of four structural and functional components is used in ordinary conditions of activity: moral-communicative, motivational-volitional, value-meaning and internal comfort. During activities in extreme conditions, the psychological security of personality is transformed with the formation of the other four components: moral-volitional settlement, strategies for overcoming stressful situations, value- meaning component and

posttraumatic growth / regression. The results of the developed questionnaire for determining the psychological safety of the personality of specialists in extreme activities are presented.

Key words: *psychological safety, transformational model, extreme activity, military personnel, psychodiagnostical tools.*

Безопасность человека на сегодняшний день в Украине является актуальной в связи с боевыми действиями, которые с 2014 года ведутся на Востоке Украины. Это обусловлено тем, что кроме военнослужащих Сектора безопасности и обороны Украины (СБОУ), принимающих непосредственное участие в них, существует огромное количество людей, вынужденных покинуть свое постоянное место жительства и переехать на неоккупированную территорию. В связи с этими событиями, существует большое количество людей, получивших психологическую травму и вынужденных приспособляться к новым условиям жизнедеятельности, по-новому создавать свое социальное и личностное пространство.

Опыт выполнения служебно-боевых задач (СБЗ) в экстремальных условиях позволяет констатировать тот факт, что психологические последствия ситуаций, основой которых является экзистенциальная угроза личности, оказываются более значимыми по своим социально-психологическими последствиями, чем сами события (Melnyk, Prykhodko, & Stadnik, 2019). Это приводит к нарушению одной из базовых потребностей человека – безопасности и требует разработку направлений сохранения жизнестойкости, сопротивляемости личности внешним и внутренним угрозам.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ научной литературы показал, что общепринятого определения безопасности личности нет. Терминологический анализ показал, что в разных субкультурах мира сформировались, в основном, похожие представления о безопасности, основными составляющими которой являются: защищенность личности; отсутствие угроз; пребывания человека вне опасности (Edmondson, 1999; Баева, 2003). В определениях особое внимание обращается на психическое состояние человека, связанное со спокойным и надежным пребыванием в настоящем, не исключая возможности для изменений в будущем (Грачев, 2003; Зотова, 2011; Кабаченко, 2000; Краснянская, 2006; Лызь, 2006).

Психологическая безопасность рассматривается в рамках национальной безопасности; социальной корпоративной среды; психических процессов, состояний и свойств личности (Баева, 2003). Психологическая безопасность присутствует практически во всех видах национальной безопасности: социальной, военной, информационной,

политической, экономической, медицинской, правовой, демографической и др. (Приходько, 2013). При оценке психологической безопасности личности (ПБЛ) большинство авторов использует три уровня: высокий, неустойчивый (пограничный) и низкий (Баева, 2003; Кабаченко, 2000; Краснянская, 2006; Лызь, 2006; Приходько, 2014).

Цель работы – на основании разработанной трансформационной модели психологической безопасности личности специалиста экстремальной деятельности создать методику ее оценки.

Изложение основного материала и результатов исследования. Проведенное исследование позволило дать определение психологической безопасности личности специалиста экстремальной деятельности (СЭД) как сложной многоуровневой трансформационной системы, отражающей уровень психической защищенности человека, ее способности поддерживать высокий уровень функционирования, возможность устранять возникающие внешние и внутренние угрозы, сохранять на достаточно устойчивом дееспособном уровне выполнение СБЗ в обычных и экстремальных условиях деятельности.

Для определения структуры ПБЛ СЭД в обычных условиях использовалась методика семантического дифференциала и авторская модификация проективной методики «Незаконченные предложения» (Приходько, 2013). По результатам экспертной оценки (экстремальные психологи, ученые и преподаватели разных ВУЗов Украины) было составлено 35 шкал-антонимов, связанных со значением понятия ПБЛ в обычных условиях деятельности. Факторный анализ результатов экспертной оценки выделил четырехфакторную структуру ПБЛ СЭД, описывающей 76 % дисперсии признаков. Каждый из факторов имеет свое структурное наполнение, собственные функции, взаимосвязи с другими компонентами.

Первый фактор (компонент) – морально-коммуникативный имеет наибольшую информативность (25,13 %), его содержание определяет корреляция с показателями моральность, общительность, доброжелательность, коммуникабельность, добросовестность, вежливость и организованность. Таким образом, этот компонент составляют две группы качеств: моральные и коммуникативные. В целом, его можно интерпретировать как моральные регуляторы взаимодействия личности с социальным окружением.

Основное назначение морально-коммуникативного компонента состоит в обеспечении приемлемого взаимодействия с окружающим миром, так как основная задача – безопасность личности, являющаяся основной в обеспечении оптимального уровня взаимодействия с социальным окружением. Ее решение зависит от имеющихся коммуникативных качеств, знаний социальных норм, которые на уровне межличностного взаимодействия представлены нормами морали. Социальные нормы структурируют социальное пространство, делают его в определенной мере предсказуемым, что позволяет снизить

напряжение в отношениях, дает возможность прогнозировать результаты взаимодействия. Знание социальных норм и развитые коммуникативные качества позволяют личности избегать нежелательных и создавать благоприятные условия для саморазвития.

Второй фактор – мотивационно-волевой практически такой же мощный, как и первый (24,38 %). Его содержание определяет корреляция с показателями как оптимизм, целеустремленность, активность, уверенность, жизнестойкость, инициативность, контроль, склонность к новаторству. Эти переменные относятся к особенностям постановки и достижения целей: гибкость и интенсивность целеполагания, гибкость и воля в достижении целей. Одна из современных теорий воли описывает ее как целеполагание, произвольная мотивация (Ильин, 2009).

Главная задача мотивационно-волевого компонента – использование избранной стратегии самореализации личности в разных условиях деятельности. Для этого необходимо наличие гибкого и интенсивного механизма целеполагания, а также развитых волевых качеств для достижения целей, что позволяет создавать оперативный план действий для реализации личных мотивов с учетом внешних (социальных, физических) условий и собственных ресурсов. Волевые качества, и в первую очередь волевое усилие, оказывают содействие в реализации разработанного плана действий, перевода его из потенциального состояния в актуальный.

Третий фактор – ценностно-смысловой, его содержание определяет корреляция с показателями бесстрашие, социальная ответственность, вовлеченность в события, жизнерадостность. Его можно интерпретировать как пассионарность или смысло-жизненная составляющая ПБЛ, где ответственность и вовлеченность в события – характеристики осмысленности жизни, входящие в личностный потенциал (Леонтьев, 2006).

Главная задача ценностно-смыслового компонента – формирование оси сознания, обеспечивающей устойчивость личности к неблагоприятным условиям жизнедеятельности и последовательность самореализации при любых обстоятельствах. Для этого у личности должна быть сформирована система отношений к себе, деятельности, окружающей среде, основываясь на ценностях и смыслах, определяющих направление развития личности. Каждая жизненная неудача, фрустрация рассматривается личностью с точки зрения ее влияния на возможность реализовать избранную жизненную стратегию, что дает возможность подняться над рядом бытовых проблем, вызывающих отрицательные переживания (их обесценение). Тем не менее, экстремальные ситуации при которых возникает экзистенциальная угроза, могут приводить к переоценке ценностей и смыслов, их веса в смысловой структуре личности.

Четвертый фактор – внутренний комфорт коррелирует с показателями отсутствие угрозы, безопасность и защищенность. Его можно интерпретировать как самооценка безопасности личности или оценка взаимодействия с окружающей средой. Необходимо уточнить, что проведенный факторный анализ позволил отнести к данному компоненту характеристики ПБЛ, которые соотносятся с ощущениями, присущими физическому «Я» (ощущение безопасности как обеспечение физической целостности). Тем не менее, существует необходимость расширить интерпретацию этого компонента и включить в него все «Я» – физическое, социальное, личностное (Столин, 1983). Также опираясь на взгляды А.Н. Леонтьева на «Я», как на центр личности (Леонтьев, 1977), считаем, что выполнять функцию управления системой ПБЛ должны все «Я», а не отдельные ее составляющие.

Основная задача компонента *внутренний комфорт* – достижение внутренней согласованности личности, интерпретация ее опыта и формирование ожиданий. В результате его функционирования личность переживает ощущение удовлетворенности или неудовлетворенности своей жизнью, собой: отрицательные переживания приводят к изменениям направления активности, положительные – закрепляют приобретенный опыт, «консервируют» измененную структуру ПБЛ. «Я» обеспечивает внутреннюю согласованность личности, относительную стойкость ее поведения благодаря тому, что новый полученный опыт согласуется с существующими представлениями о себе. Если он отвечает этим представлениям, то ассимилируется в «Я», если не вписывается в существующие представления о себе, противоречит уже имеющейся «Я»-концепции, то срабатывают механизмы психологической защиты, помогающие личности интерпретировать травматический опыт или отрицать его.

Таким образом, модель ПБЛ в обычных условиях деятельности содержит четыре компонента, каждый из которых имеет свое структурное наполнение, собственные функции, механизмы обеспечения ПБЛ, взаимосвязи с другими блоками (табл. 1).

Таблица 1

Структурно-функциональная модель психологической безопасности личности в обычных условиях жизнедеятельности

Название компонента	Компонент 1 (25,13 %) <i>морально-коммуникативный</i>	Компонент 2 (24,38 %) <i>мотивационно-волевой</i>	Компонент 3 (13,61 %) <i>ценностно-смысловой</i>	Компонент) 4 (12,44 %) <i>внутренний комфорт</i>
Функциональное название компонентов	Жизнеспособность	Жизнестойкость	Оптимальный смысл жизни	Конфликтный смысл «Я»

Корреляция с показателями, определяющими содержание компонентов	моральность (0,89), общительность (0,89), доброжелательность (0,86), коммуникабельность (0,84), добросовестность (0,76), вежливость (0,71), организованность (0,70)	жизнестойкость (0,74), контроль (0,70), активность (0,77), инициативность (0,74), оптимизм (0,85), целенаправленность (0,77), уверенность (0,75), склонность к новаторству (0,66)	бесстрашие (0,80), вовлеченность в события (0,79), социальная ответственность (0,80), жизнерадостность (0,64)	безопасность (0,91), отсутствие угрозы (0,92), защищенность (0,79)
Психологическое содержание компонентов	Соблюдение правил общения делает взаимодействие с социальным окружением контролируемым и предсказуемым	Развитое целеполагание, интенсивность в постановке целей и гибкость в их коррекции	Осознание собственной жизнедеятельности и влияния на мир, ответственность за внесенные в него изменения позволяют стойко переносить жизненные трудности (страдания можно перенести, если знаешь ради чего они)	Оценивание своей жизнедеятельности и как безопасной, а состояния как комфортного, оказывает содействие принятию решения о продолжении обычной регуляции; поддерживает мотивацию; выступает стабилизирующим фактором
Заложенный механизм обеспечения ПБЛ	Адаптированность к своему социальному окружению (урегулированность, предсказуемость отношений)	Гибкость перестройки отношений со средой, позволяющей быть ведущим в этих отношениях, контролировать их	Иерархичность смысловой сферы позволяет обесценивать переживания при фрустрации неважных и консолидировать усилия ведущих мотивов (за счет обесценивания других)	Состояние является фактором, обеспечивающим изменение направления активности (среда выбирается согласно потребностям и возможностям человека)
Общие механизмы формирования и развития системы ПБЛ	Социализация осуществляет наполнение системы ПБЛ ценностями, способами достижения целей, нормами, оказывающими содействие позитивному социальному взаимодействию, необходимому для поддержания безопасности личности как члена определенной социальной группы, так и социума в целом. Обеспечивает преобладание личностной и коллективной корпоративной системы психологической безопасности. Рефлексия осуществляет коррекцию и развитие приобретенной системы ПБЛ для повышения эффективности и безопасности самореализации.			
Концепция, в рамках которой данные механизмы были описаны	Концепция жизнеспособности Б.Г. Ананьева, концепция личностного адаптационного потенциала А.Г. Маклакова,	Концепция жизнестойкости С. Мадди	Концепция оптимального смысла В.Е. Чудновского, концепция смысла жизни Д.А. Леонтьева, гуманистическая	Концепция стресса и адаптации к изменениям Г. Селье, концепция конфликтного смысла «Я»

	концепція толерантності Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой		концепція В. Франкла	В.В. Столина
Учение А.Н. Леонтьева о деятельности и личности				

Однако модель ПБЛ будет трансформироваться в экстремальных условиях пребывания человека при выполнении профессиональной деятельности, связанной с реальной витальной угрозой. Поэтому следующим этапом исследования было использование методики семантического дифференциала для представителей экстремальных профессий, принимавших непосредственное участие в боевых действиях (военнослужащих СБОУ). Кроме них, в группу экспертов вошли психологи, имевшие опыт оказания психологической помощи пострадавшим и проводивших мероприятия психологической реабилитации.

Проведенная факторизация результатов экспертной оценки показала, что модель ПБЛ в экстремальных условиях деятельности трансформируется с появлением новых компонентов: *морально-волевая урегулированность, стратегии преодоления стрессовых ситуаций, ценностно-смысловой, посттравматический рост / регресс*. Именно эти четыре компонента описывают около 73 % суммарной дисперсии признаков.

Первый компонент – самый мощный (36,98 %), его содержание определяется наличием значимых прямых корреляционных связей с показателями, описывающими волевою сферу и нормативную урегулированность отношений (табл. 2). Как видим, в отличие от прежней модели ПБЛ, в данной факторной структуре урегулированность, нормативность отношений дополнена показателями, относящимися к волевой сфере личности и интеллекта.

Таблица 2

Структурно-функциональная модель психологической безопасности личности в экстремальных условиях жизнедеятельности

Название компонента	Компонент 1 (36,98 %) <i>морально-волевая урегулированность</i>	Компонент 2 (13,89 %) <i>стратегии преодоления стрессовых ситуаций</i>	Компонент 3 (15,47 %) <i>ценностно-смысловой</i>	Компонент 4 (6,47 %) <i>посттравматический рост / регресс</i>
Функциональное название компонентов	Нормативность	Копинг-стратегии и копинг-ресурсы	Оптимальный смысл жизни	Внутренняя согласованность

<p>Корреляция с показателями, определяющим и содержание компонентов</p>	<p>целеустремленность (0,94), самостоятельность (0,86), уверенность (0,86), контроль (0,83), организованность (0,79), принятие риска (0,70); доброжелательность (0,91), социальная ответственность (0,71), вежливость (0,82), честность (0,86), моральность (0,86), скромность (0,78), коммуникабельность (0,82); высокий интеллект (0,68)</p>	<p>нервно-психическая устойчивость (0,84), жизнестойкость (0,72), стрессоустойчивость (0,67), психическое здоровье (0,49); безопасность (0,70), защищенность (0,55), отсутствие угрозы (0,52); адаптивность (0,71), скромность-бесстыдность (-0,50), общительность-замкнутость (-0,51)</p>	<p>инициативность (0,78), активность (0,71), вовлеченность в события (0,68), склонность к новаторству (0,64)</p>	<p>здоровый образ жизни (0,83), оптимизм (0,59), жизнерадостность (0,45)</p>
<p>Психологическое содержание компонентов</p>	<p>Соблюдение правил общения делает взаимодействие с социальным окружением контролируемым и предсказуемым</p>	<p>Развитое целеполагание, интенсивность постановке целей и гибкость в их коррекции позволяет избегать потенциально опасных ситуаций, превращать неудачи в новые возможности</p>	<p>Осознание собственной жизнедеятельности и влияния на мир, ответственность за внесенные в него изменения позволяют стойко переносить жизненные трудности (страдания можно перенести, если знаешь ради чего они)</p>	<p>«Я» оказывает содействие достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию ее опыта как положительного или отрицательного. Это ведет к укреплению или изменению направления самореализации. «Я» является источником ожиданий определенных событий и отношения окружающих</p>
<p>Заложенный механизм обеспечения ПБЛ</p>	<p>Адаптированность к своему социальному окружению (урегулированность, предсказуемость отношений)</p>	<p>Гибкость перестройки отношений со средой, позволяющей быть ведущим в этих отношениях, контролировать их</p>	<p>Наличие смысла жизни помогает подняться над конкретной травматической ситуацией, а не быть аффективно поглощенным ею</p>	<p>Состояние является фактором, обеспечивающим изменение направления активности (среда выбирается согласно</p>

				потребностям и возможностям человека)
Общие механизмы формирования и развития системы ПБЛ	<p>Социализация осуществляет наполнение системы ПБЛ ценностями, способами достижения целей, нормами, оказывающими содействие позитивному социальному взаимодействию, необходимому для поддержания безопасности личности как члена определенной социальной группы, так и социума в целом. Обеспечивает преемственность личностной и коллективной корпоративной системы психологической безопасности.</p> <p>Рефлексия осуществляет коррекцию и развитие приобретенной системы ПБЛ для повышения эффективности и безопасности самореализации.</p>			
Концепция, в рамках которой данный механизм был описан	Концепция жизнеспособности Б.Г. Ананьева, концепция личностного адаптационного потенциала А.Г. Маклакова, концепция толерантности Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой	Концепция жизнестойкости С. Мадди	Концепция оптимального смысла В.Е. Чудновского, концепция смысла жизни Д.А. Леонтьева , гуманистическая концепция В. Франкла	концепция конфликтного смысла «Я» В.В. Столина, концепция посттравматического роста Р. Тедеші и Л. Калхоун, М. Ш. Магомед-Эминова
	Учение А.Н. Леонтьева о деятельности и личности			

Можно предположить, что переживание травматического опыта ставит восприятие норм отношений в центр сознания, оказывает содействие формированию сильно развитого рефлексивного механизма. Поэтому неслучайно, что в данный компонент входят шкалы контроля, воли и интеллекта. Таким образом, у представителей экстремальных профессий, перенесших травматическое событие, происходит объединение первого (морально-коммуникативного) и второго (мотивационно-волевого) компонентов ПБЛ. Данный компонент был обозначен как *морально-волевая урегулированность*.

Второй структурный компонент коррелирует с показателями, описывающими стойкость к стрессовым ситуациям, ощущение психологического благополучия и средств его достижения. Таким образом, данный компонент объединяет в себе два, которые в предыдущей модели были обозначены как мотивационно-волевой и внутреннего комфорта, полученное объединение показателей мы обозначили как компонент *стратегии преодоления стрессовых ситуаций*. Показатели, имеющие отрицательные корреляционные связи, подтверждают, что это могут быть не всегда продуктивные стратегии преодоления стрессовой ситуации, например, такие копинги, как дистанцирование (замкнутость) или наоборот, привлечение внимания к себе даже за счет отрицательных проявлений (бесстыдство).

Содержание *третьего структурного компонента* определяется наличием значимых прямых корреляционных связей с такими показателями как инициативность, активность, вовлеченность в события, склонность к новаторству. В отличие от подобного компонента предыдущей модели, в этот вошло больше показателей, описывающих активную жизненную позицию по реализации приобретенного смысла. При отсутствии смысла жизни у личности может наблюдаться развитие экзистенциального кризиса, отказ от проявления активности в самореализации, дальнейшей борьбы, возможны проявления аутодеструктивного поведения. Приобретение смысла жизни после пребывания человека в экстремальных условиях деятельности становится локусом, который вдохновляет и дает силы на преодоление любых препятствий. Наибольший вес именно этих двух факторов показывает, что рефлексия, контроль и осознание своего места в социуме, смысл своего существования является важнейшим моментом выживания в экстремальной ситуации, а также является основой для совершения подвига. Данный компонент, как и в предыдущей модели, был обозначен как *ценностно-смысловой*, но с определенной акцентуацией.

Содержание *четвертого структурного компонента* определяется корреляционными связями с такими показателями, как здоровый образ жизни, оптимизм и жизнерадостность. Известно, что переживание экстремальной ситуации всегда связано с ощущениями определенного напряжения. Положительный выход из нее приводит к уменьшению напряжения, появлению положительных ощущений, расслаблению, счастью. Такие эмоции приводят к закреплению полученных изменений или избранного направления развития, т.е. приводят к посттравматическому росту. Однако при отрицательном сценарии развития, когда экстремальная ситуация не имеет положительного окончания, личность может сосредоточиться на отрицательных ощущениях, переживать отчаяние. Если обычные отрицательные эмоции хотя и являются неприятными, тем не менее могут оказывать содействие изменениям, то переживание отчаяния приводит к отказу от имеющихся форм взаимодействия с окружающей средой и не оказывают содействия в получении новых эмоций, соответствующих особенностям окружающей среды, которые были осознаны во время переживания экстремальной ситуации. А это, в свою очередь, приводит к регрессу развития личности как субъекта взаимодействия с окружающим миром. Поэтому данный компонент был обозначен как *посттравматический рост / регресс* развития личности.

Таким образом, практически все основные показатели четырех структурных компонентов модели ПБЛ в обычных условиях жизнедеятельности также представлены и в четырехфакторной модели ПБЛ, перенесшей экстремальное травматическое событие (см. табл. 2).

Состоялось лишь их перегруппировка с появлением новых трех компонентов: морально-волевая урегулированность, стратегии преодоления стрессовых ситуаций и посттравматический рост / регресс. Ценностно-смысловой компонент остался неизменным, только дополнился несколькими показателями, описывающими активную жизненную позицию по реализации полученного смысла. Морально-коммуникативный компонент модели ПБЛ в обычных условиях наоборот в условиях реальной витальной угрозы отошел на второй план, а на первый выступило, прежде всего, сохранение жизни и здоровья. Полученные результаты позволяют высказать мысль о том, что в условиях реальной витальной угрозы актуализируются более низшие базовые человеческие потребности – потребности в собственной безопасности, а высшие в этот период становятся менее важными.

Анализ существующих на сегодня научных исследований данной проблемы показал, что выбор психодиагностических методик, позволяющих комплексно изучить ПБЛ за короткое время, крайне ограничен. Поэтому нами разработана методика «Диагностика психологической безопасности личности» специалиста экстремальной деятельности, состоящая из 88 утверждений, объединенных в шкалы: «морально-коммуникативная», «мотивационно-волевая», «ценностно-смысловая», «внутренний комфорт» (Приходько, 2012). Проведено изучение ее валидности, надежности, выполнена ее стандартизация (Приходько, 2013).

Методика «Диагностика психологической безопасности личности» специалиста экстремальной деятельности

Инструкция: опросник состоит из утверждений, которые необходимо соотнести с Вашим образом жизни – Вашими переживаниями, мыслями, привычками, стилем поведения, особенностями взаимоотношений с окружающими. В каждой строке на пересечении со столбцом, который соответствует Вашему варианту ответа, поставьте знак «X». Старайтесь максимально полно использовать предложенные градации ответов.

№	Утверждение	Это точно обо мне	Это на меня похоже	Это похоже на меня, но нет уверенности	Не отваживаюсь отнести это к себе	Сомневаюсь, что это можно отнести ко мне	Мне это несвойственно в большинстве случаев	Это ко мне абсолютно не относится
1	Люди считают меня сдержанным и рассудительным человеком.							

2	Безусловно я могу назвать себя целеустремленным человеком.								
3	В душе я оптимист и верю в лучшее.								
4	Я долго переживаю конфуз, случившийся со мной, допущенный промах, ошибку в работе.								
5	Меня легко взволновать.								
6	Мне не просто брать ответственность на себя и самому принимать решение.								
7	Во многом я разочарован своими достижениями в жизни.								
8	У меня часто возникает чувство вины, даже когда предъявлять обвинение себе, казалось бы, не в чем.								
9	Меня часто подводят «нервы» в общении с людьми на работе (службе).								
10	Я не ожидаю получить от жизни то, чего действительно желаю.								
11	Мне все быстро надоедает или разочаровывает.								
12	Я удовлетворен тем, как сложилась моя жизнь.								
13	Я склонен придерживаться общепринятых правил поведения.								
14	Я долго не могу принять решения, а потом долго сомневаюсь в его правильности.								
15	Я не очень хорошо осознаю, чего хочу достичь в жизни.								
16	Люди меня недооценивают.								
17	Человек, который меня не понимает, вызывает у меня раздражение.								
18	Если мне не удастся дело, в котором успех для меня особенно важен, то мне становится тяжело вообще что-то делать.								
19	Принимая решение в сложной жизненной ситуации, я думаю, как оно отразится на близких мне людях, коллегах.								
20	Я часто обвиняю себя в безволии, а поделать с этим ничего не могу.								
21	Я часто чувствую себя униженным.								
22	Я достаточно быстро могу перестроить свои планы к новым обстоятельствам.								
23	В своих поступках я не обязан учитывать интересы других людей.								
24	У меня часто возникает предчувствие, что меня ждут какие-то неприятности.								
25	Мне кажется, что люди равнодушны и им все равно, что со мной произойдет.								
26	Я умею рассчитывать свое время так, чтобы все делать своевременно.								
27	Меня не волнуют проблемы других людей.								
28	Я долго переживаю из-за несправедливости по отношению ко мне.								
29	Мне тяжело поддерживать отношения с людьми, с которыми я только что познакомился.								

30	Когда нужно принимать важные жизненные решения, меня охватывает страх, а вдруг я не справлюсь или у меня не выйдет.								
31	Мои мысли постоянно возвращаются к возможным неприятностям и мне тяжело направлять их в другое русло.								
32	У меня часто бывает хандра (тоскливое настроение).								
33	Мое умение общаться с людьми оказывает содействие решению жизненно важных для меня проблем.								
34	Мне абсолютно понятно, как решать проблемы, стоящие передо мной.								
35	Я неудачный человек.								
36	Я считаю, что иногда не грех пожалеть самого себя.								
37	Мои друзья и близкие считают меня человеком воспитанным и интеллигентным.								
38	Когда кто-нибудь жалуется, что жизнь скучна, мне кажется, что он просто не умеет видеть интересное.								
39	Моя жизнь достойна того, чтобы жить дальше.								
40	Мне часто приходит в голову мысль, что я живу неправильно.								
41	Я знаю, что есть люди, настроенные против меня.								
42	Я всегда могу повлиять на результат того, что происходит вокруг меня.								
43	Мне кажется, что жизнь проходит мимо меня.								
44	Меня часто что-то тревожит.								
45	Я избегаю слишком близких отношений, чтобы не потерять личную свободу.								
46	Мне часто не хватает упорства закончить начатое дело.								
47	Я стараюсь быть в курсе всего, что происходит вокруг мене.								
48	Жизнь для меня почти всегда связана с напряжением.								
49	Поддержание близких отношений связано для меня с трудностями и разочарованиями.								
50	У меня часто нет возможности повлиять на неожиданные проблемы.								
51	Моя жизнь кажется мне крайне бессмысленной.								
52	В новой обстановке я почти всегда ощущаю тревогу.								
53	Будучи огорченным, я использую слишком сильные выражения.								
54	Я не использую удобный случай из-за того, что недостаточно быстро принимаю решение.								
55	Окружающий мир и события в нем часто вызывают у меня растерянность и беспокойство.								
56	Как правило, я горжусь тем, какой я и какой мой образ жизни.								
57	Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в								

	отношениях, сложившимися у меня с окружающими.								
58	В сложных ситуациях я считаю целесообразным подождать, пока проблемы решатся сами собой.								
59	В жизни я еще не нашел своего призвания.								
60	Иногда я становлюсь беспокойным по неизвестной причине.								
61	Я испытываю трудности, когда пытаюсь изменить свое поведение, чтобы оно отвечало взглядам разных людей и ситуациям.								
62	Я принимаю решение и действую самостоятельно, не надеясь на судьбу.								
63	В моей жизни очень много неопределенности – немало зависит от случая.								
64	Я чувствую себя ненужным.								
65	Я не могу раскрыться перед другими и попросить у них о помощи даже в очень трудных для меня ситуациях.								
66	Обычно я считаю себя ответственным за то, как я живу.								
67	Когда я сталкиваюсь с трудной ситуацией, я стараюсь найти плюсы во всем, что происходит.								
68	Я падаю духом из-за того, что все против меня.								
69	Для меня важно всегда сохранять теплые отношения в моей семье и с моими друзьями.								
70	Если дело у меня идет плохо, мне сразу хочется все бросить.								
71	Часто я упрекаю себе в том, что не использую много своих способностей.								
72	Я мучаю себя самообвинениями.								
73	Нет никого, к кому бы я мог обратиться со своими проблемами.								
74	Я склонен к проявлению инициативы.								
75	Только рискуя жизнью, я ощущаю ее ценность.								
76	Я долго помню пренебрежение и обиды, которые мне нанесли.								
77	Я не могу ни к кому обратиться со своими проблемами, не ощущая страха, что в конце концов это как-то будет использовано против меня.								
78	У меня есть желания изменить в своем образе жизни очень много, но не хватает сил.								
79	Я не всегда задумываюсь над тем, как мои решения отражаются на моих близких, коллегах.								
80	Иногда у меня бывает такое чувство, что передо мною возникло столько трудностей, которые преодолеть просто невозможно.								
81	Я продуктивно работаю в силу собственной целеустремленности, а не через внешний контроль.								
82	Я считаю, что судьба совсем несправедлива ко мне.								
83	Масса мелких неприятностей меня выводит из себя.								
84	Если я рискую, то скорее с умом, чем от отчаяния.								

85	Я могу сказать, что я полностью контролирую свою судьбу.							
86	Если со мной случаются неприятности, то мне ничего не хочется делать.							
87	Попадая в конфликтную ситуацию, я не всегда думаю о том, как мои поступки отразятся на моей жизни в дальнейшем.							
88	Думаю, что другие, в целом, оценивают меня достаточно высоко.							

Учитывая, что анализ структурных компонентов ПБЛ в экстремальных условиях показал возможность их определенной трансформации под влиянием экстремальных событий, то в процессе разработки каждой шкалы методики были внесены соответствующие изменения. Так, создавая стимульный материал методики, мы выходили из следующего содержания этих шкал.

Шкала 1. «Морально-коммуникативная» отражает действие такого механизма обеспечения ПБЛ, как свободное использование морально-коммуникативных норм для поддержания необходимого комфортного уровня отношений, их гибкий контроль, открытость новым отношениям, помощи, межличностную толерантность.

Шкала 2. «Мотивационно-волевая» отражает действие такого механизма обеспечения ПБЛ, как гибкая перестройка отношений с окружающей средой, позволяющей всегда быть главным в этих отношениях (активность как типологическое свойство), развитое целеполагание, активное планирование как умение вписать новые задачи в уже созданный план, а также способность его изменять под влиянием неблагоприятных обстоятельств, интенсивность в постановке целей и гибкость в их коррекции и средствах достижения.

Шкала 3. «Ценностно-смысловая» отражает действие такого механизма обеспечения ПБЛ, как осмысленность жизни, позволяющая при необходимости подняться над конкретной экстремальной травматической ситуацией и не быть аффективно поглощенным ею; найти дополнительный психологический ресурс в других сферах своей жизни для преодоления последствий данной травматической ситуации.

Шкала 4. «Внутренний комфорт» отражает действие такого механизма обеспечения ПБЛ, как поиск ситуаций психологического комфорта, ощущение благополучия, отсутствие тревоги, уверенность в себе, своих силах, в том, что нравишься окружающим, стремление к высокому качеству жизни.

Ключи подсчета методики «Диагностика психологической безопасности личности» специалиста экстремальной деятельности

Шкала 1 «Морально-коммуникативная». Прямой подсчет: 1, 13, 33, 37, 69. Обратный подсчет: 5, 9, 17, 21, 25, 29, 41, 45, 49, 53, 57, 61, 65, 73, 77.

Шкала 2 «Мотивационно-волевая». Прямой подсчет: 2, 22, 26, 34, 38, 42, 62, 66, 74, 81, 84. Обратный подсчет: 6, 10, 14, 18, 30, 46, 50, 54, 58, 70, 78, 86.

Шкала 3 «Ценностно-смысловая». Прямой подсчет: 3, 19, 39, 67, 85. Обратный подсчет: 7, 11, 15, 23, 27, 31, 35, 43, 47, 51, 55, 59, 63, 71, 75, 79, 82, 87.

Шкала 4 «Внутренний комфорт». Прямой подсчет: 12, 56, 88. Обратный подсчет: 4, 8, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44, 48, 52, 60, 64, 68, 72, 76, 80, 83.

Приведем основные качественные характеристики для описания ПБЛ и ее компонентов. *Высокий уровень* показателей по шкале **«Морально-коммуникативная»** свидетельствует об ответственности за свои отношения и доверие к близким людям; способность устанавливать и поддерживать тесные взаимоотношения; гибкий контроль отношений с окружающими: восприятие их такими, какими они являются, толерантность в межличностных взаимоотношениях; знание и использование социальных норм для поддержки необходимых комфортных отношений. *Средний уровень* отражает имеющиеся у личности ограничения во взаимоотношениях и доверии близким людям, могущие служить причиной определенного дискомфорта при их поддержании, недостаточные знания и ограниченное использование социальных норм для поддержки необходимых комфортных отношений. *Низкий уровень* характеризует зависимость от других или страх быть от них зависимым и, как следствие, стремление к изолированности, отгороженности, одиночеству. Проявляется невозможность устанавливать и поддерживать отношения, наблюдается избегание близких отношений; зависимость от норм, регулируемых социальные отношения (воспринимаются как ограничители).

Высокий уровень показателей по шкале **«Мотивационно-волевая»** свидетельствует о развитых волевых качествах, в том числе силы воли, целеустремленности, выдержки; отражает высокую способность к активному планированию и контролю своей жизнедеятельности, ведущую мотивацию достижения, внутренний локус контроля (интернальность), инициативность, самостоятельность и независимость мышления, склонность к новаторству и оправданному риску, жизнестойкость. *Средний уровень* отражает ограниченные волевые качества и инновационные способности человека, указывает на определенные переживания относительно собственной

самостоятельности, инициативности и независимости мышления. У человека могут возникать трудности при планировании и недостаточный контроль собственной жизнедеятельности. *Низкий уровень* свидетельствует о безволии, неорганизованности, нестойкости человека к жизненным трудностям, ведущими является мотивация избегания неудач, экстернальность. Человек проявляет пассивность, зависимость в принятии решений, отмечается низкий контроль своей жизнедеятельности.

Высокий уровень показателей по шкале «**Ценностно-смысловая**» свидетельствует об осмысленности собственной жизни, смысловой регуляции активности; отражает вовлеченность личности в жизнь собственной социальной среды, личную ответственность, способность подняться над ситуацией (собственными желаниями и эгоистичными потребностями). Для человека характерно активное преодоление трудностей, он использует продуктивные копинг-стратегии для преодоления стрессовых ситуаций. *Средний уровень* свидетельствует о наличии некоторых проблем в определении собственного смысла жизни, смысловой регуляции, сниженной активности, некоторую зависимость от определенных ситуаций и обстоятельств. Преодоление трудностей может проходить сложно и медленно, человек не всегда выбирает продуктивные копинг-стратегии для преодоления стрессовых ситуаций. *Низкий уровень* показателей свидетельствует об отсутствии осознания ценности собственной жизни, ее смысла; отражает потребностную регуляцию собственной активности, эгоистичность, зависимость от ситуации, подчиненность обстоятельствам. Часто человек использует непродуктивные копинг-стратегии для преодоления стрессовых ситуаций, для него характерны склонность к неоправданному «экстриму» и риску как средству поиска смысла жизни.

Высокий уровень показателей по шкале «**Внутренний комфорт**» свидетельствует об уверенности в себе, собственной привлекательности для окружающих, удовлетворенности жизнью и своими отношениями, стремлении к высокому качеству жизни, низкой тревожности. *Средний уровень* свидетельствует об умеренной тревожности, недомогании, возникновении проблем со своей привлекательностью для окружающих, сомнениях относительно уверенности в себе, начальными являются проявления астенических реакций. *Низкий уровень* свидетельствует о высокой тревожности, неуверенности в себе, своей привлекательности для окружающих; существуют внутренне неприятные ощущения (возможны выраженные проявления астенических реакций, ипохондрия).

Индекс психологической безопасности личности является интегративным показателем, состоящим из показателей по четырем шкалам методики, отражает действие механизма ПБЛ, ее способность поддерживать высокий уровень функционирования, возможность устранять возникающие внешние и внутренние угрозы, и сохранять на достаточно стойком дееспособном уровне возможность выполнения СБЗ

в обычных и экстремальных условиях. *Высокий* уровень индекса ПБЛ характеризует высокую психологическую безопасность, защищенность, стойкость личности к внешним и внутренним влияниям. *Низкий* уровень психологической защищенности личности или отсутствие психологической безопасности свидетельствует о высокой вероятности возникновения психических расстройств, склонность к срывам в функционировании личности, которые могут проявляться нарушениями поведения и деятельности. *Уровень неустойчивой (пограничной)* ПБЛ отражает возможность перехода в первое или второе состояния под влиянием внешних или внутренних факторов. Более детальная интерпретация индекса ПБЛ СЭД состоит из описания по отдельным шкалам методики. Ниже приведены данные нормирования методики (табл. 3).

Таблица 3

Нормы показателей психологической безопасности личности для разных категорий специалистов экстремальных видов деятельности, ($x_{ср.}$, баллы)

Категория	Уровень показателей ПБЛ	Шкалы				
		Морально-коммуникативная	Мотивационно-волевая	Ценностно-смысловая	Внутренний комфорт	Индекс ПБЛ
Офицеры	Высокий	112-120	126-138	124-138	122-132	484-528
	Средний	74-111	86-125	85-123	80-121	325-483
	Низкий	0-73	0-85	0-84	0-79	0-321
В/с контрактной службы	Высокий	105-120	117-138	117-138	118-132	452-528
	Средний	67-104	79-116	76-116	70-117	297-451
	Низкий	0-66	0-78	0-75	0-69	0-296
Курсанты, в/с срочной службы	Высокий	107-120	122-138	117-138	119-132	460-528
	Средний	70-106	80-121	80-116	74-118	309-459
	Низкий	0-69	0-79	0-79	0-73	0-308
Все категории	Высокий	108-120	122-138	119-138	120-132	464-528
	Средний	70-107	82-121	80-118	75-119	309-463
	Низкий	0-69	0-81	0-79	0-74	0-308

Разработанная методика «Диагностика психологической безопасности личности» СЭД позволяет определять отдельные структурные компоненты ПБЛ по разным шкалам, а также общий интегративный показатель – индекс ПБЛ и их динамику при выполнении СБЗ в разных условиях профессиональной деятельности.

Выводы

1. Индивидуальный уровень безопасности человека регулируется потребностью в самосохранении и выступает как резерв безопасности

личности в ситуациях, когда социально ориентированные способы достижения безопасности не находят надлежащего применения через разные обстоятельства. Защищенность является потенциальной возможностью психики человека противостоять опасностям, ее можно рассматривать как один из возможных, но не обязательно гарантированных вариантов реагирования на опасность, она является результатом уже практической реализации этих возможностей.

2. Психологическая безопасность личности специалиста экстремальной деятельности представляет собой сложную динамическую систему, отражающую степень психической защищенности человека, ее способность поддерживать высокий уровень функционирования, возможность устранять возникающие внешние и внутренние угрозы, сохранять на достаточно стойком дееспособном уровне выполнение служебно-боевых задач в обычных и экстремальных условиях.

3. Целью развития системы ПБЛ является создания безопасных условий для ее жизнедеятельности и осуществление выбора, который будет определять направление дальнейшей самореализации личности и ее безопасность. Для этого используется потенциал четырех структурно-функциональных компонентов в обычных условиях деятельности: морально-коммуникативного, мотивационно-волевого, ценностно-смыслового и внутреннего комфорта. При выполнении деятельности в экстремальных условиях происходит трансформация системы ПБЛ с образованием других четырех структурно-функциональных компонентов: морально-волевая урегулированность, стратегии преодоления стрессовых ситуаций, ценностно-смысловой и посттравматический рост / регресс.

4. Эффективным механизмом формирования системы ПБЛ является социализация, вносящая определенные ограничения в возможности самореализации личности (оказывает содействие в реализации формальных статусов личности, социального уровня «Я»). Обойти данные ограничения помогает механизм рефлексии, который оказывает содействие в реализации личностного уровня «Я». Именно рефлексия является источником трансформации системы ПБЛ, в том числе и при ее реализации в экстремальных условиях деятельности.

5. Разработанная методика «Диагностика психологической безопасности личности» позволяет определять отдельные структурные компоненты и индекс ПБЛ и использовать ее для прогнозирования психологически опасного поведения у специалистов экстремальной деятельности при выполнении СБЗ в разных условиях.

Перспективы дальнейшего исследования являются научное обоснование и практическая разработка психологических средств повышения эффективности профессиональной деятельности специалистов экстремального профиля, осуществление их целенаправленной психологической подготовки.

Список использованной литературы

- Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Москва, 2003. 386 с.
- Грачев Г. В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита : учебное пособие. М.: ПЕР СЭ, 2003. 304 с.
- Зотова О. Ю. Социально-психологическая безопасность личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. Москва, 2011. 43 с.
- Ильин Е. П. Психология воли : учебное пособие, 2-е изд. СПб. : Питер, 2009. 368 с.
- Кабаченко Т. С. Нарушение психологической безопасности в контексте активности профессионала : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03. Москва, 2000. 409 с.
- Краснянская Т. М. Психология самообеспечения безопасности: феноменология, механизмы, стратегии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Таганрог, 2006. 373 с.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. Москва : Наука, 1977. 304 с.
- Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости : учебное пособие. Москва : Смысл, 2006. 63 с.
- Лызь Н. А. Формирование безопасной личности в образовательном процессе ВУЗа : автореф. дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Ставрополь, 2006. 45 с.
- Приходько І. І. Засади психологічної безпеки персоналу екстремальних видів діяльності : монографія. Харків : Акад. ВВ МВС України, 2013. 745 с.
- Приходько І. І. Психологічна безпека персоналу екстремальних видів діяльності (на прикладі військовослужбовців внутрішніх військ МВС України): автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.09. Харків, 2014. 40 с.
- Приходько І. І. Розробка психодіагностичного інструментарію визначення психологічної безпеки особистості фахівців екстремальних видів діяльності. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. 2012. № 2 (1). С. 312-322.
- Столин В. В. Самосознание личности : монография. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 288 с.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Melnyk Yu. B., Prykhodko I. I., Stadnik A. V. (2019). Medical-psychological support of specialists' professional activity in extreme conditions. *Minerva Psichiatrica*, 60:4, 158-168, DOI: 10.23736/S0391-1772.19.02025-9.



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: alex_severin@tut.by

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА СОСТОЯНИЕ ВИРТУАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ИНТЕРНЕТА

В данной статье рассматривается проблема управления эмоциями и поведением человека. Автором приведены результаты исследования эмоционального интеллекта и виртуального здоровья пользователей интернета. Подтверждено, что использование и нахождение в сети интернета приводит к снижению уровня виртуального здоровья личности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, управление эмоциями, виртуальное здоровье, интернет, пользователи интернета.

Aleksey Severin Influence of emotional intelligence on the virtual health of internet users

This article deals with the problem of managing human emotions and behavior. The author presents the results of a study of emotional intelligence and virtual health of Internet users. It is confirmed that long-term presence on the Internet leads to a decrease in the level of virtual health of the individual.

Key words: emotional intelligence, emotion management, virtual health, Internet, Internet users.

Современное общество ставит перед людьми задачи постоянного совершенствования знаний и умений, роста уровня профессионального мастерства, обогащения сферы интересов и общения, их практической реализации. В силу новых тенденций и развития кризисных явлений в обществе к человеку предъявляется все больше требований, как в профессиональной сфере труда, так и в сфере межличностных отношений. В этом контексте представляют интерес способности человека по саморегуляции индивидуального поведения и

эмоциональных состояний, успешной организации межличностных контактов и взаимодействия, повышения стрессоустойчивости и безопасности социальной среды.

В психологической науке существует специальный термин «эмоциональный интеллект», который характеризует способность человека справляться с собственными эмоциональными состояниями, анализировать информацию, выстраивать собственное поведение, выражать и откликаться на чувства и эмоции других людей и др. Исследованию разных сторон эмоционального интеллекта посвящены труды ученых: проблеме измерения эмоциональных состояний и применения на практике (Д.В. Люсин и др.), ситуативным аспектам актуализации (С.П. Деревянко и др.), специфике взаимосвязи с когнитивными стилями (В.В. Овсянникова и др.), с лидерством (И.Н. Андреева и др.). Тем не менее, не существует общепринятой концепции эмоционального интеллекта в психологии, которая остается недостаточно проработанной в научной психологии (Обозов, 1995; Горбунов, 2002; Андреева, 2011; Хедланд, 2002; Гарднер, 2007; Люсин, 2004; Ильин, 2001; Изард, 1980; Демина, 2008; Люсин, 2006).

Одним из видов интеллектов, обуславливающих успешность человека в социальной реальности, является социальный интеллект. Первым стал говорить о данном феномене Э. Торндайк. Он понимал социальный интеллект как «общую способность понимать других и действовать или поступать мудро в отношении других» (Форсайт, 2002). Идея об эмоциональном интеллекте выросла из понятия «социальный интеллект». Г. Гарднер, описывая в своей работе личностные интеллекты, по сути, впервые упомянул об эмоциональном интеллекте. Например, внутриличностный интеллект в понимании Г. Гарднер трактуется как «доступ к собственной эмоциональной жизни, к своим аффектам и эмоциям: способность мгновенно различать чувства, называть их, переводить в символические коды и использовать в качестве средств для понимания и управления собственным поведением» (Гарднер, 2007). Д. Гоулман выдвинул предположение, что «примерно 80% успеха, который не определяется тестами на IQ, обусловлено другими свойствами, одним из которых является эмоциональный интеллект» (Гоулман, 2002).

Первая научная модель эмоционального интеллекта разработана Питером Сэловеем и Джоном Мэйером. Именно они ввели в психологию термин «эмоциональный интеллект». П. Сэловей и Джон Мэйер определяют его как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий». Далее авторы переработали свою теорию и выдвинули новое определение эмоционального интеллекта: «способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать

эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений» (Люсин, 2004).

Возникают два подхода к классификации эмоционального интеллекта:

1. Модель способностей;
2. Смешанная модель.

Рассмотрим их подробнее. Подход П. Сэловея и Дж. Карузо относится к модели способностей. Другими словами, эмоциональный интеллект представляется в данной модели как состыковка эмоций с познанием. Авторы выделяют три механизма, которые предполагают связь эмоционального интеллекта с умственными способностями:

1. Эмоции связаны с процессом мышления (конкретные эмоции могут благоприятно сказаться на продуктивности процесса мышления, а также сконцентрировать внимание на определенных задачах);
2. Такие способности как сопереживание и откровенность могут соотноситься с эффективным регулированием эмоций;
3. При исследовании алекситимии получены данные, которые говорят о возможном отсутствии взаимосвязи между ионами мозга, которые обеспечивают единство мышления и эмоций.

П. Сэловей и Дж. Карузо выделили компоненты эмоционального интеллекта. Компоненты выстраиваются в иерархию и последовательно осваиваются человеком в онтогенезе, по мнению авторов. Каждый компонент относится как к своим, так и к чужим эмоциям.

1. Идентификация эмоций. Данный компонент включает следующие способности: восприятие эмоций (обнаружение факта, что эмоция есть), идентификация эмоций (понимание какая именно эмоция появилась), адекватное выражение эмоционального состояния, умение отличить подлинную эмоцию от фальшивой.

2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности. В этот компонент входят способности использования эмоций для перенаправления внимания на нужное событие, вызывания тех эмоций, которые способствуют решению задачи, а также умение использовать перепады настроения как средство разбора разных сторон зрения на проблему.

3. Понимание эмоций. В данный компонент входят способности устанавливать связи между комплексами эмоций, понимать переходы одной эмоции в другую, также понимание причин эмоций. Сюда включается умение пользоваться вербальной информацией об эмоциях.

4. Управление эмоциями. В последний блок входит способность контролировать эмоции, снижать интенсивность отрицательных эмоций и продуцировать в себе позитивные эмоции (адекватно ситуации). Сюда входит осознание своих эмоций, в том числе и отрицательных. Одним из важных пунктов является способность решать эмоционально нагруженные проблемы без подавления негативных эмоций, вызванных данной ситуацией. По мнению авторов, данный блок способствует

личностному развитию и улучшению межличностных отношений (Горбунов, 2002).

Второй подход в классификации эмоционального интеллекта относится к смешанной модели. Здесь эмоциональный интеллект рассматривается «как сочетание умственных и персональных черт, присущих каждому конкретному человеку» (Стернберг, 2002). Сторонниками данной модели являются Д. Гоулман и Р. Бар-Он.

Под эмоциональным интеллектом Д. Гоулман понимает «такие способности, как самомотивация и устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками и умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать и надеяться» (Гоулман, Стернберг, 2002).

Р. Бар-Он понимает эмоциональный интеллект «как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями» (Бар-Он, 2002).

Согласно мнению И.Н. Андреевой, эмоциональный интеллект представляет собой совокупность эмоциональных и социальных способностей, таких, как способности к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой и самомотивации (Андреева, 2011).

Другой автор Д.В. Люсин считает, что эмоциональный интеллект – это, прежде всего, «способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» (Люсин, 2004). Он выделяет два аспекта эмоционального интеллекта: внутриличностный (понимание и управление своими эмоциями) и межличностный (понимание и управление эмоциями других людей).

Согласно Д.В. Люсину существует двойственность эмоционального интеллекта: с одной стороны он связан с личностными характеристиками, с другой стороны – с когнитивными способностями. Автор выделяет факторы, влияющие на эмоциональный интеллект:

1. Когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации);
2. Представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и других людях и др.);
3. Особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т.п.) (Люсин, 2004).

Л.Д. Демина эмпирически выявила пять функций эмоционального интеллекта в структуре психологической культуры личности, релятивные основным профессиональным функциям:

- 1) Оценочно-прогностическая функция – связана с оценкой эмоциональных переживаний как собственных, так и других людей через речь, звуки, внешний вид и поведение, т.е. формированием адекватного

отношения к действительности, к конкретным ситуациям, своему поведению и окружающим. Данная функция способствует развитию социально направленных форм поведения, мотивации успеха, поскольку конструктивное взаимодействие возможно на основе познания и понимания.

2) Коммуникативная – определяется потребностью понимать эмоции, выступающие как коммуникативные действия. Понимание эмоций сопровождается декодированием как вербального, так и невербального аспекта коммуникации. Внутриличностное понимание эмоций образует корреляционные отношения с чувствительностью к речевой экспрессии и эмпатийностью личности.

3) Регулятивно-контролирующая – обуславливается ролью эмоционального интеллекта в управлении эмоциями. Способность вызывать и контролировать эмоцию определенной модальности, препятствовать избеганию негативных переживаний, контроль за интенсивностью негативных эмоций и эмоциональных состояний, снижением уровня эмоционального выгорания личности.

4) Мотивирующая функция. Управление эмоциями является одним из факторов, определяющих развитие внутренней мотивации и мотивации успеха профессиональной деятельности.

5) Рефлексивно-коррекционная функция. Познание в области эмоциональных переживаний, как собственных, так и партнеров по взаимодействию, а также с уменьшением внутреннего конфликта, позволяющего контролировать эмоции, потребности. Коррекционный аспект функции заключается в соучастии эмоционального интеллекта в снижении рассогласованности в ценностно-смысловой сфере, агрессивного мироощущения (Демина, 2008).

Таким образом, эмоциональный интеллект выступает как структурообразующий (эмоционально-коммуникативный) компонент профессионально значимых качеств личности. Взаимодействуя с другими ее компонентами, эмоциональный интеллект «выстраивает» их последовательность для реализации определенной активности.

Исследования, проведенные И.Н. Андреевой позволяют предположить, что у юношей эмоциональный интеллект в целом и такой его компонент, как произвольное управление эмоциями в частности, обусловлены качеством межличностных связей. Это соответствует, что одной из предпосылок развития эмоционального интеллекта являются эмоциональные реакции окружения на действия ребёнка в период раннего онтогенеза. Очевидно, что у девушек, в отличие от юношей, распознаванию эмоций других людей способствует эмоциональная осведомлённость. У девушек уровень эмоционального интеллекта в целом и такого его компонента, как эмоциональная отходчивость в частности, в значительной мере связан с когнитивными процессами понимания и осмысления эмоций (Андреева, 2011).

Таким образом, обобщая представленные выше данные, отметим, что индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию эмоций (собственных и других людей), выражению эмоций и к управлению эмоциональной сферой, что обуславливает наличие у них более высокой адаптивности и эффективности в общении и деятельности.

Перейдем к рассмотрению второго ключевого понятия, а именно – виртуального здоровья пользователя интернета. Следует отметить, что жизнь современного человека насыщена интернет-технологиями. Поэтому значительное количество времени люди проводят в интернете.

Интернет имеет как позитивные, так и негативные последствия для психики и общения, поведения пользователя интернета. Так, интернет может заметно облегчать жизнь человека как пользователя различными сервисами и интернет-технологиями, ресурсами (данными электронных библиотек, справочников, просмотром виртуального телевидения, совершением виртуальных покупок, игры в видеоигры и др.). С другой стороны, постоянное использование интернета приводит к угасанию познавательной активности и снижению волевых усилий по поиску и анализу информации, восприятию и обработке данных о свойствах реальных объектов и предметов окружающего мира, замещению реального общения на виртуальное и зачастую с «вымышленными персонажами» (не людьми, а программами – ботами).

В научной литературе (Арестова, 1996; Войскунский, 2010; Северин, 2008; Северин, Ермоленко, 2011) приводятся результаты исследований различных аспектов влияния интернета на поведение, общение и здоровье человека. Однако, на наш взгляд, такие беспредметные дискуссии не способны привести к появлению решения поставленного вопроса. Проблема заключается в отсутствии специального термина, который мог быть применен для нахождения ответа на поставленный вопрос.

Очевидно, что следует немного выйти за рамки обсуждаемых проблем интернета и пользователя, а именно, обратиться к новому термину (точнее его ввести в научный оборот) – киберздоровье (виртуальное здоровье, электронное или цифровое благополучие).

В виду того, что большинство современных людей (детей и взрослых, пожилых) проводят достаточно много времени в интернете и необходимо нам ввести данный термин. Данный термин будет содержать в себе существенные характеристики состояния и поведения человека, особенностей его личности при использовании им интернет-технологий.

Возможное его определение может быть примерно составлено таким образом:

киберздоровье интернет пользователя – это *степень (мера) цифрового восприятия и благополучия* пользователя с условием сохранения его

цифровой идентичности как личности и активного субъекта досуговой, спортивной или профессиональной деятельности в реальной или виртуальной среде при использовании интернет и цифровых технологий, нахождения в интернете и др.

Логично предположить, что высокий уровень киберздоровья будет отрицательно коррелировать с нарушениями общения и деятельности, психических процессов и личностных структур, идентичности пользователя интернета. И, наоборот, низкий уровень киберздоровья интернет пользователя положительно будет коррелировать с риском появления или наличием интернет-зависимости и прочими нарушениями, указанными выше.

Возможными критериями сформированности киберздоровья интернет пользователя могут выступить следующие:

1) позитивное и критичное цифровое восприятие разного вида информации;

2) целостная цифровая идентичность;

3) сохранность личностных структур (ценностно-смысловой, эмоционально-волевой и других структур);

4) нормальное протекание психических процессов и состояний личности;

5) активная социальная позиция (как субъекта деятельности);

6) содержание и характер общения с другими людьми;

7) характеристика типа интернет-соединений и количества времени, проведенного в интернете;

8) наличие/отсутствие интернет-зависимости.

В научной литературе приводятся данные, подтверждающие логику наших рассуждений. Так, исследования американских психологов показывают, что «быстрый» интернет стимулирует работу мозга и активизирует память, воображение и скорость реакций человека как его пользователя. Низкая скорость интернет-соединений, наоборот, приводит к атрофии разных отделов мозга, вызывает повышение частоты сердцебиений и эмоционального возбуждения, стресса (Войскунский, 2004; Войскунский, 2011). В связи с этим возможно целесообразно запретить «низкоскоростной интернет», а способствовать распространению «быстрого интернета».

Другие исследователи указывают, что появление интернет-зависимости искажает общение и деятельность человека, негативно сказывается на его личности, приводит к нарушениям психических процессов (Войскунский, 2004; Северин, 2008; Северин, 2011; Северин, Ермоленко, 2017). Также и частота времени, проведенного человеком в интернете, влияет на содержание и характер общения с реальными людьми вне интернета. Чем больше человек находится в интернете, тем больше риск асоциализации его общения, перевода общения из реального в разряд виртуального (Арестова, 1996; Войскунский, 2010; Северин, 2008; Северин, Ермоленко, 2011).

Таким образом, можно отметить существование проблемы в определении нового термина «киберздоровье» интернет пользователя, в наличии как позитивного, так и негативного влияния интернета на личность, общение и деятельность человека. Кроме того, перспективность исследования данной проблематики обусловлена тем, что из года в год повышается количество интернет пользователей, также возрастает риск появления интернет-зависимости, внедряются новые интернет и цифровые технологии в жизнь человека, появляются новые феномены от «общения пользователя и интернета как системы», которые требуют объяснения, описания и изучения.

С целью изучения влияния эмоционального интеллекта пользователей интернета на состояние их виртуального здоровья нами было проведено специальное исследование.

Исследование проводилось в городе Бресте, в 2019 году. Выборка составила 300 респондентов в возрасте от 18 до 25 лет, которые имеют опыт использования интернета. Пол не учитывался.

Использовались следующие методики:

тест «Эмоциональный интеллект» (Д.В. Люсин);

тест «Виртуальное здоровье» (А. Миллер);

тест «Интернет-аддикция» (А.Ю. Егоров, Т.А. Никитина).

Для определения уровня эмоционального интеллекта пользователей применялась методика Д.В. Люсина. В основу теста эмоционального интеллекта Д.В. Люсина положена трактовка эмоционального интеллекта как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими.

Интерпретация данных осуществляется следующим образом:

Шкала	Очень низкое значение	Низкое значение	Среднее значение	Высокое значение	Очень высокое значение
МЭИ	0-34	35-39	40-46	47-52	53 и выше
ВЭИ	0-33	34-38	39-47	48-54	55 и выше
ПЭ	0-34	35-39	40-47	48-53	54 и выше
УЭ	0-33	34-39	40-47	48-53	54 и выше
ОЭИ	0-71	72-78	79-92	93-104	105 и выше

Опросник состоит из 46 утверждений, по отношению к которым испытуемый должен выразить степень своего согласия, используя четырех балльную шкалу (совсем не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, полностью согласен). Эти утверждения объединяются в пять субшкал, которые, в свою очередь, объединяются в четыре шкалы более общего порядка: понимание эмоций, управление эмоциями, межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, общий уровень эмоционального интеллекта.

Приведем «расшифровку» шкал теста:

- Шкала МЭИ (межличностный ЭИ). Способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими.
- Шкала ВЭИ (внутриличностный ЭИ). Способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими.
- Шкала ПЭ (понимание эмоций). Способность к пониманию своих и чужих эмоций.
- Шкала УЭ (управление эмоциями). Способность к управлению своими и чужими эмоциями.
- Субшкала МП (понимание чужих эмоций). Способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикуляция, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей.
- Субшкала МУ (управление чужими эмоциями). Способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. Возможно, склонность к манипулированию людьми.
- Субшкала ВП (понимание своих эмоций). Способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию.
- Субшкала ВУ (управление своими эмоциями). Способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные.
- Субшкала ВЭ (контроль экспрессии). Способность контролировать внешние проявления своих эмоций

Для изучения состояния виртуального здоровья применялись методики: тест А. Миллера, включающий в себя 6 вопросов. При ответе «да» на 2 вопроса уже можно диагностировать нарушение виртуального здоровья. Для дополнения данного теста использовалась методика А.Ю. Егорова и Т.А. Никитиной на интернет-зависимость (мы предполагали ранее, что низкий уровень виртуального здоровья будет связан с наличием интернет-зависимости у пользователей). Методика на интернет-зависимость включала в себя 27 вопросов. Обработка результатов осуществляется путем подсчета совпадений ответов испытуемого с помощью ключа:

Баллы	Вопросы									
	12 г	–	16 а	–	19 е	20 б	–	24 е	25 е	–
1	12 а	13 а	16 б	18 б, в, г	19 а, б	20 а	–	24 а, б	25 а, б	26 а, в, г, д, е
2	12 б	13 б	16 в	18 а, г	19 в	–	23 а, б, в, г, д	24 в	25 в	
3	12	13 в	16 г	–	19 г	–	–	24 г	25 г	–
4	–	13 г	–	–	19 д	–	–	24 д	25 д	–

Ключ:

от 5 до 10 баллов – испытуемый не показывает признаков

аддикции;

от 10 до 15 баллов – испытуемый входит в группу риска по аддикции;

от 15 баллов и выше – испытуемый имеют интернет аддикцию.

Первичные данные, полученные в ходе проведения теста эмоционального интеллекта Д.В. Люсина представлены на рисунке 1.

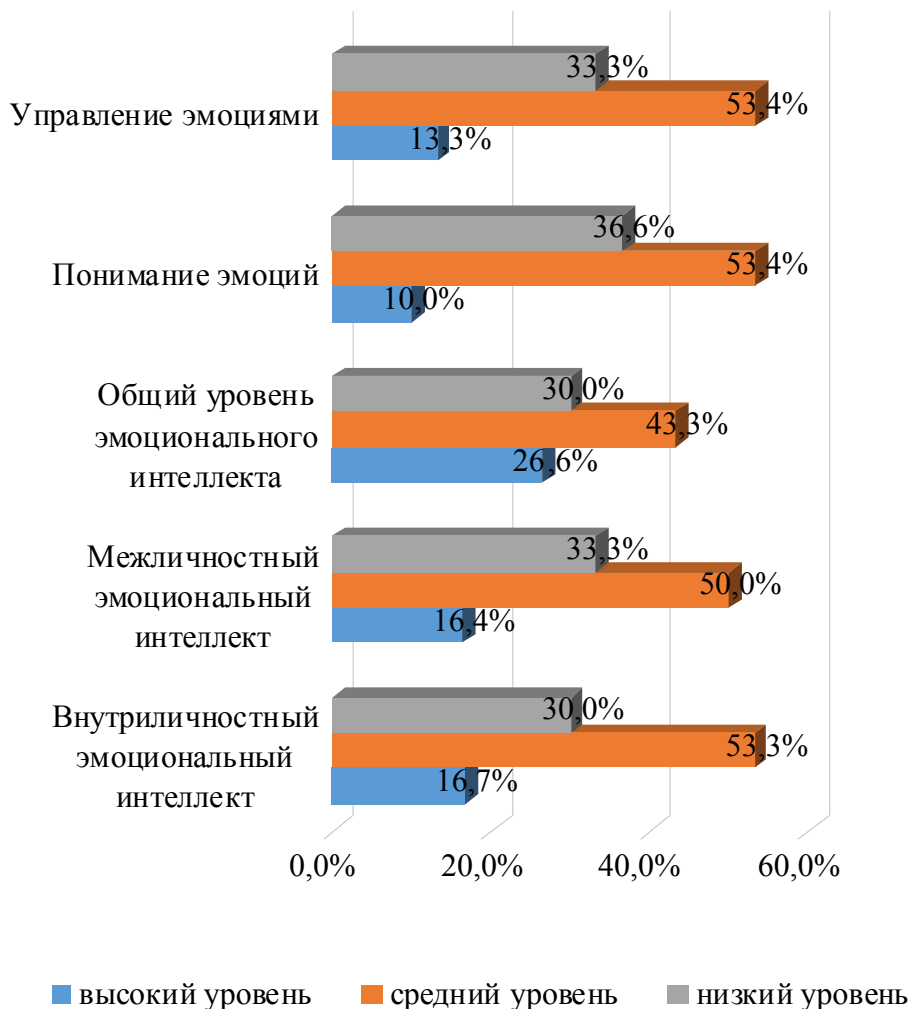


Рис. 1. Выраженность шкал эмоционального интеллекта (по Д.В. Люсину) у пользователей интернета (в %)

Как представлено на рисунке, у 26,6% опрошенных общий уровень эмоционального интеллекта находится на высоком уровне, у 43,3% – на среднем и у 30% – на низком уровне. Представленные шкалы эмоционального интеллекта у большинства находятся на среднем уровне выраженности.

Полученные в ходе проведения методики данные позволяют отметить, что низкий уровень внутрличностного эмоционального интеллекта наблюдается у 30% пользователей интернета (см. рис. 2).

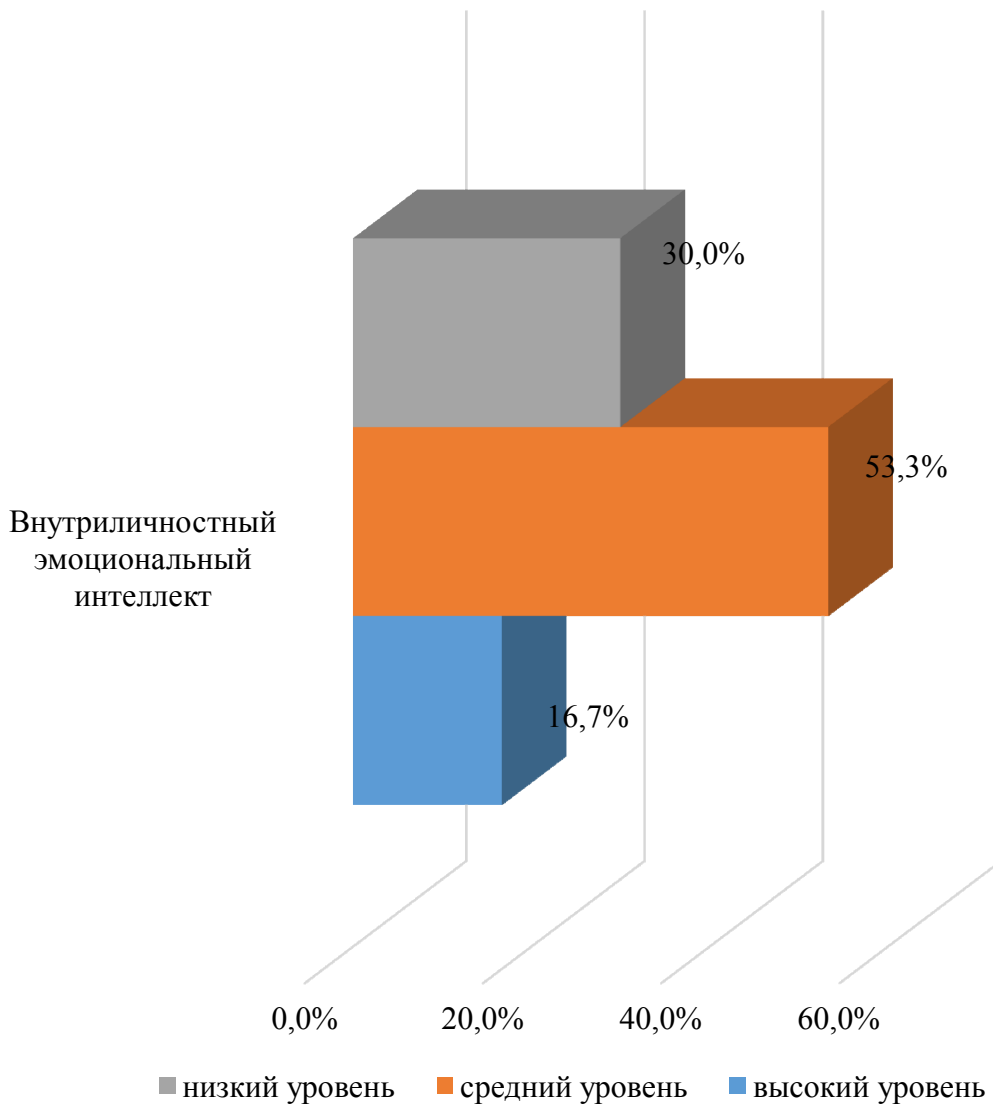


Рис. 2. Выраженность шкалы внутриличностного эмоционального интеллекта (по Д.В. Люсину) у пользователей интернета (в %)

Респонденты данной группы характеризуются низким уровнем осознания своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию, зачастую неспособны управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, контролировать внешние проявления своих эмоций.

По шкале межличностного эмоционального интеллекта низкий уровень наблюдается у 33,3% пользователей интернета (см. рис. 3).

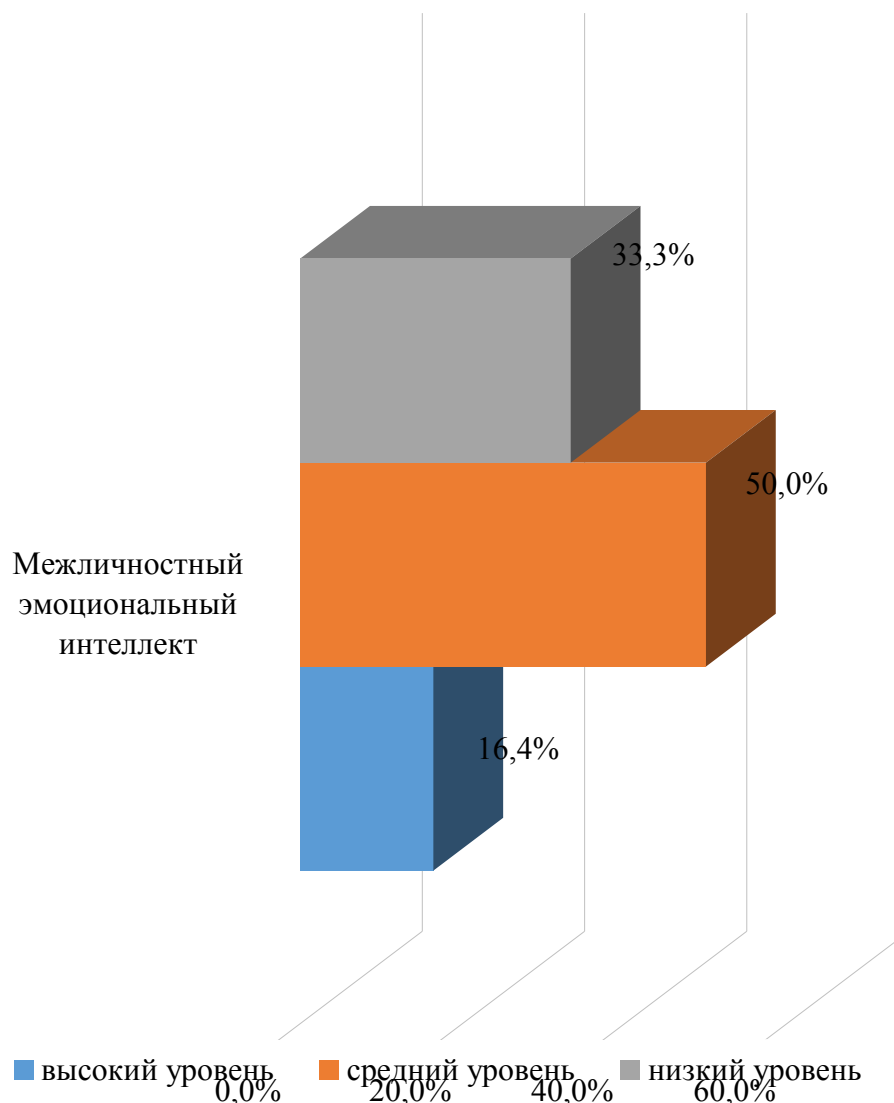


Рис. 3. Выраженность шкалы межличностного эмоционального интеллекта (по Д.В. Люсину) у пользователей интернета (в %)

Низкий уровень межличностного эмоционального интеллекта, проявляющийся в отсутствии способности понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткости к внутренним состояниям других людей, способности вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций наблюдается у 33,3% респондентов.

По шкале понимания эмоций результаты приведены в рисунке 4.

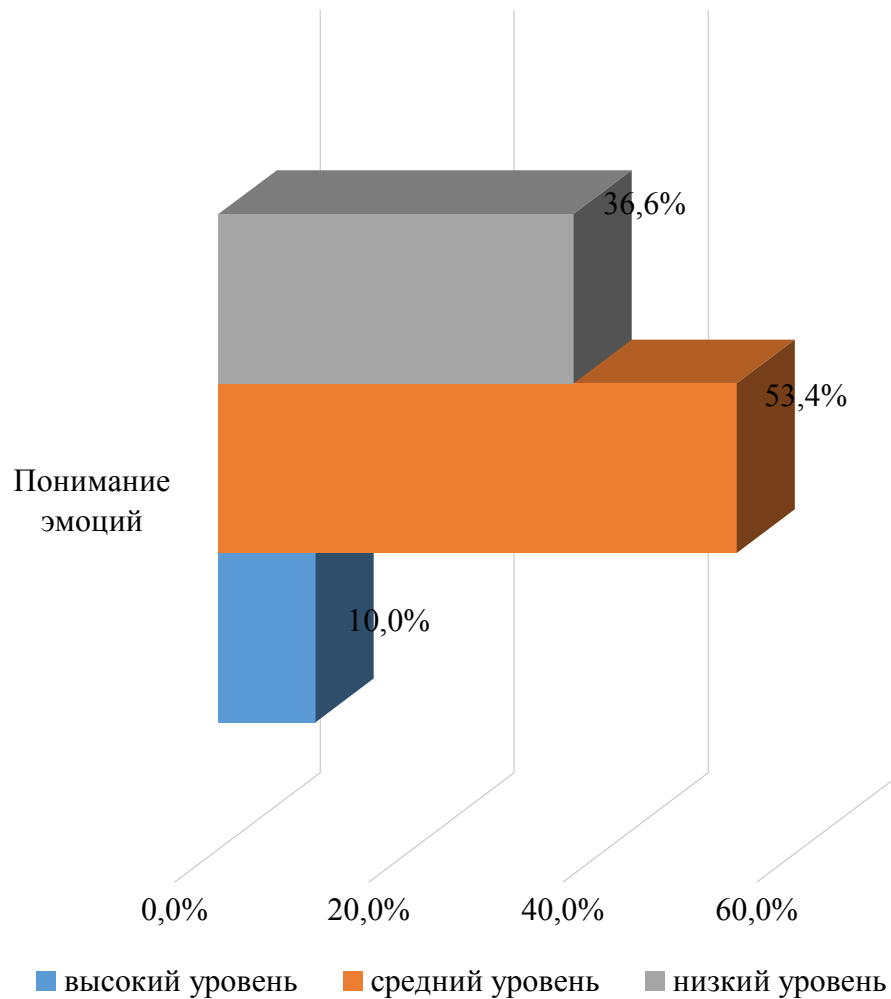


Рис. 4. Выраженность шкалы понимания эмоций (по Д.В. Люсину) у пользователей интернета (в %)

Низкий уровень к пониманию эмоций наблюдается у 36,6% респондентов. Респонденты данной группы не могут правильно распознать эмоцию, т.е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; затрудняются идентифицировать эмоцию, т.е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение; не понимают причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт.

По шкале управления эмоциями результаты опрошенных пользователей интернета приведены в рисунке 5.

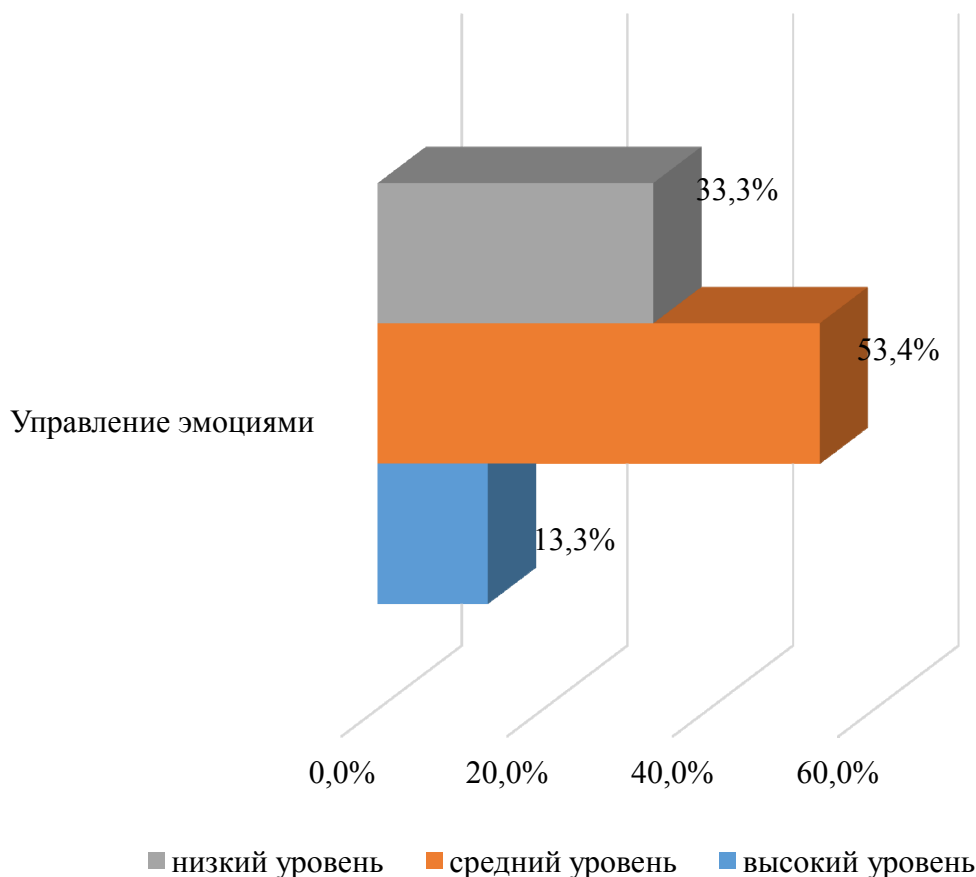


Рис. 5. Выраженность шкалы управления эмоциями (по Д.В. Люсину) у пользователей интернета (в %)

Выраженность способности к управлению эмоциями у 33,3% респондентов находится на низком уровне – они не могут контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать чрезмерно сильные эмоции; не могут контролировать внешнее выражение эмоций; при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

Далее у респондентов определялся уровень интернет-зависимости и состояние виртуального здоровья. По методике А. Миллера получены данные: у 28% опрошенных имеются нарушения виртуального здоровья; 15,3% входят в «группу риска» у 56,6% респондентов нарушения не выявлены.

По методике на определение интернет-зависимости получены такие результаты (см. рис. 6).

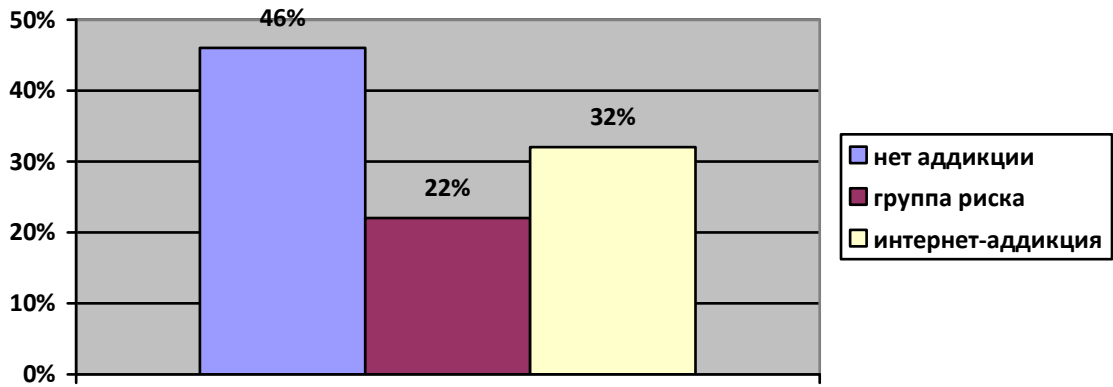


Рис. 6. Выраженность степени интернет-аддикции (по А.Ю. Егорову и Т.А. Никитиной) у пользователей интернета (в %)

Таким образом, у 32% пользователей присутствует интернет-аддикция, а следовательно и нарушение виртуального (кибер) здоровья, а 22% респондентов находятся в группе риска приобретения такой зависимости.

Приведем данные по всем трем методикам для сравнения в рисунке 7.

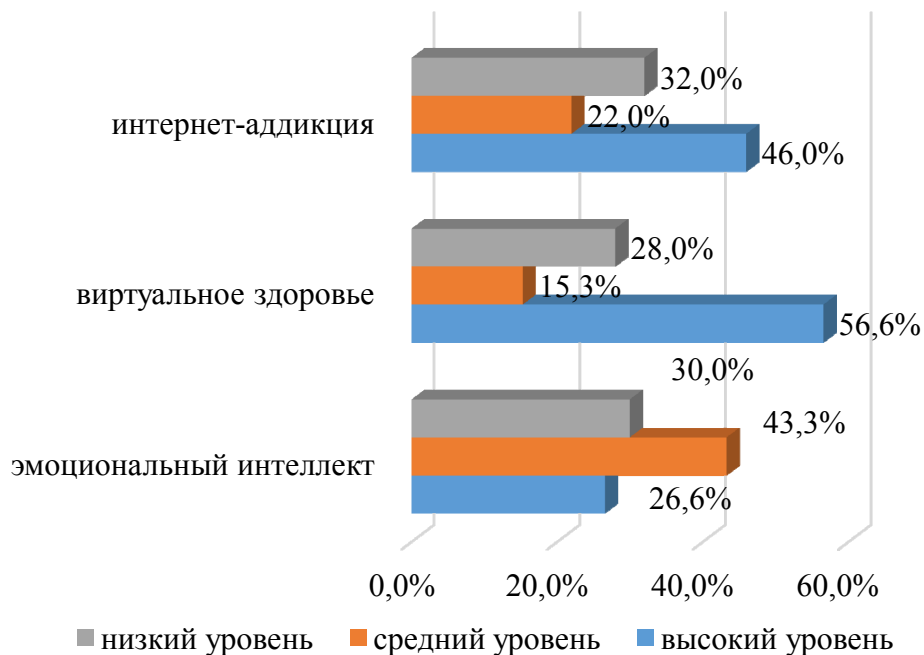


Рис. 7. Выраженность эмоционального интеллекта, виртуального здоровья и интернет-аддикции у пользователей интернета (в %)

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

Приведенные выше результаты по отдельным шкалам совпадают и с % общего уровня эмоционального интеллекта пользователей (низкий уровень выявлен у 30% опрошенных)

Примечательно, что также у почти у 30% пользователей выявлено нарушение виртуального здоровья.

Наличие интернет-аддикции выявлено у 32% опрошенных пользователей интернета.

В целом, полученные результаты о том, что нахождение и использование интернета приводит к снижению уровня виртуального здоровья пользователей, свидетельствуют о необходимости повышения безопасности интернет-среды и безопасности личности пользователей интернета. Становится очевидным, что перспективой дальнейших исследований в данном направлении могут выступать разные возрастные группы пользователей, пользователи разных социальных сетей в интернете, разный род деятельности в интернете (профессиональная и досуговая и др.), половозрастные признаки пользователей, структура их ценностных ориентаций, также критерии виртуального (кибер) здоровья, выделенные нами и др.

Список использованной литературы

- Обозов Н.Н. Психология взрослого человека. Санкт-Петербург: Сфера, 1995. 295 с.
- Горбунов С.А. Проблема эмоционального интеллекта, как аффективно-когнитивная координация профессиональной составляющей личности педагога. Магнитогорск : МГТУ им.Г.И.Носова, 2002.192 с.
- Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк : ПГУ, 2011. 388 с.
- Практический интеллект / под ред. Р.Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
- Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. Москва ООО «И.Д. Вильяме», 2007. 512 с
- Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* / под ред.
- Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М. : Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
- Демина Л.Д. Структурно-образующие компоненты психологической культуры преподавателя высшей школы РФ. *Известия Алт. гос. университета*. 2008. № 2(58). С. 25–35.
- Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 752 с.
- Изард К. Эмоции человека. Москва: Просвещение, 1980. 260 с.
- Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта. *Психологическая диагностика*. 2006. №4. С. 3–22.
- Арестова О.Н., Банин Л.Н., Войскунский А.Е. Коммуникация__в компьютерных__сетях: __психологические__детерминанты и

- последствия *Вестник Московского университета*. Сер. 14. Психология. 1996. № 4. С. 14–20.
- Войскунский А.Е. Психология и Интернет. Москва: Акрополь, 2010. 439 с.
- Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета. *Психологический журнал*. 2004. № 1. С. 90–100.
- Северин А.В. Влияние компьютерных игр на общение подростков. *Психотерапия и клиническая психология*. 2008. № 1. С. 33–35.
- Северин А.В. Гендерный аспект проявления компьютерной зависимости в подростковом возрасте. *Психиатрия. Психотерапия и клиническая психология*. 2011. № 3. С. 60–65.
- Северин А.В., Ермоленко И.А. Компьютерная зависимость: теоретические и прикладные аспекты. Брест : Альтернатива, 2011. 103 с.
- Северин А.В., Ермоленко И.А. Информационно-компьютерные технологии и социально-психологическое здоровье личности подростка / *Психологический Vademecum: психологические предикторы индивидуального развития личности в условиях образовательной среды* : сб. науч. ст. Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. С. 44–49.



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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ДЕВУШЕК С РАЗЛИЧИЯМИ В ОБРАЗЕ Я-ТЕЛЕСНОГО

В статье обсуждаются общительность, интенсивность и качество социальных контактов у девушек с различиями в образе Я-телесного. На основе сравнительного анализа полученных результатов представлены психологические портреты девушек с принятием и неполным принятием собственного образа Я-телесного. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что мнение родителей противоположного пола и качество отношений с дочерьми играют важную роль в формировании у девушек принятия / непринятия собственной внешности.

Ключевые слова: общительность, психологический портрет, самооценка, социальные контакты, удовлетворенность образом телесного Я, Я-концепция, Я-телесное.

Diana Siniuk Psychological profile of the girls with differences in self-body image

The article delivers information about sociability, the intensity and quality of social contacts of the girls with differences in the image of their body. Psychological profiles of the girls with acceptance and partial acceptance of the image of their body are presented on a base of a comparative analysis of the results. The obtained empirical data indicates that the opinion of parents of the opposite sex and the quality of relationships with daughters play an important role in the formation of girls' acceptance / rejection of their own appearance.

Keywords: sociability, psychological profile, self-esteem, social contacts, satisfaction with the image of their body, self-concept, body.

Образ Я как продукт самопознания представляет собой совокупность осознания личностью собственных телесных, интеллектуальных, характерологических и иных свойств. Когнитивный, аффективный и поведенческий составляющие образа Я образуют слаженную и взаимовлияющую систему представлений о себе. Изучая образ Я (Я-концепцию, систему Я, сферу самосознания) личности в целом, ученые рассматривают и анализируют все составляющие и их воздействие, взаимовлияние на личность и ее поведение (Арестова, Шильштейн, 1998), (Бернс, 2016), (Соколова, 2000). Для нас большой интерес представляет образ физического Я личности. Анализ многочисленных литературных источников показал, что в проводимых исследованиях понятия «образ физического Я» и «образ тела» часто интегрируют, не разделяют и сводят к категории телесного опыта. При этом мы выяснили, что неудовлетворенность внешностью или чрезмерное акцентирование внимания на реальном или мнимом физическом дефекте, преувеличение значения определенных частей тела, по мнению специалистов, неизбежно отражаются на образе физического Я и, в целом, на всей Я-концепции (Агапов, 2015), (Лабунская, 1999), (Николаева, 2003), (Соколова, Дорожевец 1985). В то же время образ физического Я влияет как на единичные случаи оценивания себя, так и на самоотношение, выражающееся в самопринятии либо в самоотвержении.

В структуре образа физического (телесного) Я ученые также выделяют когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Ранее в психологических исследованиях акцент ставился либо на когнитивном компоненте, либо на аффективном, при этом авторы подчеркивали приоритет одного над другим. В современной научной мысли эти два компонента признаются самостоятельными, но взаимосвязанными друг с другом.

На наш взгляд, образ Я-телесного приобретает высокую значимость в подростковом и юношеском возрастах. При этом общение играет особую роль в жизни юношей и девушек. Многие авторы указывают на то, что если молодые люди считают свою внешность привлекательной, то они не боятся инициировать социальные контакты, общаться с окружающими. В то же время мы знаем, что «встречают по одежке», а только потом «провожают по уму». И это, прежде всего, касается девушек. Им хочется нравиться окружающим, быть привлекательными. Поэтому они часто бывают недовольными своей внешностью, забывая о благоразумии, прикладывают значительные усилия для ее совершенствования ради самопрезентации. Психологи отмечают, что соответствие тела эталонам красоты, которые нестабильны и часто необъективны, играет огромную роль при оценивании личностью самой себя (Палачева, Жиляев, 2010), (Соколова, 2000), (Николаева, 2003). Это приводит к проблемам

самооценки и образа Я в целом, а также к проблемам психологического и даже психического здоровья.

Если вспомнить историю, то мы выясним, что представления о красоте изменчивы. Так, в свое время ценились пышные Рубенсовские женские формы, а в настоящее время – худые и порой даже истощенные фигуры. Раньше испорченные кариесом зубы свидетельствовали о достатке и богатстве их хозяек, сейчас в моде нереально белоснежные улыбки. В конце 19 века бледное лицо с зеленым оттенком являлось признаком дамы из высшего общества. Для этого молодые особы пили уксус и тем самым зарабатывали заболевания крови. В XXI веке девушки предпочитают иметь загорелое лицо с легким румянцем на щеках...

Современные социокультурные стереотипы красоты по-прежнему навязываются нам обществом. В последние десятилетия данная ситуация стала существовать уже как масштабная проблема, так как в сознание молодежи средствами массовой информации активно внедряется нереалистичный образ не просто стройной, а даже чрезмерно худой, и при этом успешной девушки с пышным бюстом, осиной талией, пухлыми губами, приобретение которых дается нелегко, особенно девушкам пикнического телосложения. При этом в сознание молодежи внедряются такие тренды, как татуировки, пирсинг. Именно в этой связи расцветают, с одной стороны, программы усовершенствования внешности (эстетическая косметология, пластическая хирургия, различные фитнес-программы, мы бы даже сказали фитнес-секты, и пр.), а с другой – такие заболевания, как анорексия, булимия, дисморфофобия, депрессии и пр.

Как же воспитывать у девушек принятие собственной внешности, умение противостоять такому разрушающему влиянию социума? Как соблюсти баланс между здравомыслящим уходом за своей внешностью и позитивным отношением к ней? Где найти ресурсы? Важным ресурсом, по мнению специалистов, является поддержка и принятие близких, своего социального окружения.

Исходя из вышеизложенного, мы решили изучить особенности социальных контактов у девушек с различиями в образе Я-телесного и на этой основе составить их психологические портреты.

При проведении исследования были использованы следующие методики: авторская методика «Объявление»; модифицированный А.М. Прихожан вариант методики диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн; тест-опросник удовлетворенности образом телесного Я (адаптация И.Г. Малкиной-Пых); методика «Сеть социальных контактов»; методика оценки уровня общительности, разработанная В.Ф. Ряховским.

Эмпирическое исследование проводилось в 2019 году на базе УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» и ГУО «СШ № 37 г. Бреста». В данном исследовании приняли участие

40 девушек от 17 до 23 лет. Сбор эмпирических данных был осуществлен Е.П. Оводок.

В первую очередь, обратимся к анализу данных, полученных при изучении *когнитивного компонента образа Я-телесного* с помощью методики «Объявление». Проанализировав описания девушками собственной внешности, мы условно разделили их на четыре группы. Десятая часть испытуемых описала свою внешность так, что по указанным признакам их и вовсе невозможно будет узнать, однозначно отличить от других людей. Они выделяли лишь такие признаки, как ухоженность, наличие или отсутствие макияжа. Это свидетельствует о низком уровне осознания девушками собственной индивидуальности.

У 15 % испытуемых наблюдается пристрастное субъективное описание своей внешности (стройная; красивые глазки; иногда напрягает нос, даже часто; волновалась бы, что он подумает, а так вполне симпатичная и т. п.), что, на наш взгляд, свидетельствует о среднем уровне осознания индивидуальных особенностей их внешности.

Примерно у третьей части девушек (30 %) выявлен недостаточно высокий уровень осознания индивидуальных особенностей их внешности. При характеристике своей внешности они использовали лишь стандартные признаки, упоминая только цвет глаз, волос, длину волос и их структуру, черты лица, рост, тип телосложения. Эти описания характеризуются недостаточной полнотой, и было бы несколько затруднительно опознать авторов по составленным ими характеристикам.

У 45 % девушек выявлен высокий уровень осознания индивидуальных особенностей их внешности, так как, характеризуя себя, они опирались в большей степени на объективные безоценочные признаки, выделяя при этом ряд отличительных особенностей, носящих эмоционально окрашенный характер. Эти описания характеризуются полнотой и позволяют отличить этих девушек от других. Так, описывая себя, некоторые девушки указывали такие особенности, как «длинные музыкальные пальцы», «красивая открытая улыбка», «лицо чуть в прыщах», «нос картошкой, но мне он нравится», «улыбка до ушей», «румяные щечки», «улыбчивая», «второй подбородок», «красивые карие блестящие глаза», «большие глаза», «большие родинки на шее и плече». Или же описывая собственное телосложение, они давали ему субъективную оценку (немного полная, чуть полноватая, пухлая, худовата, очень худая, не слишком худая).

Следует отметить, что большинство испытуемых, характеризуя собственную внешность, указывали как объективные признаки (цвет волос, цвет глаз, особенности телосложения, черты лица, цвет кожи, размер груди, ухоженность), так и субъективные.

Таким образом, рассматривая осознание девушками, участвующими в исследовании, индивидуальных особенностей их внешности, мы выяснили, что менее половины испытуемых

характеризуются высоким уровнем осознания. Данный факт может свидетельствовать о дифференцированности у них когнитивного компонента образа Я-телесного. Описание собственной внешности остальными испытуемыми характеризуется неполнотой, пристрастностью и искаженностью, что свидетельствует о недостаточной дифференциации либо недифференцированности у них когнитивного компонента образа Я-телесного.

Далее проанализируем результаты исследования *аффективного компонента образа Я-телесного* девушек, который мы изучали с помощью модифицированного варианта методики диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн и тест-опросника удовлетворенности образом телесного Я.

Рассмотрим *общую реалистичную самооценку Я-телесного*. При анализе полученных результатов испытуемые были нами условно разделены на четыре группы (рис.1).

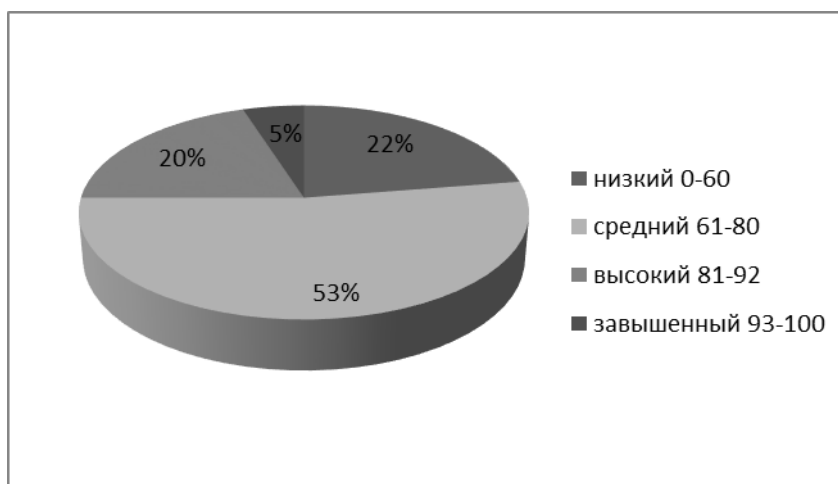


Рис. 1. Уровни реалистичной самооценки Я-телесного у девушек

Как следует из данного рисунка, примерно у пятой части девушек (22 %) выявлен низкий уровень самооценки Я-телесного, что может свидетельствовать о двух разных по природе психологических явлениях: их подлинной неуверенности в себе и защитной. Приблизительно у половины испытуемых (53 %) обнаружен средний уровень самооценки Я-телесного, что говорит о реалистичной самооценке их личности. У пятой части девушек выявлен высокий уровень самооценки, что также свидетельствует о реалистичной самооценке. И незначительная часть испытуемых (5 %) характеризуется завышенной самооценкой. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценивать результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности – «закрытости для

опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих.

Следовательно, у большинства девушек, участвующих в настоящем исследовании (у 73 %) встречается средний и высокий уровни общей самооценки Я-телесного (позитивное содержание аффективного компонента образа Я-телесного), что можно считать благоприятным фактором. В то же время у 28 % испытуемых обнаружена низкая и завышенная самооценка Я-телесного, что, на наш взгляд, является неблагоприятным фактором для личностного развития девушек.

Узнаем *общую желаемую самооценку Я-телесного*. При анализе полученных результатов испытуемые были нами условно разделены на две группы. Примерно у третьей части испытуемых (у 32 %) выявлен оптимальный реалистический уровень желаемой самооценки Я-телесного, так как они набрали от 60 до 90 баллов. Реалистический уровень желаемой самооценки Я-телесного подтверждает оптимальное представление о своих возможностях, что является важным фактором личностного развития. У 68 % девушек обнаружен нереалистический уровень желаемой самооценки Я-телесного, так как они набрали от 90 до 100 баллов. Такой уровень желаемой самооценки Я-телесного удостоверяет нереалистическое, некритическое отношение девушек к собственным возможностям. Следует отметить тот факт, что одна девушка для обозначения уровня желаемой самооценки и вовсе вышла за верхнюю грань шкалы. Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства обследованных девушек слишком высокие претензии к своей внешности, не имеющие четких границ. Стремление к размытым и недостижимым идеалам Я-телесного может приобретать у этих испытуемых невротический характер, так как они никогда не будут довольны своей внешностью.

Далее охарактеризуем особенности *конкретной реалистической самооценки Я-телесного* (табл. 1).

Таблица 1

Уровни конкретной реалистической самооценки Я-телесного у девушек (в %)

Критерии	Уровни самооценки			
	низкий	средний	высокий	завышенный
здоровье	22	33	20	25
ухоженность	22	53	10	15
стиль	25	43	10	22
стройность	50	22	10	18
привлекательность	28	42	12	18
нравлюсь себе	42	20	22	15

Рассмотрим самооценку испытуемыми здоровья. Треть девушек

оценили собственное здоровье на среднем уровне, четверть девушек характеризуется завышенной самооценкой этого параметра, пятая часть испытуемых высоко оценила свое здоровье, примерно столько же девушек характеризуются низким уровнем самооценки здоровья.

Далее выясним, как девушки оценивают свою ухоженность. Более чем половина испытуемых характеризуется средним уровнем самооценки данного параметра. Примерно пятая часть девушек считает, что недостаточно ухаживают за собой. У 15 % испытуемых выявлен завышенный уровень, а у десятой части девушек – высокий уровень самооценки ухоженности. Для описания понятия «Ухоженность» девушки использовали следующие характеристики: чистые волосы (40 % испытуемых), чистая одежда (35 % испытуемых), наличие маникюра (28 % испытуемых), чистоплотность (25 % испытуемых), чистая кожа (23 % испытуемых), умение следить за собой (23 % испытуемых), красивые волосы (13 % испытуемых), приятный запах (13 % испытуемых), наличие макияжа (5 % испытуемых), отсутствие волос в определенных местах (5 % испытуемых), занятия спортом (3 % испытуемых), здоровые зубы (3 % испытуемых). Следовательно, все девушки имеют объективные и довольно полные представления об ухоженности.

Узнаем, как девушки оценивают собственный стиль. 43 % испытуемых характеризуются средним уровнем самооценки рассматриваемого критерия. При этом у четверти девушек выявлен низкий уровень самооценки стиля, т. е. они считают, что недостаточно модно выглядят. Примерно пятая часть испытуемых характеризуется завышенным уровнем самооценки, а десятая часть девушек – высоким уровнем самооценки собственного стиля. При этом для описания критерия «Стиль» испытуемыми были обозначены следующие характеристики: модная одежда (65 % девушек), индивидуальность (8 % девушек), соответствующая манера речи (8 % девушек), другим приятно на тебя смотреть (5 % девушек), уверенность в себе (3 %), использование духов (3 %), прическа (3 %). Мы выяснили, что представления девушек о стиле разнообразны. Вместе с тем, обнаружена тенденция в схожести их представлений, так как испытуемые часто отмечали, что понятие «Стиль» описывает внешне проявляемые индивидуальные способы репрезентации себя обществу.

Рассмотрим, как девушки оценивают свою стройность. Половина испытуемых характеризуется низким уровнем самооценки этого качества, то есть они считают, что недостаточно худы. Примерно у пятой части девушек обнаружен средний уровень, почти у такого же количества испытуемых (18 %) – завышенный уровень самооценки стройности. Десятая часть девушек характеризуется высоким уровнем самооценки рассматриваемого качества.

Свою привлекательность 42 % девушек оценивают на среднем

уровне, 28 % девушек характеризуются низким уровнем самооценки привлекательности. У 18 % испытуемых выявлен завышенный уровень самооценки данного качества, а примерно у десятой части девушек (18 %) – высокий уровень самооценки привлекательности. Следует отметить, что «Привлекательность» испытуемые охарактеризовали следующим образом: сочетание всех шкал (33 % девушек), обаяние (20 % девушек), когда на тебя обращают внимание окружающие (20 % девушек), стройность (5 % девушек), вежливость и доброжелательность (3 %), а также приятная манера речи (3 %). Для описания этого понятия девушки использовали какие-то отдельные признаки или же указывали их совокупность. Объединяющим фактором является нацеленность этих качеств на оценку окружающими.

Критерий «Нравлюсь себе» говорит о принятии своего образа Я-телесного. Мы выяснили, что значительная часть девушек (42 %) характеризуется низким уровнем принятия себя, что может говорить о негативной самооценке. У пятой части девушек выявлен средний уровень самооценки данного качества, что свидетельствует о незначительных сомнениях. Примерно такое же количество испытуемых (22 %) характеризуется высоким уровнем принятия себя, что является благоприятным фактором. При этом у 15 % девушек выявлена завышенная самооценка данной характеристики. Сравнив полученные данные, мы выяснили, что чаще всего девушки недовольны своей стройностью и поэтому не нравятся себе. Современные средства массовой информации навязывают определенные стереотипы, которые являются недостижимыми для девушек определенного типа телосложения. Гораздо реже девушки недовольны своей ухоженностью, стилем, привлекательностью, так как по этим критериям проще добиться желаемого результата. Например, девушка для того, чтобы считать себя ухоженной, может использовать макияж, различные косметические средства, делать маникюр, следить за чистотой одежды, волос, кожи. Для того, чтобы считать себя стильной, девушкам достаточно следить за своей манерой, прической, иметь модные вещи. Привлекательными они будут себя считать, если будут контролировать манеру речи, будут вежливыми, следить за своим поведением и проявлениями определенных черт характера. Достижение желаемого результата по данным критериям имеет короткую временную перспективу, нежели достижение желаемого результата стройности. При этом большинство девушек стремятся к нереалистичным чрезмерно идеализированным показателям самооценки Я-телесного и готовы многое сделать для того, чтобы так выглядеть.

На следующем этапе настоящего анализа рассмотрим *удовлетворенность девушек своим образом Я-телесного*. При анализе полученных результатов испытуемые были нами условно разделены на четыре группы (см. рис. 2).

Как следует из данного рисунка, у пятой части девушек выявлен показатель теста от 0 до 10 баллов. Это говорит о том, что испытуемые с данным показателем имеют позитивный образ тела, и отношение к собственной внешности практически не влияет на их повседневную жизнь.

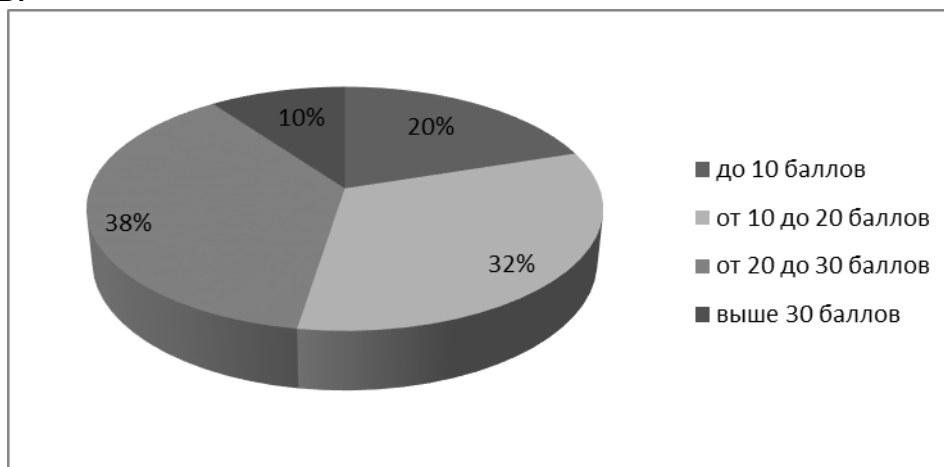


Рис. 2. Уровни удовлетворенности своим образом Я-телесного

Примерно у третьей части девушек обнаружен неустойчиво позитивный образ собственного тела, так как показатели составили от 10 до 20 баллов. Такие девушки в основном чувствуют себя комфортно в отношении собственного тела. Однако время от времени образ тела и, следовательно, уверенность в себе у них могут колебаться. Поэтому у испытуемых данной группы существует риск появления чувства тревоги в отношении собственного тела, его размеров, формы и внешнего вида в определенных ситуациях.

У 38 % девушек выявлен частично негативный образ собственного тела, так как они набрали от 20 до 30 баллов. Данный факт свидетельствует о том, что эти испытуемые чувствуют недостаток доверия к своему телу. Такое отношение к телу может им мешать в определенных социальных ситуациях, накладывая внутренние ограничения на проявления уверенности в себе.

У десятой части девушек показатели теста составили от 30 до 40 баллов, т. е. эти испытуемые характеризуются негативным образом собственного тела, который вносит множество ограничений в выполнение повседневных задач, значительно снижая самооценку, влияет на успешность социальной адаптации девушек и на их удовлетворенность качеством жизни.

Рассмотрим ситуации, которые вызывают наибольший дискомфорт у испытуемых по поводу своей внешности. Наиболее травматичными для девушек являются ситуации, когда они видят себя на фотографиях или видеокдрах (95 %); когда находятся рядом с привлекательными людьми (90 %); когда думают о том, как хотели бы выглядеть (90 %); когда кто-то смотрит на те части их тела, которые им не нравятся

(87,5 %); когда вспоминают об обидных вещах, которые им говорили по поводу внешности (87,5 %). Также дискомфорт по поводу внешности у девушек могут вызывать ситуации, когда они бывают на общественных мероприятиях, где мало кого знают (85 %); когда смотрят на себя в зеркало (80 %); когда думают о том, что набрали вес (80 %); когда они в плохом настроении (77,5 %); когда носят открытую одежду (75 %); когда встают на весы (75 %); когда думают о том, что их кто-то отверг (70 %); когда просматривают журналы мод (62,5 %) и т. п.

Следовательно, чаще всего опрошенные девушки чувствуют себя дискомфортно в ситуациях оценивания их внешности: либо окружающими; либо ими самими в сравнении с идеалами или же с другими людьми. Т. е. это ситуации, в которых обнаруживается ориентация респонденток на социальные стереотипы красоты.

Для изучения особенностей социальных контактов девушек мы использовали две методики. С целью определения уровня коммуникабельности испытуемых, их способностей устанавливать, поддерживать и сохранять хорошие личные и деловые взаимоотношения с окружающими людьми, была применена *методика оценки уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского)*.

При анализе полученных результатов испытуемые также были нами условно разделены на четыре группы по уровню коммуникабельности (рис. 3).

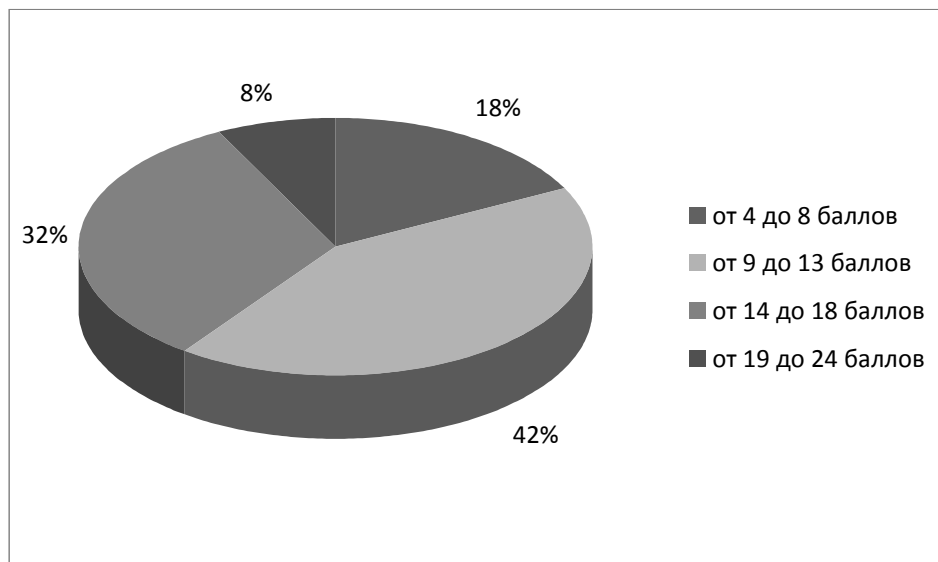


Рис. 3. Уровни коммуникабельности девушек

Из диаграммы, представленной на рисунке, следует, что у незначительного количества девушек (8 %) выявлен уровень коммуникабельности ниже среднего. Эти респондентки характеризуются определенной общительностью и в незнакомой обстановке чувствуют себя вполне уверенно, возникающие проблемы их не пугают. И все же с

новыми людьми сходятся с оглядкой, в спорах и диспутах участвуют неохотно. В их высказываниях порой слишком много сарказма без всякого на то основания.

Третья часть девушек характеризуется средним уровнем коммуникабельности. Они любознательны, охотно слушают интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идут на встречу с новыми людьми. В то же время эти опрошенные не любят шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у них раздражение.

У 42 % девушек выявлен уровень коммуникабельности выше среднего. Они весьма общительны, иногда даже сверх меры. Они любопытны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомятся с новыми людьми. Любят бывать в центре внимания, никому не отказывают в просьбах, хотя не всегда могут их выполнить. Бывает, вспыхивают, но быстро отходят. При этом им недостает усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, могут себя заставить не отступить.

Менее пятой части респонденток (17 %) характеризуются высоким уровнем коммуникабельности. У этих девушек общительность бьет ключом, они всегда в курсе всех дел. Любят принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у них мигрень и даже хандру. Охотно берут слово по любому вопросу, даже если имеют о нем поверхностное представление. Всюду чувствуют себя в своей тарелке. Берутся за любое дело, хотя далеко не всегда могут успешно довести его до конца. По этой причине окружающие относятся к ним с некоторой опаской.

Следует отметить, что среди опрошенных не было выявлено девушек как с низким, очень низким, чрезмерно низким уровнем общительности, так и с чрезмерно высоким уровнем общительности, чья коммуникабельность порой приобретает болезненный характер.

Рассмотрев ответы респонденток на вопросы, представленные в тесте, мы выяснили, что абсолютное большинство девушек (95 %) уверены в существовании проблемы «отцов и детей», так как людям разных поколений часто трудно понимать друг друга. 83 % опрошенных предпочтут не вступать в спор, а просто промолчат, если услышат явно ошибочное высказывание. Большинство девушек, участвующих в настоящем исследовании (78 %), охотнее излагают свою точку зрения в письменной форме, нежели в устной. Они обмениваются своими переживаниями с помощью сообщений в социальных сетях. Большинство респонденток (70 %) до последнего будут откладывать визит к врачу. Выступление перед людьми или предстоящая деловая встреча вызывает у них смятение и выбивает из колеи. Постесняются

напомнить знакомому, что он забыл им вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад. 67 % опрошенных стремятся избегать неловкой ситуации и возможной негативной оценки их другими людьми.

Таким образом, большинство респонденток (83 %) характеризуются нормальным уровнем коммуникабельности. Они общительны и не склонны вступать в конфликты. Однако если они оказываются в конфликтной ситуации, то не всегда готовы находить компромиссы или другие конструктивные способы разрешения конфликтов. Лишь 17 % опрошенных необходимо контролировать свою излишнюю коммуникабельность, так как у окружающих их чрезмерная общительность вызывает опасение, напряжение.

Особенности социальных контактов изучались с помощью методики «Карта социальных контактов». В первую очередь, рассмотрим *степень интенсивности социальных контактов*. При анализе полученных результатов испытуемые также были нами условно разделены на четыре группы (рис. 4). Из данных, представленных на рисунке, следует, что у 15 % девушек выявлена низкая степень интенсивности социальных контактов, так как они указали от 1 до 6 социальных связей с членами семьи, родственниками, друзьями, соседями, одноклассниками или одноклассниками. Низкая степень интенсивности социальных контактов, на наш взгляд, может свидетельствовать о невысокой инициативности в общении этих испытуемых либо несформированном умении поддерживать социальные связи.

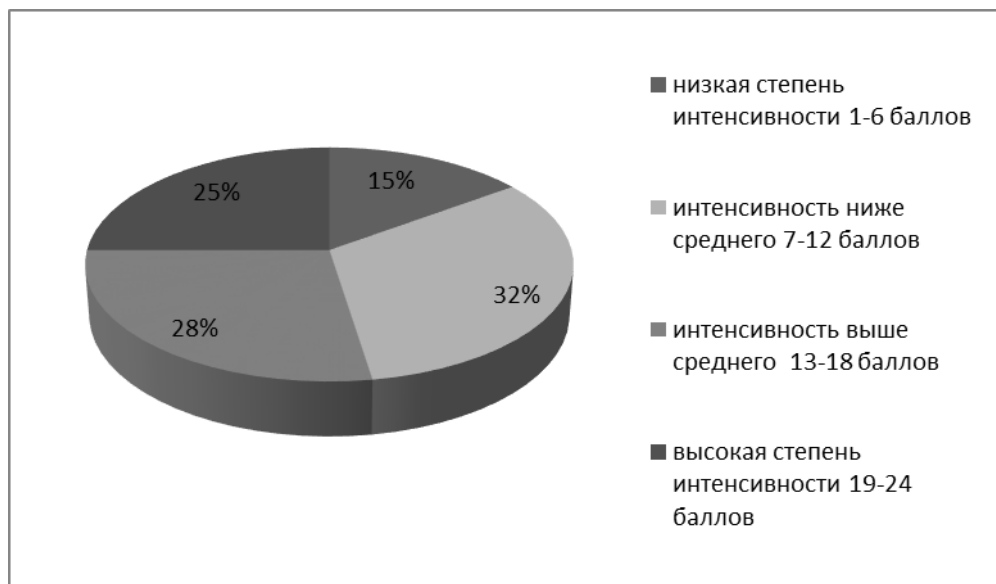


Рис. 4. Степень интенсивности социальных контактов девушек

Примерно у трети девушек (32 %) степень интенсивности социальных контактов ниже среднего, так как они отметили 7–12 контактов. У 28 % испытуемых обнаружена степень интенсивности социальных контактов выше среднего, они указали 13–18 социальных

взаимосвязей. В то же время у четвертой части девушек выявлена высокая степень интенсивности социальных контактов, так как они указали от 19 до 24 социальных связей с членами семьи, родственниками, друзьями, соседями, одноклассниками или одноклассниками. Высокая степень интенсивности социальных контактов может, на наш взгляд, свидетельствовать о высокой инициативности в общении этих испытуемых. При этом следует подчеркнуть, что интенсивность социальных контактов еще не характеризует качество общения.

Важно отметить, что не все девушки отметили наличие контактов в сфере «родственники», «школа / университет», но абсолютно у всех испытуемых имеются контакты в сфере «семья». При этом одна девушка считает, что в сфере «друзья» у нее нет контактов, и это является тревожным фактом.

Далее мы рассмотрим *степень эмоциональной близости испытуемых с людьми*, которые составляют их сеть социальных контактов. При анализе полученных результатов испытуемые по указанному признаку были нами условно разделены на три группы (рис. 5).

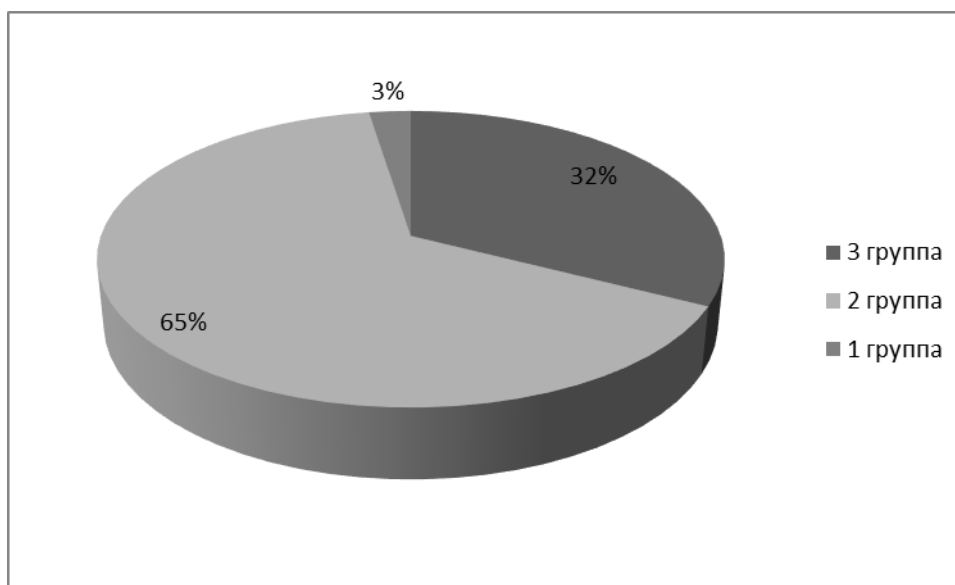


Рис. 5. Степень эмоциональной близости девушек с их социальным окружением

Как следует из рисунка 5, примерно треть девушек отмечают только высокую степень эмоциональной близости с членами семьи, родственниками, друзьями, соседями, одноклассниками или одноклассниками, указанными в их сети социальных контактов. Эти испытуемые склонны доверять своему социальному окружению и чувствуют себя среди этих людей абсолютно комфортно.

У большей части испытуемых (65 %) выявлены как высокая, так и невысокая степени эмоциональной близости с их социальным

окружением. т. е. их общение носит дифференцированный характер. И лишь одна девушка характеризуется невысокой степенью близости с людьми, с которыми она контактирует. При этом на предыдущем этапе анализа мы выяснили, что у нее 11 социальных контактов в разных сферах (степень интенсивности социальных контактов ниже среднего). Данный факт еще раз подтверждает мысль, что интенсивность социальных контактов еще не гарантирует высокое качество общения.

Важно отметить, что у большинства девушек наблюдается высокая степень близости социальных контактов в сфере «семья» (85 %) и «друзья» (88 %). Данный факт указывает на то, что испытуемые выделяют контакты из этих сфер, как наиболее значимые. И именно в указанных сферах реализуется их потребность в эмоциональной близости, поддержке и понимании (содержание перцептивной стороны общения). Вполне объяснимо, что в остальных сферах чаще реализуются коммуникативная и интерактивная стороны общения.

Рассмотрев качество социальных контактов испытуемых с их окружением, мы выяснили, что больше половины девушек (55 %) характеризуются как конфликтными, так и бесконфликтными отношениями с друзьями, членами семьи, родственниками, одноклассниками и одногруппниками. Наличие исключительно бесконфликтных хороших отношений в своей карте социальных контактов отмечают 45 % девушек. Следует подчеркнуть, что 17,5 % испытуемых указывают на наличие негативных отношений с отцом или отчимом, характеризующихся конфликтностью или вовсе разрывом. При этом одна девушка схематичное изображение отца вынесла за круг своей сети социальных контактов ближе к сфере «родственники», указав на разрыв отношений с ним. На наш взгляд, тот факт, что она все-таки указала фигуру отца, свидетельствует о том, что ей важно поддерживать с ним отношения. Изучив литературу по проблеме исследования, мы выяснили, что именно отец является тем мужчиной в жизни девочек, мнение которого для них имеет первостепенную важность, особенно при оценке их внешности, характера, способностей и т. д. Поэтому если девочки не получают положительной оценки своей внешности со стороны отца, у них могут возникать сомнения в собственной привлекательности.

При сравнении полученных результатов мы выясняли связи между изучаемыми признаками с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. В первую очередь, сравним самооценку девушками внешности и удовлетворенность собственным телом. Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало статистическую значимость корреляции между данными признаками ($r_s=0,553$ при $p \leq 0,01$), т. е. чем выше самооценка девушками внешности, тем больше они удовлетворены тем, как выглядят.

Далее сравним самооценку девушками собственной внешности и осознание ими индивидуальных особенностей своего внешнего вида.

Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало, что связь между данными признаками не достигает уровня статистической значимости ($r_s=0,096$). Т. е. аффективный и когнитивный компоненты образа Я-телесного не взаимосвязаны.

На следующем этапе нашего анализа сравним осознание девушками индивидуальных особенностей своего внешнего вида и удовлетворенность собственным телом. Как и в предыдущем случае, применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало, что связь между данными признаками не достигает уровня статистической значимости ($r_s=0,096$). Эти данные еще раз подтверждают ту мысль, что аффективный и когнитивный компоненты образа Я-телесного у девушек, участвующих в настоящем исследовании, не взаимосвязаны.

Для того, чтобы выявить особенности социальных контактов у девушек с различиями в образе Я-телесного, проведем дальнейший анализ полученных результатов. В первую очередь, сравним самооценку девушками внешности с уровнем общительности. Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало статистическую значимость корреляции между данными признаками ($r_s=0,331$ при $p \leq 0,05$), т. е. чем выше самооценка девушками внешности, тем лучше у них развиты способности устанавливать, поддерживать и сохранять хорошие личные и деловые взаимоотношения с окружающими людьми. Данное утверждение подтверждает сравнение удовлетворенности девушек собственным телом и их общительности ($r_s=0,59$ при $p \leq 0,01$). Девушки, удовлетворенные собственной внешностью, характеризуются, как правило, высоким уровнем общительности. Во вторую очередь, сравним осознание девушками индивидуальных особенностей своего внешнего вида и уровня общительности. Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало, что связь между данными признаками не достигает уровня статистической значимости ($r_s=0,068$). Это говорит о том, что когнитивный компонент образа Я-телесного не взаимосвязан с уровнем общительности девушек. Далее мы сравним самооценку девушками внешности с интенсивностью их социальных контактов. Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало, что связь между данными признаками также не достигает уровня статистической значимости ($r_s=0,068$).

Сравнив количество социальных контактов девушек с удовлетворенностью собственным телом, осознанием ими особенностей собственного внешнего вида и уровнем общительности мы выяснили, что связь между данными признаками не достигает уровня статистической значимости ($r_s=-0,184$, $r_s=0,048$, $r_s=0,043$ соответственно). Следовательно, большое количество социальных контактов еще не означает того, что эти девушки очень общительны, удовлетворены собственным телом, характеризуются высоким уровнем самооценки

внешности, высоким уровнем осознания индивидуальных особенностей их внешности.

Сравнив степень эмоциональной близости социальных контактов девушек с их уровнем самооценки, удовлетворенностью собственным телом, осознанием ими особенностей собственного внешнего вида и уровнем общительности мы выяснили, что связь между данными признаками не достигает уровня статистической значимости ($r_s=0,161$, $r_s=0,21$, $r_s=0,057$, $r_s=0,304$ соответственно). Следовательно, высокая степень эмоциональной близости испытуемых с их социальным окружением не гарантирует, что эти девушки очень общительны, удовлетворены собственным телом, характеризуются высоким уровнем самооценки внешности, высоким уровнем осознания индивидуальных особенностей их внешности.

Ранее мы отмечали, что 17,5 % испытуемых указали на наличие негативных отношений с отцом или отчимом, характеризующихся конфликтностью или вовсе разрывом. Поэтому мы решили выяснить, как конфликтные отношения с отцом или отчимом коррелируют с изучаемыми нами признаками.

Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало статистическую значимость корреляции между наличием или отсутствием конфликтных отношений с отцом/отчимом и уровнем самооценки внешности испытуемых ($r_s=0,547$ при $p \leq 0,01$). Применяя коэффициент ранговой корреляции Спирмена, мы выяснили, что связь между наличием или отсутствием конфликтных отношений с отцом/отчимом и удовлетворенностью собственной внешностью также статистически значима ($r_s=0,423$ при $p \leq 0,01$). Это означает, что у девушек, которые характеризуются конфликтными отношениями с отцом / отчимом уровень самооценки внешности и удовлетворенности собственным телом существенно ниже, чем уровень самооценки внешности и удовлетворенности собственным телом у тех девушек, которые имеют хорошие отношения с родителем противоположного пола.

Используя указанный метод математической статистики в результате дальнейшего сравнительного анализа, мы обнаружили значимость различий между наличием или отсутствием конфликтных отношений с отцом / отчимом и уровнем осознанности особенностей своей внешности ($r_s=0,34$ при $p \leq 0,05$). Данный факт свидетельствует о том, что уровень осознанности индивидуальных особенностей своей внешности существенно выше у девушек с гармоничными отношениями с родителями противоположного пола.

В результате дальнейшего сравнительного анализа, мы применили коэффициент ранговой корреляции Спирмена и обнаружили статистическую значимость различий между уровнем общительности испытуемых и наличием или отсутствием конфликтных отношений с отцом / отчимом ($r_s=0,403$ при $p \leq 0,01$). Данный факт свидетельствует о

том, что у испытуемых с дисгармоничными отношениями с отцом / отчимом уровень общительности существенно ниже, по сравнению с девушками, чьи отношения с родителем противоположного пола носят гармоничный характер. Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало статистическую значимость различий между наличием или отсутствием конфликтных отношений с отцом / отчимом и степенью эмоциональной близости с их социальным окружением ($r_s=0,573$ при $p \leq 0,01$). Это говорит о том, что у девушек с гармоничными отношениями с родителем противоположного пола степень эмоциональной близости их социальных контактов существенно выше, чем у девушек с дисгармоничными отношениями с отцом / отчимом.

Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало, что связь между наличием или отсутствием конфликтных отношений с отцом / отчимом у испытуемых и степенью интенсивности их социальных контактов не достигает уровня статистической значимости ($r_s=0,249$).

Таким образом, полученные эмпирические данные подтверждают ранее высказанную идею о том, что мнение родителей противоположного пола (отцов / отчимов) и качество отношений с дочерьми играют важную роль в формировании у девушек принятия / непринятия собственной внешности. При этом мы выяснили, что гармоничные отношения с отцом / отчимом значительно чаще обнаруживаются у девушек с высоким уровнем общительности и степенью эмоциональной близости их социальных контактов.

Сравнительный анализ полученных результатов позволил нам составить психологические портреты девушек с принятием и неполным принятием собственного образа Я-телесного.

Девушки с неполным принятием образа Я-телесного характеризуются, как правило, низким и средним уровнем самооценки внешности, при этом они стремятся к неадекватно завышенным идеалам (Я желаемое), что может способствовать развитию у этих девушек постоянного недовольства своим образом Я-телесного.

Также для них свойственен уровень коммуникабельности средний и ниже среднего. Они проявляют общительность и в незнакомой обстановке чувствуют себя вполне уверенно, любознательны, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости. При этом с новыми людьми сходятся с оглядкой, в спорах и диспутах участвуют неохотно. В их высказываниях порой слишком много сарказма без всякого на то основания. Они, как правило, не любят шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у них раздражение. Эти девушки характеризуются чаще дисгармоничными отношениями с отцами / отчимами, т. е. переживают неполное принятие их внешности

родителями противоположного пола.

При этом у девушек с неполным принятием образа Я-телесного выявлены социальные контакты различной интенсивности и степени эмоциональной близости, а также различия в осознанности индивидуальных особенностей своего внешнего вида.

Девушки с принятием образа Я-телесного характеризуются, как правило, средним, высоким и завышенным уровнями самооценки внешности. Это говорит о позитивном содержании аффективного компонента их образа Я-телесного. Такой уровень самооценки означает реалистическую самооценку личности. Однако завышенная самооценка может указывать на определенную личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности – «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Также как и в первой группе, девушки стремятся к труднодостижимым или вовсе недостижимым идеалам своей внешности.

Как правило, девушки, которых мы отнесли к данной группе, характеризуются высоким уровнем коммуникабельности. Они весьма общительны, любопытны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомятся с новыми людьми. Любят бывать в центре внимания, принимать участие во всех дискуссиях. Вспыльчивы, но быстро отходят. У этих девушек чаще складываются гармоничные отношения с отцами / отчимами, т. е. они переживают принятие себя и положительное отношение к себе со стороны родителей противоположного пола.

При этом у девушек с принятием образа Я-телесного, как и у испытуемых предыдущей группы, выявлены социальные контакты различной интенсивности и степени эмоциональной близости, а также различия в осознанности индивидуальных особенностей своего внешнего вида.

Перспективы дальнейшего исследования состоят в изучении иных факторов, оказывающих влияние на самооценку девушками собственной внешности и принятие своего Я-телесного.

Список использованной литературы

- Агапов В.С. Возрастная репрезентация Я-концепции личности. *Психология*. 2015. № 4. С. 40–49.
- Арестова О.Н., Шильштейн Е. С. Проективный вариант техники репертуарных решеток в исследовании структуры Я. *Вестник МГУ*. Сер.14. 1998. № 1. С. 8–18.

- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 2016. 420 с.
- Лабунская В. А. Психология самовыражения и проблема формирования «Я» личности. *Прикладная психология*. 1999. № 5. С. 52–75.
- Николаева В. В. Клинико-психологические проблемы психологии телесности. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24 № 1. С. 35–42.
- Палачева Т. И., Жиляев А. Г. Формирование «Я-концепции» в детском, подростковом и юношеском возрастах. *Молодой ученый*. 2010. № 1–2. С. 18–24.
- Соколова Е. Т. «Я»-образ тела / Психология самосознания : хрестоматия ; под. ред. Д.Я. Райгородского. Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. С. 406–422.
- Соколова Е.Т., Дорожевец А. Н. Исследование образа тела в зарубежной психологии. *Вестник Московского ун-та*. Сер. 14. Психология, 1985. № 4. С. 39–49.



Харченко Наталія Валентинівна
доктор психологічних наук,
доцент,
член-кореспондент Міжнародної
Академії наук педагогічної освіти,
академік Академії вищої освіти
України, професор кафедри
психології і педагогіки дошкільної
освіти, завідувач лабораторії
«Психолінгвістика розвитку»
**ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький
державний педагогічний
університет імені Григорія
Сковороди»,
м. Переяслав, Україна**
E-mail:
kharchenko.nataliia.v@gmail.com

ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗУМІННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДЕНОТАТИВНОГО (РЕФЕРЕНТНОГО) ЗНАЧЕННЯ СЛОВА

У розділі представлено результати емпіричного вивчення стану розвитку операцій розуміння денотативного (референтного) значення слів у дітей старшого дошкільного віку. З'ясовано, що діти по-різному розуміють денотативне значення слів. Це пов'язано з тим, що у них наявні різний життєвий і мовно-мовленнєвий досвід, різні знання про реальну (навколишню) дійсність. Дитина оволодіває словом у тому значенні, в якому ця мовна одиниця «увійшла» і функціонує в її життєвому й мовно-мовленнєвому досвіді. Описано причини виникнення труднощів, що виникають у дітей під час тлумачення денотативного значення слів.

Ключові слова: денотативне значення слова, розуміння значення слова, діти дошкільного віку.

Kharchenko Nataliia. Diagnostics of peculiarities of understanding of denotative (reference) meaning of the words in the children's of a preschool age

The article presents the results of an empirical study of the state of operations development of understanding the denotative (referential, nearest) meaning of the word in children of the senior preschool age. It is found out that children differently understand the denotative meanings of words. This is

due to the fact that they have formed different life and speech-language experience, different knowledge about the objective (surrounding) reality. The child takes possession of the word in such a meaning, in which this word "enters" and functions in his life and spoken language experience. The reasons of difficulties occurrence which arise in children at definition of denotative value of words are described also.

Key words: *denotative meaning of a word, understanding of the meaning of a word, children of a preschool age.*

Постановка проблеми. Слово, як відомо, є найважливішою структурно-семантичною одиницею мови. Воно виконує низку важливих функцій у життєдіяльності дитини. По-перше, – номінативну. Слово позначає предмети, якості, дії і відношення. Ця функція у психології визначається як функція *«предметної співвіднесеності»* (Выготский, 2011). Маючи предметну співвіднесеність, слово набуває форму або іменника, або дієслова, або прикметника. У результаті світ дитини *подвоюється* і включає світ предметів, що безпосередньо сприймаються і світ образів предметів, якостей і дій, що номінуються словами і раніше не були складовими досвіду суб'єкта (Выготский, 2011; Леонтьев, 1974). Друга важлива функція слова, яку Л.С. Виготський назвав власне *значенням*, – «лексична функція». О.Р. Лурія називає цю функцію «категоріальним», або «поняттевим» значенням. Слово не тільки номінує предмет; воно входить у певні класи смислових відношень, створює різне число необхідних потенційних зв'язів одних слів із іншими, близькими з ним за наочною ситуацією, з попереднім досвідом, забезпечуючи перехід від одиничних слів до їх «синсемантичних» зв'язів. Таким чином, слово стає вузловим цілого «семантичного поля», комплексу асоціативних значень, що мимовільно спливають під час сприймання слова. У психології це психолінгвістичне явище називається «валентністю слів». Саме «валентність» слів є важливим додатковим фактором, що спричиняю різноманітні граматичні зв'язки з іншими словами, забезпечуючи словосполучуваність. Таким чином, сприймання і розуміння слова передбачає не тільки осмислення його предметної співвіднесеності (або «денотативного», «референтного», «найближчого значення» – О.Р. Лурія), а й тієї системи смислових (наочних або опосередкованих) зв'язків, які за нею приховуються. Розуміння слова передбачає й осмислення його як одиниці живого мовлення і водночас пов'язане зі збудженням системи семантико-синтаксичних відношень його з іншими словами» (Лурія, 2002).

Відомо, що слово є носієм певного *значення*. О.Р. Лурія тлумачить *значення* як об'єктивно складену в процесі історії систему зв'язків, які стоять за словом. Значення – це стійка система узагальнень, однакова для всіх людей. При чому ця система може мати тільки різну глибину, різну ширину охопту позначуваних ним предметів, але обов'язково

зберігає незмінне «ядро» – певний набір зв'язків (Лурія, 1998: 60). Значення слова з психологічного боку «виступає не тільки як узагальнене відображення дійсності, а й як процес відображення, як складний акт» (Морозова, 1947: 198), як аудіативний процес.

Слово має *смысл*. О.Р. Лурія під *смыслом слова* (на відміну від значення) розуміє *індивідуальне значення слова*, виокремлене з цієї об'єктивної системи зв'язків. Тому якщо «значення» слова є об'єктивним відображенням системи зв'язків і відношень, то «смысл» – це привнесення суб'єктивних аспектів значення відповідно до конкретної ситуації й афективного відношення суб'єкта (Там само). Поняття «суб'єктивні аспекти значення» (за О.Р. Лурія) співвідноситься з поняттям «особистісний смысл», уведене в психологічну науку О.М. Леонтьєвим. *Особистісний смысл* учений визначає як мотивоване відношення до значення, як форма включеності значення в структуру свідомості й особистості. Зіставляючи дефініції «значення» і «особистісний смысл», учений зауважив, що значення являють собою відображення об'єктивної дійсності незалежно від індивідуального особистісного відношення до неї людини. Ставши фактором індивідуальної свідомості, значення не втрачає свого об'єктивного значення (Леонтьєв, 1974).

Відтак, у психологічній науці визначено, що *денотативне (референтне) значення є основним елементом мови*, а «смысл» є основною одиницею комунікації.

Л.С. Виготський сформулював положення про те, що значення не залишаються константними і незмінними в процесі розвитку дитини; в *онтогенезі значення слова розвивається* як за своєю будовою, так і за тією системою психологічних процесів, які лежать у його основі. Це основне положення вчений назвав положенням про *смысловий і системний розвиток значення слова*. *Смысловий розвиток значення слова* Л.С. Виготський схарактеризував як зміну в процесі розвитку дитини віднесеності слова до предмета та системи категорій, у яку включений цей предмет. Під *системним розвитком слова* вчений розумів той факт, що за значенням слова на різних етапах розвитку дитини стоять різні психологічні процеси, і таким чином з розвитком значення слова змінюється не тільки його смислове поле, а й вся системна психологічна будова.

Таким чином, «з розвитком дитини, відбувається диференціація словесного значення і предмета, значення і звукової форми слова. Ця диференціація відбувається в онтогенезі з розвитком узагальнень, і в кінці розвитку, там, де ми зустрічаємося вже зі справжніми поняттями, виникають всі ті складні відношення між планами мовлення» (Виготський, 2011: 402-403) – *(під «планами мовлення» учений має на увазі семічну (смыслову) й фазичну (зовнішню) сторони дитячого мовлення – комент. авт. – Н.Х.)*. Отже, Л.С. Виготський пов'язував розвиток значення слова з розвитком свідомості дитини. Слово, з точки зору психолога, є засобом

відображення зовнішнього світу в його зв'язках і відношеннях. Зміна значення слова з розвитком дитини призводить до зміни у відображенні тих зв'язків і відношень, які через слово визначають будову її свідомості.

О.Р. Лурія, продовживши дослідження Л.С. Виготського з проблеми розвитку значення слова в онтогенезі, зробив наступні висновки (Лурія, 1998):

– у дитини в 3-4 роки вже достатньо міцно складається предметна співвіднесеність слова, яка постійно розвивається, зазнаючи в процесі онтогенезу суттєвих змін;

– спочатку в предметну співвіднесеність слова вплетені позамовні симпрактичні фактори, тобто дитина розуміє слова залежно від цілого комплексу побічних, ситуаційних факторів. Пізніше ці фактори перестають відігравати свою впливову роль. Відбувається поступова емансипація від безпосередньої симпрактичної ситуації. Але навіть тоді, коли слово, здавалося б, набуло вже чіткої предметної співвіднесеності, насправді воно ще довгий час зберігає тісний зв'язок із практичними діями і продовжує номінувати ще не предмет, а певну ознаку предмета;

– розвиток узагальнювальної й аналізуючої функції слова відбувається після того, як слово набуло чіткої й стійкої предметної співвіднесеності;

– за кожним словом обов'язково стоїть система семантичних смислових зв'язків – звукових, ситуаційних і понятійних;

– за значенням слова на кожному етапі лежать різноманітні психологічні процеси. У молодших дітей провідну роль відіграють афекти, відчуття чогось приємного. У дітей старшого дошкільного віку провідну роль відіграють наочний досвід (образи і ситуації), пам'ять, за допомогою якої відтворюються певні ситуації.

Вищеозначені положення було враховано під час проведення експерименту з вивчення стану розвитку операцій розуміння денотативного (референтного) значення слів у дітей старшого дошкільного.

Мета статті полягає в представленні результатів діагностування стану розвитку операцій розуміння денотативного (референтного) значення слів у дітей старшого дошкільного віку.

Методи й методики дослідження. З метою організації й проведення експериментального дослідження було використано перш за все емпіричний безпосередньо психолінгвістичний метод *прямого тлумачення слова* (Выготский, 2000). Крім цього психолінгвістичного методу для встановлення психолінгвістичного діагнозу стану розвитку й особливостей розуміння дітьми дошкільного віку денотативного (референтного) значення слів слугували такі методи, як: опитування дітей, фіксація їх висловлювань на диктофон, бесіди з дітьми для отримання емпіричних даних; *констатувальний експеримент* – для здійснення процедури опитування та фіксації якісних характеристик

стану розвитку в дошкільників операцій розуміння денотативного значення слів; *квантитативний* метод – для отримання кількісних показників, *квантифікаційний* метод – для кількісного вираження якісних ознак розуміння дітьми денотативного значення слів.

Учасники експерименту. В експерименті приймало участь 378 дітей старшого дошкільного віку (5.0–5.5 років), які відвідують заклади дошкільної освіти України. Перед проведенням експерименту від батьків дітей було отримано дозвіл на те, щоб їхні діти стали учасниками експерименту. Вихователі, батьки були поінформовані про терміни організації емпіричного дослідження, програму та процедуру проведення експерименту. В процесі здійснення діагностування було дотримано морально-етичні норми й правила поведінки з дітьми. Жодних прав дітей не було порушено.

Процедура проведення експерименту. *Мета діагностування:* вивчення стану розвитку операцій розуміння денотативного (референтного) значення слів у дітей старшого дошкільного віку. Для досягнення мети було використано методичку «Тлумачення значення слова» (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія).

Процедура впровадження методички полягала в тому, що діти слухали слова і пояснювали, як вони їх розуміють.

Дослідження особливостей розуміння дітьми денотативного значення слів визначалося таким найголовнішим *критерієм*, як **осмисленість**. Осмисленість у формулюванні Т.М. Ушакової – це «думка, розумність, ... наявність у суб'єктивній сфері деякого роду переживань, <...> що уловлює «правильність», «нормальність» перебігу подій та буття явищ, або їх відхилення від цієї норми» (Ушакова, 2004: 66–67). Отже, під дефініцією «*розумінням мовного значення*» маємо на увазі *думку, суб'єктивне переживання дитиною співвіднесення мовного знака й відповідного йому предмета або явища, тобто осмислювати це номінування, означення, її властивість приписувати словам, що номінують об'єкти та явища реальної дійсності, суб'єктивний смисл*. Про осмисленість дитиною значення слова свідчило те, що дитина могла правильно пояснити *лексичне значення* сприйнятої мовної одиниці. Були визначені рівні осмисленості значення слів з відповідною якісною характеристикою.

Діагностування проводилося індивідуально у формі гри «Пояснимо Незнайкові, що означає слово». Під час гри дошкільникам ставилися запитання, на зразок «Як ти розумієш слово...?», «Як ти думаєш, що означає слово...?».

Гра «Пояснимо Незнайкові, що означає слово»

Психолог: Сьогодні до нас у гості прийшов Незнайко. Але він дуже сумний. А знаєш, чому? Тому що, коли він спілкується зі своїми друзями, то не розуміє багатьох слів, які чує. А коли він не розуміє слів, тоді він не може зрозуміти, про що цікаве розповідають його товариші. Тому

Незнайкові важко спілкуватися з друзями. Допоможеш Незнайкові? Поясни, як ти розумієш слово (...)?

В експерименті використовували слова-стимули з прямим значенням, що номінують: 1) назви предметів, 2) дії, 3) ознаки предметів, 4) ознаки характеру людини, 5) особистісні якості, 6) абстрактні поняття.

Відповіді дітей фіксувалися у протоколах.

Завдання ①. Пояснити значення слів, що номінують назви предметів

Протокол

дослідження стану розвитку в дітей операцій розуміння слів із прямим значенням, що номінують назву предметів

Прізвище, ім'я дитини

ЗДО _____

Група _____ Дата _____

Інструкція: відповіді дитини записуються в протокол і порівнюються з поданим тлумаченням. Навпроти потрібного балу на кожне стимульне слово поставте позначку (+). Підсумуйте загальну кількість балів.

Стимульні слова: м'яч, парасолька, олівець, лопата, годинник, собака, ножиці.

Характеристика відповідей дітей та оцінювання у балах:

3 бали – дитина виокремлює комплекс ознак в предметі, узагальнює їх і вводить у систему відомих категорій і понять – дає словникове визначення слову (Парасолька – «*Це такий предмет, за допомогою якого захищаються від дощу і сонця*»).

2 бали – дитина відтворює одну-дві функції (ознаку, дію) названого предмета (М'яч – «*Щоб ним гратися у футбол*». Годинник – «*Він цокає*», або визначає слова за допомогою родового поняття (М'яч – «*Це така іграшка для дітей*»).

1 бал – дитина вводять даний предмет чи явище в певну конкретну ситуацію (М'яч – «*Ним ми граємося на вулиці, коли гуляємо*»; «Годинник» – «*Мама дивиться скільки годин на ньому*»).

0 балів – дитина або орієнтується тільки на випадкові й суб'єктивні ознаки предмета, або замість тлумачення значення слова розповідає про щось конкретне, або взагалі не вступаю в комунікацію з експериментатором.

Відповіді дітей оцінювалися в балах (див. табл. 1).

Таблиця 1

Таблиця оцінювання результатів виконання дітьми завдання

Слова-стимули	Відповідь дитини	Значення слова	Бали			
			3	2	1	0
М'яч		Гумова куля, що відскакує від поверхні, коли вдаряється об неї				
Парасолька		Предмет для захисту від дощу і сонця				
Лінійка		Предмет, яким щось вимірюють, або відміряють				
Ножиці		Предмет (інструмент), яким щось ріжуть, вирізають, відрізають				
Олівець		Паличка із дерева з графітною серцевиною, якою малюють, креслять				
Годинник		Прилад для вимірювання часу протягом доби.				
		Загальна кількість балів				
<p>Максимальна кількість балів за завдання – 18. 📌 <i>Стан розвитку операцій розуміння значення слів, що номінують назви предметів:</i> 16–18 балів – розвинені повною мірою. 13–15 балів – частково розвинені. 8–12 балів – розвинені мінімально. 0–7 балів – нерозвинені.</p>						

Завдання ②. Пояснити значення слів-іменників, що номінують

ознаку характеру людини

Слова-стимули: ледар, хвастун, боягуз, брехун, базіка, вередун.

Характеристика відповідей дітей та оцінювання у балах:

2 бали – дитина дає словникове визначення слову (Ледар – «Людина, яка не робить працювати»; «Це він лінується і нічого не робить»).

1 бал – дитина або вводить слово-стимул у конкретну ситуацію (Боягуз – «Це Толік боявся собаки, коли ми з ним йшли в садочок»), або пояснює значення прослуханої мовної одиниці через повторення слова-стимулу, але в дієслівній формі (Брехун – «Бреше»; «Базіка» – «Базікає»).

0 балів – дитина або говорить, що «не знає, як пояснити слово», або взагалі мовчить.

Відповіді дітей оцінювалися в балах (див. табл. 2).

Таблиця оцінювання результатів виконання дітьми завдання

Слова-стимули	Відповіді дитини	Денотативне значення слів	Бали		
			2	1	0
Ледар		<i>Людина, яка не любить працювати</i>			
Хвастун		<i>Людина, яка любить вихвалитися</i>			
Боягуз		<i>Людина, яка всього боїться</i>			
Брехун		<i>Людина, яка завжди говорить неправду (яка бреше)</i>			
Базіка		<i>Людина, яка любить багато говорити</i>			
Вередун		<i>Той, хто не слухається</i>			
Загальна кількість балів					
Максимальна кількість балів за завдання – 12.					
<p>🔔 <i>Стан розвитку операцій розуміння денотативного значення слів, що номінують ознаку характеру людини:</i></p> <p style="margin-left: 40px;">10–12 балів – розвинені повною мірою. 8–9 балів – частково розвинені. 5–7 балів – розвинені мінімально. 0–4 бали – нерозвинені.</p>					

Завдання ③. Пояснити значення слів-прикметників, що номінують

особистісні риси

Слова-стимули: лінивий, чесний, розумний, добрий, беззахисний, товариський.

Характеристика відповідей дітей та оцінювання у балах:

3 бали – дитина виокремлює основні диференціальні ознаки прослуханого слова-стимулу і дає словникове визначення слова-стимулу (Лінивий – «*Людина, яка не любить працювати, ухиляється від роботи*»).

2 бали – дитина тлумачить значення лексичної одиниці через уведення слова-стимулу в конкретну життєву ситуацію (Добрий – «*Наталка дарувала всім квіточки*»).

1 бал – дитина або пояснює значення слова через значення іншого слова, здійснюючи підміну понять (Добрий – «*Дуже веселий*»; Чесний – «*Ділиться*»), або пояснює значення слова через асоціативний (синтагматичний) зв'язок (Чесний – «*Тато*»; Беззахисний – «*Собака*»).

0 балів – дитина або пояснює слово-стимул через тавтологію (Добрий – «*Добра людина*»), або взагалі не вступає в комунікацію з експериментатором.

Відповіді дітей оцінювалися у балах (табл. 3).

Таблиця 3

Таблиця оцінювання результатів виконання дітьми завдання

Слова-стимули	Відповіді дітей	Денотативне значення слів	Бали			
			3	2	1	0
Лінивий		Людина, яка ухиляється від роботи, не любить працювати.				
Чесний		Який завжди говорить правду				
Розумний		Людина, яка багато знає				
Добрий		Людина, яка доброзичлива, чуйно ставиться до інших людей				
Беззахисний		Який не може захистити себе, безпорадний				
Товариський		Людина, яка доброзичлива, приязна				
Загальна кількість балів						
Максимальна кількість балів за завдання – 18.						
<p>🔔 <i>Стан розвитку операцій розуміння денотативного значення слів, що номінують особистісні риси:</i></p> <p>16–18 балів – розвинені повною мірою. 13–15 балів – частково розвинені. 8–12 балів – розвинені мінімально. 0–7 балів – нерозвинені.</p>						

Завдання ④. Пояснити значення слів,

що номінують дії

Слова-стимули: іти, їхати, бігти, доглядати, стояти, будувати.

Характеристика відповідей дітей та оцінювання у балах:

2 бали – дитина виокремлює основні диференціальні ознаки прослуханого слова-стимулу і дає словникове визначення (Іти – «Рухатися, не стояти на місці»).

1 бал – дитина або пояснює значення слів через включення їх у конкретну ситуацію (Іти – «Піти на роботу»), або розкриває значення прослуханих дієслів через іменники, що номінують назви предметів (Будувати – «Будинок», Малювати – «Малюнок»), або тлумачить значення дієслів через утворення прийменникового словосполучення з відношенням місця (Їхати – «Їхати на машині»), або пояснює значення дієслів через утворення іншої форми сприйнятого слова-стимулу (Іти – «Ідеш»; Їхати – «Їдеш»).

0 балів – дитина взагалі мовчить і ніяк не тлумачить значення слова. Відповіді дітей оцінюються у балах (див. табл. 4).

Таблиця 4

Таблиця оцінювання результатів виконання дітьми завдання

Слова-стимули	Відповіді дітей	Значення слів	Бали		
			2	1	0
Іти		<i>Значить рухатися, не стояти на місці.</i>			
Їхати		<i>Рухатися швидко на якомусь транспорті (велосипеді, автобусі, мотоциклі, поїзді)</i>			
Бігти		<i>Рухатися швидко, переставляючи ноги</i>			
Доглядати		<i>Турбуватися, піклуватися про когось, або про щось</i>			
Стояти		<i>Не рухатися</i>			
Будувати		<i>Споруджувати, зводити яку-небудь будівлю</i>			
		Загальна кількість балів			
Максимальна кількість балів за завдання – 12.					
<p>🔔 <i>Стан розвитку операцій розуміння значення слів, що номінують дії:</i></p> <p style="padding-left: 40px;">10–12 балів – розвинені повною мірою. 8–9 балів – частково розвиненні. 5–7 балів – розвинені мінімально. 0–4 бали – нерозвинені.</p>					

Завдання ⑤. Пояснити значення узагальнювальних слів

Слова-стимули: звірі, птахи, одяг, іграшки, електротехніка, посуд.

Характеристика відповідей дітей та оцінювання у балах:

2 бали – дитина правильно дає словникове визначення прослуханого слова («Звірі» – «Дикі, хижі тварини»).

1 бал – дитина пояснює значення слова або через виокремлення:

а) дії денотату («Звірі» – «Вони бігають на волі»); б) функції денотату («Іграшки» – «Щоб гратися»); в) через опис місця знаходження сприйнятого денотату («Звірі» – «Вони в зоопарку»); г) шляхом перерахування слів, що входять у семантичне поле слова-стимула («Звірі» – «Лисиця, заєць, ведмідь»); д) диференціювання зовнішньої ознаки денотату («Електротехніка» – «Те, що треба включати в розетку»); е) називання слова, що не входить у семантичне поле слова-стимула («Звірі» – «Корова, собака»).

0 балів – дитина не вступає в комунікацію з експериментатором і не намагається тлумачити слово-стимул.

Відповіді дітей оцінюються у балах (див. табл. 5).

Таблиця 5

Таблиця оцінювання результатів виконання дітьми завдання

Слова-стимули	Відповіді дітей	Значення слів	Бали		
			2	1	0
Звірі		<i>Дикі, хижі тварини</i>			
Птахи		<i>Тварини, які вкриті пір'ям, мають дзьоба і крила.</i>			
Одяг		<i>Вироби, які виконані з різних матеріалів – тканини, хутра, шкіри, і які люди вдягають</i>			
Іграшки		<i>Предмети, призначені дітям, щоб гратися, бавитися.</i>			
Електротехніка		<i>Предмети, які працюють від електрики і використовуються в побуті людей: для приготування їжі, догляду за одягом.</i>			
Посуд		<i>Вироби з глини, скла, металу тощо, які використовують для приготування або подавання їжі, напоїв і т. ін., а також для зберігання харчових продуктів; начиння</i>			
Кількість балів					
<p>Максимальна кількість балів за завдання – 12.</p> <p>🔔 <i>Стан розвитку операцій розуміння значення узагальнювальних слів:</i></p> <p>11–12 балів – розвинені повною мірою.</p> <p>9–10 балів – частково розвинені.</p> <p>5–8 балів – розвинені мінімально.</p> <p>0–4 бали – нерозвинені.</p>					

Завдання ⑥. Пояснити значення абстрактних слів

Слова-стимули: радість, краса, дружба, добро, свято.

Характеристика відповідей дітей та оцінювання у балах:

3 бали – дитина виокремлює основні диференціальні ознаки прослуханого слова-стимулу і дає словникове визначення («Краса» – «Все гарне, прекрасне, привабливе в навколишньому, чим людина милується»).

2 бали – дитина тлумачить значення слова або через синонімічну заміну («Радість» – «Коли людина весела»; «Краса» – «Це коли людина гарна, у неї гарний одяг із прикрасами і обличчя таке ... симпатичне»), або через використання антонімії («Радість» – «Людина ніколи не сумна»; «Дружба» – «Це коли ми не сваримося друг з другом, ділимося»).

1 бал – дитина або повторює слово-стимул у зміненій формі (Радість – «*Це коли радуватися*»), або перераховує слова, які входять у семантичне поле слів-стимулів («Свято» – «*Новий рік, масляна, день народження*»), або тлумачить слово через асоціативний зв'язок із почуттями й станами («Свято» – «*Це коли дуже радісно*»), або уводить слово-стимул у життєву ситуацію («Свято» – «*Це коли мої подружки і сестричка подарили мені подарунок, коли у мене був день народження*»), або пов'язує слово-стимул з матеріальними благами («Радість» – «*Це коли тобі подарили щось*»).

0 балів – дитина не вступає в комунікацію з експериментатором і не намагається тлумачити слово-стимул.

Відповіді дітей оцінюються у балах (табл. 6).

Таблиця 6

Таблиця оцінювання результатів виконання дітьми завдання

Слова-стимули	Відповіді дітей	Значення слів	Бали			
			3	2	1	0
Радість		<i>Це почуття, коли людина задоволена</i>				
Краса		<i>Все гарне, прекрасне, привабливе в навколишньому, чим людина милується</i>				
Дружба		<i>Довірливі, віддані, товариські, духовні стосунки (відносини) між дорослими, між дітьми</i>				
Добро		<i>Все гарне, позитивне в житті людей</i>				
Свято		<i>День, коли всі люди відзначають відомі події, влаштовують урочистості</i>				
Щастя		<i>Коли людина задоволена, відчуває радість від життя</i>				
Кількість балів						
<p>Максимальна кількість балів за завдання – 18.</p> <p>🔔 <i>Стан розвитку операцій розуміння значення абстрактних слів:</i></p> <p>16–18 балів – розвинені повною мірою. 13–15 балів – частково розвинені. 8–12 балів – розвинені мінімально. 0–7 балів – нерозвинені.</p>						

Максимальна кількість балів за всі шість завдань – 90.

🔔 *Стан розвитку операцій розуміння прямого значення слів у дітей старшого дошкільного віку:*

77–90 балів – розвинені повною мірою.
 63–76 балів – частково розвинені.
 36–62 бали – розвинені мінімально.
 0–35 балів – нерозвинені.

Результати дослідження. Використання методики «Тлумачення значення слова» дало змогу отримати такі дані: у переважній кількості дітей недостатньо розвинені операції розуміння денотативного значення слів (табл. 7).

Таблиця 7

Стан розвитку операцій розуміння денотативного значення слів у дітей старшого дошкільного віку

Мовні одиниці	Розуміють правильно		Розуміють частково		Не розуміють		Відмова від виконання завдання	
	п	%	п	%	п	%	п	%
Слова, що номінують назви предметів (іменники)	–	–	–	–	327	86,5	51	13,5
Слова, що номінують ознаки характеру людини (іменники)	17	4,5	–	–	323	85,4	38	10,1
Слова, що номінують особистісні риси (прикметники)	315	83,4	50	13,2	8	2,1	5	1,3
Слова, що номінують дії (дієслова)	–	–	–	–	347	91,8	31	8,2
Узагальнювальні слова	–	–	–	–	357	94,4	21	5,6
Абстрактні слова (іменники)	–	–	25	6,6	208	55	145	38,4

Експериментально було встановлено, якими способами старші дошкільники пояснюють значення тих чи тих слів залежно від частини мови слова-стимулу.

Отже, згідно із умовою завдання №1 дітям необхідно було **пояснити значення слів, що номінують назви предметів (іменники)**. Стимульні слова: м'яч, парасолька, олівець, лопата, годинник, собака, ножиці.

Експериментально було встановлено, що у 86,5% дітей (n=327) нерозвинені операції розуміння денотативного значення слів, що номінують назви предметів (іменники); 13,5% дітей (n=51) відмовилися виконувати завдання.

Про нерозвиненість операцій розуміння денотативного значення слів, що номінують назви предметів, свідчили такі пояснення, в яких лексичне значення слова-стимулу було «звужене». Дошкільники розкривали значення слів такими помилковими способами:

А) пояснювали через функціональне призначення слова-стимулу. Наприклад: «М'яч» – «Щоб ним гратися у футбол» (Діма Р.); «Лінійка» – «Щоб щось поміряти» (Андрій Н.); «Ножиці» – «Щоб різати» (Антон Р.), «Ножницями ріжуть щось» (Валя К.); «Олівець» – «Щоб малювати»

(Іра К.); «Лопата» – «Щоб копати» (Саша Ц.); «Годинник» – «Щоб впізнавати час» (Мирослава Ю.).

Б) тлумачили значення слова через асоціювання з життєвою ситуацією. Наприклад: «М'яч» – «Ним ми граємося на вулиці, коли гуляємо» (Костя Л.), «Ідеш гуляти в м'яча» (Руслан Л.); «Ножиці» – «Ми ними на заняттях вирізаємо фігурки» (Рома Н.); «Парасолька» – «Я її беру, коли дощ на вулиці» (Віка П.); «Собака» – «Вона може вкусити за палець» (Настя П.), «Їсть кісточку» (Антон П.), «Вона охораняє наш двір, щоб ніхто не зайшов» (Міша Л.); «Годинник» – «Мама дивиться скільки часів на ньому» (Аліна Д.), «Щоб дивитися скільки годин, як кудись ідеш» (Даня Р.), «Щоб вставати вранці в садик і не проспати» (Костя Б.).

В) розкривали значення слова через виокремлення конкретної ознаки предмета. Наприклад: «Годинник» – «Він цокає» (Ярослава М.), «Він може дзвеніти» (Катя В.); «М'яч» – «Він пригає» (Антон П.); «Лопата» – «Вона із заліза» (Віталік Ф.).

Згідно із умовою завдання №2 дошкільникам необхідно було **пояснити значення слів-іменників, що номінують ознаку характеру людини**. Слова-стимули: ледар, хвастун, боягуз, брехун, базіка, вередун.

Аналіз пояснень дітей засвідчив такі дані: 4,5% дітей (n=17) володіють операціями розуміння денотативного значення слів-іменників, що номінують ознаку характеру людини; у 85,4% (n=323) нерозвинені відповідні операції; 10,1% дітей (n=38) відмовилися виконувати завдання, вони мовчали.

Про те, що в дітей розвинені операції розуміння референтного значення слів-іменників, що номінують ознаку характеру людини, свідчили пояснення, в яких вони розкривали словникове значення прослуханого слова. Наприклад: «Ледар» – «Він нічого не робить» (Катя Б.), «Це він ліниться і нічого не робить» (Женя П.), «Його не заставиш нічого зробити, бо він ліниться» (Еміль С.); «Боягуз» – «Це той, хто дуже боїться всього» (Оксана Ж.); «Базіка» – «Той, хто любить багато говорити» (Настя Д.), «Багато розмовляє» (Еміль С.).

Про нерозвиненість операцій розуміння референтного значення слів, що номінують ознаку характеру людини, засвідчували тлумачення, в яких діти замість того, щоб розкривати словникове значення слова-стимулу відповідали так:

А) пояснювали значення прослуханої мовної одиниці через повторення слова-стимулу, але в дієслівній формі (тобто через виокремлення ознаки дії). Наприклад: «Брехун» – «Бреше» (Антон П.); «Базіка» – «Базікає» (Женя П.); «Боягуз» – «Боїться» (Міша В.), «Вередун» – «Вередує» (Роман Н.);

Б) тлумачили значення слів-стимулів через асоціювання з конкретною ситуацією. Наприклад: «Боягуз» – «Це Толік боявся собаки,

коли ми з ним ішли в садік» (Віталік К.), «Щось зробив, а бреше на другого хлопчика» (Даня Р.); «Брехун» – «Віталік набрехав, що дасть машинку погратися і не дав» (Антон П.), «Хвастун» – «Оля хвасталася, що в неї красиве плаття, і сумочка ще є ... вона показувала» (Віка І.).

Згідно із умовою завдання №3 дітям необхідно було **пояснити значення слів-прикметників, що номінують особистісні риси**. Слова-стимули: лінивий, чесний, розумний, добрий, жадібний, товариський, беззахисний, сміливий, ввічливий.

Експериментально було виявлено такі дані: у 83,4% дітей (n=315) розвинені операції розуміння значення слів-прикметників, що номінують особистісні риси; у 13,2% дітей (n=50) частково розвинені операції розуміння слів-прикметників; у 2,1% дітей (n=8) нерозвинені операції розуміння слів-прикметників, що номінують особистісні риси; 1,2% дітей (n=5) відмовилися виконувати завдання, вони мовчали і не пояснювали значення сприйнятих слів-стимулів.

Про розвиненість операцій розуміння денотативного значення слів, що номінують особистісні риси, свідчили такі пояснення, в яких було виокремлено і висловлено основну диференціальну ознаку прослуханого слова-стимулу. Наприклад: «Лінивий» – «Нічого не робить» (Антон П.), «Не допомагає і нічого не хоче робить» (Оксана Ж.); «Чесний» – «Завжди говорить правду» (Віка П.), «Не бреше, а говорить правду» (Віка Х.), «Не обманює» (Олег К.); «Розумний» – «Все знає на світі» (Катя Б.); «Лінивий» – «Нічого не хоче робити» (Саша Ш.).

Про часткове розуміння референтного значення слів-іменників, що номінують особистісні риси, свідчили такі пояснення, в яких діти:

А) тлумачили значення лексичної одиниці через уведення слова-стимулу в конкретну життєву ситуацію. Наприклад: «Добрий» – «Дарує квіточки» (Віка І.), «Допомагає бабушці підмітати» (Даня Р.); «Жадібний» – «Не дає потримати іграшку» (Женя С.); «Розумний» – «Придумує ігри» (Саша С.); «Товариський» – «Це коли ти ходиш у похід з своїми друзями» (Катя Б.); «Лінивий» – «Лівою рукою їсть» (Настя Д.).

Про нерозвиненість у дошкільників операцій розуміння референтного значення слів, що номінують особистісні риси, свідчили такі пояснення, в яких дошкільники розкривали значення прослуханих мовних одиниць так:

А) пояснювали через тавтологію (повторення) слова-стимулу в змінній формі. Наприклад: «Добрий» – «Добра людина», «Чесний» – «Чесна людина» (Віка І.).

Б) пояснювали значення слова-стимулу через значення іншого слова, здійснюючи підміну понять. Наприклад: «Добрий» – «Дуже веселий» (Антон П.); «Скромний» – «Хто дуже бистрий» (Антон П.); «Чесний» – «Ділиться» (Світлана Д.), «Все дає» (Настя Д.), «Не жадний» (Зіна К.), «Добрий» (Катя Б.); «Розумний» – «Він слухається» (Еміль С.); «Товариський» – «Все продає» (Діана Ч.).

В) пояснювали значення слова через асоціативний (синтагматичний) зв'язок. Наприклад: «Беззахисний» – «Собака» (Андрій А.); «Сміливий» – «*Kim*» (Антон П.); «Ввічливий» – «*Дедушка*» (Зіна К.).

Слова «ввічливий», «скромний» викликали у дітей найбільші труднощі. Діти не розуміли їх значення взагалі.

Згідно з умовою завдання №4 дітям необхідно було **тлумачити значення слів, що позначають дії (розуміння дієслів)**. Слова-стимули: іти, їхати, бігти, доглядати, стояти, будувати, малювати.

Аналіз зафіксованих тлумачень дітей дав можливість встановити такі дані: у 91,8% дітей (n=347) нерозвинені операції розуміння значення слів, що номінують дії; 8,2% дітей (n=31) відмовилися від виконання завдання.

Діти, у яких нерозвинені операції розуміння денотативного значення дієслів давали помилкові тлумачення, в яких вони:

А) пояснювали значення дієслів через включення їх в конкретну ситуацію. Наприклад: «Іти» – «*Піти на роботу*» (Женя С.), «Їхати» – «*Поїхати на дачу*» (Антон П.), «Їдеш на велосипеді на базар» (Саша В.); «Бігти» – «*Гратися в доганялки*» (Катя Б.); «Доглядати» – «*Коли мама доглядає за дитиною*» (Аліна Д.); «Стояти» – «*Коли стояти в черзі у магазині*» (Антон П.).

Б) розкривали значення прослуханих мовних одиниць (дієслів) через іменники, що номінують назви предметів. Наприклад: «Будувати» – «*Будинок*» (Віталік Ф.); «Малювати» – «*Малюнок*» (Антон П.); «Їхати» – «*Автобус*» (Саша В.).

В) тлумачили значення дієслів через утворення прийменникового словосполучення з відношенням місця. Наприклад: «Їхати» – «*Їхати на машині*» (Настя В.), «Їхати на автобусі» (Віка П.), «Їхати в якусь країну» (Катя В.); «Іти» – «*Іти по дорозі*» (Женя С.); «Бігти» – «*Бігти по стежці*» (Антон П.); «Стояти» – «*Стояти в кутку*» (Ярослава В.).

Г) пояснювали значення дієслів через утворення іншої форми сприйнятого слова-стимулу. Наприклад: «Іти» – «*Ідеш*» (Міша В.); «Їхати» – «*Їдеш*» (Артем Н.); «Стояти» – «*Стоїш*» (Рома Н.).

Умовою завдання №5 було **пояснення значення узагальнювальних слів**. Стимульні слова: звірі, птахи, одяг, іграшки, електротехніка, овочі, посуд.

Аналіз виконання дітьми завдання засвідчив такі дані: у 94,4% дітей (n=357) нерозвинені операції розуміння денотативного значення узагальнювальних слів; 5,6% дітей (n=21) відмовилися пояснювати.

Діти, у яких нерозвинені операції розуміння денотативного значення узагальнювальних слів не могли дати словникове визначення сприйнятих на слух слів-стимулів. Вони припускалися помилок у тлумаченні мовних одиниць, використовуючи такі способи:

А) пояснювали значення слова через виокремлення дії денотату. Наприклад: «Звірі» – «*Вони бігають на волі*» (Оксана Ж.); «Птахи» –

«Вони літають» (Оксана Ж.), «Ті, хто літає на волі» (Саша С.), «Просто літають і їдять хліб» (Мілана Р.); «Одяг» – «Можна одягати» (Настя К.).

Б) тлумачили значення слів через виокремлення функції денотату. Наприклад: «Іграшки» – «Ними можна гратися» (Яна В.), «Це те, щоб не скучно було» (Мілана Р.); «Електротехніка» – «Щоб робило світло» (Антон П.), «Світло проводить» (Катя Б.), «Щоб варити кофе» (Ярослава В.); «Одяг» – «Тепло і затишно в ньому» (Настя К.).

В) тлумачили значення слова через опис місця знаходження сприйнятого денотату. Наприклад: «Птахи» – «Хто в шпаківнях живуть» (Саша Ш.), «Звірі» – «В зоопарку» (Ярослава Р.), «Одяг» – «У шафчику вісять» (Антон П.).

Г) перераховували окремі слова (або називали слово), що входять у семантичне поле слова-стимулу. Наприклад: «Овочі» – «Помідори, огірки, цибуля» (Антон П.); «Одяг» – «Плаття, кофта» (Яна К.); «Звірі» – «Кабани, леви» (Женя П.), «Ведмідь, заєць, лисиця, їжак» (Еміль С.); «Посуд» – «Чашка і тарілка» (Віра Ш.), «Миска» (Еміль С.); «Птахи» – «Ворона, горобчик, соловей» (Віталій К.), «Горобчики» (Оксана Ж.); «Електротехніка» – «Чайник» (Яна К.)

Д) пояснювали значення слів через виокремлення зовнішньої ознаки денотату. Наприклад: «Одяг» – «Теплий» (Оксана Ж.), «Щось одягаєш нарядне» (Мілана Р.); «Електротехніка» – «Те, що треба включати в розетку» (Саша С.).

Е) пояснювали значення слова через узагальнене уявлення (не виокремлювали диференціальних ознак). Наприклад: «Звірі» – «Це такі тварини» (Саша С.).

Є) перераховували слова, що не входять у семантичне поле слова-стимулу. Наприклад: «Звірі» – «Корова, собака» (Оксана Ж.), «Собака, коняка» (Віра Ш.); «Овочі» – «Яблука, груша» (Віталій К.).

Умовою завдання №6 було **тлумачення значення абстрактних слів**. Стимульні слова: радість, краса, дружба, добро, свято.

Завдання на тлумачення значення абстрактних слів засвідчило такі дані: у 55% дітей (n=208) нерозвинені операції розуміння абстрактних слів; у 6,6% дітей (n=25) частково розвинені операції розуміння значення абстрактних слів; 38,4% дошкільників (n=145) відмовилися виконувати завдання, вони або мовчали, або обмежувалися відповідями, на зразок «не знаю».

Про те, що в дітей частково розвинені операції розуміння денотативного значення абстрактних слів свідчили тлумачення, в яких вони розкривали значення окремих абстрактних слів такими способами:

А) через синонімічну заміну. Наприклад: «Радість» – «Коли людина весела» (Даня Л.), «Коли хтось веселиться» (Оксана Б.); «Краса» – «Це коли людина гарна, у неї гарний одяг із прикрасами і обличчя таке ... симпатичне» (Дарина К.).

Б) пояснювали слово-стимул через використання антонімії. Наприклад: «Радість» – «Людина ніколи не сумна» (Катя Б.), «Це коли ти радієш, і тобі зовсім не грусно» (Костя Б.); «Дружба» – «Це коли не ругаєшся ні з ким, не кричиш на свого друга і жалієш його як він плаче» (Саша Ш.), «Це коли ми не сваримося друг з другом, ділимося» (Андрій А.).

Про те, що в дітей нерозвинені операції розуміння значення абстрактних слів засвідчували помилкові відповіді, коли дошкільники:

А) повторювали слово-стимул у зміненій формі. Наприклад: «Радість» – «Це коли радуватися» (Катя Б.), «Це коли радий» (Артем В.), «Радуються» (Віталік К.), «Це коли ти радієш» (Костя Б.); «Краса» – «Це коли красиво» (Аня П.), «Це бути красивим» (Віка І.); «Добро» – «Це добрий» (Антон П.), «Це добре» (Еміль С.); «Дружба» – «Дружить» (Дарина К.), «Це друже» (Міша Г.);

Б) перераховували слова, які входять у семантичне поле слів-стимулів. Наприклад: «Свято» – «Новий рік, масляна, день народження» (Ілля Т.), «День народження, новий рік» (Дарина К.);

В) пояснювали через асоціативний зв'язок слова-стимулу з почуттями і станами дітей. Наприклад: «Свято» – «Це коли дуже радісно» (Марина Л.), «Це коли всі веселяться на святі» (Мілана М.); «Радість» – «Коли себе добре почуваш» (Міша Г.);

Г) вводили слово-стимул у життєву ситуацію (власний досвід). Наприклад: «Свято» – «Це коли мої подружки і сестричка подарили мені подарок, як у мене було день народження» (Дарина К.), «Це як я був на святі з мамою і папою, як гірлянди на ялинці запалювали» (Костя Б.);

Д) пов'язували слово-стимул з матеріальними благами. Наприклад: «Радість» – «Це коли тобі подарили щось... там іграшку» (Ілля Т.), «Це коли бриланти і браслети, коли їх одягаєш» (Мілана М.).

Діагностика стану розвитку в дітей операцій розуміння денотативного (референтного) значення слів виявила *різнорівневий стан їх розвитку*, який умовно зафіксований у вигляді 4^х рівнів (табл. 8).

Таблиця 8

Стан розвитку операцій розуміння денотативного значення слів у дітей старшого дошкільного віку

	Високий	Достатній	Середній	Низький
n=378	–	70	207	101
%	–	18,5	54,8	26,7

Кількісним показникам стану розвитку операцій розуміння денотативного значення слів відповідали такі якісні характеристики сформованості цих операцій (див. табл. 9).

Таблиця 9

Якісна характеристика стану розвитку операцій розуміння значення слів за рівнями

Рівні розвитку	Бали	Якісна характеристика розвиненості в дітей операцій розуміння прямого значення слів
Високий	77–90	У дітей розвинені повною мірою операції розуміння прямого значення слів; вони виокремлюють комплекс ознак у предметі, узагальнюють їх і вводять у систему відомих категорій і понять – дають словникове визначення слову
Достатній	63–76	У дітей частково розвинені операції розуміння прямого значення слів; вони не вводять слово в систему відомих категорій і понять (тобто не дають словникове визначення слова), проте або відтворюють одну-дві функції (ознаку, дію) названого предмета, або визначають слова за допомогою родового поняття, або тлумачить значення слова через синонімічну заміну (абстрактні слова).
Середній	36–62	У дітей мінімально розвинені операції розуміння значення слів; вони тлумачать значення слова або через уведення його в певну ситуацію, або через значення іншого слова, здійснюючи підміну понять, або пояснюють через асоціативний (синтагматичний) зв'язок.
Низький	0–35	У дітей нерозвинені операції розуміння значення слова; вони або орієнтуються тільки на випадкові й суб'єктивні ознаки предмета, або замість тлумачення значення слова розповідають про щось конкретне, або пояснюють слово-стимул через тавтологію, або взагалі не дають ніякої відповіді.

Висновки. Здійснене емпіричне дослідження дало змогу констатувати, що в переважної кількості дітей старшого дошкільного віку частково розвинені операції розуміння денотативного (референтного) значення слів, що ми пояснюємо такими **причинами**, як: нерозвиненість операцій виокремлення диференціальних ознак, на основі яких встановлюється значення слова; мисленнєвих операцій аналізу, абстрагування й узагальнення; нерозвиненість системи вербально-логічних зв'язків, які «стоять» за словом, а також семантичних полів лексичної системи індивідуальної мови дитини; незрілість синтагматичного й парадигматичного апаратів мовлення, які беруть участь у тлумаченні значення слова; нерозвиненість аудіювальної операції гальмування позамовних факторів, які впливають на розуміння значення слова; обмеженість сенсорно-перцептивного й аудіативного досвіду дитини.

З'ясовано, що діти старшого дошкільного віку по-різному розуміють і витлумачують денотативне значення слів. Неоднакове розуміння дошкільниками одних і тих же мовних одиниць пояснюємо тим, що у них сформовано різний життєвий досвід, різні знання про реальну (навколишню) дійсність. Тобто дитина оволодіває словом у тому

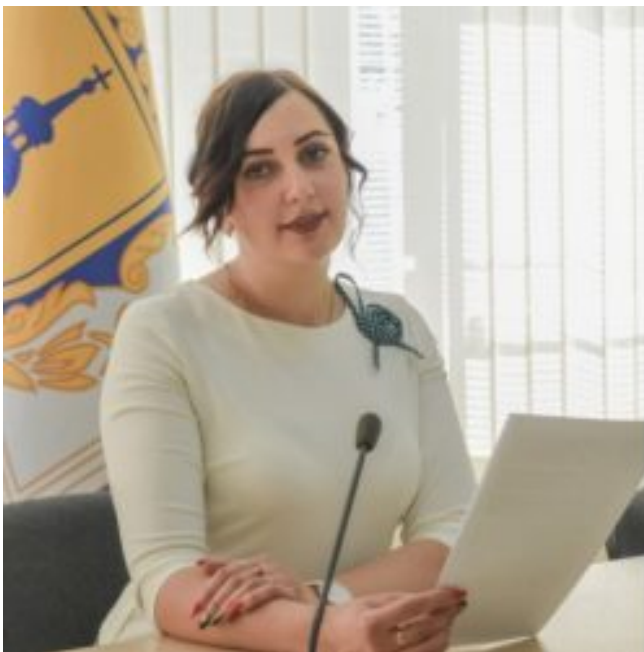
значенні, в якому це слово «входить» і функціонує в її життєвому й мовно-мовленнєвому досвіді. Відтак, з опорою на попередній життєвий і мовно-мовленнєвий досвід вона й витлумачує денотативне значення слова.

Список использованной литературы

- Выготский, Л.С. (2011). *Мышление и речь*. Москва: АСТ : Астрель.
- Леонтьев, А.Н. (1974). *Проблемы развития психики*. Москва: Изд-во МГУ.
- Лурия, А.Р. (1998). *Язык и сознание*. Е.Д. Хомская (Ред.). Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс».
- Морозова, Н.Г. (1947). О понимании текста. *Известия АПН РСФСР. Вопросы психологии понимания*, 7, 191–240.
- Ушакова, Т.Н. (2004). *Речь: истоки и принципы развития*. Москва: ПЕРСЭ.



Хомич Галина Олексіївна
кандидат психологічних наук,
професор, завідувач кафедри
психології
**ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький
державний педагогічний
університет
імені Григорія Сковороди»**
м.Переяслав, Україна
E-mail: ghpsua@gmail.com



Стеценко Алла Анатоліївна,
викладач кафедри практичної
психології
**ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький
державний педагогічний
університет імені Григорія
Сковороди», м. Переяслав,
Україна**
E-mail: alla-stetsenko@ukr.net

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО ФРУСТРАЦІЇ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У роботі представлено методичні аспекти дослідження проблеми толерантності до фрустрації та стресостійкості особистості, презентовано авторське бачення специфіки психологічного впливу на фрустраційні переживання майбутніх психологів.

Ключові слова: фрустрація, емоційна саморегуляція, стрес, стресова ситуація, стресостійкість, соціальна депривація.

Galina Khomych, Alla Stetsenko The problem of forming tolerance to frustration in students of psychology

The methodical aspects of research of the problem of tolerance to frustration and stress resistance of the personality are presented in the work, the author's vision of specificity of psychological influence on frustration experiences of future psychologists is presented.

Keywords: *frustration, emotional self-regulation, stress, stressful situation, stress resistance, social deprivation.*

Постановка та дослідження проблеми зумовлена соціальними запитами сьогодення до вивчення та психологічного супроводу феномену фрустрації особистості. Нам видається, що на фоні складної соціально-економічної ситуації у країні та світі проблема переживання стресових ситуацій, толерантність до фрустрації є особливо важливою, зокрема, для майбутніх психологів, які покликані полегшувати сприймання кризової ситуації.

Вивченню проблеми фрустрації, а також розвитку стресостійкості присвятили свої дослідження такі вчені як Л. Гіссен (1990), А. Грись (2017), С. Гремлінг (2002), С. Кузікова (2017), Г.Сельє (2002), Г.Хомич (2014, 2016), В.Чернобровкін (2003), Ю. Щербатих (1996, 2006) та інші вчені. Однак на сьогоднішній день залишається актуальною проблема дослідження стресостійкості та толерантності до фрустрації особистості на різних вікових етапах, зокрема, в дорослому віці, коли людині доводиться приймати важливі рішення часто в умовах тривалої соціальної депривації, нездатності задовольняти життєво важливі потреби.

Переживання фрустрації у майбутніх психологів на практичному рівні може бути вирішене засобами психопрофілактики, психокорекції, консультування або ж психотерапії. На нашу думку, з метою подолання високого рівня фрустрації, а також розвитку більш конструктивних способів емоційно-поведінкового реагування, які б відповідали вимогам до психологічної професії, особливу увагу варто звернути на проблему фрустраційної толерантності студентів як центрального явища в психологічній профілактиці та корекції (подоланні) наслідків стресу.

Мета дослідження – вивчення шляхів та способів виходу з фрустрації майбутніх психологів. Зокрема, ми передбачаємо, що особистісна фрустрація студентів вирішується за допомогою фіксованих тенденцій у поведінці, а саме: уникнення змін в діяльності, захисту себе, звинувачення інших тощо.

Вибір поведінкових реакцій з метою подолання фрустраційних переживань залежить від уміння, здатності людини толерантно, адекватно сприймати, правильно усвідомлювати, оцінювати та інтерпретувати ситуацію. Вченими помічено, що доросла особистість намагається звільнитися від страждань через підвищення активності:

надмірно завантажує себе роботою або іншою діяльністю. Нерідко накопичений емоційний біль, приховані почуття «соматизуються», тобто перетворюються на тілесні страждання, які згодом проявляються у пригніченому стані.

У процесі бесіди зі студентами-психологами ми прийшли до висновку, що систематичне переживання розчарувань призводить до стану апатії (зниження настрою), емоційного виснаження, яке поглиблюється на тлі невирішеної конфліктної ситуації, тобто, наслідки фрустраційних переживань проявляються у тривалому емоційно-депресивному стані. Такий стан супроводжує гнів, відчуття безнадійності, відсутність інтересу до життя, іпохондрія, нездатність до прийняття рішень, а також хронічна втома, втрата ваги, втеча від реальності через сон.

Наш педагогічний досвід показує, що студент не завжди може самостійно змінити поведінку, реорганізувати неефективну діяльність, коригувати комунікацію. Ступінь гнучкості реагування особистості в проблемних і фруструючих ситуаціях визначає ступінь відповідності індивіда вимогам конкретної ситуації. Ригідний тип реагування на протиріччя є стійкою особистісною характеристикою і перешкоджає виходу «за межі ситуації», «за межі необхідного».

Методологічною основою нашої психокорекційної програми стали роботи В. Вілюнаса, М. Левітова, С.Розенцвейга, які виокремили *фрустраційну толерантність* як індивідуальну властивість, що характеризує здатність індивіда до збереження саморегуляції впродовж фрустраційних впливів середовища на особистість.

Фрустраційна толерантність формується як особистісна властивість під впливом багатьох чинників і обставин, які визначають загальну позитивну спрямованість особистості, в основі якої є здатність встановлювати позитивні стосунки з іншими людьми та суспільством загалом, а також формувати позитивний образ власного майбутнього (Попик, 2008).

Фрустраційна толерантність є головною умовою ефективної реалізації спільної діяльності, що ґрунтується на готовності до компромісу, комунікативної та емоційної компетентності.

Методологічним підґрунтям апробованої програми формування толерантності до фрустрації стали відповідні до предмету дослідження розробки в когнітивно-поведінковій, особистісно-центрованій та позитивній психотерапії. В основі когнітивно-поведінкової терапії лежить твердження про те, що емоції та поведінка суб'єкта детермінована тим, як він сприймає та осмислює навколишній світ. Світосприйняття опосередковується установками та висновками, сформованими в результаті попереднього досвіду.

Терапевтичні техніки, які застосовуються в межах цього підходу, засновані на когнітивній моделі психопатології. Ці техніки дозволяють виявити, проаналізувати й скоригувати помилкові концептуалізації й

дисфункціональні переконання студента. Використовуючи техніки когнітивної терапії, студент-майбутній психолог навчається робити специфічні операції, а саме:

- виокремлювати та фіксувати свої негативні автоматичні думки;
- розпізнавати взаємозв'язок між власними думками, емоціями та поведінкою;
- аналізувати факти, що підтверджують або спростовують його уявлення;
- виробляти більш реалістичні оцінки та уявлення про дійсність;
- ідентифікувати й модифікувати дисфункціональні переконання, що призводять до зміни досвіду.

Особистісно-орієнтована (за К.Роджерсом – клієнт-центрована) терапія. На думку психологів-гуманістів, «клієнт-центрована психотерапія – напрям, орієнтований на актуалізацію вродженої тенденції організму і психіки до розвитку, самоорганізації і самозбереження за допомогою розуміючого і глибоко особистого контакту між клієнтом і терапевтом з метою досягнення внутрішньої гармонії та задоволеності життям» (Каліна, 2010: 88). Таким чином, цей напрям дає змогу зосередити увагу на особистості студента, конкретизувати його проблему та підвести його до її вирішення.

У програмі ми використовували психотехніки, характерні для клієнт-центрованої терапії. Так, техніка «вибору» дає можливість студенту самостійно обрати напрям розмови для обговорення проблеми за допомогою нейтральної репліки у відповідь на першу фразу. Таким чином, він сам робить вибір як реагувати у тій чи іншій ситуації. Техніка «повторів», «метафора» спонукають студента продовжувати розповідь; студент розуміє, що його слухають та розуміють, тому він може безпечно зануритись у свій власний символічний пласт свідомості, а також абстрагуватись від матеріального світу і виразити деякі свої бажання (наприклад агресивні) в іншомовній формі.

Техніка «емпатійна відповідь» – це вербалізація психологом світосприймання та самоствавлення студента, що дає йому можливість відчути, що психолог розуміє його стан та почуття.

У результаті застосування технік особистісно-орієнтованого напрямку в учасників психологічної програми передбачаються такі зміни:

- підвищується відкритість досвіду;
- поглиблюються переживання;
- підвищується довіра до власних проявів, до самого себе;
- формується внутрішній локус оцінки та контролю;
- посилюється готовність увійти в «процес життя»;
- поглиблюється знання про себе у процесі переживання напружених ситуацій.

Застосування технік *позитивної психотерапії* ґрунтується на уявленні про сутність людини як носія не лише проблем і конфліктів, але й здібностей та можливостей змінити своє життя на краще. Концептуально позитивна психотерапія базується на трьох основних принципах: на принципі надії, балансу та гармонізації, що покладені в основу консультування та самодопомоги.

Принцип надії полягає в тому, що кожного учасника групи варто розглядати як здатного взяти відповідальність за своє життя, і відтак, він має шанс змінити існуючий стан речей на краще. Таким чином, сфокусованість на ресурсах студента передбачає спрямованість психологічного впливу не лише на локалізацію фрустрації чи конфлікту, але, переважно, на розуміння ресурсів, що проявляються в симптомі або конфлікті. Така спрямованість допомагає студенту відчувати свої здібності та прийняти на себе відповідальність за свої вчинки. Іншими словами, це сприятиме подоланню стану фрустрації та формуванню мотивації досягнень.

Принцип балансу та гармонізації полягає в тому, що проблеми, конфлікти та розлади, якими наповнюється життя студента, виникають внаслідок дисбалансу між певними дієвими факторами різної природи; якщо на них реагувати дисгармонійно (неадекватними даній ситуації здібностями та у невідповідних ідентичностях), то це лише посилює проблему; і навпаки: потрібно вчитися реагувати за допомогою таких здібностей і з таких позицій, що відновить баланс і покращить ситуацію. Даний принцип сприяє розвитку у студента конструктивних способів реагування на фрустраційні переживання.

Принцип самодопомоги. Завдання позитивної психотерапії полягає не лише у тому, щоб вирішити одну проблему людини, котра переживає стан фрустрації, але й заради готовності його вирішувати інші свої проблеми і бути до них повсякчас готовим як до однієї з необхідних складових життя.

Таким чином, на основі зазначених положень було сформовано такі *етапи формувального експерименту*:

1) розробка та апробація психологічної програми розвитку фрустраційної толерантності з метою подолання негативних емоційно-поведінкових проявів фрустрації та попередження її виникнення;

2) психодіагностичне обстеження студентів-учасників програми контрольної та експериментальної груп після проведення дослідження з метою здійснення порівняльного аналізу даних (контрольний експеримент).

У ході дослідження важливо було сформулювати методичні аспекти дослідження проблеми толерантності до фрустрації та стресостійкості на фрустраційні переживання майбутніх психологів.

Вибірка формувального експерименту становила 50 осіб. До експериментальної групи (ЕГ) на добровільних засадах було залучено 25 студентів з досліджуваних, які брали участь в констатувальному

експерименті. Вони мали високий чи середній рівень соціальної або ж особистісної фрустрації, зокрема негативні емоційні стани (переважно тривожність, агресивність) у емоційному компоненті, екстрапунітивну спрямованість в поведінці з фіксацією переважно на перешкоді в поведінковому компоненті.

Контрольна група (КГ) була сформована так само з числа попередньо обстежених студентів і була еквівалентна експериментальній групі за кількістю, представленістю за курсами та показниками фрустрації.

Психологічна програма розвитку фрустраційної толерантності розрахована на 34 години та включала 5 змістових блоків :

- 1) знайомство та згуртування групи, виявлення очікувань – 1 заняття (2 години);
- 2) зниження прояву негативних емоційних станів та переживань, зняття емоційної напруги – 4 заняття (8 год);
- 3) формування навичок конструктивного реагування в конфліктних та фруструючих ситуаціях – 5 занять (10 год);
- 4) розвиток мотивації досягнення успіху, впевненості у собі та своїх силах, спрямованості на досягнення мети – 4 заняття (8 год);
- 5) усвідомлення життєвого сенсу та закріплення отриманого досвіду – 3 заняття (6 год).

Мета програми(формульованого експерименту) полягала у реалізації комплексу корекційно-розвивальних занять, спрямованих на розвиток фрустраційної толерантності як особистісного механізму подолання та попередження фрустраційних переживань.

Завдання програми були спрямовані на досягнення таких результатів:

- усвідомлення учасниками наявності проблеми;
- ознайомлення з феноменом фрустрації, її проявами, чинниками ризику, особливостями формування;
- вміння розпізнавати та коригувати негативні емоційні переживання;
- стабілізація емоційного стану, зниження напруги, оптимізація рівня особистісної тривожності, агресивності, депресивності, дратівливості;
- навчання способам усвідомлення та презентації аутентичних емоцій;
- формування ціннісних орієнтацій пізнавального характеру;
- оптимізація процесу формування адаптаційних можливостей та конструктивних стратегій поведінки;
- формування умінь і навичок психоемоційної та фізичної саморегуляції (зняття м'язової та емоційної напруги), стресостійкої поведінки та самоконтролю;
- актуалізація та закріплення позитивних особистісних якостей;

– формування стійкого прагнення самостійно досягти поставленої мети та автономно приймати життєво важливі рішення.

З огляду на трьохкомпонентну структуру фрустраційної толерантності (когнітивну, емоційну, поведінкову) *конкретними завданнями* програми є:

У пізнавальній сфері (когнітивний аспект) – кожному учаснику програми варто було усвідомити:

- особливості своєї поведінки й емоційного реагування у напружених та стресових ситуаціях;
- особливості міжособистісної взаємодії з близьким оточенням;
- міжособистісні конфлікти і їх причини;
- умови й особливості формування системи значущих комунікацій.

В емоційній сфері кожному учасникові програми варто було:

- навчитися контролювати емоційно-поведінкові прояви фрустраційних переживань;
- навчитися більш точно розуміти та вербалізувати свої переживання негативної модальності;
- модифікувати спосіб емоційного реагування, сприйняття самого себе і своїх стосунків з іншими у стресових ситуаціях.

У поведінковій сфері кожному учаснику програми потрібно було:

- оволодіти ефективними навичкам саморегуляції та самоконтролю;
- розвинути форми поведінки, пов'язані з відповідальністю, співробітництвом, взаємодопомогою;
- закріпити нові форми поведінки, зокрема ті, які будуть сприяти адекватній адаптації і функціонуванню в умовах зовнішнього середовища.

Названі компоненти фрустраційної толерантності були очікуваним результатом застосування корекційно-розвивальної програми. Однак основними *критеріями* її становлення залишались структурні зміни в переживанні фрустрації, а саме зниження показників високого рівня фрустрації в емоційному та поведінковому компонентах, а також підвищення низького.

Програму було розроблено та впроваджено на основі методологічних принципів: системності корекційних, профілактичних та розвивальних завдань, який відображає взаємозв'язок розвитку різних сфер особистості студента і врахування специфіки його індивідуального розвитку, гетерохронності (нерівномірності), оскільки особистісні властивості студента формуються диференційовано стосовно різних його аспектів – на рівні *благополуччя*, що відповідає нормі розвитку; на рівні *ризиків*, що означає загрозу виникнення потенційних труднощів розвитку; на рівні *актуальних труднощів* розвитку, що об'єктивно виражається в різного роду відхиленнях від нормального розвитку. У

цьому виявляється закон нерівномірності розвитку. Очевидно, що нерозвиненість пізнавальних потреб та мотивів з високою ймовірністю призводить до виникнення напружених ситуацій у навчанні.

У процесі визначення цілей і задач корекційно-розвивальної роботи ми не обмежувалися тільки актуальними проблемами і труднощами в індивідуальному розвитку студента, а виходили з прогнозу його потенційних можливостей. Таким чином, цілі й задачі застосованої нами програми сформульовані як трирівнева система завдань:

Корекційний рівень полягає у виправленні відхилень і порушень розвитку, тобто подолання негативних наслідків фрустрації.

Профілактичний рівень полягає у попередженні виникнення фрустрацій, засвоєнні навичок ефективного реагування у фрустраційних ситуаціях.

Розвивальний рівень відображає оптимізацію, стимулювання, збагачення змісту мотивації досягнення успіху учасників та активізацію їх внутрішніх зусиль.

Насамперед, наше дослідження ми спрямували на апробацію інструментальних можливостей програми, які б стали засобом надання допомоги в прикладному аспекті. Здійсненню корекційної роботи передував етап комплексного діагностичного обстеження (констатувальний експеримент), що дозволило виявити особливості переживання та прояву фрустрації у студентів, зробити висновки про можливі причини та наслідки цього явища, на підставі яких було сформульовано цілі й задачі психологічної програми.

Реалізація програми здійснювалась під постійним контролем динаміки змін студента, його поведінки й діяльності, емоційних станів, почуттів і переживань. Такий контроль дозволяв внести необхідні корективи в задачі програми, методи і засоби психологічного впливу. Таким чином, аналіз динаміки результатів й ефективності програми, у свою чергу, потребує проміжної діагностики впродовж всієї корекційної роботи. Її було здійснено за допомогою індивідуальних психодіагностичних бесід.

Нами було виокремлено два типи спрямованості корекційної роботи. *Симптоматична корекція* в структурі занять була спрямована на коригування ситуативних фрустраційних реакцій, їх емоційно-поведінкових проявів. Корекція причинно-наслідкового (каузального) типу, навпаки, передбачала усунення та нівелювання причин, що породжують виникнення фрустрації. Очевидно, що тільки аналіз та нівелювання цих причин могло забезпечити найповніше вирішення проблеми.

Принцип *пріоритетності корекції* каузального типу означає, що пріоритетною метою здійснених корекційно-розвивальних заходів було усунення причин фрустрації студентів, насамперед, внутрішніх.

Діяльнісний принцип корекції визначив тактику проведення корекційно-розвивальної роботи через організацію активної діяльності студента, у ході якої створювалась необхідна основа для позитивних зрушень у розвитку стресостійкості. Тобто розвивально-корекційний вплив здійснювався у контексті тієї чи іншої діяльності студента (актуальної – навчальної, майбутньої – професійної тощо).

Дотримання принципу врахування вікових та індивідуальних особливостей узгоджує відповідність психічного й особистісного розвитку студентів віковій нормі та визнанню унікальності й неповторності їх особистості. Нормативність розвитку ми розуміли як послідовність зміни вікових періодів, стадій онтогенетиченого розвитку. Врахування індивідуальних особливостей особистості дозволило намітити в межах вікової норми додаткові засоби оптимізації розвитку фрустраційної толерантності для кожного конкретного студента в процесі групової динаміки.

Принцип *комплексності* методів психологічного впливу закріплює використання всього розмаїття методів, технік та прийомів з арсеналу практичної психології. Принцип опори на різні рівні організації психічних процесів визначив необхідність спирання на більш розвинуті психічні процеси і використання методів корекції, що активізують інтелектуальний і перцептивний розвиток (Кучеренко, 2014).

Принцип *зростання складності* полягає в тому, що кожне завдання проходить низку етапів від простого до складного. Формальні труднощі матеріалу не завжди збігаються з його психологічною складністю. Рівень труднощів повинен бути доступним кожному учаснику групи. Це дозволяє підтримувати інтерес до розвивальної роботи і дає можливість відчувати радість подолання негативних переживань.

Принцип *врахування обсягу і емоційного навантаження* матеріалу. Під час реалізації програми відбувається перехід до нового матеріалу тільки після відносної сформованості того чи іншого уміння. Врахування емоційної складності матеріалу передбачає, що проведені заняття та виконані вправи створюють сприятливе емоційне середовище та стимулюють презентацію позитивних емоцій.

Отже, вище названі принципи були покладені в основу розробки та апробації програми розвитку *фрустраційної толерантності*.

Форми та методи роботи. Вибір групової форми роботи має ряд переваг:

- груповий досвід допомагає діагностувати проблеми у міжособистісній комунікації;
- дає можливість одержати зворотній зв'язок та підтримку від студентів з подібними проблемами;
- у групі студент може навчатися новим умінням, експериментувати з різними стилями взаємин серед рівних партнерів.

У процесі реалізації розробленої нами програми було застосовано такі методики та методичні прийоми: «криголами», інтерактивні міні-

лекції, міні-дискусії, фасилітаційні вправи, мозковий штурм, гронування, модерація, рольова гра, «акваріум», творча праця, самодіагностика, мотивувальний контроль, а також технології організації груп: робота в колі, в малих групах (або парами), індивідуальні бесіди.

У ході розвивальної роботи учасникам пропонуються спеціально підібрані вправи, виконання яких сприяє усвідомленню важливих для формування емоційної компетентності моментів (тематичні вправи), закріпленню та вдосконаленню практичних навичок та вмінь (практичні), самопізнанню і самоусвідомленню внутрішнього світу (медитативні), опануванню навичками психофізіологічної саморегуляції (тілесні). Творча праця – це вправи, в яких фантазія використовується як засіб розвитку, наприклад: малювання, моделювання, складання композиції тощо.

Наприкінці кожного заняття застосовується мотиваційний контроль для перевірки та закріплення знань, навичок студентів; визначення мотивації до навчання, ефективності здійснених вправ.

Більшість вправ передбачає використання зворотного зв'язку та рефлексії щодо поведінки та стилю ведучого. Запитання на початку вправи ставляться для того, щоб зорієнтуватись, наскільки студенти ознайомлені з темою та налаштувати їх на сприйняття нових ідей, інформації. Запитання наприкінці вправи призначені для з'ясування ступеня засвоєння матеріалу та його розуміння. Ефективно застосовуючи засоби позитивного підкріплення – похвалу, позитивну оцінку – можна суттєво підвищити самооцінку та мотивацію студентів. Для налагодження зворотного зв'язку наприкінці групової роботи в межах кожного заняття застосовуються спеціальні вправи та анкетування. Однією із завершальних вправ заняття, що дає усім присутнім можливість виразити свої почуття, думки, враження є *шерінг*. Після кожного заняття учасники отримують домашнє завдання, пов'язане із застосуванням емоційних компетенцій у реальних життєвих ситуаціях. Це сприятиме перенесенню здобутого в групі досвіду у життєвий простір.

У ході корекційно-розвивальної роботи було використано різні форми організації роботи студентів: в колі, в малих групах (або парами), індивідуальні тощо. Послідовність застосування активних та інтерактивних методів навчання не було чітко визначеним і залежало від теми, особливостей та логіки розвитку подій у групі. Під час реалізації програми чергувались та поєднувались різні методи навчання і форми організації роботи студентів. Це сприяло, на нашу думку, збереженню уваги, працездатності групи, зробило процес насправді творчим, цікавим, поглибило розуміння й засвоєння матеріалу.

Попередньо кожне заняття було чітко структурованим і містило такі компоненти:

Мотиваційно-організаційний – рефлексія студентами попереднього заняття, аналіз домашнього завдання, актуалізація знань та досвіду з теми заняття та формування інтересу до нього. У вступній частині до

заняття пропонувалися короткі тематичні історії-притчі, вправи для зняття емоційної, тілесної та поведінкової скутості загалом.

Розвиток почуттєво-особистісної сфери. Основна частина групової роботи була спрямована на пізнання своїх можливостей й обмежень, самоаналіз; на виконання вправ, які поглиблюють емоційне самоусвідомлення, формують уміння управляти емоціями, бути компетентним у часі, позитивно мислити, бути соціально чуйним, толерантним до інших; на розвиток асертивності поведінки, готовності до кооперації і співтворчості; розвиток особистісної автентичності, експресивності та емоційної виразності, підвищення емоційної свободи учасників тощо.

Рефлексивний. На завершальному етапі здійснюється підсумовування, обговорення результатів роботи, труднощів під час заняття, а також можливостей застосування набутого досвіду в житті. Аналіз вправ і рефлексія охоплюють когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти.

Апробація психологічної програми розвитку фрустраційної толерантності у майбутніх психологів зумовила проведення контрольного етапу дослідження, який передбачає виявлення статистично значущих змін в емоційному та поведінковому компонентах фрустрації на основі порівняльного аналізу даних в експериментальній та контрольній групах. Динаміку змін у переживанні фрустрації в контрольному експерименті було досліджено за допомогою тих самих психодіагностичних методик, які було застосовано на констатувальному етапі дослідження.

Спершу нами було проаналізовано динаміку рівня фрустрації за типом детермінації (особистісну та соціальну фрустрацію), потім емоційний та поведінковий компоненти.

Повторне діагностичне обстеження особистісної фрустрації показало значні зміни в експериментальній групі і відсутність динаміки в контрольній (див. табл. 1).

Як видно з таблиці 1, частота переживання тривожності зменшилась у 44,0% досліджуваних експериментальної групи, фрустрації в її функціональному плані – у 50,0%, агресивності – у 73,8%, ригідності – у 67,8%, що характеризує позитивну динаміку змін внаслідок застосування програми.

Найсуттєвіші зміни відбулись у студентів ЕГ за шкалою агресивності (зменшення частоти прояву на 73,8%), що свідчить про високу ефективність корекційно-розвивальної програми у змістових блоках, які спрямовані на подолання агресивних проявів та власне агресії як негативного емоційного стану в структурі фрустрації.

Про зниження показників негативних емоційних переживань свідчать також рефлексивний погляд учасників групи. Студенти на кожному занятті відзначали, що менше переживають тривогу, відчувають момент, коли зростає агресія, гнів та інші сильні емоції. Важливо відзначити, що протягом групової роботи більшість учасників намагались встановити

зв'язок між ознаками саморегуляції, відчуттям впевненості у собі, самовладанням та можливістю застосування цих новоутворень у професійній діяльності. Нижче ми описали зв'язок між зниженням переживання негативних емоційних станів внаслідок зміни студентами ЕГ поведінкових реакцій у фрустраційних ситуаціях.

Таблиця 1

Середні показники змін в емоційному компоненті фрустрації майбутніх психологів (n=50)

Негативні емоційні стани	Частота прояву негативних емоційних станів		
		ЕГ	КГ
Тривожність	До експерименту	15,9±3,7	10,0±4,2
	Після експерименту	8,9±2,9	9,8±3,6
	Різниця у %	- 44,0%	-2,0%
Фрустрація	До експерименту	15,6±3,4	7,4±2,8
	Після експерименту	7,8±2,3	7,4±2,8
	Різниця у %	-50,0%	-
Агресивність	До експерименту	16,0±3,9	9,2±3,7
	Після експерименту	5,2±1,5	8,9±2,5
	Різниця у %	-73,8%	3,3%
Ригідність	До експерименту	17,1±2,6	9,6±4,3
	Після експерименту	5,5±1,4	9,6±4,3
	Різниця у %	-67,8%	-

У контрольній групі незначні зміни відбулися лише за показником частоти переживання тривожності (зменшення на 2,0%) та агресивності (зменшення на 3,3%), що може бути ситуативним показником або ж ефектом історії – фактором психічного розвитку в часі. Результати дослідження змін в поведінковому компоненті фрустрації майбутніх психологів представлені нами в таблиці 2 (див. табл. 2).

На констатувальному етапі дослідження було встановлено, що у майбутніх психологів переважає екстрапунітивна спрямованість фрустраційної поведінки (зовнішньо спрямована) та фіксація на перешкоді.

Повторне психодіагностичне обстеження дозволило встановити, що в експериментальній групі відбулися зміни на користь збільшення інтропунітивної спрямованості у 40,0% учасників дослідження та фіксації на задоволенні потреби у 28,0% (див. табл. 2). Така динаміка цілком відповідає попередньо очікуваним результатам щодо еталонної моделі фрустраційної поведінки саме майбутнього психолога, яку ми описали раніше.

За словами учасників експерименту, зовнішня спрямованість як пошук причин фрустрації в інших, стала сприйматись ними в якості марних дій та переживалась як обтяжуючий стан. Студенти усвідомили безпідставність такої поведінки (особливо вербальної) навіть тоді, коли мова йшла про реальну провину інших, їх негативні риси, вчинки тощо. Саме рефлексивне самопізнання зорієнтувало більшість учасників на ефективну зміну поведінки, виходячи з власного «Я».

Таблиця 2

Динаміка показників у поведінковому компоненті фрустрації майбутніх психологів (n=50)

Критерії фрустраційної поведінки	Показники фрустраційної поведінки (типи)	Розподіл в ЕГ (у %)			Розподіл в КГ (у %)		
		До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Спрямо-ваність	Екстрапунітивна	52,0	24,0	-28	24,0	24,0	0,0
	Імпунітивна	24,0	12,0	-12	44,0	40,0	-4,0
	Інтропунітивна	24,0	64,0	+40	32,0	36,0	+4,0
Фіксація	На перешкоді	44,0	24,0	-20,0	52,0	52,0	0,0
	На самозахисті	24,0	16,0	-8,0	20,0	20,0	0,0
	На задоволенні потреби	32,0	60,0	+28,0	24,0	24,0	0,0

У цьому ми вбачаємо цілком логічний шлях до розвитку фрустраційної толерантності, який попередньо означили в структурно-функціональній моделі фрустрації: лише суб'єкт фрустрації в змозі змінити негативний емоційний стан внаслідок його усвідомлення, оцінки, трансформації та вибору більш конструктивного способу реагування в конкретній діяльності (насамперед, комунікативній).

Інтропунітивний пошук причин фрустрації, за словами учасників експерименту, призвів до зміни самозвинування на самоприйняття, усвідомлення своїх емоцій, думок, оцінок, бажань та прагнень. Такий рівень рефлексивної свідомості, на нашу думку, більше проявили студенти четвертих курсів, оскільки вони попередньо мали більший досвід самопізнання, ніж першокурсники.

На нашу думку, внаслідок експерименту студенти поза увагою залишили імпунітивну спрямованість фрустраційної поведінки, яка б

могла стати альтернативною моделлю реагування в проблемних ситуаціях надання психологічної допомоги клієнтам провокаційного або пасивного типу. Кількість студентів з *імпульсивною спрямованістю* зменшилась на 12,0% і очевидно, що це пов'язано з відсутністю реального досвіду психологічного консультування чи психотерапії, який би дозволив перевірити ефективність нейтрального ставлення до фрустраційної ситуації, в якій, наприклад, психологу важко цілеспрямовано реалізувати терапевтичну мету з декількох варіативних спроб.

Проаналізуємо динамічні зміни в поведінковому компоненті фрустрації у студентів ЕГ. Для цього узагальнені дані ми подали у вигляді розподілу досліджуваних за дев'ятьма комбінаціями спрямованості та фіксації як основними критеріями фрустраційної поведінки в таблиці 3.

Порівняльний аналіз середніх значень у представлених даних засвідчив, що зміни за відповідними показниками відбулись в ЕГ у бік зниження рівня дратівливості, спонтанної агресивності, депресивності, невротичності, реактивної агресивності та сором'язливості.

У контрольній групі відбулись статистично незначущі зміни лише у зменшенні за показником депресивності (30,0%), що пояснюється закономірними змінами особистості студентів та ситуативними впливами.

Отже, ефективність програми розвитку *фрустраційної телерантності* опосередковано сприяє реалізації психологічної корекції та психологічної профілактики переживань фрустрації у майбутніх психологів.

Виявлені зміни в експериментальній групі після впровадження програми були перевірені статистично за допомогою програми SPSS 22. Для виявлення достовірності у відмінностях між даними експериментальної та контрольної груп до та після впровадження програми було застосовано t-критерій Стюдента. Достовірність в даному випадку означає, що відмінності між групами носять стійкий (надійний) характер, тобто результати однієї групи суттєво відрізняється від результатів іншої групи.

Встановлено, що в експериментальній групі відбулися зміни за всіма ознаками. Для $n=25$ і $p \leq 0,01$ $t_{кр}=2,060$, оскільки всі значення досліджуваних ознак більші за $t_{кр}$., можемо стверджувати про статистично значущі та достовірні результати змін. Найбільший показник змін відбувся за показниками особистісної фрустрації ($t=20,463$, $p \leq 0,01$), ригідності ($t=18,262$, $p \leq 0,01$), дратівливості ($t=17,579$, $p \leq 0,01$), соціальної фрустрації ($t=15,994$, $p \leq 0,01$), агресивності ($t=14,791$, $p \leq 0,01$), депресивності ($t=13,058$, $p \leq 0,01$) та тривожності ($t=12,963$, $p \leq 0,01$). Дещо менші, проте значущі зміни відбулись за показниками фрустрації ($t=10,954$, $p \leq 0,01$), спонтанної агресивності ($t=7,919$, $p \leq 0,01$), невротичності ($t=7,595$, $p \leq 0,01$), сором'язливості ($t=7,170$, $p \leq 0,01$).

Отримані статистичні дані засвідчили значні зміни у розвитку фрустраційної толерантності студентів експериментальної групи, який було констатовано за показниками структурних компонентів фрустрації. Це слугує підставою вважати розроблену та апробовану корекційно-розвивальну програму подолання та попередження фрустрації ефективною та такою, яка може бути застосована з прикладною метою. Також реалізація програми сприяла розвитку позитивних якостей студентів, засвоєнню адаптивних моделей поведінки, адекватного емоційного реагування, що дозволило мінімізувати негативний вплив на особистість студента зовнішніх та внутрішніх чинників фрустраційних переживань.

Результати емпіричного дослідження розвитку фрустраційної толерантності майбутніх психологів засвідчили, що розвиток цього явища варто розглядати як процес, спрямований на оптимізацію когнітивних, емоційних та поведінкових аспектів фрустрованості як стійкої властивості.

Встановлено, що методологічним підґрунтям програми розвитку фрустраційної толерантності у майбутніх психологів можуть бути розробки в когнітивно-поведінковій, особистісно-центрованій та позитивній психотерапії, які комплексно спрямовані на зняття емоційної напруги, розвиток навичок саморегуляції, виявлення та осмислення причин виникнення фрустрації, розвиток мотивації досягнення успіху та ефективних моделей поведінкового реагування.

За результатами формувального експерименту виявлено статистично значуще зменшення показників високого та середнього рівнів соціальної та особистісної фрустрації. Досліджувані експериментальної групи усвідомили та пізнали причинні аспекти фрустрації – її зовнішні та внутрішні детермінанти, особливості їх переживання на рівні емоцій та поведінкових актів, а також визначили ефективні моделі реагування на основі навичок саморегуляції.

Зниження рівня соціальної фрустрації в експериментальній групі засвідчило набуття майбутніми психологами досвіду міжособистісної та особистісно-значущої взаємодії, а також засвоєння майбутніми психологами навичок контролю негативних емоційно-поведінкових проявів, які мають переважно зовнішні спонуки.

Особистісна фрустрація, яка була інтегрована в діяльності суб'єктивними чинниками (зокрема рівнем домагань в учбово-професійній активності) перестала мати місце у емоційно-поведінкових проявах студентів. Натомість розвинулись навички саморегуляції, що дозволяють обирати ефективні поведінкові реакції та засвідчують високий рівень фрустраційної толерантності в емоційному та поведінковому компоненті.

В емоційному компоненті переживання фрустрації у наслідок застосування програми показники негативних проявів у формі тривожності, агресивності чи ригідності трансформувалися в афективні

та конструктивні реакції, спрямовані на задоволення потреби чи самозахист в умовах конфлікту.

У поведінковому компоненті переживання фрустрації було виявлено зміни в експериментальній групі на користь збільшення інтропунітивної спрямованості учасників дослідження та фіксації на задоволенні потреби. Знизились рівні емоційно-поведінкових проявів фрустрації: спонтанної агресивності, дратівливості, невротичності, депресивності, ситуативної агресивності.

Таким чином, у ході психологічного експерименту ми переконалися, що фрустрація – це емоційно-поведінкове переживання, яке функціонально відображає та виражає незадоволення потреби у процесі її діяльності. Фрустрацію визначено як психічний стан переживання невдачі, що виникає як емоційно-вольове напруження за наявності об'єктивних (зовнішньо детермінованих) чи суб'єктивно визначених (внутрішньо детермінованих) непереборних перешкод на шляху до поставленої мети.

На основі структурно-функціонального аналізу фрустрації було встановлено, що у студентів це явище включає взаємодію емоційного та поведінкового компонентів (горизонтальний вимір). Емоційний компонент – це астеничний емоційний стан, який становить «ядро» фрустрації і виникає як наслідок фруструючої ситуації – об'єктивного та суб'єктивно означеного в свідомості суб'єкта діяльності неможливості або призупинення задоволення потреби внаслідок дії фрустратора.

Поведінковий компонент досліджуваного явища є фрустраційною реакцією, тобто об'єктивованою формою поведінки, яку можна дослідити емпірично. Цей компонент включає фрустраційний стан і виражає його як прояв фрустрації. У вертикальному вимірі фрустрація завжди відображає рівень тяжіння суб'єкта до задоволення або незадоволення актуальної потреби.

В умовах фахової підготовки особистість майбутнього психолога формується як зріла та цілісна, яка часто спрямована на самопізнання та самотерапію. Вона переживає «кризу середини навчання», коли рівень професійної обізнаності студента суперечить актуалізованим потребам у фаховій реалізації, які фруструються у зв'язку із суперечністю між теоретичним та практичним компонентами підготовки, а також необхідністю задоволення потреб у побудові сім'ї та фінансовій незалежності. Це призводить до стану професійної невизначеності та внутрішньоособистісних конфліктів, тому схильність до фрустраційних впливів особливо виражена у ситуаціях адаптації до професійного навчання і на етапі завершення фахової підготовки, коли особистість майбутніх психологів переживає стан професійної невизначеності. Саме тому студенти першого і четвертого року навчання належать до групи ризику стосовно переживання фрустрацій пізнавального та соціального типів.

За результатами емпіричного дослідження було встановлено, що у майбутніх психологів особистісна (внутрішня) та соціальна (зовнішня) детермінація у виникненні фрустраційних переживань не має виражених розбіжностей на початку професійного навчання та на етапі його завершення. Особистісно зумовлена фрустрація на високому рівні переживається як пасивність, емоційна ригідність, конформізмом. Соціально зумовлена фрустрація на високому рівні переживається як відчуженість та апатія, як незадоволеність академічними досягненнями і статусом студента в референтних групах, особливо серед друзів. Встановлено, що майбутні психологи старших курсів більше схильні до переживання особистісної фрустрації, ніж першокурсники.

Виявлено, що в емоційно-поведінкових проявах особистісної фрустрації високого рівня переважала ригідність у поведінці, тобто майбутні психологи часто переживають незадоволену потребу приховано, навіть якщо відчують тривожність чи агресивність.

У переживанні соціальної фрустрації високого рівня переважала агресивність стосовно інших. У поведінковому компоненті фрустраційного переживання у таких студентів домінує *екстрапунітивна спрямованість* у поведінці та *фіксація на перешкоді*, що не достатньо екологічно стосовно вимогам до професії психолога. Встановлено, що переживання високого рівня фрустрації як функціонального незадоволення потреби (у вертикальному вимірі) властиве переважно студентам четвертого курсу і майже вдвічі менше – першокурсникам. Однак більшості першокурсників властивий середній рівень фрустрації, і вона не досягає у них високого рівня через емоційне компенсування як альтернативного виходу напруги.

За результатами апробації нашої розвивально-корекційної програми виявлено статистично значуще зменшення показників високого та середнього рівнів соціальної та особистісної фрустрації. Досліджувані експериментальної групи презентували вищу усвідомленість причин фрустрації, її зовнішні та внутрішні детермінанти, особливості їх переживання на рівні емоцій та поведінкових актів, а також визначили ефективні моделі реагування на основі навичок *саморегуляції*.

В емоційному компоненті переживання фрустрації внаслідок застосування програми негативні переживання у формі тривожності, агресивності чи ригідності трансформувались в ефективні та конструктивні реакції, спрямовані на задоволення потреби чи самозахист в умовах конфлікту.

У поведінковому компоненті переживання фрустрації внаслідок застосування програми було виявлено зміни в експериментальній групі на користь збільшення інтропунітивної спрямованості учасників дослідження та фіксації на задоволенні потреби. Знизились рівні емоційно-поведінкових проявів фрустрації: спонтанної агресивності, дратівливості, невротичності, депресивності, ситуативної агресивності.

Отже, за рахунок розвитку навичок стресостійкості учасники програми проявили ознаки толерантного сприймання своїх особистісно та соціально детермінованих негативних переживань. У перспективі нашої роботи – створення та апробація програми, спрямованої на попередження емоційної депривованості та особистісної фрустрації практикуючих психологів, котрі включені у виконання соціально важливих функцій у нашому сьогоденні.

Список використаної літератури

- Каліна Н. Ф. Психотерапія. К.: Вид. «Академвидав», 2010. 280 с.
- Ковалев В.Н. Семинар-тренінг «Стресменеджмент» – ефективна антистрессовая программа для всех: валеологический практикум // Практична психологія та соціальна робота. №1. 2005. С. 60-68.
- Кучеренко Є. В. Професійне самовизначення майбутнього психолога : теорія і практика : навчально-методичний посібник / Є. В. Кучеренко. К. : Видавничий Дім "Слово", 2014. 192 с.
- Морозов Д. Ю. Мотиваційні чинники стресостійкості випускників вищих навчальних закладів [Текст]: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Морозов Дмитро Юрійович; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2012. 20 с.
- Попик Ю.В. Психологічні особливості прояву фрустраційної толерантності менеджерів освітніх організацій // Психологічні перспективи. 2008. Випуск II.
- Фалько Н.М. Психологічні особливості особистісно-професійного становлення студентів психолого-педагогічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Н.М. Фалько. Харків, 2009. 31 с.
- Холодова О.О. Психологічні засоби запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих учителів: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.05 / О.О. Холодова; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2003. 18 с.
- Хомич Г.О. Психологічна допомога особистості у стані тривоги: екзистенційна модель // Загальна і медична психологія. 2019. №2. С.77-81.
- Чепелева Н.В. Внутрішні смислові конфлікти як фактор становлення професійної компетентності майбутніх практичних психологів / Н. В. Чепелева // Конфлікти в педагогічних системах : [зб. доповідей наук.-практ. конф.] Вінниця, 1997. С. 320 – 322.



Чижма Діана Миколаївна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав, Україна
E-mail: dianachyzhma@ukr.net



Лила Магдаліна Василівна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології,
перекладу та методики навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав, Україна
E-mail: magdalyla@ukr.net

РЕФЛЕКСІЯ У ОСОБИСТІСНІЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена дослідженню рефлексії у особистісній саморегуляції учнів підліткового віку. Визначено особливості розвитку когнітивного компоненту самосвідомості підлітків; з'ясовано потенціал досліджуваних щодо проявів їх особистісної рефлексії; виявлено індивідуальні відмінності особистісної рефлексії та розкрито причини, що їх зумовлюють.

Ключові слова: рефлексія, особистісна саморегуляція, учні підліткового віку, самоаналіз, самокритичність, самосвідомість.

Diana Chyzhma, Mahdalyna Lyla Reflection in personal self-regulation of adolescent's personality

The article deals with the study of reflection in the personal self-regulation of adolescents. The peculiarities of the development of cognitive component of the adolescents' self-consciousness are determined; the potential of investigated in relation to the manifestations of their personal reflection is clarified; the individual differences of personal reflection are revealed and the reasons that determine them are studied out.

Key words: reflection, personal self-regulation, adolescents, self-analysis, self-criticism, self-awareness.

Однією з актуальних проблем сучасної освіти є проблема розвитку рефлексії зростаючої особистості, її готовності до особистісного та соціального зростання. Успішність розвитку особистісного потенціалу багато в чому залежить від рівня розвитку усвідомленої саморегуляції, тобто таких умінь, які дозволяють самостійно організовувати процес навчання і керувати ним. Становлення особистості залежить від здатності адекватно оцінювати себе, тобто від того, в якій мірі суб'єкт здатен до рефлексії всіх аспектів своєї поведінки та діяльності. Фундаментальні проблеми становлення особистості, розвитку й саморозвитку пов'язані з розкриттям феномену рефлексії на рівні регулятивних процесів, коли вона одночасно є способом і механізмом розвитку самосвідомості особистості. У таких актах поведінки, які найбільше пов'язані з рефлексією, в підростаючій особистості виникає, насамперед, особистісна саморегуляція.

Мета дослідження полягає в аналізі психологічної сутності рефлексії та визначенні її ролі у особистісній саморегуляції учнів підліткового віку.

Як внутрішній механізм становлення й розвитку особи, рефлексія є важливим і необхідним компонентом у особистісній саморегуляції підлітків. Вона передбачає вміння виділяти, аналізувати й співвідносити з предметною ситуацією власні способи дій (Психологічний словник, 1982), а також надає можливість підростаючій особистості пізнавати та вивчати власний внутрішній світ. Рефлексія забезпечує активність, у той час як саморегуляція її спрямовує при виконанні поставлених завдань. Іншими словами, вона сприяє особистісному розвитку підлітків і виступає основою самосвідомості як єдності самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе та саморегулювання поведінки. З'ясування особливостей усвідомлення підлітками власних поведінкових дій тісно пов'язане з розкриттям їх знань про передумови, закономірності й механізми своєї активності. З огляду особистісної саморегуляції для

підлітка стає можливим не тільки усвідомлення своєї особливості, але й більш глибоке й широкое розуміння внутрішнього світу інших людей (Виготський, 1984).

І. Д. Бех наголошує на тому, що коли людина стає здатною до рефлексії (мислення) стосовно своїх прагнень, до того, щоб певним чином поставитись до них вона безпосередньо переходить на вищий ступінь розвитку волі. Лише за цієї умови людина в змозі керувати своїми діями і вчинками, здійснювати вибір між ними, приймати свідомі рішення (Бех, 1995).

Особистісна рефлексія, на думку І. С. Булах, полягає в осмисленні та переосмисленні особистісних змістів (власних образів «Я»), які відбивають нові знання про самого себе. Тим самим рефлексивний аналіз приводить до переосмислення особистістю підлітка власних рис характеру, якостей, можливостей та здібностей і залежно від спрямованості осмислення у нього може актуалізуватися минулий образ «Я» (ретроспективна рефлексія), теперішній образ «Я» (ситуативна рефлексія) або майбутній образ «Я» (перспективна рефлексія) (Булах, 2003).

Рефлексія, як відмічає А.С. Шаров, є компонентом у структурі особистості, що виконує роль зворотного зв'язку в життєдіяльності людини, функцію контролю і узгодження, завдяки чому здійснюється процес зміни й розвитку. Даний процес являє собою завжди співвідношення чогось з чимось у свідомості суб'єкта поведінки, наприклад, вчинку з мотивом, діяльності з метою і т.п. Прояви рефлексії різноманітні: усвідомлення власної діяльності й окремих вчинків, формування впливу на образ «Я» та самооцінку. Вона може бути оперативною або повсякденною та перспективною, що визначається далекими цілями (Шаров, 1993).

В. В. Фурман розглядає особистісну рефлексію як інтегральну людську здатність, яка включає в себе стан (аналіз власних психічних станів), властивість (спрямована на усвідомлення власних дій) і процес (організація та регуляція поведінки та діяльності), іншими словами особистісна рефлексія - це здатність свідомості, яка показує нам те, що всередині системи свідомості є певна здатність або спосіб роботи цієї системи (Фурман, 2012).

Особистісна рефлексія пов'язана з особистісним аспектом мислення людини, мотивами, здібностями й цілями. Вона може розглядатися як засіб формування адекватної самооцінки, передумова самоконтролю, самовиховання й відіграє важливу роль при формуванні особистісного змісту навчальної діяльності, визначення свого місця у житті та самореалізації (Мельничук, 2002).

З метою діагностики в підлітків рефлексії ми використовували «Тест 20-ти висловлювань» М. Куна, Т. Макпарленда в модифікації та апробації Н.І. Гуткіної. Дана методика надавала можливість визначити особливості розвитку когнітивного компоненту самосвідомості учнів підліткового віку.

Зібравши та проаналізувавши певні формальні та рольові відомості про підлітків, особливості їх взаємостосунків з іншими, те яку оцінку дають вони своїм особистісним якостям, характеру, які в них життєві плани на майбутнє, а також які в них інтереси, здібності та інше, ми змогли дізнатися чим саме живуть сучасні підлітки, як в цілому вони ставляться до себе, оточуючих та навколишнього середовища, які права й обов'язки вони ставлять на вагоме місце в своїй особистості.

Шляхом підрахунку середньої кількості висловлювань підлітків про себе (за відповідними категоріями) і визначення характеру їх розмаху (W max-min) виявлено потенціал досліджуваних щодо проявів їх особистісної рефлексії, який у середньому для семикласників становить 14 суджень, для восьмикласників - 9, а для дев'ятикласників - 12. Це означає, що підліток здатен побачити і відмітити в самому собі близько 12 позицій, які правдиво характеризують його особистість, як з точки зору внутрішнього самопочуття, так і з позиції нормативної регуляції поведінки.

Провідним критерієм існування особистісної рефлексії виступає самоаналіз, який приводить до отримання нового знання особистості про себе.

Результати кількісної обробки даних за передбаченою у цьому методі системою категорій ми розмістили в табл. 1 (див. табл.1).

Як видно з табл. 1, у процесі особистісної рефлексії учнями сьомих - дев'ятих класів власного «образу-Я» перший ранг (згідно з суб'єктивною значущістю категорій самоопису) належить самооцінці особистісних якостей (46,2 %), властивостей характеру та прийняттю самого себе. Всього в цій категорії підлітками проаналізовано 831 висловлювання. Учнями сьомого класу було пред'явлено 337 висловлювань, які ми ретельно проаналізували і в результаті виділили 62 види особистісних якостей, з-поміж яких відрефлексовано позитивних – 270, негативних – 60 і суджень прийняття себе - 7. В цей же час досліджувані восьмого класу подали 174 судження, серед яких виділено 65 видів особистісних якостей, з яких позитивно відрефлексованих - 121, негативних – 38 і суджень прийняття себе – 15. Дев'ятикласники виклали на папері 320 висловлювань, з них нами було відслідковано 69 видів особистісних якостей, відрефлексованих позитивно – 256, негативних 48 і суджень прийняття себе 16. У всіх трьох класах ми простежуємо те, що підлітки в більшій мірі приділяють увагу власним позитивним якостям, при цьому добре усвідомлюють і негативні риси свого характеру.

За частотою повторення особистісних якостей і рис характеру ми визначили, що у переліку позитивних найчастіше в підлітків зустрічаються такі, як добрий, трудолюбивий, відкритий, сильний духом, розумний, творчий, серйозний, самостійний, спокійний. Наступними були вольові якості особистості: наполегливий, витривалий, завзятий, енергійний, сміливий, цілеспрямований та ін.

Таблиця 1

Кількісні показники рангування суджень за змістом образу «Я» підлітків (%) n=155

Назва категорії судження	Кількість суджень кожної категорії	Суб'єктивна значущість кожної категорії самоопису (%)	Ранг
Формально-біографічні, рольові відомості	204	11,3 %	III
Взаємостосунки з батьками, однолітками	117	6,5 %	V
Ставлення до свого віку, уявлення про власну дорослість, самостійність	28	1,5 %	IX
Самооцінка, прийняття себе, якості особистості, характер	831	46,2 %	I
Вміння, інтереси, здібності, інтелект	217	12,1 %	II
Життєві плани («ким бути», «яким бути»)	25	1,4 %	X
Почуття, переживання, настрої, їх вплив на поведінку	55	3,1 %	VIII
Особливості поведінки, нормативна регуляція поведінки	127	7,1 %	IV
Зовнішність, ставлення до однолітків протилежної статі	98	5,5 %	VI
Моральні цінності, переконання, права і обов'язки	95	5,3 %	VII

За ними прослідковувалися властивості з позитивною емоційною енергією, наприклад: веселий, з хорошим почуттям гумору, оптиміст, життєрадісний, цікавий.

Серед найбільш широко вживаних негативних якостей особистості слід відмітити наступні: лінивий, дратівливий, не дуже розумний, егоїст, нервовий, впертий, злопам'ятний, не дуже охайний, забудькуватий, трішки вередливий, трішки образливий, не дуже наполегливий, не пунктуальний, непосидючий, заздрісний, боязливий.

Вагомим досягненням підлітків є здатність приймати самих себе. Вони вдало це довели, навівши судження різного рівня: «Я люблю своє життя», «Я не переоцінюю себе й свої можливості», «Я впевнений у собі», «Мені подобається те, що я відкрита особистість, яка вміє цінувати дружбу» тощо.

Другий ранг належить категорії «Вміння, інтереси, здібності, інтелект», за якою учасники дослідження відрефлексували 217 суджень з суб'єктивною значущістю 12,1 %. Досліджувані сьомого класу відрефлексували 122, восьмого 38, а дев'ятого 57 суджень.

Узагальнивши частоту висловлених підлітками суджень, ми відмітили, що найбільший інтерес і специфічні прояви вмінь та здібностей досліджені пов'язують з інтелектуальним потенціалом («Люблю вчитися», «Пишу вірші», «Пишу музику», «Подобається читати», «Люблю пізнавати нове», «Грати в комп'ютерні ігри мене приваблює») з музикою («Мені подобається грати на піаніно, ... гітарі, ... баяні і т.д.», «У мене непоганий голос і я дістаю задоволення коли співаю», «Я люблю слухати музику»), образотворчим мистецтвом («Я непогано малюю», «Мій улюблений урок образотворче мистецтво»), ціннісним ставленням до спорту («Люблю бігати», «Із задоволенням граю у футбол», «Люблю кататися на лижах», «Люблю грати в шахи», «Люблю танцювати»), з нормативно ціннісним ставленням до природи і тварин («Люблю тварин», «Люблю відпочивати на морі», «Купатись у річці», «Люблю сонячну природу, море»), з прийомом їжі («Люблю їсти солодку та жирну їжу, але в міру», «Люблю солодоці»), переглядом телебачення («Люблю мелодрами», «Подобається переглядати цікаві передачі»).

Як і в попередній, так і у цій категорії учнями були відмічені негативні сторони власних вподобань та вмінь: «Я негативно ставлюся до навчання», «Я не люблю контрольні роботи», «Занадто довго проводжу час за комп'ютером», «Нам задають дуже багато завдань, на які я витрачаю багато часу», «Багато інформації, яка мені ніколи не пригодиться», «Не вистачає часу на розваги і відпочинок» ...

Третій ранг посіла категорія «Формально-біографічні, рольові відмінності». У цій категорії досліджувані відрефлексували 204 (11,3 %) судження. Причому найбільшу кількість висловлювань даної категорії було пред'явлено учнями восьмого класу – 122, тоді як досліджувані дев'ятого (42) та сьомого (40) класів подали в двічі менше суджень. Здійснивши упорядкування за частотою прояву висловлювань підлітків про себе, ми за найвищими кількісними показниками виділили такі параметри: а) соціальна роль: учень, учениця, школяр, супер-мега гімназистка; б) статеві приналежності: хлопчик, дівчинка; в) родинні зв'язки: син, донька; г) пред'явлення підлітками реального «Я» через власні досягнення в продуктивній діяльності: відмінник, хорошист, вчуся непогано навіть добре;

д) через патріотичні почуття: «я вродженець міста...», «я житель міста...», «я народився в прекрасному місті..., де і проживаю»; е) через національну гідність: «я українець..., я патріотка..., я націоналіст...»; є) через єдність із природою: я біологічна істота..., я гомосапієнс».

Досить яскраво особистісна рефлексія репрезентована через категорії «Особливості поведінки...» та «Взаємостосунки», які відповідно займають четверту і п'яту позицію у ранговому полі. Спочатку звернемося до рефлексії підлітками особливостей власної поведінки, яких виявилось 127 з суб'єктивною значущістю самоопису 7,1 %. Учнями сьомого класу репрезентовано 39 суджень, восьмого – 36, а дев'ятого 52.

Простежується розбалансування позитивних і негативних форм поведінки. В межах нормативної регуляції поведінки актуалізуються вчинки і дії, які пов'язані з вибором здорового способу життя («Я не маю шкідливих звичок», «Мене нудить від запаху цигарок»), а також підкреслюється прийняття певних норм поведінки («Я культурний», «Я ввічливий», «Я безкорисливий», «Я ніколи не дозволю собі образити іншого», «Мені не подобається, коли біля мене вживають нецензурні слова і поводять себе, м'яко кажучи, недостойно»).

На рівні визначення негативних проявів поведінки першість належить слабкому вмінню контролювати власну поведінку як таку («Мене дуже легко роздратувати, а в такому стані я часто роблю помилки», «Мені важко визнати свою провину, навіть коли я неправий», «Іноді я буваю зухвалим»), друге місце – відведене зловживанню шкідливими звичками («Мені подобається курити», «Люблю під час перерви за школою дихати свіжим повітрям, хоча воно виявляється не дуже свіжим», «Подобається вживати спиртні напої у веселій компанії»). Потрібно додати, що співвідношення між досліджуваними, які дотримуються позитивних та негативних форм поведінки, наступне: у семикласників - 18 і 8; у восьмикласників - 16 і 16, а в дев'ятикласників - 20 і 18. У цей же час нами було відмічено, що судження даної категорії не були відрефлексовані 24-ма семикласниками, 21- ним восьмикласником і 14-ма дев'ятикласниками.

Для категорії «Взаємостосунки з оточуючими, батьками, однолітками» нами було виявлено 117 суджень з суб'єктивною значущістю 6,5 %. Семикласниками було подано 65 суджень, восьмикласниками – 28, дев'ятикласниками 24. Особистісна рефлексія досліджуваних, насамперед, була спрямована на пред'явлення змісту «Я» через ціннісне ставлення до інших («Я завжди допомагаю», «Я завжди виконую обіцянки», «Швидко можу знайти спільну мову», «Я миролюбива, тому легко вливаюсь в колектив», «Люблю колективну роботу», «Не ображаю інших», «Я не люблю сваритися», «До людей, які ставляться до мене погано, я ставлюсь так само, як і вони до мене, тому я думаю, що я добра й щира», «Завжди допоможу в скрутну хвилину»,).

Такого плану судження констатовані у взаємозв'язках із батьками та дорослими, з якими учні знаходяться в постійних контактах. Отже, підлітки рефлектують ціннісне ставлення до дорослих («Я поважаю своїх батьків та вчителів», «Я люблю своїх маму і тата», «Мені не подобається, коли на мене кричать», «Мені не подобається, коли мене ігнорують та обманюють», «Я не люблю брехні»...).

У випадку взаємостосунків з однолітками учні здебільшого висловлюють доброзичливе ставлення один до одного й тим самим підкреслюють вагоме значення наявності близьких «по духу» товаришів («Я маю небагато, але вірних друзів», «Я щедрий до своїх друзів», «Люблю, щоб було багато друзів», «Люблю спілкуватися та проводити час з друзями», «Люблю своїх друзів», «Ціную справжню і єдину дружбу».

Наприклад: «Коли ти будеш падати з моста, твій друг не буде падати разом з тобою, а побіжить ловити», «Подобається знаходитися в таборі й знайомитися з новими друзями»).

Нами також був простежений такий варіант взаємин, який вказував на негативний бік стосунків («Я спілкуюся й дружу з однокласниками, але з деякими учнями нашої школи я маю негарні стосунки і це мені не подобається», «Не швидко знаходжу спільну мову»...).

Наступні ранги (6, 7, 8) розподілилися за суб'єктивною значущістю самоопису між категоріями «Зовнішність...» (5,5 %), «Моральні цінності» (5,3 %), «Почуття...» (3,1 %). Проінтерпретуємо найбільш важливі моменти, які розкривають особливість когнітивного компоненту особистісної рефлексії підлітка.

У категорії «Зовнішність, ставлення до однолітків протилежної статі» семикласниками було відрефлексовано 27 суджень, восьмикласниками - 24 і дев'ятикласниками - 47. Значна частина підлітків сьомого (74,1 %) та восьмого (62,5 %) класу в само описах подає твердження, що характеризують фізичну привабливість (сексібой, вродливий, симпатична, красива, мила), при цьому приділяють увагу охайному вигляду («люблю носити гарний одяг», «стараюсь бути завжди охайно вдягнутою», «хочеться виглядати не гірше за інших, тому я за собою слідкую»). Досліджуваними також подається рефлексивний аналіз образу фізичного «Я» (високий, синьоока, середнього зросту).

Підлітками-семикласниками ставлення до протилежної статі не було відрефлексовано. У само описах восьмикласників (20,8 %) та дев'ятикласників (70,2 %) ми виявили різні переживання і часом досить глибокі («Захоплююсь хлопцями», «Люблю охайних, культурних, красивих хлопців», «Мені подобаються красиві та розумні дівчата», «Я легко закохуюсь», «Я ревнива», «Я вірна своєму коханому», «Я закохана і хочу, щоб моя половинка завжди була зі мною», «Я романтик», «Я однолюб»).

Для категорії «Моральні цінності» нами було відібрано 95 суджень, з поміж яких семикласниками відрефлексовано 34, восьмикласниками - 25, дев'ятикласниками - 36. Проаналізувавши подані досліджуваними судження, ми відмітили, що найпоширенішими з них у семикласників та восьмикласників є ті, що характеризують їх як чесних та дружелюбних..., натомість як у дев'ятикласників першість надавалася співпереживанню близькій людині в складній життєвій ситуації («Я завжди готова підтримати в скрутну хвилину», «Якщо я бачу, що моєму другу важко, намагаюся вислухати його і дати добру пораду», «Я дуже співчутлива людина», «Я чуйна»).

Права та обов'язки, які ставлять перед собою підлітки, перш за все, пов'язані з приналежністю до своєї країни, з почуттям громадянської гордості («Я українець», «Я громадянин України»). Деякі учні відмітили, що їм не подобається погане суспільство. Були також такі, які

підкреслювали своє право на віру («Я вірю в Бога», «Я віруюча людина»).

Категорія «Почуття...» була представлена 55 судженнями (учні сьомого класу відрефлексували 19, восьмого - 20, дев'ятого - 16). За частотою застосування підлітками відібраних суджень, потрібно виділити характеристику власної емоційної нестабільності («Іноді мій настрій залежить від погоди», «Раз на місяць я буваю злою», «Я нервовий»). Підлітками також було відмічено наявність позитивного ставлення до життя («Я щасливий», «Я живу реальністю», «Я люблю своє життя»). Окремо треба зауважити про існування в учнів підліткового віку деяких страхів («Я боюсь захворювань», «Боюсь великих собак», «Боюсь, що мене не зрозуміють», «Боюсь втратити друга»).

З невеликим відривом були представлені категорії «Ставлення до віку» (1,5 %) та «Життєві плани» (1,4 %), які посідали дев'яту та десятю позицію рангу. За названими категоріями можна відстежити деякі особливості генезису особистісної рефлексії підлітків.

У категорії «Ставлення до віку» нами було виявлено 28 суджень, з поміж яких семикласниками було подано 5, восьмикласниками - 14 а дев'ятикласниками - 9. Учні сьомого класу при усвідомленні власного «Я» подавали судження, які характеризують їх ще не зовсім дорослими, тобто такими, які вже відійшли від дитинства, але ще не стали зовсім дорослими («У душі ніби дитина, яка вже має дорослі погляди», «Дружелюбне дитячко, яке стає самостійним», «Стараюсь відповідати своєму віку», «Намагаюся бути незалежним»). У восьмикласників та дев'ятикласників все більше проявляється бажання віднести себе до дорослих («Я духовно повноцінна людина», «Я особистість, яка має свій погляд на життя», «Я не така як всі – всі люди різні, кожен гарний по-своєму», «Я здатна сама вирішити чи мені це потрібно»).

Категорія «Життєві плани» представлена 25 судженнями (семикласниками - 11, восьмикласниками - 8, дев'ятикласниками - 6). У всіх трьох класах акцент ставився на тому, щоб отримати хорошу освіту, мати омріяну професію, відвідати чудові місця за кордоном, та створити власну благополучну сім'ю («Коли виросту - мрію стати вченим. Оскільки люблю фізику й астрономію, дуже хотів би полетіти в космос. Хочу отримати золоту медаль за середню школу, а також якнайбільше вищих освіт», «Коли я стану дорослим - хочу мати нормальну сім'ю, а також мрію вчитися в хорошому вузі й отримати найкращу освіту», «Хочу стати зіркою», «Дуже хотілося б поїхати до Англії», «Дуже хотілося б відвідати якомога більше країн», «Хочу досягти чогось, щоб бути потрібним», «Можливо, артистка в майбутньому», «Хочу стати міністром або депутатом В.Р, або президентом»).

Завдання даного дослідження полягало в тому, щоб виявити індивідуальні відмінності особистісної рефлексії підлітків та розкрити причини, що зумовлюють ці відмінності. Розглянемо динаміку розвитку особистісної рефлексії учнів сьомих-дев'ятих класів (див. табл. 2.).

Таблиця 2

Відхилення від середніх показників, які діагностують особистісну рефлексію учнів сьомих - дев'ятих класів

n=155

Показники	7 клас	8 клас	9 клас
δ	5,07	2,96	5,08
V	36 %	32 %	44 %
X	14,05	9,26	11,7

Дані дослідження показали, що середні квадратичні відхилення, які діагностують особистісну рефлексію учнів сьомих-дев'ятих класів звужуються від 5,07 до 2,96, а потім знову розширюються до 5,08. Коефіцієнт варіації продемонстрований звуженням від 36 % до 32 %, далі розширенням до 44 %. Спостерігаються значні індивідуальні відмінності при аналізі власного досвіду (ціннісному ставленні до інших, інтересах та здібностях і т.д.) й усвідомленні дій та вчинків власного «Я». Ці дані засвідчують, що підлітки-семикласники здатні бачити власні переваги та недоліки, хоч переваги схильні перебільшувати, а недоліки применшувати. Натомість дев'ятикласники починають більш реалістично бачити самих себе. Результати проведеного аналізу дають змогу дійти до висновку, що особистісна рефлексія інтенсивно розвивається саме в підлітковому віці й має вагомий вплив на особистісну саморегуляцію.

Наступним етапом дослідження особистісної рефлексії було з'ясування наскільки в учнів підліткового віку розвинена самокритичність. З цією метою ми використовували методика «Дослідження самооцінки (самокритичності) за допомогою процедури ранжування» за описом Л.О. Головей, О.Ф.Рибалко. Кожен учень отримував бланк з інструкцією та завданнями. Методика передбачала використання досліджуваними 20 карток на яких було подано 20 особистісних якостей. Підліткам пропонувалося розташувати ці картки за ступенем вираженості поданих якостей: впершу чергу їм необхідно було проранжувати якості за тією мірою, якою вони виражені в ідеалі, а потім – залежно від того, якою мірою вони виражені в самого досліджуваного. Таким чином учні із запропонованих якостей утворювали образ ідеального та суб'єктивного «Я». Дана методика надавала можливість визначити рівні розвитку самокритичності підлітків та їх вплив на особистісну саморегуляцію. У своєму дослідженні ми враховували як динаміку, так і зміст критичності рефлексії у підростаючих особистостей. При цьому критерієм самокритичності поведінки школярів сьомих - дев'ятих класів виступало їх критичне оцінення себе, співвідношення із власним ідеалом. Результати представлені в таблиці 3 (див. табл. 3).

Таблиця 3

Кількісні показники рівня розвитку у підлітків самокритичності (%)

n=155

Рівні розвитку	Показники		Абс. к-ть			%		
	абс. к-ть	%	7 клас	8 клас	9 клас	7 клас	8 клас	9 клас
Завищений	14	9 %	5	5	4	10 %	9,4 %	7,7 %
Адекватний	91	58,7 %	28	30	33	56 %	56,6 %	63,5 %
Занижений	50	32,3 %	17	18	15	34 %	34 %	28,8 %

З таблиці видно, що з віком у підлітків відбувається поступове зменшення завищеного рівня (з 10 % у семикласників до 9,4 % у восьмикласників та до 7,7 % в дев'ятикласників), натомість адекватний рівень представлений плавним зростанням (від 56 % у семикласників до 56,6 % у восьмикласників та до 63,5 % в дев'ятикласників). Що стосується заниженого рівня, то ми бачимо, що кількість учнів з віком зменшується (від 34 % у семикласників та восьмикласників до 28,8 % в дев'ятикласників). Простеживши динаміку розвитку самокритичності, ми констатували, що у досліджуваних дев'ятого класу, в порівнянні з двома попередніми, найнижчі показники завищеного та заниженого рівнів, й найвищі адекватного. Це вказує на те, що самокритичність наче б то набирає нових обертів і надає можливість підростаючій особистості актуалізувати критичне ставлення до себе, при цьому правильно оцінювати власні можливості та сили.

Відповідно до отриманих показників рівня розвитку самокритичності, спробуємо визначити характерні риси підлітків. Завищений рівень самокритичності був притаманний 9 % досліджуваних із всієї вибірки й вказував на цілковите співпадання «Я» ідеального та «Я» суб'єктивного. Тобто, такі учні здатні переоцінювати свої можливості та здібності, при цьому приділяють самокритиці недостатню увагу. Для даного рівня характерне некритичне ставлення до своїх якостей, ідей, оцінок, відсутність сумнівів у їх правильності.

Адекватний рівень самокритичності відмічений у 58,7 % підлітків. Він надає можливість учням даного вікового періоду критично сприймати власну особистість, відображаючи ступінь прийняття себе, самоповагу, відчуття власної цінності й позитивного відношення до всього, що входить у сферу «Я». Як наслідок, така самокритичність підлітка приводить до ефективного соціального функціонування.

Занижений рівень самокритичності виявлений у 32,3 % досліджуваних. Характерним є занадто критична позиція учнів по відношенню до власного потенціалу. Спостерігається суттєва розбіжність у створених образах «Я» ідеального та «Я» суб'єктивного, що вказує на низьку кореляційну взаємодію. Це свідчить про заниження власних можливостей, підвищену самокритичність і негативне відношення до

власної особистості. Індивідуальні відмінності самокритичності учнів сьомих-дев'ятих класів наведені у таблиці 4.

Таблиця 4

Відхилення від середніх показників які діагностують самокритичність учнів сьомих - дев'ятих класів

n=155

Показники	7 клас	8 клас	9 клас
δ	0,25	0,24	0,25
V	59 %	61 %	52 %
X	0,42	0,39	0,48

Отримані дані показують, що середні квадратичні відхилення, які діагностують самокритичність учнів сьомих-дев'ятих класів звужуються від 0,25 до 0,24, а потім знову розширюються до 0,25. Коефіцієнт варіації представлений розширенням від 59 % у семикласників до 61% у восьмикласників, далі звуженням до 52 % в дев'ятикласників. Виявивши статистично значущі відмінності у показниках самокритичності зазначених підлітків, припускаємо, що чим старшим стає підліток, тим чіткіше простежується перебудова його оцінки власної особистості, тобто він здатен критичніше ставитися до себе та адекватніше оцінювати свої дії та вчинки.

Отже, рефлексія як внутрішній механізм становлення та розвитку особи, є важливим і необхідним компонентом у становленні особистості підлітка. Вона залежить від розвитку здатності до самопізнання й самоаналізу, вміння критично ставитися до себе. Усвідомлення власних дій та вчинків, формування впливу на образ «Я» й самокритичність відбуваються через осмислення передумов, закономірностей і механізмів своєї поведінки. Оцінка й контроль поведінки обумовлюються виникненням здатності підростаючої особистості спостерігати власні психічні процеси та пояснювати їх для себе, оцінювати власні зміни, тобто рефлексувати. Пізнання самого себе відбувається завдяки рефлексії, яка сприяє особистісному розвитку підлітка і виступає основою самосвідомості як єдності самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе й саморегулювання поведінки.

Список використаної літератури

- Бех І.Д.* Від волі до особистості. Київ: Україна-Віта, 1995. 202 с.
Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: [монографія]. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 338 с.
Выготский Л.С. Педология подростка / Сб. соч. Т.4. Москва: Педагогика, 1984. 432 с.
Мельничук І. Становлення рефлексії у процесі організації навчально-виховного процесу в закладах освіти. Наукові записки. Випуск 41.

Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2002. С. 102-106.

Психологічний словник / за ред. В.І.Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 214 с.

Фурман В.В. Структурна організація особистісної рефлексії. Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua

Шаров А.С. Формирование ценностных ориентации и поведения личности. Омск: Изд-во Ом ГПУ, 1993. 91 с.



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

ПРОКРАСТИНАЦИЯ КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ФОРМА ПОВЕДЕНИЯ

В настоящее время исследуются различные аспекты проблемы прокрастинации в жизни современного человека. Особую актуальность представляет вопрос о наличии данного явления и влиянии на психологическую безопасность личности. В статье приведены результаты взаимосвязи прокрастинации с субъективным благополучием личности и волевой саморегуляцией.

Ключевые слова: прокрастинация, прокрастинатор, факторы прокрастинации, субъективное благополучие, воля, волевая саморегуляция.

Svitlana Yashchuk Procrastination as a specific behaviour form

Currently, various aspects of procrastination problems in the life of a modern person are being investigated. Of particular relevance is the question of the presence of phenomena and affecting the psychological safety of the individual. The article presents the results of the relationship of procrastination with the subjective well-being of the individual and volitional self-regulation.

Key words: procrastination, procrastinator, factors of procrastination, subjective well-being, will, volitional self-regulation.

Проведённое нами исследование включает в себя описание трех понятий: прокрастинация, субъективное благополучие личности, воля. Центральным из них является понятие «прокрастинация», которое, в свою очередь, повлекло за собой интерес к двум другим: субъективное благополучие и воля.

Термином «прокрастинация» психологи описывают склонность к постоянному откладыванию важных и срочных дел, приводящая к жизненным проблемам и болезненным психологическим эффектам.

Данный термин появился в 1977 году, а первый анализ данного феномена был сделан только в 1992 году Н. Милгрэмом. Отечественные психологи предлагают свои варианты терминологии: «завтрачество», «переносительство», «напотомство», «промедление», но, среди прочих, особо выделяется термин «откладывание», как наиболее приемлемый.

Прокрастинация проявляется в том, что человек, осознавая необходимость выполнения вполне конкретных важных дел (например, своих должностных обязанностей), игнорирует эту необходимость и отвлекает своё внимание на бытовые мелочи или развлечения.

Прокрастинатор откладывает всё важное «на потом», а когда оказывается, что все сроки уже прошли, либо просто отказывается от запланированного, либо пытается сделать всё отложенное «рывком», за нереально короткий промежуток времени. В результате дела не выполняются или выполняются некачественно, с опозданием и не в полном объёме, что приводит к соответствующим отрицательным эффектам в виде неприятностей по службе, упущенных возможностей, недовольства окружающих из-за невыполнения обязательств и тому подобного.

Следствием этого может быть стресс, чувство вины, потеря продуктивности. Комбинация этих чувств и перерасхода сил (сначала – на второстепенные дела и борьбу с нарастающей тревогой, затем – на работу в авральном темпе) может спровоцировать дальнейшую прокрастинацию.

Периоды лени свойственны всем людям и зависят от разных факторов (состояние здоровья, социальная среда, пора года и т. д.) Однако, возникают ситуации, когда человек ловит себя на нежелании что-либо делать слишком часто. При этом индивид осознает вред такого поведения и пытается избавиться от этого. Важно отличать лень от прокрастинации. Главным критерием отличия будет самоощущение индивида: наличие или отсутствие тревожности в состоянии бездействия. В период лени человек не тревожится и не чувствует угрызения совести. От отдыха прокрастинацию отличает то, что при отдыхе человек восполняет запасы энергии, а при прокрастинации – теряет.

Разобравшись с сущностью самого феномена в целом и описав облик типичного прокрастинатора, возникает вопрос: что является предвестником склонности к такому поведению? Авторы книг о прокрастинации выдвигают свои предположения на этот счет, некоторые из них и вовсе избегают обсуждения причин ее возникновения и сразу берутся описывать методы борьбы с данной проблемой. Тем не менее, осознание причин конкретной психологической проблемы зачастую является движущим фактором ее устранения. В нашем исследовании

мы предположили, что существует взаимосвязь между прокрастинацией и особенностями волевого поведения личности, и что степень склонности к прокрастинации предопределяется субъективным благополучием личности.

Актуальность исследования прокрастинации обусловлена распространенностью данной проблемы: по данным различных исследований на сегодняшний день с трудностями выполнения необходимых дел в срок сталкиваются до 70% людей. Тем не менее, анализ литературы позволяет сделать вывод, что феномен прокрастинации в современной психологии исследован незначительно. Основные работы принадлежат западным авторам (П. Рингенбах, А. Эллис, В. Кнаус, Дж. Бурк, Л. Юэн, Н. Милгрэм). В России вопросы прокрастинации стали исследоваться лишь начиная с 2000-х гг и представлены незначительным количеством работ (Н. Шухова, Е. Михайлова, Я. Варваричева).

Учитывая широкую распространенность данной проблемы, становится очевидной необходимость ее научного осмысления, выявления причин и разработки способов коррекции. В целом следует отметить, что единой теории прокрастинации сегодня нет: не ясна ее природа, нет достаточно обоснованных и детальных критериев, не разработаны эффективные способы коррекции. Это и обуславливает актуальность изучения прокрастинации как психологического феномена.

Целью нашего исследования было: выявление закономерности между возрастом личности и ее склонностью к прокрастинации, а также обнаружение взаимосвязи между прокрастинацией, субъективным благополучием и уровнем волевой саморегуляции личности.

Проблема прокрастинации является сравнительно новой для психологической науки, о чем свидетельствует изучение литературы. Первые научные исследования данного феномена были предприняты на Западе. Собственно понятие прокрастинации в психологию было введено в 1977 г. П. Рингенбахом, который в работе «Прокрастинация в жизни человека» предпринял попытку психологического осмысления явления. С этого момента проблема прокрастинации становится предметом анализа психологов. Так, также в 1977 была опубликована книга А. Эллиса и В. Кнауса «Преодоление прокрастинации», в основу которой были положены клинические наблюдения авторов. В 1983 г. у Дж. Бурка и Л. Юэн выходит работа «Прокрастинация: что это такое и как с ней бороться», в которой авторы на основе собственной консультативной практики представляют способы профилактики и коррекции прокрастинации. С середины 80-х гг начинается интенсивное научно-академическое осмысление данной проблемы. В 1992 г. Н. Милгрэмом был проведен исторический анализ феномена прокрастинации в работе «Прокрастинация: болезнь современности», в

результате которого был сделан вывод о том, что данная проблема была известна с древнейших времен и остается актуальной по сей день.

Следует отметить, что в отечественной науке феномен прокрастинации стал предметом психологического изучения позже, лишь в конце 90-х годов и представлен исследованиями Н. Шуховой, Е. Михайловой, Я. Варваричевой и др. В то же время изучение литературы позволяет сделать вывод, что такого рода отечественных исследований сегодня недостаточно.

Обратимся к определению понятия прокрастинации.

В Оксфордском словаре указано, что прокрастинация (англ. Procrastination (задержка, откладывание), от лат. procrastinatus: pro- (вместо, впереди) и crastinus (завтрашний)) это понятие в психологии, обозначающее склонность к постоянному «откладыванию на потом» неприятных мыслей и дел (Оксфордский толковый словарь, 2005).

Я. И. Варваричева отмечает, что в переводе «procrastination» означает откладывание со дня на день, промедление. Истоки же слова нужно искать в латинском: crastinus на языке науки означает «завтрашний», а procrastino переводится, как откладывать, отсрочивать, затягивать (Варваричева, 2010).

Д. Перри отмечает, что прокрастинация представляет собой тенденцию в поведении человека, заключающуюся в том, чтобы откладывать выполнение необходимых дел «на потом» (Фрилёрнер, 2010). Автор подчеркивает, что при прокрастинации человек не бездействует, он остается деятельным, но его активность направлена на посторонние, малозначимые, иногда просто бессмысленные занятия.

Е. П. Ильин указывает, что прокрастинация означает склонность к постоянному откладыванию «на потом» неприятных дел. Характеризуя феномен прокрастинации, он обращает внимание на то, что при прокрастинации человек медлит даже тогда, когда полностью уверен в необходимости действий. И у него нет никаких сомнений в том, что это нужно, полезно, необходимо и задуманное должно было сделано еще вчера. Но он сознательно откладывает намеченное дело, несмотря на то, что это повлечет за собой определенные проблемы и осложнения. То есть у человека имеются желание и четкое видение конкретных шагов к цели, но он все равно медлит. При этом он может выполнять малые и незначительные дела, которым придает большую значимость, чем действительно важному» (Ильин, 2011).

Обобщая представленные подходы, мы склонны сделать вывод, что прокрастинация представляет собой специфическое поведение, заключающееся в стремлении отложить выполнение значимых дел на более поздний срок без достаточных причин.

Говоря о распространенности прокрастинации, авторы приводят данные, которые в сильной мере различаются между собой. Так, например, Кэчкал (приводится по: Ильин, 2011) полагает, что устойчивая

прокрастинация имеется у 15–25% людей. Причем, как показано в лонгитюдном исследовании, за последние 25 лет уровень прокрастинации у населения повысился. При этом по данным Я. И. Варваричевой (2010), прокрастинация является одним из существенных факторов, порождающих трудности в обучении. Как показало исследование автора, от 46 до 95% учащихся средних и высших учебных заведений считают себя прокрастинаторами. Следовательно, можно сделать вывод, что уровень распространенности прокрастинации достаточно высок. Однако противоречивые данные требуют уточнения. В то же время, как указывает Е. П. Ильин (Ильин, 2011), с возрастом прокрастинация снижается, что, как предполагают, связано с выработкой каких-то ее ограничителей. Также следует подчеркнуть, что четких половых различий в проявлении прокрастинации не выявлено.

А.А. Мозгунова (2011) подчеркивает, что периодическое стремление отсрочить выполнение важного дела в той или иной мере знакомо большинству людей. Но прокрастинация становится проблемой, когда превращается в «нормальное» рабочее состояние, в котором человек проводит большую часть времени. Такой человек откладывает все важное «на потом», а когда оказывается, что все сроки уже прошли, либо просто отказывается от запланированного, либо пытается сделать все отложенное «рывком», за нереально короткий промежуток времени. В результате дела или не выполняются, или выполняются некачественно, с опозданием и не в полном объеме. Кроме того, прокрастинация может вызывать стресс, чувство вины, потерю продуктивности, недовольство окружающих из-за невыполнения обязательств и т.д.

Анализ приведенных в литературе данных, указывает на то, что прокрастинация присуща, в большей степени, людям более молодого возраста, однако по мере взросления несколько снижается и характерна, как для мужчин, так и для женщин.

Поведение, которое может быть описано как прокрастинация, специфично и отвечает ряду критериев. К такого рода критериям, согласно подходу Д. Перри (приводится по: Фрилёрнер, 2010), были отнесены следующие:

- контрпродуктивность. Прокрастинация как форма поведения связана с избеганием выполнения значимого дела. Человек занимается решением других задач, однако это не способствует выполнению важнейшего дела. Такое поведение контрпродуктивно, не позволяет достичь необходимого результата;

- бесполезность. С точки зрения решения конкретной задачи действия прокрастинатора совершенно бесполезны;

- отсрочка. Прокрастинация всегда связана не с отказом от решения значимой задачи, а со стремлением отсрочить это решение.

Следовательно, поведение, которое с точки зрения решения конкретной задачи, которую сам субъект считает значимой, контрпродуктивно, бесполезно и связано со стремлением отсрочить выполнение дела, может считаться собственно прокрастинацией.

При этом анализ литературы позволяет увидеть, что существует целый ряд подходов к описанию видов прокрастинации. Например, Н. Милгрэм выделяет пять видов прокрастинации: ежедневная (бытовая); прокрастинация в принятии решений (в том числе незначительных); невротическая; компульсивная; академическая.

Несколько позже Н. Милграмом в сотрудничестве с Тенне была предложена более обобщенная классификация: откладывание выполнения заданий; откладывание принятия решений.

Е. П. Ильин (2011) отмечает, что можно выделить прокрастинацию, связанную со стремлением избежать неприятного дела и с получением острых переживаний в условиях дефицита времени. В связи с этим автор обозначает два типа прокрастинаторов, пассивных и активных. Активный прокрастинатор стремится к нагнетанию напряжения. Откладывание дел «до последнего» создает остроту момента, связанного с крайней близостью срока завершения работы. Когда времени для окончания работы остается мало, человек переживает мобилизацию сил, полную концентрацию, повышение активности психических процессов. Пассивный прокрастинатор избегает выполнения необходимого дела. Однако для него характерны периодические обращения к этому делу, попытки сделать вовремя, которые при этом остаются контрпродуктивными и бесполезными.

Важнейшим вопросом при исследовании прокрастинации является вопрос факторов, вызывающих данное явление. В литературе представлены исследования, позволяющие сделать вывод о многофакторной природе прокрастинации.

Я. И. Варваричева (2010) указывает, что все факторы, представленные в современных исследованиях, можно разделить на 3 группы:

- ситуативные. Чем дальше во времени отстоит некое событие от настоящего момента, тем меньшее влияние оно оказывает на принимаемые решения. В частности, человек откладывает важные дела ради врожденного стремления к получению сиюминутного удовольствия, особенно если в отношении этого важного дела у него имеется негативный опыт. Среди ситуативных факторов выделяют распределение наград и наказаний во времени, характеристики задачи, наличие угрозы оценивания и т.п.;

- демографические. Среди демографических показателей анализируется влияние пола, возраста и национальности, однако данных по таким работам все еще крайне мало;

- личностные. Исследование личностных факторов появления прокрастинации включает поиск коррелятов этого явления, имеющих

индивидуальный характер. При этом исследователи часто берут за основу пятифакторную модель личности.

Безусловно, в рамках психологических исследований основное внимание уделяется личностным факторам прокрастинации.

В качестве важнейшей личностной характеристики, провоцирующей прокрастинацию, исследователи называют *тревожность и страхи*. Тревожность рассматривается как причина прокрастинации в рамках теории снижения напряжения (Ильин, 2011). Заниженная самооценка, неуверенность в себе, опыт прошлых неудач в выполнении данной работы вызывают у человека тревогу, страх, особенно если результаты деятельности будут оцениваться, да еще публично. Прокрастинация является защитной реакцией на различного рода страхи: страх неудачи, страх оценки, страх потери самостоятельности и контроля над ситуацией, страх перед успехом. Поэтому человек стремится избежать напряжения, связанного с выполнением деятельности, которая ему неприятна, неинтересна или чрезмерно сложна и «тянет время». Человек приступает к выполнению задания только тогда, когда страх перед последствиями невыполнения задания перевесит страх неудачного его выполнения.

Прокрастинация может провоцироваться и *перфекционизмом* личности. На это указывают, в частности, западные исследователи Эллис, Кнаус, Флетт и др. При этом по их мнению, следует учитывать, что уровень прокрастинации прямо пропорционален степени перфекционизма и отношением личности к данной характеристике. Так называемые адаптивные перфекционисты, т. е. те, которые не считают свой перфекционизм серьезной проблемой, менее склонны к прокрастинации, а неадаптивные перфекционисты, у которых перфекционизм приводит к стрессу, депрессии, показывают высокий уровень прокрастинации.

Ещё одним выделяемым в качестве фактора прокрастинации выступает стремление личности противостоять установленным извне правилам и срокам. Этот механизм запускает прокрастинацию тогда, когда человек своей волей не может изменить существующую систему, но переживает недовольство этой системой. Нарушая сроки осуществления деятельности, он создает иллюзию доказательства своей независимости и таким образом на время устраняет внутренний диссонанс, связанный с невозможностью проявления своей воли.

Попытка выделить основные механизмы прокрастинации предпринята в рамках теории временной мотивации (Пирс Стил) (приводится по: Ильин, 2011). Согласно данной теории, субъективная полезность действия (Utility), которая и определяет желание человека его совершать, зависит от четырех параметров: уверенности в успехе (Expectancy); ценности, то есть предполагаемого вознаграждения (Value); срока до завершения работы (Delay); уровня нетерпения, то есть чувствительности к задержкам (G).

Человек считает более полезным дело, если уверен в его удачном завершении и ожидает по его результатам большого вознаграждения. Напротив, субъективно менее полезными кажутся дела, до завершения которых осталось еще много времени. Кроме того, чем болезненнее личность переносит задержки, тем менее полезными кажутся дела, на завершение которых требуется некоторое время. Таким образом, уровень прокрастинации тем ниже, чем больше ожидания от дела и чем более ценны его результаты лично для человека, и тем выше, чем менее настойчив человек и чем дальше до достижения цели.

В ряде исследований были получены данные о влиянии некоторых личностных особенностей на появление прокрастинации. Как отмечает Е. П. Ильин, наличие страха неудачи и стремление к ее избеганию, боязнь успеха и перспективы стать объектом всеобщего внимания (застенчивость), нежелание выделиться и вызвать зависть у других – те личностные характеристики, которые прямо коррелируют с прокрастинацией. При этом следует подчеркнуть, что в отношении роли тревожности мнения ученых расходятся. Ряд из них предполагают, что тревожные люди в большей степени склонны к прокрастинации, однако другие считают, что тревожный человек стремится быстрее завершить задание, чтобы избежать волнений, связанных с приближением срока выполнения работы.

Кроме того, С. Бранлоу и Р. Ризингер (приводится по: Ильин, 2011) выявили зависимость прокрастинации от внешней мотивации, внешнего локуса контроля и внешнего атрибутивного стиля.

В целом можно заключить, что в основе прокрастинации лежит комплекс демографических, ситуативных и личностных факторов. В рамках психологической науки основное внимание уделяется именно личностным факторам, к которым исследователи относят тревожность и страхи личности, выраженный перфекционизм, стремление к преодолению ограничений, особенности мотивации, локус контроля и т.д.

В нашем исследовании мы остановились на субъективном благополучии личности. Выбор был обусловлен тем, что субъективное благополучие личности – характеристика, применимая для конкретного человека и описывающая его отношение к собственной жизни. От психологической удовлетворенности человеком своей текущей жизнью зависит его дальнейшая жизнедеятельность.

Наше предположение основывалось на том, что именно гармоничность / дисгармоничность личности, удовлетворённость/неудовлетворённость её актуальных потребностей (в целом и общем ее субъективное благополучие) предопределяет наличие (или же отсутствие) склонности к прокрастинации этой личности.

Определённый интерес для раскрытия характеристик прокрастинации лежит в проблемном поле воли как одной из ценных характеристик личности.

Для решения поставленных перед нами задач важно понимание нескольких ключевых моментов:

- феномен воли напрямую связан с *достижением* поставленных перед нами (самим собой или другими людьми) *целей*;
- понятие «воля» обозначает *способность преодолевать препятствия* на пути к данной цели;
- под волей понимается способность действовать в силу своего *личностного выбора*.

Если понятие «воля» связано с действием, то понятие «прокрастинация» – с бездействием. Если под волей понимать способность преодолевать препятствия, тогда прокрастинация может означать неспособность или слабовыраженную способность преодолевать их. Если наличие воли дает человеку способность действовать в силу своего личностного выбора, тогда бездействие прокрастинатора можно рассматривать как его собственный личностный выбор.

Мы предположили, что уровень волевой саморегуляции личности влияет на уровень прокрастинации этой личности: наибольшую склонность к прокрастинации имеют личности с низким, либо с высоким уровнем волевой саморегуляции.

В рамках исследования нас интересует трудоспособная возрастная группа. Однако стартовым возрастом будет не законодательные 16 лет, а 21 год. Как правило, в возрасте 21 года молодые люди заканчивают обучение в ВУЗах и теперь ответственность за свою жизнь лежит полностью на них. Возраст выхода на пенсию также может варьироваться по разным причинам. Поэтому крайний возраст выборки будет составлять круглые 60 лет. В периодизации Э. Эриксона данный возрастной промежуток делится на две фазы: молодость (от 19 до 35 лет) и взрослость (от 35 до 60), ее мы взяли за основу.

Нас сформировалась выборка в возрасте от 21 до 60 лет, которая делится на два периода: молодость (21-35) и взрослость (36-60).

Исследование проводилось зимой-весной в 2019 году. Выборка состояла из 100 человек в возрасте от 21 до 60 лет, среди которых 64 женщины и 38 мужчин. Исследование носило диагностический характер, проводилось как в групповой, так и в индивидуальной формах, в качестве инструментария выступали распечатанные бланки и электронная версия методик.

В соответствии с поставленными задачами исследования были подобраны методики, позволяющие оценить уровень прокрастинации, субъективного благополучия и волевой саморегуляции:

- Шкала общей прокрастинации (General Procrastination Scale) С. Н. Lay позволяет определить степень выраженности склонности к откладыванию дел – прокрастинации. Шкала общей прокрастинации была переведена на русский язык и апробирована О. С. Виндекер и М. В. Останиной.

- Методика «Шкала субъективного благополучия» (адаптированная М. В. Соколовой)

Опросник разработан Г. Перуэ-Баду (G. Perrudet-Badoux) с целью диагностики эмоционального компонента субъективного благополучия. Методика оценивает качества эмоциональных переживаний субъекта в диапазоне от оптимизма, бодрости и уверенности в себе до подавленности, раздражительности и ощущения одиночества.

- Тест-опросник А. В.Зверькова и Е. В.Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» определяет величины индексов волевой саморегуляции по общей шкале (В) и двум субшкалам: «настойчивость» (Н) и «самообладание» (С). Уровень волевой саморегуляции определяется в сопоставлении со средними значениями каждой из шкал. Для общей шкалы среднее значение – 12, для шкалы «настойчивость» – 8, для шкалы «самообладание» – 6.

В процессе обработки данных по тесту «Шкала общей прокрастинации» С. Н. Lay общие результаты получились следующими: 38 человек из 100 имеют высокую склонность к прокрастинации, 46 человека – среднюю, и только 16 – низкую. Полученные данные свидетельствуют о распространенности данного феномена: 84% всех исследуемых имеют среднюю (46%) или высокую (38%) склонность к прокрастинации и лишь 16% - низкую.

Основной из задач нашей нашего исследования являлось выявление взаимосвязи уровня прокрастинации с возрастом. Так, сравнивая полученные результаты двух исследуемых возрастных групп (Молодость и Взрослость) нами была выявлена тенденция снижения уровня прокрастинации с возрастом.

Рассмотрим полученные данные более подробно: 28 человек из 38, имеющих высокий уровень прокрастинации, принадлежат к молодой возрастной группе; во взрослой, в свою очередь, почти в два раза больше обладателей среднего уровня прокрастинации (30 чел. из 46-и общих); из всего небольшого количества исследуемых с низким уровнем прокрастинации (16 чел.) 10 относятся ко второй возрастной группе.

В таблице 1 представлены результаты диагностики в численном количестве. На рисунках 1 - 3 результаты показаны в процентном соотношении (см. рис. 1-3).

Таблиця 1

Выраженность прокрастинации у людей двух исследуемых возрастных групп

Возрастная группа	Уровень выраженности прокрастинации		
	Низкий	Средний	Высокий
Общая выборка (100 человек)	16	46	38
Молодость (21-35 лет)	6	16	28
Взрослость (36-60 лет)	10	30	10

Выраженность прокрастинации у людей двух исследуемых возрастных групп в процентном соотношении

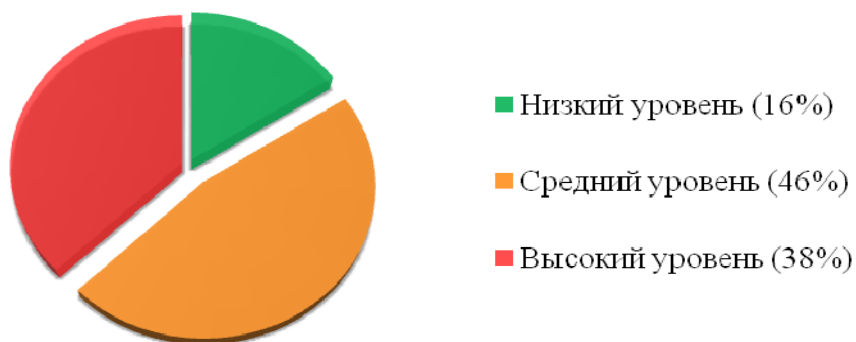


Рис. 1. Выраженность прокрастинации у людей двух исследуемых возрастных групп в %

Выраженность прокрастинации в возрасте от 21 до 35 лет



Рис. 2. Выраженность прокрастинации в возрасте от 21 до 35 лет

Для оценки статистической значимости различий значений по трем уровням прокрастинации двух исследуемых возрастных групп нами был использован критерий Стьюдента.

Расчет критерия Стьюдента осуществлялся по формуле:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}$$



Рис. 3. Выраженность прокрастинации в возрасте от 36 до 65 лет

В результате использования данного критерия мы определили, что статистически значимыми являются различия только в высоком уровне прокрастинации двух исследуемых групп, различия в среднем и низком уровнях не являются значимыми.

Для исследуемых возрастных групп с низким уровнем прокрастинации полученное эмпирическое значение t (1,4) находится в зоне незначимости.

Для исследуемых возрастных групп со средним уровнем прокрастинации полученное эмпирическое значение t (0,9) находится в зоне незначимости.

Для исследуемых возрастных групп с высоким уровнем прокрастинации полученное эмпирическое значение t (4,9) находится в зоне значимости.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: в уменьшении уровня прокрастинации с возрастом наиважнейшую роль играет снижение высокого уровня к среднему, снижение среднего к низкому незначительно и лишает возможности каких-либо выводов.

Обобщение полученных результатов позволило выявить следующую картину:

- 84% исследуемых имеют средний (46%) или высокий (38%) уровень прокрастинации, что свидетельствует о распространенности данного феномена;

- склонность к прокрастинации с возрастом, как правило, снижается (в период молодости преобладает высокий уровень, а в период взрослости – средний);

- наименьшую склонность к откладыванию дел имеет небольшой процент людей и не является статистически значимым.

Мы предположили наличие взаимосвязи между уровнем прокрастинации и возрастом. Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о существовании данной взаимосвязи: с возрастом тенденция к откладыванию дел снижается – в молодости преобладает высокий уровень и, во взрослом возрасте чаще встречается средний уровень прокрастинации. Следовательно, можно утвердительно сказать, что данный факт для данной выборки подтвердился.

С целью выявления причин различия уровня прокрастинации между двумя исследуемыми возрастными группами нами была выдвинута гипотеза о взаимосвязи прокрастинации с уровнем субъективного благополучия личности и уровнем волевой саморегуляции. Поскольку статистически значимыми являются различия только в высоком уровне прокрастинации, анализу были подвержены, в первую очередь, исследуемые данной подгруппы.

Полученные результаты методики «Шкала субъективного благополучия» принято переводить в 10 стенов, которые характеризуют различные уровни субъективного благополучия от 1 – полное эмоциональное благополучие с отрицанием имеющихся психологических проблем до 10 – значительно выраженный эмоциональный дискомфорт. Поскольку ни один из исследуемых не набрал оценок соответствующих 1-му и 10-му стенам, то позволим себе внести условное обозначение, касающиеся оставшихся трех групп оценок с целью облегчения интерпретации. Обозначим 2-3 стены как высокий уровень эмоционального (субъективного) благополучия, 4-7 стены – средний уровень, 8-9 – низкий.

Таким образом, результаты диагностики получились следующими: 64% всех исследуемых (64 человека) набрали баллы в диапазоне от 4 до 7 стенов, что свидетельствует о преобладании среднего уровня субъективного благополучия, при этом среди двух групп баллы распределились равномерно (по 32 чел.). Низкие баллы набрали представители первой возрастной группы – 6 человек по 8 стенов, что в среднем занимает только 6% от общего числа исследуемых. Еще 30% набрали высокие баллы (2-3 стены), свидетельствующие об умеренном эмоциональном комфорте.

Графически процентное соотношение уровней субъективного благополучия всех исследуемых изображено на рисунке 4 (рис. 4).

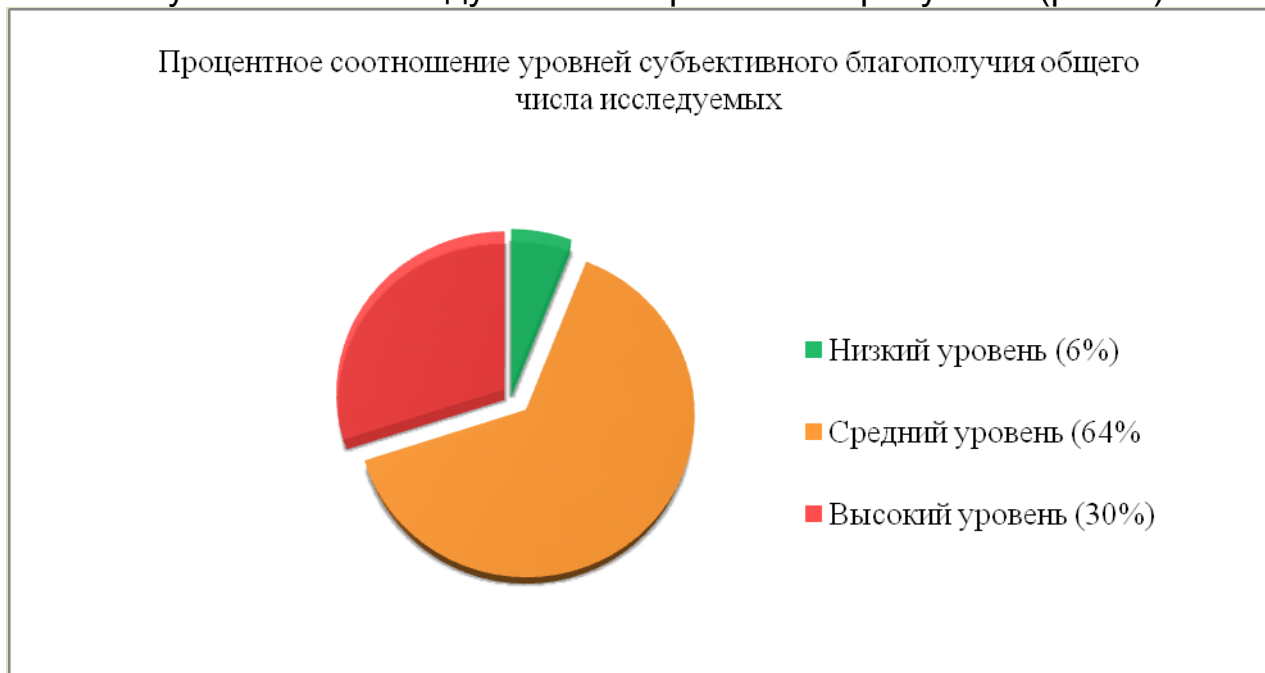


Рис. 4. Процентное соотношение уровней субъективного благополучия в %

По данным таблицы 2 можно наблюдать следующее: у исследуемых с высоким уровнем прокрастинации преобладает средний уровень субъективного благополучия (30 чел.) и только у шести – низкий. Ни один человек с высоким уровнем прокрастинации не имеет высокого уровня эмоционального (субъективного) благополучия.

Таблица 2

Результаты диагностики субъективного благополучия

Субъективное благополучие (стены)	Уровень прокрастинации (кол-во человек)		
	низкий	средний	высокий
2-3 (выс ур-нь)	16	12	-
4-7 (сред ур-нь)	-	34	30
8-9 (низ ур-нь)	-	-	6

Стоит обратить внимание на лиц с низким уровнем прокрастинации – среди их немногочисленного количества (16 чел.) абсолютно у всех высокий уровень субъективного благополучия.

Такая зримая закономерность дает нам право считать выдвинутое нами предположение о взаимосвязи прокрастинации с эмоциональным (субъективным) благополучием личности для данной выборки подтвердилось.

Резюмируем полученные результаты:

- чем выше уровень субъективного благополучия, тем ниже склонность личности к прокрастинации;
- чем ниже уровень субъективного благополучия, тем, соответственно, выше уровень прокрастинации;
- средний уровень субъективного благополучия свидетельствует о существенной склонности к прокрастинации.

Ещё одна личностная характеристика, которую мы исследовали и предположили наличие взаимосвязи прокрастинации с ней – это волевая саморегуляция: существует взаимосвязь между уровнем прокрастинации и уровнем волевой саморегуляции личности.

Выбранный тест состоит из общей шкалы и двух субшкал: настойчивости и самообладания. Нами будут описаны результаты только по первой шкале, так как результаты субшкал не несут важной, значимой для исследования информации.

Результаты по тесту волевой саморегуляции отображены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики волевой саморегуляции

Общая шкала волевой саморегуляции	Уровень прокрастинации (кол-во человек)			Среднее кол-во чел-к
	Низкий	Средний	Высокий	
Низкий	-	16	30	46
Средний (12 баллов)	2	10	2	14
Высокий	14	18	8	40

Необходимо отметить, что низкий и высокий уровни волевой саморегуляции встречаются практически в одинаковом количестве с небольшим преобладанием низкого (46 чел. – низкий, 40 – высокий, остальные 14 человек показали средний показатель (12 баллов).

Анализируя данные таблицы, мы можем наблюдать преобладание низкой волевой саморегуляции при высоком уровне прокрастинации (30 чел.) (как подтверждение нашей гипотезы). Однако, несмотря на незначительное количество людей с высокой степенью волевой саморегуляции и высоким уровнем прокрастинации (8 чел.), этот факт весьма показателен.

При низком уровне прокрастинации 14 человек показали высокие результаты по тесту волевой саморегуляции, только один человек набрал среднее количество баллов, ни одному из исследуемых не свойственен низкий уровень. Это также подтверждает наше предположение.

При среднем уровне прокрастинации возможна любая из трех степеней волевой саморегуляции.

Вернемся к восьми исследуемым, набравшим высокие баллы по тесту волевой саморегуляции, имея при этом высокий уровень прокрастинации. В теоретической части работы мы предположили о возможности наличия прокрастинации как выраженной способности личностного выбора. Полученные результаты могут свидетельствовать о правдоподобности данного предположения, однако из-за небольшого количества респондентов с такими результатами, невозможно утверждать об их однозначности и достоверности. Отметим, что эти исследуемые имеют также высокий уровень субъективного благополучия.

Обобщая полученные результаты исследования можно сделать следующие выводы:

- низкий уровень волевой саморегуляции предопределяет наличие склонности к прокрастинации и исключает возможность ее отсутствия;
- при высоком уровне волевой саморегуляции уровень прокрастинации может варьироваться от низкого к высокому, но чаще находится в пределах среднего уровня и ниже.

Мы предположили существование взаимосвязи между склонностью к прокрастинации и уровнем волевой саморегуляции и что наибольшую склонность к прокрастинации имеют личности с низким либо с высоким уровнем волевой саморегуляции. Анализ данных показал наличие взаимосвязи между высоким/низким уровнем прокрастинации и низким/высоким уровнем волевой саморегуляции. При этом количества респондентов с высокими результатами по двум тестам недостаточно, чтобы сделать достоверные выводы, однако, тенденция явно прослеживается.

Итак, результаты нашего исследования позволяют сказать о том, что прокрастинация присутствует в жизни людей как специфическая форма поведения. Уровень представленности данного феномена различен. И всё же в большей степени он высокий либо средний. 84% всех исследуемых имеют среднюю (46%) или высокую (38%) склонность к прокрастинации и лишь 16% – низкую. При этом как показали результаты исследования, существует тенденция: с возрастом тенденция к откладыванию дел снижается – в молодости преобладает высокий уровень, а во взрослом возрасте чаще встречается средний уровень прокрастинации.

Нами было выявлено наличие взаимосвязи прокрастинации с уровнем субъективного благополучия: чем выше уровень субъективного благополучия, тем ниже склонность личности к прокрастинации; чем ниже уровень субъективного благополучия, тем, соответственно, выше уровень прокрастинации; средний уровень субъективного благополучия свидетельствует о существенной склонности к прокрастинации.

Также было выявлено наличие взаимосвязи между уровнем прокрастинации и уровнем волевой саморегуляции: низкий уровень волевой саморегуляции предопределяет наличие склонности к

прокрастинации и исключает возможность ее отсутствия; при высоком уровне волевой саморегуляции уровень прокрастинации может варьироваться от низкого к высокому, но чаще находится в пределах среднего уровня и ниже.

Полученные результаты позволяют сделать главный вывод: бережное отношение к себе, обретение гармонии и успешное функционирование во всех сферах жизни личности (как компоненты эмоционального благополучия) позволяют снизить желание откладывать выполнение необходимых дел, избавляя тем самым от дополнительного напряжения и стресса, а развитие в себе волевых качеств может выступить отличной основой для этого.

Перспективным, на наш взгляд, является продолжение изучения содержания феномена прокрастинации в различных возрастных группах на большей выборке и соответственно, представителей различных профессий. Весьма продуктивным будет исследование и в направлении установления направления взаимосвязи между уровнем прокрастинации и уровнем субъективного благополучия и волевой саморегуляции, что позволит расширить пространство исследуемое и даст возможность осознать какие особенности этой взаимосвязи дадут возможность предотвращения и предупреждения возникновения прокрастинации.

Список использованной литературы

- Варваричева Я.И. Исследование связи прокрастинации, тревожности и IQ у шк-ов // XV Международная конференция «Ломоносов». М.: МГУ, 2010. 125–132 с.
- Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. №3. М.: НИИТ МГАФК 2010. 121–131 с.
- Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб: Питер. 2011. 286 с.
- Мозгунова А.Ю. Психологический анализ понятия прокрастинации / По «каменистым тропам» гуманитарной науки. Сборник статей / науч. ред. А.Э. Еремеев. Омск: НОУ ВПО «ОмГА», 2011. 196 с.
- Оксфордский толковый словарь по психологии; под ред. А.Ребера. М.: 2002. 186 с.
- Фрилёрнер [Электронный ресурс] / Дж. Перри Структурная прокрастинация – Режим : <http://freelearner-ru.blogspot.com/2010/03/blog-post.html>. – Дата доступа: 04.05.2019.

Наукове зарубіжне видання

Загальний редактор: професор І.В. Волженцева

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ

Міжнародна колективна монографія

Брест, Переяслав – 2020

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Международная коллективная монография

Брест, Переяслав – 2020

ПСИХАЛАГІЧНАЯ БЕЗПЕКА АСОБЫ

Міжнародная калектыўная манаграфія

Брэст, Пераяслаў – 2020

THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF PERSONALITY

International collective monograph

Brest, Pereiaslav – 2020

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Формат 60X84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Lucida Sans Unicode, Arial.

Наклад 100. Зам. № 196. Ум. друк. арк. 35.

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.Volzhenstseva



Ukraine-Belarus, 2020