

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний авіаційний університет
Catholic University in Ružomberok, Institut Juraĵa Pálesha
(Slovak republic)
European institute of Additional Education
(Slovak republic)
Bingöl University Science and Literature (Bingöl, Turkey)
Університет Одлар Юрду (Баку, Азербайджан)
Polytechnic Institute of Portalegre (Portugal)
Vasteras municipality (Vasteras, Sweden)
Dede Korkut kolej (Bayburt, Turkey)
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
Національний університет оборони України
імені Івана Черняховського
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності



**III Міжнародна
науково-практична конференція**

**ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ У ПСИХОЛОГІЧНИХ
ВИМІРАХ СПІЛЬНОТ ТА ПРОФЕСІЙ**
26-27 березня 2020 року

Збірник наукових праць

Київ 2020

УДК 159.9:629.7.001.76 (063)

А 202

Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій:
збірник наукових праць / за заг. ред. Л.В. Помиткіної, О.М.Ічанської.
– К. : ТОВ «Альфа-ППК», 2020. – 315 с.

Збірник містить матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції з актуальних проблем індивідуальності у психологічних вимірах спільнот та професій, що відбулася 26-27 березня 2020 року на кафедрі авіаційної психології Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету.

Голова оргкомітету:

ІСАЄНКО Володимир Миколайович – ректор Національного авіаційного університету, академік Академії наук Вищої школи України, заслужений працівник освіти України, доктор біологічних наук, професор

Заступники голови:

ЯГОДЗІНСЬКИЙ Сергій Миколайович – декан Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, доктор філософських наук, професор

ПОМИТКІНА Любов Віталіївна – завідувач кафедри авіаційної психології Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, доктор психологічних наук, професор

Рецензенти:

Волощина Валентина Віталіївна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,

Кривонишина Олена Анатоліївна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності,

Помиткін Едуард Олександрович – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Рекомендовано до друку Вченою радою факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету (протокол № 2 від 11 березня 2020 р.)

ISBN 978-966-1670-47-1

©Колектив авторів; ©Національний авіаційний університет, 2020

Людмила Будагьянц
канд. філос. наук, доцент, доцент
Національний університет оборони України
ім. Івана Черняхівського
м. Київ (Україна)
Василь Осьодло
д-р психол. наук, професор
Національний університет оборони України
ім. Івана Черняхівського
м. Київ (Україна)

ГІБРИДНА ВІЙНА В ОСВІТНЬОМУ ВИМІРІ

Освіті належить визначальне значення в консолідації політичних європейських націй, ствердженні їхньої суб'єктності, у протистоянні зовнішнім та внутрішнім викликам національній безпеці передусім завдяки активній участі в розвитку соціально-історичного світогляду громадянського суспільства. Ураховуючи триваючу гібридну війну РФ проти України, спрямовану саме на перешкоджання історичному самовизначенню української нації на користь демократичному вибору й ствердженню європейської громадянсько-політичної ідентичності українців, актуальним є аналіз потенціалу освіти в протидії гібридній зброї в просторі національної історичної свідомості. Метою даної статі є висвітлення наріжних напрямів діяльності освітян у протидії гібридним атакам на соціально-історичний світогляд українських громадян.

Евристичні імпульси до укладання концепту гібридної війни походять з різних джерел, серед яких військові, наукові, бізнесові, політичні, медійні експертні спільноти. Ф. Гоффман, Б. Флемінг, М. Бонд та ін. з другої половини 2000-х років у своїх працях звертають увагу фахівців та широких кіл відповідальних громадян на занепад «класичної парадигми війни» та зміни суб'єктів, форм, способів та засобів збройної боротьби в добу глобальної інтеграції. Ретроспективна ідентифікація попередніх гібридних війн РФ, що стала можливою після розпізнавання російської агресії проти України, а також виявлення в слабкій стороні міжнародної безпеки в протистоянні гібридним

нападам, здійснюється в праці М. Ван Херпена «Війни Путіна. Чечня, Грузія, Україна: незасвоєні уроки минулого» [18]. Геополітичний аналіз гібридної війни РФ проти України наданий в колективній монографії за редакцією В. Горбуліна «Світова гібридна війна: український фронт» [14], соціально-філософська рефлексія – у книзі Є. Магди «Гібридна війна: вижити і перемогти» [6], соціологічні аспекти вивчення гібридної війни – у монографії І. Руценка «Російсько-українська гібридна війна: погляд соціолога» [12].

Метаметодологічні аспекти філософії історії покладено в основу творів Ю. Павленка [8; 9], перевідкриття історії під кутом зору специфічних для кожного суспільства кожної доби способів смислотворення та світосприйняття (ментальності) проводиться речниками Школи Анналів М. Блоком [2], Л. Февром [15] та ін. Конструктивізм та динамічність феноменів колективної пам'яті, процедури комеморації, культура пам'яті та роль «місць пам'яті» у формуванні культурно-політичної ідентичності розкриваються в творах М. Гольббака [17], Я. Ассмана [1], П. Нора [7], В. Гайдена [16], А. Ассман [20], В. Піскуна [10].

Для визначення поняття «гібридна зброя», необхідно окреслити контекст, у якому виникла потреба в широко застосовуваних протягом поточного десятиліття концептів «гібридна загроза», «гібридний конфлікт», «гібридна війна». Одною із значущих «ліній концептуалізації» гібридних феноменів доби глобалізації та способів протидії ним є потужний прогностичний проект «Multiple Future Project: Navigating Towards 2030» (2008-2009) [19], у межах якого розроблено концепт «гібридна загроза» та розкрито природу «гібридності». Даний проект був ініційований НАТО з метою закласти засади для стратегічного діалогу – зорієнтуватися в пріоритетах, досягти єдності в розумінні (сформувані спільну термінологію та базові методології), скоординувати зусилля в підготовці щодо майбутніх викликів міжнародній безпеці та безпеці держав-націй. Новим у порівнянні з розробленими в окремих країнах на той момент програмами наукового передбачення безпекового середовища майбутнього Проект

об'єднав зусилля урядових та неурядових, цивільних та військових фахівців країн трансатлантичної Співдружності та країн-партнерів у розробці та подальшому розвитку засад спільної стратегії готовності до викликів безпеці, а також системи супроводження прийняття політичних рішень в національних та міжнародному просторах.

У результаті було окреслено множину ймовірних викликів різної природи, спричинюваних триваючими зсувами глобального соціального середовища: демографічні та екологічні кризи, вичерпання та нестача природних ресурсів (від нафти до питної води), неконтрольована масова міграція, ускладнення доступу до супутників через забруднення навколосезонного простору, нелегальна торгівля зброєю та наркотиками, тероризм, організована злочинність, піратство, кіберзлочинність тощо. «Гібридність» загроз в прогнозованих сценаріях майбутнього виявилася в їхній спроможності до «конвергенції» з ефектом не-адитивності результату поєднання та спричинення на тлі глобалізації більш потужних та багатовимірних загроз стабільності суспільств, військовій безпеці, національному суверенітету держав-націй та безпеці світової співдружності в цілому.

Попри зауваження про не новий характер більшості із зазначених загроз та їхнє взаємоперетворення (часто фатальне для цілих народів та цивілізацій) у минулому, новим та небувалим атрибутом інформаційної доби є незнаний дотепер рівень та способи економіко-політико-культурної інтеграції суспільств, масштабності, інтенсивності та щільності комунікацій, швидкість виробництва та обміну інформацією (Інтернет, ЗМІ) - перетворення історії на «емпірично всесвітню», глобальну вже не лише на рівні урядів, міжнародних установ, але й, у той чи інший спосіб, на рівні повсякденного соціально-побутового досвіду людей в усіх країнах світу.

У завіті «MPF – 2030» окреслюються чотири сценарії майбутнього із висвітленням комплексів «гібридизованих загроз» та їхніх результуючих.

1. «Темний бік ексклюзивності», або розділеного світу. Глобалізація, зміна клімату, нестача ресурсів призводять до зростання розриву поміж розвиненими країнами, що стають все більш незалежними від нафти, та країнами, що виключені з глобалізації та інновацій, «використовували свої нафтові ресурси та нехтували інвестиціями в освіту, технологічну структуру та інноваційну культуру та спостерігають стійку ерозію своєї економіки», спричинюють переміщення величезних мас у розвинені країни, впливає на спроможність держав підтримувати суверенітет.

2 «Оманлива стабільність»: внутрішні демографічні проблеми розвинених країн – «інтеграція молодих мігрантів в їхнє старіюче населення», «витік мозків» з бідних країн та ще більше збідніння останніх й поглиблення розриву між багатими та бідними, приховує злютовані зі зазначеними проблемами глобальні загрози (руйнація маршрутів постачань, зростання піратства, торгівлі людьми та наркотиками; оманлива безпека).

3. «Зіткнення сучасностей»: країни з високим технологічним розвитком та вірою в раціональність зв'язуються в глобальні мережі з високим рівнем життя та необмеженим обміном інформації, проти них ззовні постають бідні та авторитарні режими «на глобальному задвірку». Усередині ж мережесуспільств необхідно буде знайти тонкий баланс поміж спроможністю інститутів забезпечувати соціальний контроль та вимогами громадянських свобод. На межі багатих міських громад та бідних районів виникає напруження, що призводить до дестабілізації, якщо авторитарні режими заперечують цінності мережевої громади та домагаються до влади за рахунок руйнування ресурсів міста

4. «Нова політика сили»: зростання добробуту й широке розповсюдження в світі зброї масового ураження збільшує кількість великих держав, що проводять політику сили та стримування. Проте у багатополлярному світі із чисельними регіональними центрами впливу постає проблема послаблення міжнародних інститутів та міжнародного права з одночасним посилення конкуренції національних егоїзмів.

У решті-решт у кожній з проєкцій у майбутнє та в них разом гібридні загрози кидають виклик щодо стійкості суспільств та глобального «соціального середовища» – спроможності в нових умовах «переукладати суспільний договір». Тобто, досягати згоди щодо засадничих цінностей і спільних цілей, соціального порядку та діяльності соціальних інститутів, розвитку правової держави та легітимації влади та відстоювати спільну громадянсько-державницьку ідентичність, а також готовності до збройного захисту суверенітету держав-націй та правового ладу в глобальному просторі.

Забезпечення стабільності демократичних суспільств та опірності гібридним загрозам в підсумковому звіті проєкту пов'язується передусім із розвитком національної освіти, опануванням громадянами власними внутрішніми та зовнішніми стратегічним комунікаціями, засвоєнням потенціалу цивільно-військової та державно-приватної взаємодії, допомозі правоохоронним органами – тобто із соціальним, психологічним, культурним, організаційним капіталом політичних націй та їхньої мережевої інтеграції.

На відміну від «гібридної загрози», яка в багатьох випадках складається некерованих чинників, «гібридний конфлікт» та «гібридна війна», мають ознаки цілеспрямованості, навмисності, наміру суб'єктів, що до них вдаються в переслідуванні власних інтересів. З цією обставиною пов'язана також різна інтенсивність («за висхідною») «гібридної загрози», «гібридний конфлікту», «гібридної війни», що в останньому випадку включає відкрите застосування військової сили. Як зазначає в блозі Центру Досліджень Європарламенту П. Полак (Pawlak P) у дописі «Поняття гібридних загроз», гібридний конфлікт та гібридна війна є двома окремими категоріями, що позначають випадки застосування деяких гібридних тактик державами або недержавними суб'єктами для досягнення їхніх стратегічних цілей: «Гібридний конфлікт – ситуація, в якій всі сторони утримуються від явного застосування збройних сил один проти одного, покладаючись замість цього на комбінації військового залякування, експлуатації економічних та політичних вразливостей, а також дипломатичних або технічних

засобів для власних цілей. Гібридна війна є ситуацією, у якій проти іншої країни держава вдається до відкритого застосування збройних сил або недержавних озброєних формувань разом із поєднанням з іншими засобами (економічними, політичними, дипломатичними) [21].

Таке чітке розрізнення зазначених концептів стало можливим в процесі переосмислення гібридних загроз з огляду на гібридну війну РФ проти України, де гібридні тактики впроваджуються на основі концепції апробованої на інших «прихованих інтервенціях» (Молдова, Грузія, Сирія). Викриття РФ як справжнього агресора та бенефіціарія в збройній анексії Криму й у війні на Донбасі та ідентифікація цієї війни як гібридної стало перемогою не лише для української нації, що отримала таку підтримку міжнародної спільноти, якої не було у Грузії у серпні 2008-го року, але й для всіх країн демократії. Адже після схоплення суті «гібридної війни» проти України, де вона постала в найбільшій розгорнутості, та завдяки знайденню засобів для її аналізу, виникли можливості ефективної протидії та передбачення. Велика кількість війн та збройних конфліктів, минулих та триваючих, виявили гібридні ознаки (дії Хезболли проти Ізраїлю, ІДІЛ) [21]. Так само за хаотичними на перший погляд деструктивними актами (терористичними нападами, гакерськими атаками, «цифровою пропагандою» та вербовкою через соціальні мережі, гуманітарними катастрофами та викликаними ними хвилями масової міграції тощо) стали помітними «недружні наміри та дії» РФ та інших авторитарних держав, держав-паріїв та маргінальних формувань в міжнародному просторі. Футурологічна метафора «гібридна загроза», що надала можливості схоплювати, робити прозорими для вивчення специфічних чинників та обставини доби глобалізації, за мірою усвідомлення останніх та розробки теоретичних і практичних засад концепції управління ризиками та протидії гібридним загрозам, гібридним конфліктам та гібридній війні, еволюціонувала до інструментального поняття й терміну військово-політичного та військово-наукового лексикону

Трансатлантичної співдружності, Європейського Союзу та країн-партнерів.

«Гібридна зброя» або «зброя гібридної війни» у даному контексті є метафорою, що вказує на комбіновані засоби непрямой дії для реалізації політичних інтересів суб'єктів агресорів доби постсучасності. Дана метафора акцентує увагу як на її асиметричності, так і на маскуванні її дії під ніби внутрішні розлади в країні-об'єкті нападу. Очікуваний ефект від застосування гібридної зброї – «розширення можливостей» агресора, скоютого в прямих діях вимогами міжнародного права та санкціями з боку міжнародної спільноти в разі неприхованого його порушення, а часто й внутрішнім законодавством, мімікрія гібридної зброї як знаряддя зловмисної дії під внутрішні деструктивні процеси в атакованих об'єктах та заперечення власної причетності до її застосування. При цьому метою застосування, як і в «класичних війнах» (у розумінні Клаузевіца), є нав'язати власну волю супротивнику та позбавити його спроможності до спротиву.

Після концептуального розпізнавання тактики гібридної війни РФ проти України, у загальну картину уклалися й інші ситуації застосування комбінованих асиметричних технологій накидання волі супротивнику державами-агресорами та недержавними злочинними формуваннями, було зафіксоване розширення «репертуару» гібридних атак - «таємні операції – стратегічне застосування спеціальних сил («Little Green men») й інформаційна війна (пропаганда, дезінформація тощо).

Про формування концепції «гібридного панування» в РФ свідчать публікації ідеологів та «військових теоретиків» другої половини 2000-х років. Їхні нові програми застосування збройних сил, підготовки фахівців, військового управління являють собою «дзеркальні проєкції» із прискіпливо аналізованих «західних джерел», передусім «MFF-2030», концепцій «мереже-центричної війни», «асиметричної боротьби» тощо (на які прямо посилаються автори публікацій з військової, військово-політичної та ідеологічної проблематики) – адже їхньою метою є не обезпечення, а створення гібридних

загроз/ гібридної зброї задля зміцнення позицій правлячого режиму на внутрішньому та зовнішньому просторах.

Поширення в «експертних групах» РФ уявлень про вирішальну роль у триваючих та майбутніх війнах та збройних конфліктах інформаційної складової із вирішальною роллю, так званої, «концептуальної», «фактологічної» та «хронологічної» зброї, синхронізоване з пошуками панівним режимом РФ способів маніпуляції індивідуальною та груповою поведінкою через перепрограмування соціального світогляду, колективної пам'яті, масових моделей інтерпретації поточних процесів та подій. Слід зазначити, що як і в інших випадках постання тоталітарних режимів, першою жертвою їх стає власне населення, на якому відпрацьовується пропагандистський апарат із «управління ціннісно-символічною сферою», для вкорінення «православної імперської свідомості» (розмивання громадянсько-державницької ідентичності, відмова від європейського вибору, заперечення пріоритету прав і свобод особистості і громадянина, цінності громадянського суспільства й легітимация тоталітарного режиму), забезпечення соціального контракту «соціальний пакет (в подальшому – безпека) в обмін на відмову від участі в політиці», що неможливо без «передання» жорстких схем інтерпретації минулого, сьогодення та бажаного майбутнього, переконань про святість влади та її монополію на прийняття політичних рішень. І, як вже зазначалося щодо специфіки наслідків гібридних загроз, нові можливості і потужності пропаганди як основного складника

гібридної зброї пов'язані із незнаним дотепер розвитком суспільних комунікацій, засобів масової інформації, ТБ, Інтернету, що дозволяють не лише «продукувати новини» (фейки), але й наочно-переконливу паралельну медіа-реальність.

Державні та недержавні збройні формування (традиційні та нетрадиційні) в «гібридній війні» є лише допоміжними силами, невійськові та військові засоби, за оцінками експертів, застосовуються в пропорції 4:1 [14; 5]. Спричинення «керованого хаосу» виявляється значно більш «економною стратегією», ніж класична відкрита війна. При цьому агресор сподівається «зберегти лице» й уникнути покарання від світової

спільноти. Метою залишається придушення спроможності країни, обраної за об'єкт нападу, чинити спротив та проводити власну політику, але забезпечити це має не виключно контроль через інституціональне збройне насильство, а через дезінтеграцію суспільства, пошкодження комунікацій, параліч соціальних інститутів, блокування управлінських взаємодій та із застосуванням організованої злочинності, терористичних угруповань, державних збройних формувань тощо.

Отже, першочерговим завданням агресора в гібридній війні є позбавити атаковану країну єдності, згуртованості, спроможності до узгоджених колективних дій, задля чого й застосовується широкий арсенал гібридної зброї. Саме через «синергетичний» чи «конвергентний» характер наслідків гібридних стратегій, що розраховані на ураження об'єктів на системотворному рівні, протидія ним має бути асиметричною, проте не гібридною. Як і у випадку протидії «самоутворюваним, самочинним» гібридним загрозам, відсіч гібридній війні та всебічна підтримка українського війська, що виборює в тому числі і час для демократичних реформ, пов'язана із розвитком стійкого суспільства в Україні.

Перемога в гібридній війні здобувається саме завдяки національній єдності, здатності досягати суспільної згоди та відновлювати її. Саме цей чинник Р. Арон («Мир та війна між націями») зазначав як провідний елемент могутності нації-держави під час миру та під час війни, оскільки він пов'язаний з спроможністю формувати та реалізовувати власні національні інтереси. К. Кнорр («Військовий потенціал націй»), визначаючи засади військового потенціалу нації, по суті справи, пов'язував його моральну складову із готовністю людей добровільно передавати частину свого часу і коштів на спільну справу збройного захисту держави, тобто із особистісною причетністю й відповідальністю громадян, їхню волю до боротьби. Г. Моргентау («Політичні відносини між націями. Боротьба за владу») серед складових національної могутності, виокремлював національний характер та національну ідентичність. Лише за умов національної єдності нації мають змогу мобілізувати та зрощувати власні економічний,

соціальний, політичний, культурний потенціали для стійкості суспільства. Тим більш це стосується української політичної нації, для якої реалізація стійкого суспільства є головною засадою для перемоги в спрямованій проти неї гібридній війні РФ.

Те, що одним із головних об'єктом гібридних атак, розрахованих на перешкоджання консолідації українського суспільства, стала історія, суцільно відповідає концепції пріоритету «світоглядної», «хронологічної» та «фактологічної» зброї над економічною, «фізичною» тощо в наступальній доктрині агресора. Як при постанні суспільств сучасного європейського типу, що визначалися секуляризованістю суспільної ідеології, раціоналізмом соціальних інститутів, пріоритетом природного права, правовим характером держави, вільною (від станових привілеїв) економікою, так і в добу пост-сучасності історія слугує ресурсом саморозуміння нації (національної ідентичності), легітимації держави, обґрунтування політичних стратегій та інтерпретації поточних подій та процесів. Слід зазначити, що спроби режиму РФ замінити обґрунтування власних стратегій через традиціоналістсько-релігійні наративи («месіанство православної цивілізації») замість історичних виявилися не надто ефективними в пострадянському індустріально-постіндустріальному соціальному просторі. Центр ваги в фундаменті ідеологічного самовиправдання режиму та відповідно й в його системі пропаганди переміщується до маніпуляцій з історією при активному застосуванні конгломерації взаємовиключних радянської та імперської практик фальшування історії, їхніх прийомів та сюжетів.

«Боротьба за історію» – це не пафосний лозунг, а позначення важливого напрямку в ствердженні суверенітету української політичної нації, реалізації європейського вибору в розвитку стійкого суспільства з демократичною правовою державою, й у такий спосіб – перемоги в гібридній війні, що ведеться РФ проти України, та досягнення опірності українського суспільства гібридним загрозам у глобалізованому середовищі. Посилання на Л. Февра, одного із засновників

Школи Анналів, – на його «бойовище за історію» в даному контексті доречно у зв'язку із обстоюваною ним концепцією менталітету як чиннику творення історії. Менталітет розуміється Февром як притаманний кожному суспільству в кожену епоху унікальний спосіб світосприйняття та побудови свого життя у світі, що являє собою невідрефлектоване спільне «оснащення» суспільства, що кристалізується у плині історичного досвіду та визначає пресупозиції, варіанти та способи реалізації членами суспільства власного вибору інтерпретації та оцінки наслідків соціальних подій, дій, взаємодій [15]. З огляду на викладене, «боротьба за історію» означає і відродження історії України, повернення історичних наративів про визначальні події в культурний обіг, захист свободи світогляду, суверенітету й незалежності нації, держави та національного вибору європейського майбутнього.

Актуальні напрями, що потребують поєднання зусиль науковців, освітян, митців, політиків, всіх відповідальних громадян навколо проблематики історії у зв'язку із зміцненням національної єдності, суб'єктності, суверенітету і незалежності держави визначаються трьома основними значеннями поняття «історія» та трьома рівнями самислотворення та самовизначення людських спільнот щодо минулого, теперішнього та майбутнього: історія як існування (рух) суспільства в часі та простір, як наука про минуле, як колективна пам'ять (а ще й історія у значенні наративу).

Перше, філософське та мета-концептуальне, значення розкриває зміст історії як власно людського способу існування, його детермінанти, рушійні сили, суб'єкти, та «модель» історичного часу (історичних змін), що виражає та формує соціально-історичну концепцію суспільства, його суспільно-історичний світогляд, що визначає уявлення про те, як здійснюється історія і хто творить історію [8; 9]. Всю множину можливих філософських концепцій історії сучасного та пост-сучасного європейського типу (детерміністських та індетерміністських, субстанціоналістських та несубстанціоналістських, моно-«лінійних» та полі лінійних, «циклічних» та еволюціоністсько-стадіальних, суб'єктних та без

суб'єктних тощо) об'єднує секулярність та раціональність (хоча й різного типу), єдність із наукою, обґрунтованість, відкритість для критики і спростування, звернення до вільного мислення вільної людини, трансляція через наукові, освітні громадсько-політичні мережі.

На філософсько-історичному рівні репрезентуються визначальні моделі соціального конструювання реальності (у розумінні Бергмана і Лукмана), системи орієнтирів та правил культурно-цивілізаційних світів. До речі, найпотужніші «запобіжники» від пропаганди формуються саме на цьому рівні відношення до соціального світу. Соціально-історична концепція європейського типу визначається та слугує виразом цінностей невід'ємних прав і свобод людини і громадянина, їхньої пріоритетності щодо прав соціальних інститутів та об'єднань, суб'єктності нації (політично об'єданого народу) та цінності колективної історичної дії, сервісного характеру правової держави та конкурсного принципу обіймання посад, праці як джерела суспільного багатства та гідного служіння суспільству. На світоглядно-історичного рівні закладаються як світоглядні й методологічні засади історії як концепції минулого, так і формуються ціннісно-сміслові регулятиви стратегічних комунікацій суспільства (мережових в демократіях, «вертикальних» - в традиційних та тоталітарних), через які підтримуються та розвиваються світосприйняття та ідентичності членів суспільства.

Саме цей рівень бачення суспільного світу намагається взяти під контроль пропаганда, транслюючи із владного центру «єдино правильне розуміння» цілей історії, кожної людини, кожної події - аж до того, які зачіски вважати припустимими. Патерналізм та соціальний інфантилізм масового соціально-побутового типу «людини радянської», РФ-ської, північно-корейської тощо стійко відтворюється соціально-історичними концепціями керівної ролі «Великого Брата», «геніального лідера», наділених «священими знаннями/ даруваннями», прищезя якого готувала вся попередня історія, лояльність до якого гарантує «соціальний пакет»/ життя.

Слід зазначити, що рештки продуктів радянської пропаганди й приклади «ритуального застосування мови» («Newspeak» з твору «1984 рік» Оруела) дотепер поширені в українських наукових та освітніх текстах і масових комунікаціях, Приклад – формаційний підхід, п'ятичленна модель історії (позичена частково у Кондорсе, частково у Сен-Симона, збагачена Енгельсом та Богдановим), що мала обґрунтовувати закономірність, невідворотність «світлого майбутнього», а на справі – пришествя до влади тоталітарного режиму Сталіна та всі його доленосні рішення, а по ньому – партократії. Як жартували історики, п'ятичленна схема була струнка та досконала, єдиною її вадою була невідповідність розвитку жодного суспільства. Суперечність науковим відкриттям уже кінця 19го – середини 20-го століття зазначалась неодноразово самими радянськими вченими. Однак, при введенні емпіричних та прикладних досліджень у більш широкий контекст або при переході в міжгалузеву смугу досліджень, не рідко стається, що дуже авторитетні дослідники посилаються на специфіку «рабовласницької ладу» або ж «феодалного ладу». У цих випадках інерційно й стереотипно спрацьовує «енгельсівсько – ленінсько - сталінська» інтерпретаційна схема, хоча ані першого, ані другого як «суспільно-економічної формації» не існувало [8]. Звільнити українську освіту, науку, публічні дискурси від продукту тоталітарної ідеології є завданням, що його мають вирішити самі громадяни, передусім, науковці, освітяни, політики через активні позиції в національних та глобальних стратегічних комунікаціях.

Історія як концепція минулого залишається потужним ресурсом політики, обґрунтування національної ідентичності, національної ідеї, консолідуючих та мобілізуючих наративів, національних героїв та визначних дат. У розробці якої беруть участь науковці й освітяни, політики й громадські діячі, митці та медійники. Наукове відтворення минулого спільнот і суспільств від початку навантажене інтерпретаціями та розуміннями, що задаються правилами відтворення загального контексту кожної епохи та події, розвинутими в наукових товариствах методами

та методиками, які, у свою чергу, змінюються відповідно до революційних відкриттів історичної та інших наук. У кожному разі наука історія є раціональним, критичним, обґрунтованим і перевіраним у своїх висновках пізнанням на відміну від практик міфологізації та фальшування історії в інтересах режимів, інститутів, організацій.

Ураховуючи масштаби практики написання «правильної історії» в Російській імперії та СРСР, продовжуваних РФ, тиражування вироблених у такий спосіб масивів фантомних оповідань через системи освіти, підручники, літературні твори, кінематограф тощо, передусім для науково-освітнянського товариства України актуальним залишається очищення підручників з історії (і всіх соціально-гуманітарних дисциплін) від продуктів імперської й радянської ідеології та інформаційно-прапагандистських диверсій режиму РФ. Прикладами таких витворів є міфи про «захисника землі Руської «Олександра Невського та «Льодове бойовище», «Вітчизняну війну» 1812 року, про Першу Світову (спочатку також Велику Вітчизняну) та Велику вітчизняну війну, фальсифікація подій протестних рухів і революцій, зокрема Революції гідності. Разом з цим значними є масиви до тепер замовчуваних сторінок історії націо-державотворення України, національно-визвольних рухів, війн Росії проти України, що мають бути поверненими в соціальну пам'ять українців, у першу чергу, через освіту.

Написання нових якісних із наукової та педагогічної точки зору підручників на всіх підрозділах національної школи, інститутів підвищення кваліфікації є справою самого науково-освітнянського товариства (а не деякого спеціально призначеного Органу Правди, що природно для тоталітарних режимів), яке живить науку та освіту із багатьох джерел ініціативи, винайдення, витвору, не дає знанню застигати в непорушні доктрини. Відкрита ж освіта (в смислі К. Поппера та Дж. Дьюї) слугує розвитку освіченого критичного мислення громадян як головної протиотрути щодо гібридних атак ворожої пропаганди. При цьому необхідно акцентувати на тому, що українська наука й освіта для протистояння пропаганді РФ не мають самі перетворюватись на пропагандистські інструменти. Адже згідно

із власним європейським вибором Україна має вийти з війни зміцненою демократією. Наука й освіта асиметрично знешкоджують пропагандистську зброю [4], виконуючи свої власні функції й тим створюючи новаційно-технологічний потенціал економіки, розвиваючи стратегічні комунікації, ціннісно-сміслові та прагматичні засади національної єдності та стабільності української демократії.

І, нарешті, третій «улюблений» пропагандою об'єкт ураження, на захист якого постає національна освіта в країнах демократії історія як колективна пам'ять («соціальна пам'ять», «історична пам'ять»). Колективна пам'ять є динамічним утворенням, що змінюється протягом життя не лише сучасників, але й очевидців, про що можна висувати з аналізу фіксованих розповідей одних і тих самих учасників про події у різно віддалений час. Як свідчать висновки досліджень із нейрофізіології, когнітивної психології, епістемології, культурознавства, соціології пізнання, філософії історії процедури згадування одночасно виявляються й процедурами забування й переписування спогадів. Термін «колективна пам'ять» був введений М. Гольмбаксом [17] для позначення поділюваних спільнотою уявлень про минуле, створюваних саме групою, а не окремою людиною, а також способів їхнього збереження та зміни.

Складові колективної пам'яті невпинно конструюються та переконаструюються за специфічними правилами та за допомогою специфічних засобів, що задаються сукупністю категорій сприйняття, концептуалізації, виразу і дії, яка структурує досвід індивіда і спільноти (М. Блок) [2], що склалися в ментальності спільноти / суспільства більш або менш усвідомлено (Л. Февр) [15]. Колективна пам'ять є опосередковуючою ланкою, що об'єднує образи минулого у відносно цілісну картин. Соціальна пам'ять не лише задає інтерпретації та суб'єктивно забарвлене сприйняття минулого, але й впливає на репрезентації в свідомості спільноти поточних подій та явищ суспільного життя, на їхню оцінку та вибір членами суспільства соціальної поведінки, дій та взаємодій.

Німецьких єгиптолог Я. Ассман [1] виокремлює два типи соціальної пам'яті. «Мнемонічно-символічна сфера» - комунікативна, жива, повсякденна пам'ять, що зберігається протягом життя трьох поколінь (близько 80 років). На відміну від неї більш довготривала «культурна пам'ять створюється цілеспрямовано «професійними» агентами-носіями пам'яті (жерцями, поетами, вченими), які створюють історичний дискурс для підтримки чи зміни існуючого порядку.

Акцентуючи конструктивізм, спеціалізованість та метафоричність історичного дискурсу, літературознавець В. Гайден [16] звертає увагу на різницю між «подією, що належить минулому» та «фактом» як укладеним за правилами визначеного історичного дискурсу мовним феноменом, іменуючи процедуру перетворення «події» на «факт» «наративізацією» або «фікціонізацією». «Меморіальні війни» як складова гібридної війни спекулюють на «пластичності», емоційності, проєктивності колективної пам'яті, її лояльності до зовнішнього маніпулятивного збурення при маргіналізації спільнот / суспільств.

Найближче та далеке минуле суспільств сповнено драматичними та трагічними подіями, образи-переживання яких (також змінювані) в колективній пам'яті можуть перетворюватись на тригери ірраціональної й навіть хворобливої поведінки не лише окремих людей, але й цілих груп. Маніпуляції зі «спусковими гачками» в історичній пам'яті є улюбленою технологією пропаганди, адже в цій ролі однаково результативними є і рукотворні міфи, і фантомні спогади про колишні образи, що широко застосовуються в гібридній війні. Протидія маніпуляціям із колективною пам'яттю в гібридній війні полягає у розвитку громадянського суспільства як мережі громадсько-політичних об'єднань, освітнього середовища як простору засвоєння практик соціальної самоорганізації, залучення громадян до розвитку культури пам'яті, народних архів, в чому громадянському суспільству належить провідна роль.

Ще один напрям діяльності, пов'язаний із захистом національної «культури пам'яті» [3] від гібридних атак

пов'язаний із зміною «місць пам'яті», за декомунізацію та націоналізацією яких в Україні ведеться запекла боротьба, За концепцією П. Нора [7], місця пам'яті - це «втільнення символізація, носії суспільно значущих смислів. Це пам'ятки культури і природи, свята, урочистості та вшанування людей та подій, атрибути, прощальні промови, пісні і навіть предмети побуту тощо, через які суспільство відображає само себе та оповідає про себе». Зміна «місць пам'яті» (перетлумачення, забуття, пригадування, нововведення) не лише виражає динаміку формування та трансформації історичної пам'яті як чинника ідентичності нації, але й бере активну участь в цих процесах. Як зазначає А. Ассман, «в межах самокритичної культури пам'яті меморіальні дати потрібні не тільки для національного самоствердження...відкрити свою національну історію в європейському контексті, заново її розповісти» [20].

У відкритті, збереженні й творенні історії України беруть активну участь освітяни, студенти і викладачі, через навчальну, наукову, просвітницьку, громадську діяльність. Важливим витвором цієї діяльності також є розвиток мережі соціальних взаємодій та організацій громадян, в тому числі цивільно-військових, приватно-державних, об'єднаних виробленою спільно ціннісно-смісловою сферою, що є запорукою стійкості суспільства як під час миру, так і у війні.

Висновки. Гібридна війна є стратегією накидання агресором власної волі обраній для нападу країни, придушення її волі до спротиву, до боротьби (як і в «класичній війні»), проте прихованими та асиметричними насильницькими засобами, розрахованими на ланцюг реакцій з їхнього взаємоперетворення (тероризм, організована злочинність, приховане застосування спеціальних сил, торгівля зброєю, наркотиками, людьми, кібератаки, пропаганда, дезінформація, маргіналізація населення тощо) – руйнація соціальних комунікацій (стратегічних, управлінських, економічних, інформаційних тощо), дезорганізації та дезінтеграції суспільства, отже втрата суб'єктності / суверенітету. Для відсічі гібридній війні й захисту суверенітету і незалежності держава-нація має відтворювати та зміцнювати національну єдність, спроможність до узгоджених

колективних дій на реалізацію національних інтересів, національну громадянсько-політичну ідентичність.

Оскільки легітимація влади, обґрунтування національної ідентичності, інтерпретація й оцінка поточних подій та бажаного спільного майбутнього (історичний вибір) здійснюється через прийняту в суспільстві концепцію історичних змін (джерел, суб'єктів, рушійних сил), концепцію минулого та колективну пам'ять, світоглядно-історичні, соціально-мненонічні та меморіальні структури й елементи ментальності суспільства передусім перетворюються на об'єкт ураження гібридною зброєю агресора.

Саме розвиток української національної освіти є надпотужним способом протидії гібридній «світоглядній», «хронологічній», «фактологічній» зброї РФ, найефективнішою «контрпропагандою» без пропаганди, мережею соціальних комунікацій, у яких не лише засвоюються, але й активно творяться та поширюються знання, спроможності, взаємодії, цінності та смисли, формується суспільно-історичний світогляд, критичне мислення та практики вільного розвитку особистості, громадянського суспільства, міжнародного товариства. У такий спосіб, освіта постає органом національного суверенітету в такому ж ступені, як парламент, місцеве самоврядування та Збройні Сили, генератором стратегічних комунікацій, цивільно-військових та приватно-державних взаємодії як засади стійкості суспільства.

Основними напрямками «боротьби за історію», навколо яких вже об'єднуються освітяни, науковці, відповідальні громадяни, є здолання решток імперської та радянської пропаганди, відкриття й переосягнення замовчуваного та викривленого в історії тоталітарною ідеологією, нові репрезентації української історії в контексті історій європейської та світової на рівні: 1) історії як концепції суспільних змін («модель історії»); 2) історії як концепції минулого; 3) колективної пам'яті, «маршрутів місць пам'яті».

Література

1. Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я. Ассман. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.

2. Блок М. Апология истории или ремесло историка. Изд. 2-е, дополн. - Пер. Е. М. Лысенко. Примеч. и статья А. Я. Гуревича / М. Блок. – М. : Наука, 1986. - 259 с.

3. Культура історичної пам'яті: європейський та український досвід. / за загальною редакцією Ю.Шаповала./ [Ю. Шаповал, Л.Нагорна, О.Бойко та ін.. – Київ: ІПШЕНД, 2013. – 600 с. 4. Культура vs. Пропаганда»: конспекти актуальних думок. 12.02.2015 // Режим доступу:

<http://www.chytomo.com/interview/kultura-vs-propaganda-konspekti-aktualnix-dumok>

5. Курбан О. Мережева зброя масового ураження: технології та людський фактор / О. Курбан. Режим доступу: <http://ua.racurs.ua/1417-suchasna-merejeva-zbroya-masovogo-urajennya-tehnologiyi-ta-ludskyu-fakto>

6. Магда Є. В. Гібридна війна: вижити і перемогти. / Євген Магда. – Харків : Віват, 2015. - 302 с.

7. Нора. П. Проблематика мест памяти. Франция-память./ П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок. - СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999, с. 17-50.

8. Павленко Ю.В. История мировой цивилизации: Философский анализ./ Ю. В. Павленко; Институт гуманитарных исследований Украинской академии наук национального прогресса. - К. : Феникс, 2002. - 760 с.

9. Павленко Ю.В. Історія світової цивілізації: Соціокультурний розвиток людства : Навч.посібник для вузів / Ю.В. Павленко. – 2-е вид. – К. : Либідь, 2000. – 358 с.

10. Піскун В. Н. Історична пам'ять і комеморація як спосіб об'єднання спільноти: українські реалії в минулому і сьогодні / В. Н. Піскун // Національна та історична пам'ять. - 2011. - Вип. 1. - С. 101-115. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ntip_2011_1_9.

11. Путін веде в Україні гібридну війну – генерал Каппен. Радіо Свобода 26.04.2014. Режим доступу: <https://www.radiosvoboda.org/a/25363591.html>.
12. Рущенко І.П. Російсько-українська гібридна війна: погляд соціолога: монографія./ І. П. Рущенко. - Харків : Павленко О. Г., 2015. - 266 с.
13. Світова гібридна війна: український фронт: колект. монографія / Нац. ін-т стратег. дослідж.; за ред. В. П. Горбуліна. - Київ : НІСД, 2017. – 494 с.
14. Сучасна гібридна війна: нові форми агресії. Режим доступу: <http://ua.racurs.ua/1063-suchasna-gibrydna-viyna-ta-yiyi-vidobrajennya-u-virtualniy-realnosti-chastyna-2>.
15. Февр Л. Бои за историю. Перевод. А. Л. Бобовича, М. А. Бобовича и Ю. Н. Стефанова. / Л. Февр. - М. : Наука, 1990 - 627 с.
16. Хайден. У. Историческое воображение в Европе XIX века / Х. Уайт. - Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2002. - 527 с.
17. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти. / М. Хальбвакс; [Пер. с фр. и вступ. статья С. Н. Зенкина]. - М.: Новое издательство, 2007. - 348 с.
18. Херпен М. Х. Ван. Війни Путіна. Чечня, Грузія, Україна: незасвоєні уроки минулого. – Х.: Віват, 2015. – 304 с.
19. АСТ НАТО (2009) «Multiple Future Project: Navigating Towards 2030» Режим доступу <https://www.act.nato.int/multiplefutures>.
20. Assmann A. Culture of remembrance/ March 18, 2015 /Aleida Assmann. Режим доступу: <https://www.deutschland.de/en/topic/politics/germany-europe/culture-of-remembrance>.
21. Pawlak P. Understanding Hybrid Threats// European Parliamentary Research Service Blog/ P/ Pawlak. Режим доступу: <https://epthinktank.eu/2015/06/24/understanding-hybrid-threats/>

Володимир Кляйн,
д-р габілітований, доцент,
Вера Шилонова,
д-р філософії
Віктор Гладуш,
д-р пед. наук, професор,
Інститут Юрая Палеша в Левочі,
Педагогічний факультет Католицького університету
в Ружомберку,
Словацька Республіка

**ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ
 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ
 ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛАХ
 СЛОВАЧЧИНИ:
 досвід, перспективи**

Доповідь підготовлена в рамках проекту VEGA № 1/0522/19 «Створення інклюзивного середовища в дитячому садку та інклюзивних підходів у діагностуванні та стимулюванні розвитку дітей з обмеженими можливостями» (Словацька Республіка).

За офіційною статистикою Європейського агентства зі спеціальної та інклюзивної освіти Словаччина належить до групи країн-членів ЄС з високим відсотком учнів з особливими освітніми потребами (більше, як 4%), які отримують освіту в сегрегованих (спеціальних) закладах освіти. Динаміку заповнення учнями початкової школи за останні 10 років можна проаналізувати в наведеній таблиці 1.

Таблиця 1

Кількість учнів початкової школи з особливими освітніми потребами

Навчальний рік	2006/2007		2010/2011		2011/2012		2012/2013	
	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%
Усі учні початкової школи	482566	100	468629	100	463287	100	455885	100
Інтегровані учні	13074	2,70	18776	4,00	20534	4,43	21754	4,77
Учні спеціальних шкіл і спеціалізованих класів ЗОШ	24532	5,08	28948	6,17	28810	6,21	28745	6,30
Учні соціально	Не вивчалося		Не вивчалося		Не вивчалося		52349	11,48

занедбані									
Учні з особливими освітніми потребами	37606	7,79	47724	10,18	49344	10,65	102827	22,55	
Навчальний рік	2013/2014		2014/2015		2015/2016		2016/2017		
	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%	
Усі учні початкової школи	454510	100	454062	100	455558	100	465402	100	
Інтегровані учні	23280	5,12	23054	5,07	267229	5,86	37259	8,00	
Учні спеціальних шкіл і спеціалізованих класів ЗОШ	27133	5,96	28331	6,23	28140	6,17	27411	5,88	
Учні соціально занедбані	55383	12,18	20785	4,57	11532	2,53	22341	4,80	
Учні з особливими освітніми потребами	105796	23,27	72170	15,89	66401	14,57	87011	18,69	
Навчальний рік	2017/2018		2018/2019						
	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%	
Усі учні початкової школи	469150	100	473237	100					
Інтегровані учні	28763	6,13	28515	6,02					
Учні спеціальних шкіл і спеціалізованих класів ЗОШ	28568	6,09	26055	5,50					
Учні соціально занедбані	26306	5,60	28419	6,00					
Учні з особливими освітніми потребами	83637	17,82	82989	17,53					

Упродовж останніх років на всіх рівнях державних органів управління, громадських організацій активізується питання щодо ефективності впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання в систему освіти (дошкільну, початкову,

середню, професійну, вищу). Словацька Республіка керується загальноєвропейськими принципами щодо підтримки міжнародного законодавства і в основі реформування системи освіти лежать, перш за все, правові акти – конвенції, декларації – провідних міжнародних організацій: Організації Об'єднаних Націй (ООН), ЮНЕСКО та ін.

Словаччина визнає право осіб з особливими освітніми потребами, 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 особливими освітніми потребами на освіту.

Визнання інклюзії як ключової передумови для забезпечення права на освіту активізувалося 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.

Результати впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання за останні 10 років оптимістичні. Якщо у 2007 р. кількість інтегрованих дітей у початковій школі була 13074 осіб, у 2013 р. – 21754 осіб, то в 2019 р. – 28515 осіб. Результати зросли у понад 2 рази, що є позитивним явищем.

Утім на сьогодні в освітян Словаччини особливе занепокоєння викликає той факт, що суттєво не зменшилася кількість дітей у спеціальних закладах освіти. Існує припущення, що така категорія дітей, як «діти соціально занедбані» або «діти з неблагополучних сімей» завдяки невиправдано великій кількості діагностичних центрів (державних, приватних) необґрунтовано рекомендуються для

навчання і виховання в спеціальні школи. Практика свідчить, що цих дітей можна сміливо включали в інклюзивне середовище звичайних закладів освіти

Облік цих дітей розпочався відносно недавно, а саме з 2012-2013 навчального року. Як правило, ці діти за результатами обстеження у відповідному центрі педагогічного і психологічного консультування та профілактики за своїм розвитком не готові до вступу в перший клас загальної початкової школи. Відтермінування початку обов'язкової освіти для цих дітей не вигідне, оскільки дитина залишається в менш стимулюючому середовищі.

Тому останніми роками Урядом Словаччини прийнято рішення організувати додаткову, тобто пропедевтичну підготовку для таких дітей. Саме нульовий клас у початковій школі – це форма навчання шестирічних дітей з соціально неблагополучних сімей. Наукове обґрунтування та належний індивідуальний психолого-педагогічний супровід цієї категорії дітей забезпечують наукові проекти, до яких залучено авторів доповіді.

Національний проект «Школа відкрита для всіх (ŠOV)» (2016-2019). Основною стратегічною метою проекту ŠOV є «...підтримка інклюзивної освіти підвищенням професійних компетенцій педагогічних і професійних кадрів, що забезпечить рівний доступ до якісної освіти, поліпшити результати навчання та життєві компетентності дітей та учнів» [1]. На виконання мети спрямовані імплементація моделі інклюзивного навчання в середовище дитячого садку та підтримка неформальної освіти. Тобто, на підтримку успіху моделювання інклюзивної школи в Словаччині запроваджується інклюзивне середовище вже на дошкільному рівні. Для цього вже підготовлено методичний посібник та програми конкретних дій на різних етапах діяльності педагогічних працівників дитячих садків.

Важливо підкреслити, що в цьому науковому проекті національного рівня червоною лінією проходить «...індивідуальний підхід як основний принцип успішного включення дитини в інклюзивне освітнє середовище...» [2, с. 24]. Кожна дитина має свої індивідуальні особливості

психофізичного розвитку. Розуміючи та усвідомлюючи цю життєво важливу аксіому, автори наукових проєктів (В. Шилонова, В. Кляйн) розробили алгоритм орієнтаційної скринінгової діагностики для поетапного розвитку дітей з соціально неблагополучних сімей та створення належних умов щодо планомірного включення цих дітей в інклюзивне освітнє середовище. Зміст роботи включає скринінгову та стимуляційну діяльність працівників закладу освіти.

Скринінгова діяльність (depistáž, діагностика, комплексне обстеження) здійснюється відповідно до встановленої послідовності педагогічними, медичними, соціальними працівниками, зокрема, шкільним спеціальним педагогом. Мета – виявити об'єктивний рівень розвитку дитини відповідно віку та готовності щодо перебування (соціалізації, адаптації, навчання і виховання) в дитячому закладі освіти.

Стимуляційна діяльність (активізація процесів, дій явищ або чиеї-небудь діяльності, життєздатності тощо) здійснюється за результатами показників скринінгу. Основна мета – створення індивідуальної програми активних дій, щоб домогтися найбільш ефективної діяльності базальної функції дитини та ефективно підготуватися до вимог сучасної початкової школи. Програма стимулювання має впроваджуватися вихователями дитячих садків (включаючи асистентів) під керівництвом спеціального шкільного педагога в рамках діючої чинної освітньої програми ISCED для дошкільної освіти.

З метою перевірки проміжних результатів педагогічного експерименту у 2018/19 р. проведено пілотне емпіричне дослідження. Графік досліджень: вересень – жовтень 2018 р.: проведення скринінгової діагностики учнів нульових класів початкової школи (на вході); жовтень 2018 – травень 2019 р.: проведення роботи зі стимулювання учнів нульових класів початкової школи за допомогою спеціальної програми; травень 2019 – червень 2019 р.: проведення скринінгової діагностики учнів нульових класів початкової школи (на виході); липень 2019 – вересень 2019 р.: статистична обробка результатів на

вході і виході. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.

У вивченні проблеми брали участь учні нульових класів дев'яти початкових шкіл, яких залучено до Національного проекту «Школа відкрита для всіх». У цілому обстежено успішність 255 учнів. Статистична вибірка складалася з усіх діагностованих учнів, які пройшли перевірку на вході та виході дослідження.

Основна мета дослідження полягала у висвітленні послідовності орієнтаційної скринінгової діагностики розвитку соціально незахищених учнів, які навчалися в нульових класах початкових шкіл та презентації позитивних результатів системного стимулювання їхньої освітньої діяльності.

У якості маркерів рівня психофізичного розвитку школярів нульових класів вимірювалися показники таких якостей [4]:

- візуальна диференціація фігури та фону,
- візуальна диференціація,
- візуальна пам'ять,
- слухова диференціація малюнка та фону,
- слухова диференціація,
- слухова пам'яті,
- тактильно-кінестетичне сприйняття,
- фізична постава,
- візуально-слухова модальність,
- слухо-візуальна модальність,
- мінливість візуальна,
- мінливість слухова,
- малюнки фігури,
- словниковий запас,
- категоризація,
- показники розміру, кількості, порядку,
- поведінка дитини під час групового скринінгу,
- поведінка дитини під час індивідуального обстеження,
- знання про себе,
- мовлення,

- мова,
- спілкування,
- математичні здібності.

Результати дослідження та їх інтерпретація.
Скринінгова діагностика проводилася двічі – на вході та виході дослідницької роботи та оцінювалася цілісно. Результати первинного і вторинного скринінгів представляють дві змінні, що відносяться до кожної одиниці (учня) статистичної вибірки. Для підрахунку отриманих значень, що мали бінарні відношення використовувався парний Т-критерій (Стьюдента). Ми використовували його, коли дві групи вимірювань засновані на одній і тій же вибірці респондентів, яка була протестована двічі (вхідні та вихідні вимірювання) і порівнюються один з одним. Т-критерій заснований на відмінностях двох вимірів кожного суб'єкта. Для обрахування номінальних показників дослідження використовувався критерій узгодженості (Хі-квадрат) Пірсона.

Узагальнюючи результати дослідження важливо зазначити, що повторна скринінгова діагностика розвитку учнів нульових класів у початкових школах переконливо висвітлила результати за 38-ми показниками, що діагностувалися. Із них 33 – були статистично кращими за результати, що отримані в ході первинного скринінгу. Лише 5 контрольованих показників не набули статистичної значущості. Всього 16 параметрів були виміряні за допомогою t-критерію, з яких 16 є статистично значущими. Використовуючи парний критерій Пірсона (хі-квадрат), виміряно 22 параметри, з яких були статистично значущі поліпшення в 17 (77,27%).

Результати дослідження однозначно підтверджують важливість скринінгової орієнтаційної діагностики і подальшого стимулювання учнів нульових класів в умовах початкової школи. Це свідчить, що шкільна система в подальшому має повноцінно приймати інклюзивну орієнтацію як ефективний спосіб навчання та соціалізації дітей різних категорій.

Другий важливий крок назустріч інклюзивному навчанню – це Національний проект «*Інклюзія в дитячих садках*» (PRIM) (2018). У дитячих садках Словаччини сьогодні перебуває чимало дітей з соціально неблагополучних сімей (діти

з маргіналізованих громад ромів), чії шанси на успіх в особистісному розвитку в дитинстві і в дорослому віці зростають завдяки можливості своєчасної, якісної та системної дошкільної освіти. Вони створюють передумови для успіху школи. Дитячий заклад освіти має набагато ширші можливості для розвитку особистості дитини, особливо дитини з нерівномірним розвитком. Саме тут дитина набуває цілу низку важливих знань, звичок, навичок, здібностей та підходів, людських рис і застосовує упродовж всього свого життя.

Стратегічна мета проекту PRIM полягає в наданні якісних освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами, починаючи з дошкільної освіти, збільшенні кількості дітей з особливими освітніми потребами в дошкільних закладах шляхом створення інклюзивного середовища та проведення просвітницької й роз'яснювальної роботи серед сімей. Проект орієнтований на досягнення таких завдань:

«...впровадження моделі інклюзивного навчання в дитячих садках через педагогічних (вихователів, помічників вихователів) і вузьких фахових спеціалістів (спеціальних педагогів); формування інклюзивних команд в дитячих садках (створено 235 робочих місць для асистентів педагога та 145 робочих місць для спеціальних педагогів). Уперше в історії освіти в Словачкій Республіці спеціальний педагог працює в якості професійного працівника в середовищі звичайного дитячого садка); розробляє діагностичні та стимулюючі програми розвитку дітей дошкільного віку (з акцентом на дітей 3 і 4 років)» [3].

Інновація в національному проекті PRIM – це практична діяльність фахового педагогічного працівника відповідно до чинного словацького законодавства (шкільного спеціального педагога), який щодня спілкується з дітьми і працює з ними в межах створеної за результатами педагогічної діагностики соціальної моделі педагогічного впливу. Шкільні спеціальні педагоги фахово проводять обстеження та, спираючись на проміжні результати, реалізують програму стимулювання в середовищі дитячого садка.

Для успішного впровадження основних ідей цього проекту В. Шилонова, В. Кляйн, П. Шинкова (2019) підготували

навчально-методичний посібник «Скринінг-стимуляційна програма для 3–4-річних дітей в дитячому садку», яка відповідає меті Національного проєкту «Школа відкрита для всіх». Автори мають прагнення розробити в перспективі ефективну програму діагностики та подальшого стимулювання для всіх дітей дошкільного віку у віці від 3 до 6 років. У рамках реалізації цього заходу як звичайний педагогічний персонал, так і професійний персонал (шкільний спеціальний педагог) мають приділяти достатньо багато часу для проведення первинного обстеження, стимулювання розвитку дітей за допомогою програми скринінгу-стимуляції і заключного обстеження для перевірки ефективності стимуляції.

Програма скринінгу-стимуляції для дітей 3–4 років в дитячому садку може бути використана в педагогічній (спеціально-педагогічній) практиці щодо організації поетапної діагностики та стимуляції не тільки серед дітей з соціально неблагополучних сімей та дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а й серед інтактних (слабоконттактних) дітей. Вважаємо, що це важливий крок до послаблення поведінкових розладів, вирішення питань успішності навчання, запобігання несанкціонованого включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я або соціального характеру в систему спеціальних шкіл (особливо шкіл для розумово відсталих учнів).

Висновки. Досвід щодо формування індивідуального психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі системи освіти Словаччини заслуговує на увагу. Результати емпіричного дослідження переконливо засвідчили успішне впровадження скринінго-стимуляційної програми, що покликана створити ефективний інструмент поетапного розвитку дошкільника, спрямований на запобігання виникненню поведінкових розладів, небажаних бар'єрів у процесі навчання та соціалізації, недопущення несанкціонованого включення дітей з проблемами здоров'я або соціально занедбаних до системи спеціальних шкіл (особливо шкіл для учнів з психічними розладами, інвалідністю). У більш довгостроковій перспективі автори програми прагнуть зосередити увагу всіх учасниках освітнього

процесу, на своєчасному виявленні особливостей розвитку дітей перед вступом до школи, виявленні їх сильних позицій та ключових компетентностей, стимулювання їх до активності в житті, зокрема, інклюзивного навчання в системі початкових і середніх шкіл з метою підготовки дітей до кращих умов для їх потенційної професійної і життєвої зайнятості в суспільстві.

Література

1. Klein V., Silonova V., Hladush V. Actual problems of inclusion, integration of social and health disadvantaged pupils in the Slovak Republic // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 13. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2019. – с. 48-60.

2. Klein V. Aktuálne problémy inkluzie sociálne a zdravotne znevýhodnených detí a žiakov. Monografia. – Krasnystaw, 2020. – 120 p.

3. Шилонова В., Кляйн В., Гладуш В. Шкільний спеціальний педагог в середовищі дошкільного закладу Словацької Республіки // Науково-практичний журнал «Україна. Здоров'я нації». –К., 2019.- № 2 (55). – р.130-135.

4. Шилонова В., Кляйн В., Гладуш В. Інклюзивна діагностика та стимулювання учнів нульових класів початкової школи Словацької Республіки // // Актуальні питання корекційної освіти: збірник наукових праць.-Вип. 15. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2020. – с. 240-257.

Kasım TATLILIOĞLU

Assoc. Prof. Dr. of Bingol University

Arts and Science Faculty, Department of Psychology

Bingol (Turkey)

FROM SOCIALIZATION TO INDIVIDUALITY IN THE MODERNIZATION PROCESS

Abstract: Although modernity started as a Western process, it influenced the other parts of the world. Modern societies faces the problem of individual human beings' alienation to their self, society and the nature.

Today people is being transformed from sociality into individuality, and then into a simple imaginary image, which forces him/her to destroy his connection with physical, emotional, psychological and social dimensions. Individuality is the state or quality of being an individual; particularly of being a person separate from other people and possessing their own needs or goals, rights and responsibilities. From the 17th century on, individual indicates separateness, as in individualism. Being a modern country means taking the problems of modernity as well as its positive results. Modernity has brought to individuals some drastic results as well. Today people live in a very risky environment, they do not feel themselves secure, they are more narcissistic, they are more isolated, their relations are very temporary and artificial, they are alienated to themselves, to each other and to their environment.

Key Words: Sociality, individuality, modernization, narcissism.

INTRODUCTION

While modernism and enlightenment stating to the individual that he/she should be in continuous development process, modernism and enlightenment also expresses the existence of the individual and the person is not passive. The peculiarities of the traditional period based on certainty, reliability and community have also been left behind by the transition to the modern stage. These values were replaced by factors such as uncertainty, risk, and individuality. Individuals who can control themselves in the sense of identity of the modern period, take responsibility and have declared their independence have come to the forefront. Along with the modernization, the conception of unique individualism has been adopted and the individualization has become inevitable (Yavuz & Zavalsız, 2015: 137).

As human being, man needs to socialize unlikely the other creatures in nature. This need of socialization has led individuals to live together within certain rules. The society, in which the person grows, affects the emotions, thoughts, attitudes and behaviors of the individual (Hofstede, 2001).

CONCEPTUAL FRAMEWORK OF THE STUDY

Modernity: Being an individual or being individualized?

Although modernity started as a Western process, it influenced the other parts of the world. Giddens describes the concept of modernity as “a new situation that started in Western Europe in the 17th century and spread all over the world, emerging in life and

organization “and Giddens describes the modernity is an evolving situation in the process. Modernism: It is a cultural world that includes trends such as "secularization", "rationalization", "standardization", "profanation" and "individualization". Renaissance, Reform, French Revolution, Industrial Revolution and Scientific Revolution are mostly developments that contribute to the modern period (Giddens, 2012).

Being an individual is an important value that modernity offers to the people. However, although this individuality is presented to the person offers nominally richness, the identity is created on this value has always been given and imposed to the individual except a superior identity, his/her own will and existence. This leads to the process of degeneration and seriously laceration. In addition, it also causes people to disappear in the dark corridors of their individualization processes. The illusion of "being an individual" offered by modernity to human seems to be effective in consciously choosing one's own lifestyle, beliefs and values. According to Sennett, public life in cities has suffered from erosions. According to him, in the old days, people had the opportunity to realize their personal development in the public spaces of the city where they met intensely with other people in the society, they were now deprived of such an opportunity in modern metropolises. Instead of discussing the important issues of life, social issues with other people, modern human is drawn into his/her own private space, where meaningless entertainment, gossip of the celebrities, an effort to envy and try to be like them (Özkan, 2012:49).

Modernity and modern life met with critique starting from the last quarter of the nineteenth century and continuing to the present through countless texts including classical theoretical writings, images, cultural objects, architectural practices, works of art, literary works, scientific and unscientific articles, reviews, movies, letters, lectures, etc. In other words, the general domain of all these texts has produced a ‘discourse’ that says that the conditions of modern life and of the metropolis/megalopolis return to the modern individual as negative dialectics between ‘the subject and the object’, ‘the self and the other’, ‘freedom and security’, ‘standardization and individualization’ and ‘individual and social’. And lastly, one may

identify the characteristics of a discourse of a 'modern' culture in a single utterance. 'modern individual is unhappy/traumatic' (Talu, 2010, 170).

Individual is defined as "the only entity that cannot be divided without losing its unique qualities, the person" in dictionary of Turkish Language Association (<http://tdk.gov.tr>). The concept of individuality derived from the word individual has entered our lives with modernism and this concept is a modern thought. This modern thought is the imposition of the understanding of liberalism on the individual (Kahveci & Sever, 2016).

In individual societies, the person belongs to many groups: family, colleagues, clubmates, etc. The individual tries to realize his own goals in this intra-group relationship (Darwish & Huber, 2003). According to Beck (1992), the institutions affect the way of person's life. The individual, who has freedom, becomes actually dependent on the labor market, education, consumption, welfare state, regulations, traffic planning, fashion and opportunities in medicine, psychological and pedagogical counseling and care. Collectivism can be defined as the feeling of belonging to the group of the individual. In addition, when the individual is describing himself/herself, this situation is closely related to collectivist understanding by using of the concept of "us" instead of "I". In societies with a collectivist understanding, the individual is closely connected with the members of the group he/she belongs to and there is a high understanding of harmony among these individuals (İpek, 2009).

The individualism and collectivism has been used to depict, explain, and predict differences in attitudes, values, behaviors, communication, and socialization (Oyserman, Cuon & Kimmelmeir, 2002). Attributes related to individualism are independence, autonomy, self-reliance, uniqueness, achievement orientation, and competition. Individualists are described as having control over and taking responsibility for their actions. Collectivism, in turn, is associated with a sense of duty toward one's group, interdependence with others, a desire for social harmony, and conformity with group norms (Green et al., 2005; cited Cerit, 2010: 55).

Erich Fromm is one of researchers who has carried out the evaluations about estrangement. Fromm states that capitalism frees

man from his/her traditional ties, contributes to freedom, enables to development of an active, critical self, but makes the individual very lonely and isolated, filling him/her with a feeling of insignificance and weakness (Fromm, 1995). Considering the factors such as consumption frenzy, immobility brought by city life, developing technology and negative effects; these factors leave our body alone with some unreal results other than our desire, rights and normal norms (Doğan, 2010). Today, one of the biggest problems of people today is "not feeling". People dream of more vivid experiences, seek the ways to bring the lifeless body back to life, and try to revive exhausted desires. According to Lasch (2006), deep-rooted and long-lasting friendships, love, relationships and marriages have become gradually inaccessible in today's private life. society based on consumerism and colorless, shallow culture.

CONCLUSION

The modernization process has contributed to the liberation of the individual. However, displacement processes have changed the whole traditional social order, and instead, the concepts, understandings, processes and objects that correspond to the real spiritual needs of person could not be replaced and people begin to perceive themselves in a more lost situation in the universe. The modern world has brought risks, anxieties and diseases, which can sometimes be much heavier than the risks, anxieties and diseases (Özkan, 2012). According to Michel Foucault's (1926-1984), modern individual meant the notion that takes central part in fundamental theoretical argument. In the Foucauldian sense, discourse means an identifiable group of statements that is comprised of all utterances, actions, practices and texts which have meaning and which have some effect in the real world that consider the 'modern individual as standardized, individualized, alienated, homeless, etc.' Oishi, Diemer, Such & Lucas (1999) found that Turkey was the third most collectivistic after China and Nigeria in 39 countries. In a 10-country study conducted by Aycan ve Kanungo (2000), it is founded that Turkish culture is the second most collectivistic country. Based on the results of these studies, it can be said that Turkey has high collectivism (cited Cerit, 2010: 56). According to Aşkaroğlu (2017: 72), in today's postmodern world, which rests upon simulacrum and

visuality, the individual comes to the fore, and, at the same time, becomes an insignificant object of the global market where everything is converted into profitable objects.. According to the results of the research conducted by Dođar (2018: 304), results confirm presence of cultural convergence between Turkish culture and with Western culture. However, the convergence is one way, as the Turkish culture converging to Western. Reflection of that result to individualism-collectivism dimension is, the Turkish culture is evolving to individualistic culture and a less collectivist Turkish culture is arising. As a result of physical distances losing their importance with increasing technological advances, in the process of modernization, the individual has gone out of the limited space he/she lived in and the person has moved away from his traditional life. The individual also started to show herself/himself as an individual and not with the group to which he/she belongs to.

Literature

1. Ařkarođlu, V. (2017). "Society and individual: A theoretical discussion on alienation", *Blacksea*, 35, 72-77.
2. Beck, U. (1992). "Risk society: Towards a new modernity". Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications.
3. Cerit, Y. (2014). "The relationship between classroom teachers' job satisfaction and organizational collectivism and individualism", *Education and Science*, 39(173), 54-65.
4. Darwish, A. F. E. & Huber, L. G. (2003). "Individualism and collectivism in different cultures: A cross-cultural study", *Intercultural Education*, 14(1), 47-55.
5. Dođan, E. (2010). "Re-thinking the alineation problem with 'radical transparency' and 'social value' concepts", *Marmara University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*", 29(2), 603-617.
6. Dođar, N. (2018). "Cultural convergency adventure of the Turkish culture and with Western culture in the context of the Turkish cinema sample", *Journal of the international scientific researchers (IBAD)*, 3(1), 304-318.
7. Fine, M. (2005). Individualization, risk and the body, *Journal of Sociology*, 41(3), 247-266.

8. Fromm, E. (1995). "Escape from freedom", (Translated: Selçuk Budak). Ankara: Öteki publications.

9. Giddens, A. (2012). "Consequences of modernity", (Translated: Ersin Kuşdil). İstanbul: Ayrıntı publications.

10. Hofstede, G. H. (2001). "Culture's consequence: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations". Thousand Oaks, CA: Sage publications, Thousand Oaks, California.

11. Özkan, M. A. (2012). "Reading 'individuality' in Turkish cinema: The examples of Losers' club and the box of pandora". (Unpublished Master Thesis). Maltape University Social Sciences Institute, İstanbul.

12. İpek, M. (2009). "An investigation on individuality-collectivism as a cultural value in political communication campaigns". (Unpublished Master Thesis). Marmara University Social Sciences Institute, İstanbul.

13. Kahveci, H. & Sever, M. (2016). "Individualism and collectivism scale in young persons: The study of validity and reability", *Journal of Uşak University Educational Research*, 2(3), 73-90.

14. Lasch, C. (2006). "Narcissism culture" (Translated: S. Öztürk & H. Yolsal), Ankara: Science and Art publications.

15. Talu, N. (2010). "The discourse of modernity: The modern subject and his/her anxious Gaze", *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 27(2), 141-171. (DOI:10.4305/METU.JFA.2010.2.8).

16. Yavuz, N. & Zavalısız, Y.S. (2015). "The consumption as a determination of identity in the postmodern era [Consumed identities]", *Journal of History Culture and Art Research*, 4(4), 126-152. (DOI: 10.7596/taksad.v4i4.484).

Raul Cordeiro

*PhD Health Sciences and Technologies, Associate Professor
Polytechnic Institute of Portalegre, VALORIZA, CINTESIS, CHRC
Portugal*

António Calha

*PhD Sociology
Polytechnic Institute of Portalegre, VALORIZA
Portugal*

José Carlos Carvalho

*PhD Nursing Sciences, Associate Professor
Nursing School of Porto, CINTESIS
Portugal*

MISSED NURSING CARE AND QUALITY OF CARE: AN INTEGRATIVE LITERATURE REVIEW

Abstract

Introduction: The missed nursing care is designated as a failure to provide nursing care, in whole or in part, in which there are direct implications for the patient. **Objective:** Evaluate the causes and consequences attributed to missed nursing care, in a hospital context. **Method:** This is a literature integrative review through a bibliographic survey. **Results:** Presentation of three missed nursing care characteristics: nature of missed nursing care, factors of influence of missed nursing care and consequences of missed nursing care. **Conclusions:** The missed nursing care is especially pertinent when it's responsible for conducting nursing care failure rates. It is necessary to think about these issues in a holistic way, in order to be able to guide our practice towards what is its maximum principle that will be Health gains and patient satisfaction.

Key-words: Missed nursing care, omitted care, Work environment, Patient Safety, Quality of care

INTRODUCTION

Nurses, in their practice, in order to find better alternatives, should research and critically evaluate the results found and, consequently, synthesize empirical and contextually relevant evidence. (Larrabee 1999; 4 (31), 317-322) Evidence-based practice is characterized by an approach to clinical care and teaching based on knowledge and the quality of evidence. (Galvão, Sawada & Trevizan, 2004) The integrative review, in this context, due to its methodological approach, allows the inclusion of different methods that have the potential to play an important role in nursing practice. (Whittemore & Knafl, 2005)

The quality and safety of the patient is a relevant aspect for hospital systems due to their ethical and financial impact. (Antoñazas, 2013) Missed nursing care is considered an omission error and is defined as any aspect of care needed by the patient that is omitted or significantly delayed. (Kalisch, 2009)

There are several factors why nursing care is not regularly delivered as a whole, most often being attributed to human resources, material resources and communication. Regarding these factors, the literature reports the shortage of human resources, lack of time needed for care, poor teamwork, ineffective delegation and low staffing. (Kalisch, Landstrom & Williams, 2009)

Missed nursing care leads to different negative outcomes for the patient, such as increased mortality rates, infections, prolonged hospitalizations, pressure ulcers, patients fall, adverse events, postoperative complications and patient dissatisfaction. (Hernández-Valles, Moreno-Monsiváis, Interrial-Guzmán & Vázquez-Arreola, 2016).

METHODOLOGICAL PROCEDURES

The general purpose of a literature review is to gather knowledge about a topic, helping to find the foundations of a meaningful study for nursing. (Polit, Beck & Hungler, 2004)

This review is an integrative review with data collection performed from secondary sources through bibliographic survey. The guiding question was: What are the causes and consequences attributed to missed nursing care in a hospital context? Data collection took place during April 2019 in the databases: PubMed

with free full text, SiELO Brazil and ESCOhost. The descriptors used in the research were: Missed Nursing Care, omitted care, Work environment, Patient Safety and Quality of care.

The inclusion criteria defined for the selection of articles were: studies published in the databases, in 2012-2019 timeline, presented in full text and whose title and / or summary referred to the theme of missed nursing care or omitted. care. From searching the databases, it resulted in the identification of 107 articles. In the first phase the inclusion and exclusion criteria were applied and later a critical and reflective reading of the titles and abstracts found was performed, establishing a sample of 8 articles. In a second phase, we proceeded to a careful analysis of the selected articles, extracting from them the evidence related to missed nursing care.

Table 1

Articles retrieved from the databases on the theme Missed Nursing Care

<i>Authors/Year</i>	<i>Method</i>	<i>Goals</i>
<i>Raúl Hernández-Cruz, María Guadalupe Moreno-Monsiváis, Sofía Cheverría-Rivera, Aracely Díaz-Oviedo (2017)</i>	Correlational descriptive study	Determine factors influencing omitted nursing care in hospitalized patients
<i>Jonathan Hermañ Hernández Valles, María Guadalupe Moreno Monsiváis, Ma. Guadalupe Interrial Guzmán, Leticia Vázquez Arreola (2016)</i>	Correlational descriptive study	Determine the determination of missed nursing care perceived by the nursing staff and its relationship to missed nursing care identified in the assessment of patients at risk or pressure ulcers
<i>Helga Bragadóttir, Beatrice Kalisch, Gudný Tryggvadóttir (2016)</i>	Quantitative study	Identify the relationship between hospital, unit, staff characteristics, ratios and teamwork and missed nursing care in hospitals in Iceland.
<i>María Guadalupe Moreno-Monsiváis, Catalina Moreno-Rodríguez, María Guadalupe Interrial-Guzmán (2015)</i>	Correlational descriptive study	Determine missed nursing care in hospitalized patients and related factors, according to the perception of the nursing team and the patient.
<i>J Margo Brooks Carthon, Karen B Lasater, Douglas M Sloane, and Ann Kutney-Lee (2015)</i>	Cross lift	Analyse the relationship between lost nursing care and hospital readmissions
<i>Jane E Ball, Trevor Murrells, Anne Marie Rafferty, Elizabeth Morrow, Peter Griffiths (2013)</i>	Cross lift	To analyse the nature and prevalence of missed nursing care at the National Health Service hospitals and to see if

Lillian Dias Castilho Siqueira, Maria Helena Larcher Caliri, Beatrice Kalisch, Rosana Aparecida Spadoti Dantas (2013)

Beatrice J. Kalisch, Dana Tschannen, Hyunhwa Lee, Christopher Friese (2012)

Methodological Research

the number of missed care episodes is associated with the ratio of nurses and the quality of nursing care as well as patient safety.

Perform the cultural adaptation of the MISSCARE instrument for Brazil and analyse the internal consistency of the adapted version.

Quantitative study

Study on the extent and type of missed nursing care and the reasons for missed care.

DISCUSSION

Following the analysis of the selected articles and the scientific evidence found, the following themes were considered relevant: nature of missed nursing care, influencing factors of missed nursing care and consequences of missed nursing care.

MISSED NURSING CARE NATURE

Over time nurses are confronted with a work environment where everything develops quickly and unpredictably. Changes in the pace of work and the tasks to be performed may cause disruption in care delivery leading to discontinuity in care, given that new variables in care delivery are always emerging nurses need to prioritize care. In the face of these changes, in practice new priorities must be set which can in many cases result in non-provision of health care, i.e. “in these circumstances the care provided is vulnerable to being abbreviated, delayed or simply omitted.” (Siqueira, Caliri, Kalisch & Dantas, 2017)

This phenomenon was first identified and described by Kalisch in a study aimed at identifying the different types of nursing care that were systematically ignored during hospitalization. By analysing the results obtained it was possible to identify that the main omitted nursing care are related to ambulation, positioning, hygiene and comfort care, food, health teaching and bureaucratic aspects related to admission and high clinics. All the described actions are of great importance for the correct maintenance of the person during a hospitalization period, and whenever there is omission of nursing care can lead to adverse outcomes for patients, given their degree of vulnerability of the population to that addresses nursing care. (Moreno-Monsiváis, Moreno-Rodríguez & Interrial-Guzmán. 2015)

The omitted nursing care concepts have negative implications given the care provided to the patient in such a way that directly affects patient safety. (Siqueira, Caliri, Kalisch, Dantas, 2017) We can define patient safety “as the act of preventing failures in health care, in order to avoid life-threatening adverse events”. (Valles, Monsiváis, Guzmán & Arreola, 2016)

Omitted nursing care is conceptually designated as an error in the provision of care in whole or in part, with direct implications for the patient, and the emergence of pressure ulcers, falls and infections, contributing to this situation are characteristics of the service and the nursing team. This, in turn, represents longer periods of hospitalization with higher costs and negative connotation to the service itself where the user is hospitalized. (Moreno-Monsiváis, Moreno-Rodríguez & Interrial-Guzmán, 2015)

The missed nursing care that is referred to as the most common is related to patient surveillance (observation and monitoring), patient and family health education, discharge preparation, comfort and talking to the patient, making proper nursing notes, administering medication on time, skin care, oral hygiene, pain management, some treatments and procedures, care and time management and updating care plans. (Hessels et al., 2015)

However, there is a variable that has had little impact on the analysis of these data, which relates to the appreciation of the opinion given by the target of care, the patient. This is the main agent for which care is planned, developed and executed. Thus, the patient has the right to express his or her opinion about the care provided to him / her in order to evaluate the nursing care received, that is, to analyse the patient's perception as a recipient of care, in order to compare the perception from the patient and the nurse about care delivery or lack thereof. (Moreno-Monsiváis, Moreno-Rodríguez & Interrial-Guzmán. 2015)

Finally, we can define omitted nursing care “as any aspect of care required by the patient that is delayed or omitted (in part or in full).” (Siqueira, Caliri, Kalisch & Dantas, 2017)

MISSED NURSING CARE INFLUENCE FACTORS

Throughout the analysed literature we realize that there is a significant recurrence regarding the factors that can lead to missed

nursing care. The most noteworthy factors are related to “inadequate human resources, inadequate material resources and poor communication / teamwork” (Kalisch, Tschannen, Lee & Friese, 2012). Correlated with the “inadequate human resources” factor, Kalisch, Tschannen, Lee & Friese (2012) admit that it is directly influenced by the sudden increase in the volume of admitted patients or their severity. Approaching another perspective, the factor “human resources” can also be influenced by the profile of the health professional, in this case the nurse, corresponding to: category, level of education, work experience, distributed tasks and shifts (Moreno-Monsiváis, Moreno-Rodríguez & Interrial-Guzmán, 2015). Studies have shown that there is less missed nursing care reported in professionals with a higher level of education and greater work experience and that it occurs more in the night shift (Moreno-Monsiváis, Moreno-Rodríguez & Interrial-Guzmán, 2015). Icelandic hospitals revealed that younger nursing teams reported less missed nursing care as well as night shift workers. In the same study, nurses who are not present daily in the services reported more missed nursing care, as well as those who have more clients under their responsibility. (Kalisch, Tschannen, Lee & Friese, 2012)

The most common example of lack of material resources reported by nurses was medication, clinical material or equipment not available when needed (Moreno-Monsiváis, Moreno-Rodríguez & Interrial-Guzmán, 2015).

In addition to the factors already mentioned, other studies point to the importance of the work environment and its relationship in the existence of missed nursing care, pointing out that a better work environment corresponds to less missed nursing care (Hessels et al, 2015). Studies revealed that more missed nursing care was committed, and more readmissions were found in services where a poorer work environment was identified (Bragadóttir, Kalisch & Tryggvadóttir, 2016). We can also find reference to inefficient delegation of tasks, refusal of certain tasks by the professional (“this is not my competence” syndrome), the nurse-patient relationship and long working hours, as other factors influencing missed nursing care (Moreno-Monsiváis, Moreno-Rodríguez & Interrial-Guzmán, 2015).

A positive work environment has been described as one that includes more professional autonomy, positive team relationships, job satisfaction and lower risk of burnout (Ball et al, 2012). More effective communication between team members has been shown to be important in the occurrence of lost nursing care. Proper communication and transmission of information are crucial factors in preventing and preventing omissions that influence patient outcomes and well-being (Valles, Moreno-Monsiváis, Guzmán & Arreola, 2016). A positive work environment, the right staff, and the material resources needed to provide nursing care are crucial as they have a strong impact on quality care (Hessels et al, 2015). Identifying resources in the workplace that can be modified and thereby improving collaboration between nurse directors, chief nurses and hospital management can mean a reduction in lost nursing care. Always with the main and common goal to improve patient satisfaction and results, obtaining quality maintenance services (Hessels et al, 2015).

MISSED NURSING CARE CONSEQUENCES

After reflecting on the nature, as well as, the factors that influence missed nursing care, the question arises: what impact may they have on them?

The article by Kalisch, Tschannen, Lee & Friese (2012) stated that the consequences of missed nursing care will affect the outcomes of patients and health professionals. Another study points out that the impact of missed nursing care can lead to increased mortality rates, hospital infections, pressure ulcers and falls. These complications themselves may result in longer hospitalizations and higher costs, which is an impact factor on the quality and safety of care. (Moreno-Monsiváis, Moreno-Rodríguez & Interrial-Guzmán, 2015).

Other consequences also associated with missed nursing care were, besides the above mentioned, increased infections and falls. New occurrences were also reported, such as delusions, pneumonia, late discharge, increased pain and discomfort, and malnutrition. (Hessels et al, 2015) Regarding health professionals, the consequences of missed nursing care mentioned in several articles are related to their satisfaction, demotivation in the performance of

their function, weariness of professionals and may eventually lead to the intention. to leave the service. (Kalischl, Tschannen, Lee & Friese, 2012)

In a study conducted in a private hospital in Monterrey, Nuevo Leon, Mexico, it is noted that, according to the nursing team's perception, the area where the impact of missed nursing care is most relevant is on the patient's basic needs followed by interventions that aim to meet the individual needs of each one (Moreno-Monsiváis, Moreno-Rodríguez & Interrial-Guzmán, 2015). There is also agreement in this study when the patients themselves are questioned about how they feel about missed nursing care. The data discussed in this study were compared with those from previous studies by Kalisch et al, concluding that there were comparatively similar results, thus having a similarity, although the study focuses on different sites with their different characteristics.

CONCLUSION

The missed nursing care is thus presented as a broad concept regarding any and all care that is not provided or omitted in part or completely to the patient. The missed nursing care contributes several factors that are related to health professionals and the professional environment that surrounds it. The most precipitating factors for this event are inadequate human and material resources and ineffective communication between team members.

All aspects of omitted nursing care have a direct implication on patient safety during hospitalization. It is at this point that we have the genesis of the problem of nursing care omitted, since it is not only intended to take care of the patient, but to minimize the damage that may result from the provision of nursing care. Thus, ensuring the quality of care and patient safety represents a current and very important challenge to be faced by care management. That said, it is extremely relevant that teams feel committed to providing high quality nursing care in view of the care plan determined for each patient as a natural person with specific and timely needs. (Moreno-Monsiváis, Moreno-Rodríguez & Interrial-Guzmán. 2015)

The Missed Nursing Care theme is still a recent and little studied theme, as can be evidenced by the lack of Portuguese literature. After reflecting on the nature of missed nursing care, the

way it presents itself, exists and influences patients, health professionals, satisfaction and quality of care, we can say that this theme should become a point of study for health managers in Portugal. By identifying the factors that contribute to missed nursing care managers, as well as the health professional himself, can develop appropriate interventions and conditions to minimize their consequences, always aiming to improve outcomes and patient satisfaction and improve quality care.

Literature

1. Antoñazas F (2013) Aproximación a los costes de la no seguridad en el sistema nacional de salud. *Rev Esp Salud Pública.* 87:283-92. Consultado a 19 de Julho de 2019 .

2. Ball, Jane, Murrells, Trevor, Rafferty, Anne Marie. (2014) 'Care left undone' during nursing shifts: associations with workload and perceived quality of care. *BMJ Qual Saf*, Vol. 23. (116-125). Consultado em 19 de maio de 2019.

3. Bragadóttir, Helga, Kalisch, Beatrice, Tryggvadóttir, Gudný (2016). Correlates and predictors of missed nursing care in hospitals. *Journal of Clinical Nursing.* 26. Consultado em 9 de Junho de 2019.

4. Galvão CM, Sawada NO, Trevizan MA (2004). Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. *Rev Latino-Am Enfermagem.* Vol. 12. Nº 3. (549-56) Consultado a 19 de Julho de 2019.

5. Hernández-Valles JH, Moreno-Monsiváis MG, Interrial-Guzmán MG, Vázquez-Arreola L. (2016). Cuidados de enfermagem omitidos em utentes com risco ou com úlceras por pressão. *Revista Lstino-Amerina de Enfermagem.* 2016;24: e2817. Consultado em 10 de abril de 2019.

6. Hessels, Amanda, Flynn, Linda, Cimiotti, Jeannie, Cadmus, Edna, Gershon, Robyn (2015). The impact of the nursing practice environment on missed nursing care. *Clinical Nursing Studies.* Vol. 3. Nº 4. (60-65). Consultado em 19 de maio de 2019

7. Kalisch BJ (2009). Nurse and nurse assistant perceptions of missed nursing care. *J Nurs Admin.* (11):485-93. Consultado a 19 de Julho de 2019.

8. Kalisch BJ, Landstrom G, Williams RA (2009) Missed nursing care: Errors of omission. *Nurs Outlook*. 57:3-9. Consultado a 19 de Julho de 2019.

9. Kalisch, Beatrice, Tschannen, Dana, Lee, Hyunhwa, Friese, Christopher. (2012) Hospital Variation in Missed Nursing Care. Consultado em 9 de junho de 2019.

10. Moreno-Monsiváis MG, Moreno-Rodríguez C, Interrial-Guzmán MG. (2015) Missed Nursing Care in Hospitalized Patients. Colombia. *Aquichan*. Vol. 15. Nº 3. (318-328) Consultado em 10 Abril de 2019.

11. Polit DF, Beck CT, Hungler BP (2004) Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização. 5a ed. Porto Alegre (RS): Artmed. Consultado a 19 de Julho de 2019.

12. Rosswurm M and Larrabee J. A Model for Change to Evidence-Based Practice. *Journal of Nursing Scholarship*. 1999; 4 (31), 317-32. Consultado em 10 de Abril de 2019.

13. Siqueira, Lilian, Caliri, Maria, Kalisch, Beatrice, Dantas, Rosana (2013). Adaptação cultural e análise da consistência interna do instrumento MISSCARE para uso no Brasil. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. Vol. 21. Nº 2. Consultado em 10 de abril de 2019.

14. Whitemore R, Knafl K (2005). The integrative review: update methodology. *J Adv Nurs*. 52(5):546-53. Consultado a 19 de Julho de 2019.

Note: This article was prepared with the collaboration of the following students from the Health Management Post-Graduation Course of the Polytechnic Institute of Portalegre, Portugal
Ana Guerra, Filipe Brás, Joana Siquenique, João Anacleto, Mariana Leirinha, Patrícia Santos.

Vladimir Kasianov
Doctor of Science (Engineering), Professor
Andriy Goncharenko
Doctor of Science (Engineering), Professor
National Aviation University
Kyiv (Ukraine)

ENTROPY THEORY OF CONFLICTS (PRESENTATION OF A NEW MONOGRAPH)

Theoretical analysis of the communities and professions psychological dimensions evolves new ideas on the social aspects development. One such approach initiated in Subjective Analysis [1-3] resulted in creation of a monograph dedicated to the conflict theory.

In fact, the title of the book by the authors of the presented report is titled as: “ENTROPY THEORY OF CONFLICTS. CONFLICT MANAGEMENT”.

The modern information technologies have connections with many scientific areas. The attention of the reader of the monograph is drawn to an entropy paradigm implementation to the psychological features of conflict situations.

The 1st Chapter is about the postulated Subjective Entropy Maximum Principle. It describes the genesis of the principle, initial cornerstones of the theory, and scientific fields of the principle possible applications. Also, there are paragraphs concerning the place and role of entropy in the modern scientific knowledge, subjective entropy of individual preferences, and postulate of subjective optimality.

In the 2nd Chapter Types and Classification of Conflicts, Criteria of Conflict Sharpness Degree are introduced. Namely, the Chapter is devoted to conflicts, cognitive dissonance, subjective freedom, model characteristics of the internal conflict, utilitarian internal conflicts, internal ethical conflicts, model characteristics of the inter-subject conflict, entropy map, the latest theoretical provisions development, conflicts in active systems, some kinds of conflicts, conflict as a process formulated in terms of Subjective Analysis.

Dynamical properties of conflicts are considered in Chapter 3. It deals with the evolution of the conflicts, presented the recursive models, dynamics of a quasi-closed system with one subject.

Chapter 4 develops Light and Shadow Economics as an Economical Conflict. The simplest models of the “Light-Shadow” economy are derived from the variational principle for the “Linearly-Proportional” and “Exponential Divisor”.

Social Conflicts are characterized in the 5th Chapter. Especially the attention is paid to the conflicts during elections campaigns, the ratings of the politicians and political parties.

The 6th Chapter discovers the Entropy Conditions for the Military Conflicts Development. War and Peace categories are stated in the framework of the Subjective Entropy Paradigm.

The topic considered in the monograph is actual for psychology. The extra ordinal complexity of the psychological problems, for example, likewise the ones discussed at [4-7], can be considered through the prism of the entropy theory of conflicts. Empirical research needs some theoretical vector. It might be fruitful for both theory and practice.

The usefulness of such approach is demonstrated in applications [8-12].

Literature

1. Касьянов В. А. Энтропийная парадигма в теории активных систем. Субъективный анализ: монография / В. А. Касьянов. – К.: ДП НВЦ «Приоритети», 2016. – 657 с.

2. Kasianov V. Subjective entropy of preferences. Subjective analysis: monograph / V. Kasianov. – Warsaw: Institute of aviation scientific publications, 2013. – 644 p.

3. Касьянов В. А. Субъективный анализ: монография/ В. А. Касьянов. – К.: НАУ, 2007. – 512 с.

4. Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, Т. В. Вашеки, О. В. Сечейко. – К. : Аграр Медіа Груп, 2017. – 340 с.

5. Помиткін Е. Підготовка особистості до діяльності в особливих умовах з урахуванням теорії психічного оберту М. Я. Грота / Е. Помиткін // Авіаційна та екстремальна

психологія у контексті технологічних досягнень: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, Т. В. Вашеки, О. В. Сечейко. – К. : Аграр Медіа Груп, 2017. – С. 226-228.

6. Помиткіна Л. Прийняття рішень як фактор стресової ситуації для суб'єкта праці в особливих умовах діяльності / Л. Помиткіна // Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, Т. В. Вашеки, О. В. Сечейко. – К. : Аграр Медіа Груп, 2017. – С. 228-232.

7. Помиткіна Л. Вплив мережевого суспільства на суб'єктивне прийняття рішень в особливих умовах діяльності / Л. Помиткіна, Б. Бессонов // Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, Т. В. Вашеки, О. В. Сечейко. – К. : Аграр Медіа Груп, 2017. – С. 232-236.

8. Kasianov V. A. Social justice as a subjective analysis category. Numerical estimations / V. A. Kasianov, A. V. Goncharenko // Interdisciplinary studies of complex systems. – 2018. – No 13. – pp. 27-40.

9. Kasianov V. A. Extremal principle of subjective analysis. Light and shadow. Proportions of shadow economy. Entropy approach: monograph / V. A. Kasianov, A. V. Goncharenko. – Kyiv, Ukraine: Publishing House “Kafedra”, 2017. – 90 p.

10. Касьянов В. А. Субъективный риск для предметных и рейтинговых предпочтений / В. А. Касьянов // Восточно-европейский журнал передовых технологий. – 2014. – No 4/4(70). – pp. 36-41.

11. Goncharenko A. V. Measures for estimating transport vessels operators' subjective preferences uncertainty / A. V. Goncharenko // Scientific bulletin of the Kherson State maritime academy. – 2012. – No 1(6). – pp. 59-69.

12. Goncharenko A. V. An alternative method of the main psychophysics law derivation / A. V. Goncharenko // Clin. and Exp. Psychol. – 2017. – 3: 155. – pp. 1-5.

Шовкет Эйваз кызы Панахова
старший преподаватель кафедры
«Филология и социальные дисциплины»
Сабина Юсиф кызы Алиева
старший преподаватель кафедры
«Филология и социальные дисциплины»
Университет Одлар Юрду
Баку (Азербайджан)

**ВЛИЯНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ И ОБЩЕСТВЕННОЙ
ЖИЗНИ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ
В ПЕРИОД 1905-1907 ГГ. В ОРГАНАХ ПЕЧАТИ:
исторический аспект**

С начала 20-го века Россия стала центром революционных событий в мире. Во всех промышленных городах этой огромной империи, которая называлась «тюрьмой народов», начались рабочие забастовки. События в России совпали с глобальным экономическим кризисом. В России кризис был особенно тяжелым. Однако больше всего от кризиса пострадали колониальные владения России, в том числе и Азербайджан. В результате малые предприятия обанкротились. Крупнейшие нефтяные магнаты добывали и приобретали акции. Баку не только в России, но и в мире был главным центром по вложению капитала в нефтяную промышленность. В этот период такие общества, как: Нобель, Ротшильд, Российская нефтедобывающая компания и Каспийско-Черноморский союз, владели 50% акций от бакинской нефти. Свой спрос на керосин Англия, Франция удовлетворяли за счет бакинской нефти. Все эти компании и крупные банки действовали вместе с царской Россией. Часто сами российские чиновники были владельцами нефтяных скважин. Иностранные инвесторы, которые получили большую выгоду от нефтяной промышленности в Баку, не использовали взамен новое техническое оборудование.

Первая демонстрация в Баку состоялась в апреле 1902 года, и впервые были выдвинуты лозунги: «Долой самодержавие», «Да здравствует свобода». В 1903 году по

количеству рабочих забастовок Баку занял первое место в царской России. В 1904 году мощные забастовки начались на нефтяных промыслах Балаханы. По этой причине 30 декабря 1904 года рабочие получили некоторые привилегии и подписали коллективный договор с предпринимателями. Весной 1905 года в Азербайджане усилилось забастовочное движение, и царское правительство было вынуждено пойти на компромисс. 17 октября 1905 г. был подписан Манифест, который обещал свободу слова, печати, собраний, профсоюзную свободу и выборы в законодательный орган. В результате развития национального самосознания, идеи свободы и солидарности среди интеллигентов усилилась необходимость в появлении национальной печати. Основа национальной печати Азербайджана была заложена 22 июля 1875 года в Баку газетой «Экинчи», впервые изданной Г.Зардаби на родном языке [2, с.5].

Печать перешла на новый этап в конце XIX и начале XX веков. Средства массовой информации начали внедрять более современные, прогрессивные, демократические идеи, сняв давние ограничения. Недавно опубликованные газеты и журналы сыграли важную роль в развитии азербайджанского народа и формировании национального самосознания при сохранении традиций газеты «Экинчи». В начале XX века в Северном Азербайджане стали публиковаться такие газеты и журналы, как: «Хаят», «Иршад», «Фиюзат», «Молла Насреддин», «Дирилик», «Игбал», «Ачыг сез», «Истиглал», «Азербайджан» и другие "[3, с.1].

Пресса в Баку развивается с 1905 года, издается до 63 газет и журналов. Например, на Дальнем и Ближнем Востоке журналы "Молла Насреддин", "Фиюзат", а на востоке газеты "Иршад" и "Хаят". Самой продолжительно издаваемой была газета "Каспий". Именно в газете «Каспий» удавалось донести до читателей общественно-политические события в Азербайджане более достоверно. В этой газете опубликовывала свои статьи прогрессивная интеллигенция. Большинство газет выходило с материальной поддержки бакинских миллионеров. Причиной долголетия газеты «Каспий» стала покупка газеты

Гаджи Зейналабдином Тагиевым. Он продолжал издавать газету за свой счет. В то время было известно, что во всех отечественных газетах запрещено публиковать зарубежные новости, а газета «Хаят» регулярно публиковала мировые новости. Газета «Хаят» издавалась в Баку до осени 1906 года. Финансировал газету Г.З.Тагиев. «Хаят» была ежедневной научной и литературно-политической газетой, издаваемой в национальном духе. Интеллигенты Азербайджана: Али бек Гусейнзаде, Ахмед бек Агаоглу- освещали национальные идеи [4, с.4].

А.Агаоглу – один из интеллигентов Азербайджана, который в начале 20-го века сыграл исключительную роль в развитии националистического движения и национального самосознания в Северном Азербайджане. Он работал в типографиях газет «Хаят», «Иршад», «Тарагги», публиковал обширные статьи об общественно-политической жизни Азербайджана.

В 1905 году в Баку под редакцией Ахмед бек Агаев (Агаоглу) была издана газета «Иршад», которая стала второй издаваемой газетой в Азербайджане. В 1908 г. М.Расулзаде стал временным редактором. У.Гаджибеков был одним из самых активных сотрудников «Иршад». За свою карьеру он написал более 100 публицистических статей, более 200 фельетонов и сатирических миниатюр под общим названием «Ордан-бурдан». Газета «Иршад» отражала идеи независимости, свободы, национального самосознания на своих страницах.

После закрытия газеты «Хаят» А.Гусейнзаде начал издавать журнал «Фиюзат». Первый номер вышел 1 ноября 1906 года. Слово «фиюзат» происходит от арабского слова «фейз», что означает богатство, изобилие, удачу, добро. Главным редактором этого литературно-политического, научного еженедельника, который финансировал миллионер-меценат Г.Тагиев, был А. Гусейнзаде. М.Хади, Аббас Саххат, Ахмед Камаль, М.Расулзаде, М.Сабир и многие другие выдающиеся публицисты Азербайджана опубликовали свои статьи в журнале «Фиюзат». Тираж продолжался до 1 ноября 1907 года. «Фиюзат» сыграл важную роль в борьбе против российской

колониальной политики в Азербайджане. Целью А. Гусейнзаде были победа демократии в Азербайджане, проведение реформ в общественной жизни. Основные принципы А.Гусейнзаде: тюркизм, исламизация, европеизация (модернизация), азербайджанство; демократические поиски: продвигать идею единства и прогресса, продвигать идею «Союза и прогресса», реформировать общественное и политическое сознание, создавать форму самоуправления на основе парламента и конституции, укреплять движение инноваций, свободу слова и прессы, развитие идей и т.д. [5, с.54].

В начале 20-го века журналом «Молла Насреддин» было создано большое крыло прессы Северного Азербайджана, которое близко к национальному духу народа и основано на демократических традициях. Сатирический журнал «Молла Насреддин» был издан редактором Джалил Мамедгулузаде 7 апреля 1906 года в Тбилиси. Вскоре журнал собрал вокруг себя таких выдающихся личностей, как: М.Сабир, А.Неманзаде, А.Хагвердиев, М.С.Ордубади, А.Назми, А.Гемкюсар и другие. Журнал «Молла Насреддин» принес новые идеи и выражения в национальную прессу Северного Азербайджана. В журнале также представлены художники: Оскар Шмерлинг, Джозеф Ротгер и А.Азимзаде, которые заложили основы новой художественной школы в Азербайджане. Сборник регулярно публиковался до 1915 года. «Национальная свобода и независимость азербайджанского народа едины» - эта идея была основой журналов, издаваемых в Северном Азербайджане [3, с.1].

Газета "Таза Хаят" была издана З.Тагиевым под редакцией Г.Везирова. Первый номер вышел 1 апреля 1907 года. Газета была литературно-политической газетой. Г.Везиров, С. Садик, А.Музниб, М.Хади, Х.Гасымов и другие опубликовали статьи в этой газете. Газета была закрыта 7 октября 1908 года.

Жизнь журнала «Бахлул» была очень короткой. «Бахлул» был запущен как сатирический журнал 19 мая 1907 года. Журнал был издан в Баку А.Алиевым в соавторстве с С.Хусейном. «Бахлул» опубликовал на своих страницах ряд статей и картинок, выражающих симпатию к Молле

Насреддину. Продолжительность жизни журнала составила всего 6 месяцев, и было опубликовано 9 номеров.

Газета «Иттихад» была выпущена Г.Везириным после закрытия газеты «Таза Хаят». Газета была напечатана не в типографии «Каспий», а в недавно созданной типографии братьев Оруджевых. Первый номер газеты вышел 1 декабря 1908 года. Он был закрыт правительством в 1909 году. Странно, что вместо наказания редактора газеты Г.Б. Везирова Рашид бека Юсифзаде депортировали в Турцию [6, с.6].

Газета "Дават-Коч" вышла на азербайджанском и армянском языках. Газета в основном боролась за предотвращение армяно-мусульманской резни. Хотя газету возглавлял И.Ашурбейли, М.Мовсумов сыграл важную роль в организации газеты.

Комический сборник "Зенбур" выходил один раз в неделю. Первый номер был опубликован 13 марта 1906 года. Издателем был А.Ахундов. Во второй половине первого года сборник возглавлял А.Азимзаде. В 1907 году князь Муртуз Палавандов был заменен А.Азимзаде. Владельцем и издателем "Зенбура" были врач М.Ахундов, писатель и общественный деятель.

Журнал «Рахбар» опубликовал статьи по образованию, социальным вопросам, а также примеры из азербайджанской, русской и мировой литературы. «Рахбар» был в основном демократичным, пропагандировал политические идеи и научные знания, играл важную роль в развитии педагогической и детской литературы в Азербайджане, а также в продвижении идей всеобщего образования. Журнал поднял ряд общественно-политических вопросов [5, с.54].

Нужно также отметить тот факт, что в 1905-1907 гг. в Азербайджане издавались газеты и журналы на русском языке, например, газета «Баку» с 1902 по 1907 гг, газета «Бакинские известия», «Маяк», «Бакинская жизнь»и.т.д.

Литература

1. Велиев А.А. История азербайджанской прессы (1875-1920). Баку, 2009.
2. Зейналов Н.Н. История азербайджанской прессы, часть I. Баку, 1973.
3. Зейналзаде А. Царская цензура и азербайджанская пресса(1850-1905). Баку, 2006.
4. Нифтиев Н. Мультикультурализм в прессе, Баку, 2017.
5. Шахвердиев А.Б. История азербайджанской прессы. Баку, 2006.
6. Энциклопедия Узеира Гаджибекова. Баку, 2007.

Лада Самарська

студентка

Стокгольмська школа економіки у Ризі

Рига (Латвія)

Наталія Сас

д-р пед. наук, доцент,

Полтавський національний педагогічний університет

імені В.Г.Короленка

м. Полтава (Україна)

ПОЗИТИВНЕ МИСЛЕННЯ: МОЖЛИВОСТІ ЙОГО ФОРМУВАННЯ

Останнім часом популярні різноманітні техніки, прийоми, практики, застосування яких допоможе змінити поведінку на успішну. Інтерес викликає позитивне мислення, можливості його формування та практичного застосування.

Світоглядною основою методу позитивного мислення є розповсюджене переконання, що наші думки формують нашу реальність, і позитивне мислення допоможе прожити щасливе життя.

«Зберігай посмішку!» – це девіз, який прийшов до нас з американського суспільства. Що б не трапилося, слід зберігати

на обличчі посмішку. Цей девіз прийнятний в бізнес-контактах, коли емоції можуть перешкодити справам. І це логічно: не варто переносити свої проблеми на робочий процес. Важливо розуміти, що в справах і соціальних контактах ми не можемо дозволити собі влаштувати скандал на рівному місці [2].

Таким чином, метод «позитивного мислення» [3] в своїй основі виходить з того, що той, хто його застосовує, шляхом постійного позитивного впливу усвідомленого мислення досягає в думках тривалого конструктивного і оптимістичного настрою і тим самим підвищує свою задоволеність і якість життя.

З іншого боку, методу позитивного мислення притаманна концепція особистої відповідальності за власне благополуччя як здатності впливати на хід подій, що може спонукати людину до прийняття активної життєвої позиції і виходу з депресивних станів.

Оскільки звичку позитивно мислити, як і будь-який умовний рефлекс, можна виробити, сформувавши, то особливу увагу викликають методи, методики і прийоми, які допомагають цього досягти.

Вироблення звички позитивно мислити Л. Хей [7] пропонує за допомогою системи правильних регулярно повторюваних установок (аффірмацій), наприклад, таких: «Я вільний від залежностей і негативів. Я легко позбавляюся від шкідливих впливів і звичок. Я легко керую грошовими потоками»; «Я пробачаю тебе за те, що ти не такий, яким би я хотів тебе бачити. Я пробачаю і відпускаю тебе»; «Я люблю і приймаю тебе таким, який ти є насправді»; «Я завжди знаходжу позитив і заслуговую самого кращого в житті!»; «Я готовий до нового досвіду і експериментів. Я дбаю про свою внутрішню дитину. Я довіряю собі і іншим людям!».

О.Солонець пропонує 34 прийоми, які допомагають підтримати позитивний настрій [6]. Серед них:

- замість слів: «Я не можу», краще сказати «Докладу всіх зусиль» або «Дуже постараюся»;
- коли переполюють негативні думки, змусьте себе зосередитися на позитивних (хоч і на кілька хвилин);

– починайте кожне завдання і кожен дію в упевненості, що у вас є можливість досягти успіху;

– визнавайте свій власний внесок: похваліть себе, якщо ви допомогли реалізувати проект або вирішити задачу, відчувайте свою цінність;

– записуйте свої негативні думки, ймовірно, ви знайдете в них якісь закономірності;

– записуйте свої успіхи і ви зрозумієте, що у вашому житті набагато більше хорошого, ніж здавалося;

– усміхайтеся, і неприємності не сприйматимуться надто катастрофічно.

Вправи, виконання яких протягом місяця сформують звичку позитивного світосприйняття.

1. «Бути вдячним»: дякуйте абсолютно за все, що є у вашому житті, навіть за складності й розчарування. Дякуйте життю за те, що в ньому є. Щоденно записуйте п'ять позитивних моментів свого життя, за які ви відчуваєте вдяку. Така вправа навчить тримати фокус на позитивних сторонах життя.

2. «Мій ідеальний день»: опишіть у подробицях свій ідеальний день. Визначте, що для Вас є особливо важливим (наприклад, провести час з рідними, зайнятися хоббі, провести час на природі тощо), що приносить радість і задоволення. Наступний етап – втілити в життя, прожити такий день, відмітити, що вийшло, а що – ні. Вправу слід виконувати доти, доки не відчуєте задоволення від змін у вашому житті.

3. «Мирна угода з минулим»: застосовується, щоб звільнитися від негативних емоцій, які пов'язані з минулим, і зосередитися на створенні свого майбутнього. Для цього необхідно пробачити своїх кривдників (і в минулому, і в майбутньому), зконцентрувати увагу на поточному моменті, знаходити радість у тому, що ви робите зараз, в цей момент часу [5].

Цілу систему з упорядкованих уроків медитації, які сприяють позитивним змінам особистості: «... від повного звільнення від стресу до підсилення творчого потенціалу й інтуїції, навіть здатності прискорювати фізичне й емоційне зцілення...» розробив Хосе Сильва [8]. Десять послідовно

виконуваних уроків містять вправи на розвиток навичок : глибокої концентрації і розслаблення; візуалізації, створення образу бажаного себе; відчуття позитивної, лікувальної енергії від прощення; релаксації; проєкції (застосування елементів позитивного програмування); розвиток бажаних якостей; навички закладати наміри в свої медитації і таким чином налаштовуватися на очікування позитивного результату; використання своїх можливостей і ресурсів, щоб поліпшити цей світ; удосконалення вміння керувати своїм настроєм і центрованістю на позитивний результат.

З точки зору можливості самовдосконалення гнучкості мислення, підвищення рівня сприйнятливості до нового, посилення прагнення набувати нових знань і навичок саморегулювання викликає інтерес програма самоконтролю, розроблена на засадах соціально-когнітивної теорії А.Бандури [1], яку деталізували Уотсон і Тарп.

Уотсон і Тарп припустили, що процес поведінкового самоконтролю складається з п'яти основних кроків. Вони включили в нього визначення форми поведінки, на яку треба впливати, збір основних даних, розробку програми для розвитку бажаної поведінки, виконання й оцінку програми та завершення програми.

Новим підходом до управління розвитком особистих якостей є використання універсальної системи показників діяльності (TPS) [4] .

Особиста система збалансованих показників включає інформацію про особисте бачення місії людини, особисті ключові ролі, особисті чинники успіху, особисті показники діяльності і завдання, заходи з удосконалення. Система показників розвиває власне самовідчуття і успіх і стимулює постійне самовдосконалення.

Застосування моделі PDCA – це наступний крок у процесі самовдосконалення. Цикл PDCA, або Цикл Демінга, – це модель безперервного поліпшення якості. Вона складається з логічної послідовності чотирьох повторюваних стадій для безперервного поліпшення і навчання: PLAN, DO, CHECK and ACT (Плануй, Роби, Перевіряй і Дій). Цикл Демінга у нашому випадку

використаний для побудови системи самодосконалення з конкретною їх інтерпретацією для певного суб'єкта.

Плануй: розробку власної збалансованої системи показників; формулювання особистої збалансованої системи показників таким чином, щоб основна увага приділялася роботі і Вільному часу; створення системи з простих цілей і відповідних дій з її удосконалення. У частині, що стосується роботи, необхідне обговорення системи показників з безпосереднім керівником. *Роби:* здійснюй усі плани; залучай керівника, колег, підлеглих, клієнтів, та / або тих, кому довіряєш в оцінці своїх результатів; розвивай свої компетентності для досягнення поставлених цілей. *Перевіряй:* аналізуй результати відповідно до встановлених показників результатів та їх цільових значень; з'ясувай ступінь виконання власних планів, і за необхідності корегуй особисту збалансовану систему показників; разом з довіреною особою аналізуй систему показників формування плану для безперервного вдосконалення. *Долай:* будь готовим долати складні перепони й обирати більш складні цілі; обирай цілі, відповідні новим компетентностям і знанням, коли попередні дії з удосконалення вже не надихають; отримуй задоволення від процесу вдосконалення; записуй усе, чого вдалося навчитися; спостерігай за поліпшенням своїх дій і навичок мислення.

Таким чином, упорядкування зазначених засобів: системи правильних регулярно повторюваних установок (аффірмацій); прийомів, які допомагають підтримати позитивний настрій; вправ, виконання яких протягом місяця сформує звичку позитивного світосприйняття; засобів самонавіювання та самопрограмування; програми самоконтролю; універсальної системи показників діяльності (TPS); моделі PDCA – це наступний крок у процесі розроблення тренінгових занять, навчального курсу з самоуправління позитивними змінами і розвитком самовдосконалення.

Література

1. Бандура А. Теория социального научения: монография / А. Бандура – Москва: Директ-Медиа. – 2008. – 532 с.

2. Корякина Т. Кип смайлинг! / Т. Корякина [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://tsn.ua/ru/lady/psychologia/ona/chem-vredno-pozitivnoe-myshlenie-1137660.html>

3. Позитивное мышление [Електронний ресурс] // Вікіпедія. – Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki/D0%B5>

4. Сас Н. Основи інноваційного управління навчальними закладами : навч.-метод. посіб. / Н. Сас.– Lap LAMBERT Akademic Publishing, 2018. – 185 с.

5. Семь упражнений для развития позитивного мышления [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://4brain.ru/blog/%D1%82%D0%B5%D1%85>

6. Солонець О. 34 прийоми, що допомагають мислити позитивно / О. Солонець [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.pickthebrain.com

7. Хей Луиза Исцели свою жизнь. Книга для тех, кто имеет большие планы / Луиза Хей [Електронний ресурс] . – Режим доступу: http://loveread.ec/ead_book.php

8. Штерн В. Метод Хосе Сильвы / В. Штерн [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://psy.wikireading.ru/113641>

Олена Ічанська

канд. психол. наук, доцент

Національний авіаційний університет

Оксана Мельничук

канд. психол. наук, доцент

Національний педагогічний університет

ім. М.П.Драгоманова

м. Київ (Україна)

СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Емоційний інтелект як психологічний феномен розглядається у контексті наступних наукових підходів: теорія

емоційно-інтелектуальних здібностей (Дж. Майер, П.Селовей, Д. Карузо); некогнітивна теорія емоційного інтелекту (Р. Бар-Она); (теорія емоційної компетентності (Д.Гоулмен), теорія емоційного інтелекту Д.Люсіна [2; 3; 6; 8].

В основу кожного з підходів покладена одна з моделей даного феномена. По-перше, це змішана модель емоційного інтелекту, яка аналізує його як системне утворення, що має як когнітивну, так і особистісну природу. Наприклад, Р. Бар-Он розглядає 5 компонентів емоційного інтелекту, кожен з яких містить перелік відповідних особистісних якостей: самопізнання – усвідомлення своїх емоцій, впевненість, самоповага, самореалізація, незалежність; навички міжособистісного спілкування – емпатія, соціальна відповідальність, взаєморозуміння; адаптаційні здібності – вміння вирішувати проблеми, реально оцінювати ситуацію, пристосовуватися до нових умов; управління стресом– стресостійкість, емоційний контроль, домінування позитивного настрою, здатність з ентузіазмом і радістю віддаватися своїм захопленням, що забезпечує щастя та оптимізм. По-друге, це модель здібностей, наприклад, модель Дж. Майер та П. Саловей, яка включає компоненти: 1) ідентифікація емоцій як здатність ідентифікувати власні емоції та емоції інших, адекватно виражати та розрізняти справжні переживання та їх імітацію; 2) здатність застосовувати емоції для підвищення ефективності інтелектуальної діяльності, уміння стимулювати переживання, що сприяють вирішенню завдань; 3) розуміння емоцій як здатність розуміти взаємозв'язок між власними емоціями, власними думками і власною поведінкою; 4) керування емоціями як здатність до емоційного самоконтролю, зниження прояву та інтенсивності негативних емоцій, уміння стимулювати прояв позитивних емоційних переживань.

Також для розрізнення спрямованості на власні емоції та емоції інших було введена диференціація видів емоційного інтелекту: внутрішньоособистісний та міжособистісний. Перспективною є двокомпонентна теорія емоційного інтелекту Д.Люсіна, яка базується позиції Г. Гарднера, а також вводить

поняття «загальний емоційний інтелект», що відображене у створеній вченим психодіагностичній методиці.

У сучасних умовах проблематика емоційного інтелекту доволі часто розглядається у контексті іншого поняття - емоційної компетентності. Феномен «емоційна компетентність» у науковий обіг увів К.Саарні. Емоційна компетентність трактується як сукупність знань, умінь і навичок особистості, що дозволяють їй приймати адекватні рішення і діяти на основі результатів обробки отриманої зовнішньої і внутрішньої інформації.

Серед сукупності параметрів, які входять до складу емоційної компетентності важливо зазначити наступні:

- усвідомлення власних емоційних переживань;
- диференціація емоцій інших;
- здатність ефективно використовувати емоції і форми їх вираження, притаманні певній культурі або субкультурі, а також засвоювати культурні сценарії і пов'язувати емоції з соціальними ролями;
- здатність включатися в переживання інших на рівнях емпатії та симпатії;
- здатність розуміти зміст та силу впливу власних емоцій на інших, а також вміння враховувати знання про це у власній поведінці;
- здатність здійснювати саморегуляцію, яка дозволяє справлятися зі своїми негативними переживаннями, мінімізувати інтенсивність або тривалість таких переживань;
- розуміння детермінації соціальних стосунків змістом емоцій їх учасників, їх безпосередністю, щирістю, емоційною взаємністю;
- збереження емоційної адекватності, здатності розуміти власні емоції, незалежно від того, якими б унікальними чи культурно детермінованими вони не були, і відповідати власним уявленням про власний емоційний баланс [8].

У відповідності до поданого вище переліку параметрів ми бачимо, що у структурі емоційної компетентності наявні ті компоненти, які наповнюють змістом саме поняття «емоційний інтелект».

У межах України сучасні дослідження емоційного інтелекту представлене рядом наукових робіт.

Циганчук Т. В., вивчаючи даний феномен у зв'язку зі стресостійкістю на вибірці студентів, встановила зворотну кореляцію між показниками емоційного інтелекту та соціального самоконтролю та пряму кореляцію з показниками самоконтролю в емоційній сфері [10].

Носенко Е.Л. емоційний інтелект розглядає як феномен, що відображає ступінь осмисленого розумного ставлення людини до світу, до інших та до себе як суб'єкта життєдіяльності, що забезпечує його стресозахисну та адаптивну функції [9].

Носенко Е.Л. та Коврига Н.В акцентували увагу на п'ятифакторній структурі емоційного інтелекту, яка доповнена за рахунок вивчення нейротизму, екстраверсії, гнучкості. Крім того вчені надали характеристику рівневих показників емоційного інтелекту. Високі показники емоційного інтелекту, з позиції науковців, зумовлені високим рівнем розвитку внутрішнього світу, що базується на наявності у суб'єкта можливих альтернатив поведінки у різних ситуаціях на основі його системи цінностей. Крім того, високі показники пов'язані з його свободою від безпосередніх ситуаційних вимог, інтернальним локус-контролем, сензитивністю до емоціогенних подразників, високою самооцінкою та психологічним благополуччям, незалежністю від ситуації у виборі копінг-стратегій [5; 9].

Кряж І. та Левенець Н., аналізуючи емоційний інтелект та довіру як предиктори суб'єктивного благополуччя студентів, встановили, що довіра опосередковує вплив емоційного інтелекту на суб'єктивне благополуччя [4].

Також проблематика емоційного інтелекту активно розробляється у сфері психології управління, де даний феномен аналізується як важливий соціально-психологічний ресурс. Наприклад, емоційний інтелект аналізується як передумова формування емоційно інтелектуальної організації [6]. Також вчені присвячують свою увагу вивченню взаємозв'язку емоційного інтелекту та ефективності у

професійній діяльності, що призвело до формулювання моделі досягнення успіху у професійній діяльності в залежності від рівня емоційного інтелекту. Зважаючи на зміст нашої проблематики особливий інтерес становлять наступні дві з моделей. Це інтелектуально-саморозвинута модель, яка притаманна респондентам з середнім рівнем емоційного інтелекту, які не здатні швидко діяти в ситуації ризику, моделювати ситуації, прогнозувати результати розвитку подій, не мають творчих здібностей, та емоційно-креативна модель, яка характерна для спеціалістів з високим рівнем емоційного інтелекту, які характеризуються превалюванням антикризової складової: вони творчі, соціально активні, мають високі організаційні здібності, здібності до моделювання ситуації та прогнозування подій, що передбачає паралельне використання раціональної та емоційної дій [1].

Отже, емоційний інтелект розглядається як важливий соціальний та професійний ресурс, який має зв'язки з таким актуальними психологічними феноменами, як: емоційна компетентність, психологічне благополуччя, професійна успішність, має стресозахисну та адаптивну функції, що забезпечує перспективність його різноаспектного аналізу у контексті соціальної та професійної самореалізації особистості.

Література

1. Белікова Ю. В. Моделі досягнення успіху у професійній діяльності в залежності від рівня емоційного інтелекту // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління : збірник наукових праць ДонДУУ. Т. XIII., Серія "Соціологія". Вип. 257. –Донецьк : ДонДУУ, 2012. –С. 259–266.

2. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О.І. Власова. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2005. – 308 с.

3. Гоулмен, Д. Емоціональний інтелект на роботі.– М.: АСТ, 2009. – 476 с.

4. Кряж І., Левенець Н. Довіра й емоційний інтелект як предиктори суб'єктивного благополуччя у студентів //Вісник

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2018. – Вип. 64. – С. 26-32.

5. Коврига Н.В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: авто-реф. ... дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Н.В. Коврига. – К., 2003. – 20 с.

6. Корман М. М. Емоційний інтелект персоналу як основа ефективного розвитку організації // Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. – 2013. – Вип. 24. – С. 88-94.

7. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опро-сник ЭМИн// Психологическая диагностика. – 2006. – N 4. – С. 3-22.

8. Льошенко О. Емоційний інтелект та емоційна компетентність// Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. –2012. –N 2. –

9. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції.– К.: Вища школа, 2003. – 126 с.

10. Циганчук Т. В. Емоційний інтелект в структурі стресостійкості студентів // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. –2017. – № 2. – С. 200-204.

*Світлана Горбенко,
канд. психол. наук, доцент
Державна наукова установа
«Інститут модернізації змісту освіти»
м. Київ (Україна)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОНАННЯ СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Теоретичний аналіз сучасного стану розробки проблеми навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами

свідчить про актуальність дослідження засвоєння та виконання ними соціальних ролей. У цьому плані найважливіше значення для учнів є виконання ролі школяра. Водночас, на ефективність виконання ролі школяра накладає значний відбиток неофіційний статус у системі міжособистісних стосунків. Практичне виконання соціальних ролей визначається як рольова поведінка особистості.

Аналіз психолого-педагогічної літератури зумовив визначити концептуальні засади вищезазначеної проблематики, які було покладено в основу розробки методики вивчення засвоєння та виконання соціальних ролей осіб з особливими освітніми потребами. Враховувалося передусім розуміння суті соціальних ролей (конвенційної ролі школяра; конвенційних ролей, пов'язаних з офіційним статусом дитини у групі; міжособистісних ролей, пов'язаних з неофіційним статусом), рольової поведінки та показників її вивчення.

Відповідно, методика дослідження особливостей виконання рольової поведінки складалася з методів, які слугували:

- з'ясуванню змісту рольової поведінки (змісту конвенційних ролей: школяра, старости, санітара, бібліотекаря, природознавця, чергового);
- вивченню особливостей рольової поведінки за визначеними показниками: успішність виконання ролей відповідно до еталона, характер прийняття ролі, спрямованість рольової поведінки, сформованість структурних компонентів рольової поведінки;
- вивченню неформального статусу дитини у групі та встановлення характеру зв'язку між виконанням конвенційних і міжособистісних ролей.

Методика дослідження психологічних особливостей характеру зв'язку між виконанням конвенційних і міжособистісних ролей осіб з особливими освітніми потребами полягала у використанні методів експертної оцінки, спрямованості особистості, опитування, спостереження, природного експерименту, соціометрії.

Отримані в результаті експериментального дослідження емпіричні дані підлягали якісній і кількісній оцінці. Було виявлено, що майже половина досліджуваних мають середній рівень успішності виконання конвенційної ролі та майже третина – високий. До того ж, чим вищим є рівень успішності виконання рольової поведінки у школяра, тим більшого значення для нього набуває виконання правил, пов'язаних не лише з зовнішньою, а й внутрішньою стороною активності. Виявлене є підставою для позитивних прогнозів щодо можливостей адаптації дитини до умов життєдіяльності, її соціалізації, засвоєння позитивної, з точки зору суспільних цінностей, рольової поведінки. Адже саме конвенційна роль, вимоги до її виконання за своїм змістом є основою опанування будь-якої конвенційної ролі на подальших вікових етапах, у різних сферах життєдіяльності.

У результаті дослідження були отримані диференційовані дані щодо характеру прийняття учнями кожної з конвенційних ролей. Виявлено, що більше половини учнів з особливими освітніми потребами виконують ролі ритуально. Тобто, вони дотримуються правил, визначених роллю, формально, без прояву зацікавленості, але з повагою та тактовним ставленням до однолітків.

Кількісний і якісний аналіз даних щодо спрямованості рольової поведінки свідчить про те, що поведінка переважної більшості дітей у кожному класі спрямована на підтримку і налагодження стосунків у групах. Такі діти вирізняються високою потребою у спілкуванні, бажанням товаришувати, залежні від групи, чекають від інших визнання і теплих стосунків. Водночас спрямованість на розв'язання завдання мають лише 24,2% дітей. Варто відмітити також і те, що до аналізованої категорії дітей відноситься більшість учнів, які виконують конвенційну роль старости. Учні, рольова поведінка яких спрямована на себе, характеризуються орієнтацією на отримання винагороди та задоволення незалежно від інтересів інших членів групи.

Результати вивчення рольової поведінки за її компонентами (змістовий, емоційно-мотиваційний та власне

поведінковий) показали в цілому середній рівень їх сформованості. Однак виявлено, що найбільшою мірою недоліками характеризується змістовий компонент рольової поведінки. Знання характеризуються тим, що учні мають уявлення про певні правила конвенційних ролей, розуміють їх, але недостатньо повно і адекватно розкривають сутність цих правил і тільки частково їх деталізують. Найкраще, на вищому за середній та високому рівнях, учні володіють знаннями про ролі санітара, природознавця, бібліотекаря.

Даними дослідження встановлено, що у учнів з особливими освітніми потребами переважає в основному середній рівень сформованості емоційно-мотиваційного компонента виконання усіх конвенційних ролей з урахуванням показників позитивного ставлення до виконання правил поведінки, стійкості та дієвості. Рольова поведінка на цьому рівні характеризується тим, що вони діють з позитивним настроєм, але досить пасивно. Водночас у процесі бесіди учні стверджувально ставляться до необхідності виконання правил, визначених конвенційними ролями.

На підставі аналізу даних у переважній частині учнів (60%) виявлено високий та вищий за середній рівні сформованості поведінкового компонента виконання ролей. Тобто рольова поведінка таких учнів характеризується адекватним і самостійним, хоч і повільним виконанням правил конвенційних ролей. Контролю та допомоги вони потребують тільки в окремих випадках. Найкраще учні виконують конвенційні ролі санітара, природознавця, бібліотекаря. При виконанні конвенційних ролей школяра, старости та чергового значна кількість дітей має середній рівень сформованості поведінкового компонента. Для таких учнів характерним є ситуативне, з похибками виконання правил конвенційних ролей, вони потребують постійного контролю, спрямування.

Отримані експериментальні дані вивчення наявних в учнів рівнів сформованості компонентів рольової поведінки свідчать, що їх характеристики зазнають певних позитивних змін протягом навчання у 6-9 класах. Водночас виявлено, що особливої уваги на всіх етапах потребує формування змістового

компоненту рольової поведінки за показниками адекватності та усвідомленості, а також поведінкового компоненту рольової поведінки за показником самостійності.

У результаті соціометричного дослідження було виявлено, що серед учнів з особливими освітніми потребами найбільшу кількість складають „зірки” (46,2%). Вони наближені до лідера, це його опора, його соратники. „Відкинутих”, „ізолюваних” і „знехтуваних” серед учнів - 39,5%. Ці показники свідчать про те, що майже половині притаманна обмеженість спілкування і деякі навіть приймають на себе групову агресію. На основі співставлення даних щодо виконання міжособистісних ролей з даними про особливості виконання ними конвенційних ролей було виявлено наявність певного зв'язку.

Вивчення даних показує, що серед „лідерів” переважає успішне виконання конвенціональних ролей, майже половина з них мають особистісно-прийнятний характер рольової поведінки. Рольова поведінка „лідерів” спрямована на розв'язання завдань, поставлених перед групою, і на підтримку та налагодження стосунків серед товаришів. Компоненти сформованості рольової поведінки мають у них найвищі рівні.

„Зірки” мають середній рівень успішності виконання конвенційних ролей при особистісно-прийнятному та ритуальному характерах прийняття ролей. Переважною спрямованістю „зірок” є спрямованість на налагодження стосунків. Незначна кількість з них спрямовують свою рольову поведінку на себе, для вирішення своїх особистісних потреб. Ці учні мають середній та вищий за середній рівні сформованості компонентів рольової поведінки.

Серед „відкинутих” та „ізолюваних” майже половина отримали середній бал щодо рівня успішності виконання конвенційних ролей. Третина досліджуваних ритуально виконують свої конвенційні ролі. При цьому, 12,2% спрямовують рольову поведінку на налагодження міжособистісних стосунків, тобто вони бажають спілкуватися і мати багато друзів, і, навіть, невелика кількість „відкинутих” спрямовують свою рольову поведінку на розв'язання групових

завдань. Рівень сформованості компонентів рольової поведінки у цих учнів середній.

Вивчення отриманих даних щодо „знехтуваних” показує, що вони спрямовують рольову поведінку лише на себе, виконують тільки власні бажання, більшості властивий нульовий характер прийняття конвенційних ролей і низький рівень сформованості компонентів рольової поведінки.

Отже, вивчення виконання конвенційних ролей пов’язане із з’ясуванням виконання дитиною міжособистісних ролей, зумовлених її неофіційним статусом. Основа міжособистісних відносин і виконання учнями міжособистісних ролей - це емоційна сфера. Тому міжособистісні відносини розглядаються як фактор психологічного „клімату” групи.

Олена Кривопишина

д-р психол. наук, професор

Євгеній Порядін

магістр практичної психології

Львівський державний університет

безпеки життєдіяльності

м. Львів (Україна)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОФАЙЛІНГУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Сучасний етап становлення суспільства зумовлює актуальність проблеми ненасильницьких засобів вирішення соціально-політичних конфліктів, попередження проявів агресії, протиправної поведінки, терористичних дій.

Термін «профайлінг» походить від англійського слова «profile», яке перекладається як «профіль» або «профілювання» – складання психологічного портрета. Профайлінг – це поняття, що означає сукупність психологічних методів та методик об’єктивної оцінки, прогнозування поведінки людини на основі аналізу найбільш інформативних ознак, характеристик зовнішності, невербальної та вербальної поведінки.

Спочатку термін «профайлінг» (профілювання) вживався в контексті складання пошукового психологічного портрета (профілю) невідомої особи за слідами на місці злочину. Методологія кримінального профайлінгу передбачає роботу з матеріалами кримінального провадження та інтерпретацію доказів. Результатом роботи профайлера є кримінальний профіль – юридично значущий документ, в якому описані особистість, поведінка злочинця і жертви в контексті вчиненого злочину або серії злочинів. Сучасна парадигма профайлінгу має кілька джерел походження: дослідження кримінологів, фахівців з галузі судової медицини, психіатрів і кримінальних психологів.

Сучасний профайлінг – комплекс безінструментальних психологічних методів, розроблених для складання та оцінки психологічного портрета людини з метою визначення її стереотипної поведінки і використання їх в прикладних задачах: виявлення замовчуваної, прихованої людиною інформації, її намірів (часто злочинних), нещирості, брехні, невідповідності вимогам до пошукачів при їх працевлаштуванні, запобігання скандалам, конфліктам, витоку важливої корпоративної та комерційної інформації, пліткам, авантюрам та іншим негативним проявам людського чинника у виробництві, прогнозування кадрових і управлінських ризиків, виявлення лояльності до встановлених правил і нормативів, припущення основних моделей соціальної, економічної, фінансової і електоральної поведінки

Основним об'єктом спостереження психологів-профайлерів є невербальні (несловесні) елементи поведінки досліджуваного (навіть на відстані): міміка, жести, почерк, поза, хода, розташування кінцівок, напруженість тіла, частота дихання та серцевих скорочень, пітливість, частота кліпання повіками, нарешті читання усної мови на відстані за рухом губ та щелеп тощо. Непідготовлена спеціально людина не може контролювати свідомістю зазначені реакції свого організму, тому вони розкривають її психологічну сутність відповідно до мети дослідження.

Сьогодні найбільш широко профайлінговий підхід до розслідування злочинів використовується Федеральним бюро розслідувань (FBI) у США, де існує особливий підрозділ – відділ з вивчення поведінки. Одним із напрямків діяльності цього підрозділу є консультування з питань пошуку злочинців і складання психологічних профілів. Крім цього, проблемами профайлінгу займається Академія поведінкового профайлінгу (Academy of Behavioral Profiling), що об'єднує профайлерів, які ведуть приватні розслідування, і має розвинену мережу представництв у 69 країнах Європи. Одним з основних напрямів діяльності даної організації є навчання профайлінгу.

З 1985 року методи профайлінгу, розроблені в ФБР Р.Реслер і П. Бруксом, застосовуються для пошуку і затримання осіб, підозрюваних у скоєнні тяжких насильницьких серійних злочинів.

Другою сферою використання методик профайлінга стало забезпечення безпеки авіаперельотів за допомогою опитування та спостереження за пасажирами під час передпольотного огляду. Профілювання особистості дозволяє виявляти потенційно небезпечних громадян, виключити потрапляння на борт заборонених до перевезення речовин, що мінімізує ризик здійснення терактів на борту літака. Вперше застосували методики профілювання особистості фахівці департаменту профайлінгу авіакомпанії Ель-Аль аеропорту імені Бен-Гуріона у 70-ті роки минулого століття, що було пов'язано з необхідністю протистояти авіаційному тероризму в Ізраїлі. Сьогодні авіаційний профайлінг дозволяє забезпечити безпеку авіаперельотів для громадян і використовується авіакомпаніями різних країн.

Необхідність підготовки фахівців з профайлінгу визначило *мету емпіричного дослідження*: особливості розвитку здатності до профайлінгу майбутніх психологів.

До загальної вибірки дослідження увійшли 24 респонденти (вік - 20-22 роки), що навчаються за спеціальністю «Практична психологія» у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності.

Для досягнення мети емпіричного дослідження було обрано наступні *методики*: тест Холла діагностика емоційного інтелекту; методика експертної оцінки невербальної комунікації (А. М. Кузнецов); тест «Емін» (Д. Люсін); діагностика екстраверсії - інтроверсії та нейротизму (Г. Айзенк); тест визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності (Г.Я. Розен); методика діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні (М. Снайдер); діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант методики Н.П. Фетіскіна); методика «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, М. Епштейн).

Відповідно до мети емпіричного дослідження здійснено відсотковий та кореляційний аналіз розвитку складових здатності до профайлінгу респондентів загальної вибірки.

До структурних складових здатності до профайлінгу нами віднесено: емоційний інтелект, гармонійність, сензитивність, здатність до управління репертуаром невербальної комунікації, невербальна компетентність, перцептивно-інтерактивна компетентність, емпатія. Саме тому розвиток емоційного інтелекту та невербальної комунікації респондентів став одним із пріоритетних напрямів емпіричного дослідження.

Вивчення рівнів розвитку емоційного інтелекту передбачало виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, здатність керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень.

До основних структурних компонентів емоційного інтелекту віднесено: емоційна обізнаність; управління своїми емоціями, самомотивація (довільне керування своїми емоціями); емпатія; розпізнавання емоцій інших людей (вміння впливати на емоційний стан інших).

Емпірично виявлено рівні розвитку компонентів емоційного інтелекту: здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях знаходяться на середньому рівні розвитку (34%); здатність керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень 55% - середній рівень розвитку; 24% - високий рівень розвитку. Здатність до розуміння емоцій означає, що людина може розпізнати емоцію, тобто встановити

сам факт наявності емоційного переживання у себе або у іншої людини; може ідентифікувати емоцію, тобто визначати, яку саме емоцію відчуває він сам або інша людина, і знаходити для неї словесне вираження; розуміти причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона призведе. Недостатня розвиненість здатності до розуміння емоцій респондентів потребує спеціального розвитку у тренінговій групі.

Виявлено рівні розвитку типів емоційного інтелекту: парціальний та інтегративний, що проявляються у емоційній обізнаності; управлінні своїми емоціями, самомотивації (довільне керування своїми емоціями); емпатії; розпізнаванні емоцій інших людей (вміння впливати на емоційний стан інших). Так, встановлено, що у більшості респондентів (80%) загальної вибірки середній та високий рівень розвитку парціального емоційного інтелекту; у 63% - високий та середній рівень розвитку інтегративного емоційного інтелекту.

Визначено, що рівні розвитку перцептивно-невербальної компетентності знаходяться на високому та середньому рівні, встановлено міру вираження уміння налагоджувати стосунки і прочитувати контекст спілкування, а саме: 60% респондентів – високий рівень розвитку невербальної компетентності, 40% - середній рівень розвитку. Також виявлено високий та середній рівень розвитку комунікативного самоконтролю (61% та 39%) респондентів. Визначено високий та середній рівень розвитку перцептивно-інтерактивної компетентності, що дає підстави стверджувати, що респонденти здатні до взаєморозуміння, взаємопізнання, взаємовпливу; соціально адаптовані, соціально активні та соціально автономні.

За результатами кореляційного аналізу за критерієм Пірсона на рівні значущості $p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$ встановлено наступне.

Виявлено прямі кореляційні зв'язки емоційного інтелекту як необхідної складової здатності до профайлінгу з розвитком парціального емоційного інтелекту (здатністю до розуміння своїх і чужих емоцій ($r = ,800^{**}$, $p \leq 0,01$); з компонентами перцептивно-інтерактивної складової: високим рівнем розвитку взаєморозуміння($r = ,661^*$, $p \leq 0,05$); з високим рівнем розвитку

самоконтролю у спілкуванні ($r = ,488^*$, $p \leq 0,05$); визначено зворотною кореляцією з високим рівнем розвитку соціальної автономії ($r = - ,757^*$, $p \leq 0,05$); нейротизмом($r = ,442^*$, $p \leq 0,05$).

Визначено пряму кореляцію компонентів здатності до невербальної комунікації, а саме - різноманітності, гармонійності невербального репертуару з інтегрованим рівнем емоційного інтелекту (здатністю до розуміння своїх емоцій та вміння керувати ними) ($r = ,474^*$, $p \leq 0,05$); з перцептивно-комунікативним рівнем здатності до невербального спілкування ($r = ,460^*$, $p \leq 0,05$); зі структурним компонентом перцептивно-інтерактивної складової – взаєморозумінням ($r = ,487^*$, $p \leq 0,05$); високим рівнем розвитку гнучкості у спілкуванні ($r = ,442^*$, $p \leq 0,05$).

Виявлено прямі кореляційні зв'язки компоненту перцептивно-інтерактивної складової – взаєморозуміння з інтегративним рівнем розвитку емоційного інтелекту ($r = ,699^{**}$, $p \leq 0,01$), з чутливістю, сензитивністю до невербальної поведінки інших як необхідногокомпоненту здатності до невербальної комунікації($r = ,487^*$, $p \leq 0,05$); зі структурним компонентом перцептивно-інтерактивної складової – взаємовпливом ($r = ,552^*$, $p \leq 0,05$); з нормальним рівнем розвитком емпатії ($r = ,799^*$, $p \leq 0,05$).

Виявлено прямі кореляційні зв'язки компоненту контактність у спілкуванні з перцептивно-інтерактивною складовою – взаємовплив високого рівня розвитку($r = ,661^*$, $p \leq 0,05$), з гнучкістю у спілкуванні ($r = ,909^{**}$, $p \leq 0,01$), зі структурним компонентом перцептивно-інтерактивної складової – соціальною автономією високого рівня розвитку ($r = ,866^{**}$, $p \leq 0,01$), зі спонтанністю($r = ,566^{**}$, $p \leq 0,01$), з цінностями самоактуалізації ($r = ,471^*$, $p \leq 0,05$).

Визначено зворотною кореляцією перцептивно-інтерактивної складової соціальної автономії високого рівня розвитку з парціальним емоційним інтелектом ($r = - ,707^*$, $p \leq 0,05$);з компонентами перцептивно-інтерактивної складової – взаємопізнанням ($r = - ,896^*$, $p \leq 0,05$), з перцептивно-комунікативним рівнем невербальної комунікації ($r = - ,757^*$, $p \leq$

0,05), прямий кореляційний зв'язок з контактністю у спілкуванні ($r = ,866^{**}$, $p \leq 0,01$).

Виявлено прямі кореляційні зв'язки перцептивно-інтерактивної складової соціальної автономії середнього рівня розвитку з комунікативним самоконтролем середнього рівня розвитку ($r = ,654^*$, $p \leq 0,05$), цінностями самоактуалізації ($r = ,768^{**}$, $p \leq 0,01$), спонтанністю ($r = ,523^*$, $p \leq 0,05$), автономністю ($r = ,656^{**}$, $p \leq 0,01$), креативністю ($r = ,567^*$, $p \leq 0,05$), аутосимпатією ($r = ,541^*$, $p \leq 0,05$), зворотню кореляцію з компонентом перцептивно-інтерактивної складової соціальною активністю середнього рівня розвитку ($r = -,702^*$, $p \leq 0,05$).

З метою розвитку здатності до профайлінгу майбутніх студентів розроблено та апробовано програму психологічного тренінгу. *Мета* програми психологічного тренінгу передбачає набуття майбутніми психологами знань з психології спілкування, комунікативних вмінь і навичок, забезпечення адекватної професійної взаємодії у навчальному процесі та у майбутній професійній діяльності, розвиток здатності до прийняття самостійних рішень, відпрацювання певних алгоритмів вироблення навчально-комунікативних вмінь профайлінгу, розв'язання конфліктних комунікативних ситуацій тощо.

До основних завдань психологічного тренінгу розвитку здатності до профайлінгу віднесено вдосконалення наступних вмінь:

- вміння вступати в контакт з іншою людиною і ставати на її позицію,
- вміння діяти злагоджено у спілкуванні, вміння взаємної підтримки у міжособистісній взаємодії,
- вміння розв'язувати конфліктні ситуації,
- здатність використовувати доцільно невербальні засоби спілкування, вміння володіти голосом та інтонаціями,
- здатність розпізнавати емоційні стани по невербальним проявам;
- вміння налаштовуватись на емоційні стани партнера по спілкуванню;
- вміння викладати свої думки логічно, стисло й

аргументовано;

-вміння уважно слухати свого співрозмовника, а також розвитку здатності до емпатійності, тактовності, поважного ставлення до партнера зі спілкування тощо.

Основними формами організації роботи тренінгової групи з розвитку здатності до профайлінгу були: колективна (впарі, малих групах) та індивідуальна форми.

Основними методами виступали навчальні ділові і рольові ігри та психотехнічні вправи, метою яких було моделювання професійної діяльності майбутніх психологів; програвання ситуацій, пов'язаних з майбутнім фахом досліджуваних. Визначалися мета гри, центральний елемент рольової гри – проблемна ситуація, яка розроблялася з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Актуальними формами організації навчально-рольової гри були такі: фронтальна та групова.

Зміст програми психологічного тренінгу розвитку здатності до профайлінгу реалізувався на трьох етапах емпіричного дослідження: інформаційно-мотиваційному, змістово-операційному та результативно-контрольному.

Програма охоплювала 15 занять, кожне з яких тривало 1 год. 20 хв. і було поділене на 5 блоків: «когнітивний», «комунікативно-мовленнєвий», «соціально-перцептивний», «інтерактивний», «заклучний». Тренінгові заняття розраховані на групу у кількості 10-15 учасників.

У підґрунтя організації тренінгової роботи було покладено такі принципи: саморозвитку, самовиховання, самопостереження. У програмі використовувалися тренінгові вправи, метою яких був розвиток вмінь та навичок вербального і невербального спілкування, розвитку емпатії, самоконтролю у спілкуванні, емоційного інтелекту як структурних компонентів здатності до профайлінгу.

Програму психологічного тренінгу розвитку здатності до профайлінгу майбутніх психологів було апробовано, за результатами здійснено аналіз формувального впливу. За результатами порівняльного аналізу за критерієм Віллоксона виявлено наявність значущих відмінностей рівня розвитку

структурних компонентів здатності до профайлінгу, а саме: гармонійності невербальної комунікації; чутливості, сензитивності до невербальної поведінки інших; здатності до управління своїм невербальним репертуаром у ситуації спілкування; у таких показниках розвитку емоційного інтелекту, як: здатності до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними; перцептивно-інтерактивної складової: взаємопізнання, взаєморозуміння, соціальна адаптивність.

Висновки: У результаті здійсненого емпіричного аналізу особливостей розвитку здатності до профайлінгу майбутніх психологів виявлено високий та середній рівні розвитку парціального та інтегративного типів емоційного інтелекту, що проявляються у емоційній обізнаності; управлінні своїми емоціями, самомотивації (довільне керування своїми емоціями); емпатії; розпізнаванні емоцій інших людей (вміння впливати на емоційний стан інших). Визначено, що рівні розвитку перцептивно-невербальної компетентності знаходяться на високому та середньому рівні, встановлено міру вираження уміння налагоджувати стосунки і прочитувати контекст спілкування. Визначено високий та середній рівень розвитку перцептивно-інтерактивної компетентності, що дає підстави стверджувати, що респонденти здатні до взаєморозуміння, взаємопізнання, взаємовпливу; соціально адаптовані, соціально активні та соціально автономні; виявлено високий та середній рівень розвитку комунікативного самоконтролю респондентів.

Встановлено наявність кореляційних зв'язків між основними складовими здатності до профайлінгу: перцептивно-інтерактивною складовою, комунікативним самоконтролем, різноманітністю, гармонійністю невербального репертуару, інтегрованим емоційним інтелектом, парціальним емоційним інтелектом, чутливістю, сензитивністю до невербальної поведінки інших, емпатією. Розроблено та апробовано програму психологічного тренінгу здатності до профайлінгу майбутніх психологів; доведено наявність формувального впливу за результатами впровадження тренінгової програми.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні психологічних чинників впливу на розвиток здатності до профайлінгу психологів у процесі професійної діяльності.

Література

1. Профайлинг: учеб. пособие / сост. А.В.Дормидонтов, И.А.Семенова-Ульяновск: УВАУ ГА(И), 2011. — 432 с.

2. Психологія профайлінгу: навч. посіб. / Ю. В. Руть.— К.: ДП Вид. дім “Персонал”, 2018. — 236 с.

Елена Старовойтенко

д-р психол. наук, професор,

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики»

г. Москва (Россия)

ПАРАДОКС САМОТОЖДЕСТВА Я: ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ И ДИАЛОГИЧНОСТЬ

Самотождество Я представляет собой сложнейший феномен осознания, означения и артикуляции личностью собственного постоянства во внешнем и внутреннем времени, в собственных свойствах, качествах и состояниях, в своих телесных границах и субъективном пространстве. Самотождественность Я, имеющая глубинные корни и вершинные потенциалы, является важнейшим психологическим признаком и сущностью *индивидуальности*.

В психологической науке оно, как правило, исследуется в частных парадигмах, ограничивающих возможности обоснования его специфики и интегрального раскрытия. К этим парадигмам в социальной психологии, психологии развития, психологии личности, психологии «Я» и психологии сознания относятся «идентичность» и «эго-идентичность», «самость» и «самосознание», «отношение к себе» и «Я-концепция»,

«диалогичность» и «рефлексия». Встают задачи психологического изучения самотождества Я как самостоятельного явления с привлечением данных других наук, на основе интеграции концепций самотождества из разных областей его познания, с перспективой введения результатов исследования самотождества в социальные проекты и консультативные технологии развития личности.

Основные научные результаты, полученные при исследовании самотождества отечественными и зарубежными авторами, связаны с попытками раскрытия природы и сущности самотождества, с поисками условий и противоречий его индивидуального становления, с определением особенностей самотождества как свойства и бытийного состояния личности, с изучением его жизненных проявлений, а также с описанием индивидуальных феноменов проживания самотождества.

В частности, психологическое изучение самотождества активно ведется в парадигме «идентичности» как обретения тождества индивида с «другим» – культурой, социумом, группой, конкретными людьми – в условиях их воздействий на личность [14;17]. В меньшей степени изучена

«самоидентичность» как способность личности быть собой, признавать и познавать себя как индивидуальность, создавать уникальную Я-концепцию посредством активных идентификаций с другими людьми, а также идентификаций с ним значимых других (Э. Эриксон, Р. Б. Бернс; И.С. Кун; Г.М. Андреева; Е.П. Белинская; Д.А. Леонтьев; Е.И. Рассказова и А.Ш. Тхостов; Ю.П. Зарецкий; S. Gallagher; M. Jaromowic и др.).

Более глубокое продвижение в познании самотождества связано с разработкой философских экзистенциально-феноменологических концепций, в которых оно выступает основанием и результатом отношения личности к себе, фактичностью совпадения субъекта и объекта самопознания, постоянством «Я» в актах сознания, самосознания и рефлексии, единством осознания Я своих тождественности и самости, полаганием себя автором совершаемых внешних и внутренних действий, эффектом динамического синтеза процессов отождествления и

разотождествления Я с самим собой, единством «Я» во времени жизни (Э. Левинас, Г. Марсель, П. Рикер, М.К. Мамардашвили).

Тонкие закономерности становления самоощущения выявлены классической концепцией диалога (М.М. Бахтин), где оно понимается как непрерывность самопереживания Я в условиях внешнего и внутреннего соприсутствия значимого Другого и в связи с его взглядом, чувством, речевым обращением, поступком, адресованными Я.

Вопрос о самоощущении ставится также при психологическом изучении диалогического генеза Я в результате внутренних обращений личности к себе с целью достичь аутентичности своих стремлений, чувств, мыслей, ценностей и действий (Н. Hermans [15;16]).

К новой проблематизации самоощущения ведут современные исследования различных областей Я-неизвестного, поиск и раскрытие которого требуют от личности признания неполного тождества с собой (В. А. Петровский [6; Е.Б.Старовойтенко [13]; А.Н. Исаева [2]).

Известно также глубокое раскрытие феномена «потери себя», или разотождествления Я с собой, в аспекте внутреннего присвоения и слияния с высоко значимым Другим (Ж-П. Сартр, М.К. Мамардашвили), а также в аспекте проективных идентификаций, порождающих множество внутренних «двойников» личности (Д. Гротштейн).

Перечисленные научные акценты в изучении самоощущения стали предпосылками исследования, представленного в данной работе. Кроме того, такими предпосылками стали результаты, полученные нами при изучении генеза, форм и структуры Я, отношения к себе, рефлексивности Я, диалогического отношения Я к Другому [10;11;12].

Исследование самоощущения Я было проведено посредством реализации следующих методологических, теоретических и эмпирических *идей*, которые не нашли ранее последовательного, системного воплощения в психологии личности.

Во-первых, это исследование самоощущения в *общеперсоналогическом* формате [7; 8], объединяющем экспликацию идей о самоощущении Я из релевантных текстов, их теоретическую систематизацию и разработку рефлексивной модели.

Во-вторых, это изучение не столько сформировавшегося личностного свойства «самоощущенности», сколько процесса его индивидуального становления, опосредованного активностью Я, или процесса *достижения* самоощущения.

В-третьих, определение и раскрытие *парадоксальной* природы самоощущения Я. Под «парадоксом» понимается такое соотношение оппозиций, в котором каждая из них необходима для существования другой, равноценна другой, обладает свойствами, детерминированными связями с другой, может находиться в конструктивном согласовании с другой, определяя *разрешение парадокса*. На наш взгляд, парадоксальность самоощущения Я и его достижения может заключаться в необходимом сосуществовании и согласовании следующих оппозиций: Я и Другой; Я в отношении к себе и Я в отношении к Другому; отождествление и разотождествление Я с собой; Я-в-себе и Я-в-Другом; постоянство и изменчивость Я; *индивидуальность и диалогичность самоощущения* и т.д..

В-четвертых, это поиск недостаточно раскрытых *условий* достижения самоощущения Я, концентрирующих его оппозиции и заключающие потенциал конструктивного разрешения парадоксов, прежде всего, парадокса индивидуальности и диалогичности самоощущения, которое ведет к развитию Я. Обоснование возможностей *внутреннего диалога Я – Другой* как условия достижения самоощущения и акцент на *рефлексивный* план диалога.

В-пятых, моделирование рефлексивно-диалогичной динамики самоощущения Я в аспекте «личностных качеств», запускаемой практикой самопознания.

Приведем теоретическую и рефлексивную модели достижения самоощущения Я во внутреннем диалоге, представляющие собой концептуальные синтезы идей М.М.

Бахтина [1], Г. Марсея [5], Э. Левинаса [3], П. Рикера [9], М.К. Мамардашвили [4].

Теоретическая модель включает определение основных условий достижения самоощущения Я с акцентом на внутренний диалог; *рефлексивная модель* - структуру бинарных Я-репрезентаций с позиций «Я-сам» и «Другого» в рефлексивном диалоге Я – Другой, а также критерии оценки Я-репрезентаций во внутреннем диалоге с точки зрения поддержания самоощущения Я, появления моментов разотоощужения с собой и нового движения к самоощущению в направлении к его индивидуальности.

Условия достижения самоощущения Я

-Личность приобретает самоощущение, реализуя жизненные отношения, в частности, отношение к конкретному значимому Другому. В числе множества ценностных аспектов становления данного отношения большое значение имеет его рефлексивно-диалогическое развитие.

- Личность при достижении самоощущения в отношении к Другому выступает в качестве неповторимого Я, имеющего множество ипостасей (Я-эмпирическое и Я-Абсолютное, Я-телесное и Я-феноменальное, Я-как-Я-сам и Я-как-Другой), в качестве субъекта и объекта самоотношения в контексте отношения к Другому, в качестве «Я» как результата непрерывного жизненного движения от Я-достигнутого к Я-актуальному и к Я-возможному.

-Необходимыми моментами жизненной динамики самоощущения являются состояния совпадения и разотоощужения Я с собой в контексте внешнего и внутреннего отношения к Другому.

-Значительными возможностями для достижения самоощущения Я обладает внутренний диалог Я – Другой. В данном диалоге, как способе реализации отношения к Другому, происходят самоопределение Я как субъекта диалога, «заимствование» своего «Я» у Другого, «овладение» Я внутренним Другим, обретение Я своей аутентичности в относительной свободе от Другого, полагание Другого как свободного субъекта диалога в составе «Мы».

- Внутренний диалог Я – Другой является обращением личности к значимому Другому, представленному в ее внутреннем мире в качестве действующего, взаимодействующего, говорящего, отражающего Я (в образе, мысли, переживании), индивидуально отраженного в Я, занимающего свою позицию в диалоге, рефлексивного.

-Отношение Я к Другому, имеет ряд взаимодополняющих измерений, характерных и для пространства внутреннего диалога. Это измерения между-Я-и-Другим, Я-в-Другом, Другой-в-Я, Я-в-себе, Я-в-мире-с-Другим. Становлению самоидентификации Я может способствовать рефлексивная амплификация «Я» через обращения к себе и репрезентации «Я» в каждом и во всех измерениях внутреннего диалога. Речь идет о рефлексии Я – между-Я-и-Другим, Я – Я-в-Другом, Я – Другой-в-Я, Я – Я-в-себе, Я – Я-в-мире-с-Другим. Внутренний диалог приобретает качество «рефлексивного», порождая множество эффектов самоидентификации Я (Я-репрезентаций) в своих различных измерениях.

-Я-репрезентации, рождающиеся в различных измерениях рефлексивного диалога, могут быть оппозиционными по признакам известности-неизвестности «Я», выраженности-невыраженности определенных ипостасей Я, высокой-низкой ценностной насыщенности и т.д. Совпадение, единство Я-репрезентаций в разных измерениях диалога свидетельствует о направленности личности на поддержание самоидентификации. Осознаваемые противоречия Я-репрезентаций проблематизируют самоидентификационность личности, побуждают ее к разотождествлению с Я-достигнутым и поиску конструктивного разрешения противоречий: уравнивания, синтеза, взаимодополнения Я-оппозиций.

-Возможности достижения самоидентификации в рефлексивном диалоге Я – Другой могут быть умножены за счет осуществления рефлексивных действий в различных измерениях диалога с позиций «Я-сам» и с позиций «Другого», за счет порождения *бинарных Я-репрезентаций* «для Я» и «для Другого» и их интеграции. Таким путем может происходить укрупнение, увеличение объема диалога с соответствующим

ростом потенциала укрепления и проблематизации самождества, разрешения парадокса его индивидуальности и диалогичности, творческого развития Я.

- Самождество Я, конституирующее и представляющее индивидуальность, может развиваться в различных аспектах: личностных качеств, форм активности, отношений, состояний, а также личности в целом. Они выступают *содержаниями Я-репрезентаций* во внутреннем диалоге.

Ниже представлена структура бинарных Я-репрезентаций, «запускающих» движение рефлексивного диалога Я – Другой в аспектах личностного согласования, рассогласования, интеграции эффектов рефлексии в различных измерениях диалога. При полноте и синтезе Я-репрезентаций из различных измерений диалога может быть найдено творческое решение парадокса индивидуальности и диалогичности самождества.

Структура бинарных Я-репрезентаций в рефлексивном диалоге Я – Другой

Я-репрезентации с позиций Я-сам Я-репрезентации с позиций Другого

между-Я-и-Другим-для-Я ----- между-Я-и-Другим-для-Другого

Я-в-Другом-для-Я ---- Я-в-Другом-для-Другого Другой-

в-Я-для-Я ---- Другой-в-Я-для-Другого Я-в-себе-для-Я -

--- Я-в-себе-для-Другого

Я-в-мире-с-Другим-для-Я----- Я-в-мире-с-Другим-для-Другого

Критерии оценки Я-репрезентаций во внутреннем диалоге

Обнаружению динамики самождества Я во внутреннем диалоге служат критерии оценки Я-репрезентаций, касающиеся в основном качественных характеристик рефлексии и относящиеся к Я-репрезентациям во внутреннем диалоге в целом и к бинарным Я-репрезентациям с позиций Я-сам и Другого в отдельных измерениях диалога:

1. осознание – неосознание относительной автономии Я-сам и внутреннего Другого;
2. доступность – недоступность позиции внутреннего Другого;
3. опора на Я-сам – опора на Другого в Я-репрезентациях;
4. известность – неизвестность «себя» в Я-репрезентациях;
5. позитивное – негативное переживание себя в Я-репрезентациях;
6. актуальность – возможность «себя» в Я-репрезентациях;
7. знание – незнание себя в бинарных Я-репрезентациях;
8. выраженность – невыраженность ценностных характеристик «Я» в бинарных Я-репрезентациях;
9. удовлетворенность – неудовлетворенность Я собой в бинарных Я-репрезентациях;
10. продуктивность – непродуктивность Я в плане интенций к самоизменениям в бинарных Я-репрезентациях;
11. проживание – непроживание «Мы» в бинарных Я-репрезентациях;
12. убеждение – сомнение в постоянстве «Я» в ходе рефлексивного диалога;
13. противоречия – единство Я-репрезентаций в разных измерениях диалога с позиций для-Я и для-Другого.

С помощью данных критериев определяются совпадения, рассогласования или противоречия Я-репрезентаций по разным параметрам в измерениях внутреннего диалога в целом, а также совпадения, рассогласования или противоречия Я-репрезентаций с позиций Я-сам и Другого в разных измерениях диалога.

На основе приведенной структурной модели внутреннего диалога Я – Другой могут быть разработаны рефлексивные практики, которые развивают, испытывают и проблематизируют самотождество Я. Примером такой практики является приводимый ниже прием «испытания» самотождества Я во внутреннем диалоге, в аспекте определенного «качества» личности. Прием имеет форму континуума вопросов, актуализирующего рефлексивный диалог в различных

измерениях, «для Я» и «для Другого». Качественно выступает индивидуальная «открытость опыту», активно изучаемая посредством стандартизованных психологических методик, не учитывающих, однако, многомерной диалогичности приобретения, Я-принятия и реализации данного качества индивидуальной личностью.

Испытуемому предлагается выбрать и внутренне обратиться к высоко значимому для него Другому, называя его N. Затем ему ставится задача последовательно, развернуто ответить на следующие вопросы к себе

- Удастся ли мне извлекать опыт переживаний и впечатлений, мысли и действия, когда я непосредственно общаюсь с N?
- Думает ли N, что я извлекаю ценный для меня опыт в непосредственном общении с ним?
- Являюсь ли я в представлениях N человеком, открытым для опыта и активно приобретающим его?
- Важен ли я для N как человек, открытый для опыта и активно приобретающий его?
- Является ли N для меня человеком, который побуждает и влияет на меня в плане приобретения ценного опыта?
- Знает ли N, что общение с ним важно для меня в поиске и приобретении ценного опыта?
- Чувствую ли я себя человеком, способным самостоятельно искать и приобретать ценный опыт?
- Могу ли я, на взгляд N, самостоятельно искать и приобретать ценный опыт?
- Является ли мой опыт, приобретенный в общении с N, ценным для многих людей?
- Думает ли N, что мой опыт, приобретенный в общении с ним, является ценным для многих людей?
- Появилось ли сейчас, после поиска ответов на предыдущие вопросы, что-то новое в осознании себя как человека, открытого к опыту и приобретающего его?
- Какие чувства вызывают во мне эти изменения в представлении о себе?

Полагаем, что психологическое знание о самоощущении Я может быть существенно пополнено путем дальнейших исследований его генеза и парадоксов, заключающих богатые потенциалы новых подходов к развитию и саморазвитию Я.

Литература

1. Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука. 2001.
2. Исаева А.Н. Знаемое и неизвестное "Я" в значимой жизненной ситуации // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2013. Т. 74. № 2. С. 85-96.
3. Левинас Э. Время и Другой. СПб: Высшая религиозно-философская школа Санкт-Петербург. 1998.
4. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. (М. Пруст «В поисках утраченного времени»). СПб.: Русский Христианский гуманитарный институт. 1997.
5. Марсель Г. Опыт конкретной философии М.: Республика. 2004.
6. Петровский В.А. Индивидуальность: саморегуляция и состоятельность // В кн.: Психология индивидуальности: новые модели и концепции / Науч. ред. Е. Б. Старовойтенко, В.Д. Шадриков. М. : НОУ ВПО МПСИ. 2004. С. 219-266.
7. Петровский В.А. «Я» в персонологической перспективе. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ. 2013.
8. Петровский В.А. Старовойтенко Е.Б. Наука личности: четыре проекта общей персонологии. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т.9. №1. С. 21 – 39.
9. Рикер П. Я-сам как другой. М.: Изд-во гуманитарной литературы. 2008.
10. Старовойтенко Е.Б. Достижение себя в отношении к Другому // Мир психологии. Научно-методический журнал. Т. 74. № 2. 2013. С. 71-85.
11. Старовойтенко Е.Б. Продуктивность диалогического отношения Я - Другой // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 3. С. 408-432.
12. Старовойтенко Е. Б. Самоощущение Я во внутреннем диалоге // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16. № 3. С. 434-456.
13. Старовойтенко Е. Б. Я-неизвестное в отношениях личности к себе и Другому // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2018. № №3. С. 35-49.

14. Субъективность и идентичность. / Отв. ред. А.В. Михайловский. М.: Изд. Дом Высшей школы экономики. 2012.

15. Hermans, H. J. M. The dialogical Self: Toward a theory of personal and cultural positioning. // Culture and Psychology. 2001. 7(3), P. 243–281.

16. Hermans, H. J. M. & Kempen, H. J. G. The dialogical Self: Meaning as movement. San Diego, CA: Academic Press. 1993.

17. Self and Identify: Contemporary Philosophical Issue. D. Kolak & R. Martin (eds.). N.Y.:McMillan. 1991.

*Ольга Логвись,
аспірант кафедри психології розвитку та консультування
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, (Україна)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасний вчитель – це професіонал, який знаходиться у постійному творчому пошуку. Педагогу сьогодення необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей. Конкурентоспроможний вчитель повинен володіти надзвичайними можливостями впливати на проблеми світогляду особистості настроїв і моральності учнів. Учителю сучасної школи повинен не просто вчити, а й формувати духовно інтелектуальну творчу особистість, адаптовану до сучасних вимог, різнобічно розвинену, соціально зрілу, яка успішно засвоює ціннісний нормативний досвід поколінь, виробляючи свій власний досвід діяльності, творчості, спілкування. Процеси, що відбуваються у будь-яких сферах суспільного життя, впливають на особистість, її життєвий простір, внутрішній стан.

Особистість – це цілеспрямована людина з визначеною системою життєвих цінностей та поглядів, обраним життєвим шляхом та унікальним внутрішнім світом. Це людина, що самостійно приймає рішення, бере на себе відповідальність та долає перешкоди на шляху до цілі. Справжня особистість, що досягла успіху в житті, завжди готова допомогти іншим стати на цей шлях [3]. Розвиток особистості відбувається у конкретних суспільних умовах. Слід адекватно співвідносити поняття людини й особистості. Людина як соціальна та біологічна істота є носієм особистості. Поняття людини значно ширше за поняття особистості, бо включає в себе велике коло соціальних і біологічних ознак – антропологічних, етнографічних, культурних та ін. Особистість характеризується якісними та кількісними проявами психічних особливостей які утворюють її індивідуальність. Індивідуальність – це поєднання психологічних особливостей людини, що утворюють її своєрідність, відмінність від інших людей. Поняття особистості тлумачиться неоднозначно – залежно від того, який підхід реалізується дослідником. Можна виділити щонайменше 4 аналітичні підходи – соціально-психологічний, індивідуально-психологічний, діяльнісний та генетичний, реалізовані такими психологами, як: Б.Г.Ананьєв, В.В.Давидов, А.Г.Ковальов, О.М.Леонтьєв, Г.С.Костюк, Ф.Лерш, В.М.М'ясищев, А.В.Петровський, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, В.М.Русалов та ін. [2]. Індивідуальність – неповторне співвідношення особистих рис та особливостей людини (характер, темперамент, здібності, особливості протікання психічних процесів, сукупність почуттів тощо), що утворюють її своєрідність, відмінність від інших людей. Це особлива і не схожа на інших людина в повноті її фізичних та духовних якостей. Ще Рубінштейн С.Л. говорив, що особистість це «... не тільки той чи інший стан, але й процес, в ході якого внутрішні умови змінюються, а з їх зміною змінюються і можливості впливу на індивіда шляхом зміни зовнішніх умов». У зв'язку з цим механізми зміст, умови розвитку особистості, зазнаючи істотних

змін, викликають інтенсивні зміни у формуванні особистості. Перш ніж перейти до розгляду основних вимог до особистості вчителя, розглянемо її структурні складові. Зупинимося на структурі особистості, запропонованій К.К. Платоновим. Перша підструктура особистості включає її соціальну спрямованість, систему провідних ставлень і потреб. Відповідно, першу найважливішу групу вимог до особистості педагога складають вимоги до нього як до представника суспільства і виконавця важливого соціального замовлення: вчитель формує особистість. Це морально-педагогічні якості вчителя, його інтереси, потреби, переконання, ідеали, мотиви поведінки, світогляд, характер. Учитель не повинен вважати свій характер особистою справою. Він тепер відповідає не лише за свою поведінку, а й за почуття. Інтегральним показником професійної підготовленості майбутнього вчителя є педагогічна спрямованість його особистості: позитивне ставлення до педагогічної діяльності, любов до дітей, психолого-педагогічна культура. Друга підструктура – це підструктура досвіду. Вимоги до індивідуального досвіду вчителя: професійна підготовленість і загальний розвиток (розвиток емоційно-вольової сфери, процесів педагогічного творчого мислення, сформованості вольових звичок тощо). Компетентність учителя передбачає і практичну підготовленість: оволодіння основними педагогічними знаннями, навичками, вміннями (з фахового предмету, педагогіки, психології). Н.В.Кузьміна виділяє такі педагогічні вміння: гностичні, проєктивні, конструктивні, комунікативні, організаторські. Третя підструктура – підструктура форм відображення. Це вимоги до особливостей розвитку його психічних процесів. Змістом інтелектуального самовиховання є розвиток здібностей до педагогічного аналізу і синтезу; розвиток таких якостей мислення, як критичність, самостійність, широта, гнучкість, активність, швидкість; розвиток спостережливості, педагогічної пам'яті та творчої уяви; розвиток культури мовлення вчителя, його словникового запасу. Четверта підструктура охоплює спадкові індивідуальні

особливості особистості. Тут об'єктом професійного самовиховання вчителя є стан його здоров'я, природні дані, зокрема, самовиховання культури темпераменту, сенсорної організації, емоційно-вольових якостей особистості, здатності свідомо керувати своїми емоціями [4].

Основним компонентом структури індивідуальності педагога є педагогічна спрямованість його діяльності, котра визначає поведінку, ставлення до професії, до своєї праці, передусім до дитини (спрямованість на прийняття особистості дитини). Професійна спрямованість особистості вчителя – інтерес до педагогічної діяльності і здатність нею займатися та емоційне ставлення до діяльності (любов, задоволення, інші потреби). Спрямований на дитину вчитель завжди визнає унікальну неповторність кожного учня, дбає про розвиток його індивідуальних здібностей. Таким чином, професійно важливі якості особистості – це комплекс найважливіших індивідуально-психологічних та психофізіологічних особистісних властивостей людини, які достатні та необхідні для успішного виконання діяльності на нормативному рівні. Для успішного виконання професійної діяльності людина повинна володіти низкою характеристик. У науці вони одержали назву «професійні якості» особистості. Важливим підсумком сучасних досліджень з'явилось встановлення того, що будь-яка професійна діяльність реалізується на базі системи професійних якостей.

Отже, професійна спрямованість особистості вчителя характеризується інтересами, нахилами, переконаннями, ідеалами. На підставі їхнього аналізу можна зробити висновок, наскільки значущі для нього педагогічна діяльність та її об'єкт, як глибоко він усвідомлює можливість правильного розв'язання педагогічних задач, як пов'язана педагогічна спрямованість з іншими видами спрямованості, наскільки вчитель задоволений своєю діяльністю, які труднощі трапляються в його діяльності і як він їх долає, як співвідносяться педагогічна спрямованість із самооцінкою особистості, рівнем домагань, здібностями, характером тощо. Спрямованість особистості педагога зумовлює

результат і активність у професійній діяльності. Основним мотивом адекватної педагогічної спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності, усвідомлення свого покликання, відчуття потреби в обраній діяльності. Професійна самосвідомість (Я-концепція) вчителя визначає його діяльність, спосіб поведінки, систему дій, спрямованих на себе і на взаємодію з учнями. Професійна (педагогічна) самосвідомість (Я-концепція) вчителя – усвідомлення вчителем норм, правил, моделі педагогічної професії, сформованість професійного кредо, концепції педагогічної праці; співвіднесення себе з професійним еталоном, ідентифікація з професією, очікувана оцінка себе референтними людьми; самооцінка. Основними психологічними характеристиками професійної відповідності (придатності) педагога є схильність (придатність), готовність і включеність. пов'язана із неспецифічними, анатомо-фізіологічними і психічними особливостями людини. Психологічний портрет вчителя утворюють: індивідуальні якості (темперамент, задатки, статеві та вікові характеристики тощо), особистісні якості (особливості соціальної, моральної і духовної сфер людини; комунікативні якості), статусно-позиційні особливості людини (статус, ролі, стосунки у колективі; діяльнісні, поведінкові показники).

Інноваційна особистість – це особистість, яка здатна ефективно працювати і навіть просто існувати в умовах інформаційного суспільства. За Хагеном Е., їй притаманні відкритість новому досвіду, підтримка інновацій і оригінальності мислення інших людей, власне прагнення до новизни, творчий дух. Інноваційна особистість повинна володіти інноваційною чутливістю і адаптивністю, що полягають в готовності оперативно і позитивно реагувати на швидкий темп істотних змін життя, демонструвати готовність до ризику і діяльності в умовах нестабільності і непередбачуваності, самому виступати в якості ініціатора і учасника виробництва інновацій та їх використання. На професійному рівні інноваційна культура

вчителя характеризує високий рівень його педагогічної діяльності. Три групи властивостей особистості, які необхідні для формування інноваційної культури педагога: ставлення до дітей як до суб'єктів, що розвиваються, культура людської взаємодії, ставлення до себе як до суб'єкту, що розвивається.

Професійна педагогічна спрямованість – суттєва ознака та передумова справжнього авторитету вчителя, один із найважливіших суб'єктивних факторів досягнення успіхів у професійно-педагогічній діяльності. Вона полягає у стійкій мотивації на формування особистості учня засобами предмета, який він викладає, на переструктурування цього предмета з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей, на формування потреби учня у знанні, носієм якого є педагог. Важливо, щоб учитель володів особливим, індивідуальним стилем сучасного педагогічного мислення, основними ознаками якого є: об'єктивність, критеріальність, системність, комплексність, вірогідність, ієрархічність, домінантність, перспективна спрямованість, аналітичність, логічність, несуперечливість, критичність і самокритичність.

Професійно значущою рисою вчителя є стресостійкість. У здійсненні навчально-виховного процесу педагог повинен володіти розвиненим професійним мисленням, бути здатним до постійної інноваційної діяльності. У своїй педагогічній діяльності вчителі потрапляють у різні стресові ситуації, вирішують проблеми, пов'язані з навчанням, вихованням, перевихованням, побутовою невлаштованістю, зазнають психологічного тиску як з боку адміністрації, учнів, так і з боку батьків, переживають внутріособистісні суперечності тощо. Адаптації вчителя до стресових ситуацій сприяє його соціально-психологічна толерантність (терпимість). Особистісні механізми стресостійкості у педагогів мають конструктивну спрямованість, що сприяє їхньому професійному зростанню і самореалізації (справжня адаптація). Без сформованої стресостійкості педагог не зможе конструктивно виходити зі стресових ситуацій,

ефективно розв'язувати професійні та життєві проблеми, бути соціально адаптованим.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, наскільки значущі для становлення індивідуальності педагога є усвідомлення можливостей правильного розв'язання педагогічних задач, як пов'язана педагогічна спрямованість з іншими видами спрямованості, наскільки вчитель задоволений своєю діяльністю, які труднощі трапляються в його діяльності і як він їх долає, як співвідносяться педагогічна спрямованість із самооцінкою особистості, рівнем домагань, здібностями, характером тощо.

Література

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – 4-е изд., испр. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2010. – 448 с.
2. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. Кн.1: Общие основы психологии : Учебник для высших педагогических учебных заведений / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2001 . – 688 с.
3. Олпорт Г.В. Личность в психологии. – М.: Ювента, 1998. – 350 с.
4. Райгородський Д.Я. Психологія особистості. Хрестоматія. - Самара: Видавничий дім «Бахрах-М», 2000. – 672 с.
5. Старовойтенко Е.Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академический Проект; Трикста, 2004. – 256 с. – С. 148 - 154.

Валентина Москаленко
д-р філос.наук, професор
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України
м. Київ (Україна)

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТА ТИПІЗАЦІЯ ЯК ЗАКОНОМІРНІСТЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Для процесу соціалізації особистості характерними є дві тенденції: типізація та індивідуалізація, які існують в єдності. Хоча цій проблемі присвячено багато наукових робіт, тим не менш її дослідження залишається актуальним, що пов'язано з тим, що логіка розвитку наукових знань потребує постійного уточнення змісту основних понять, які виступають інструментом дослідження реальності, що постійно змінюється, та засобом побудови основних принципів нових парадигм в науці. Зокрема, актуальність дослідження принципу єдності типового та індивідуального як атрибуту особистості зумовлена зміною традиційної, класичної парадигми у дослідженні особистості на неklasичну. З точки зору класичної парадигми типове як зовнішнє, а індивідуальне як внутрішнє у особистості існують окремо. У наукових дослідженнях розповсюджено стереотип, в якому соціальні впливи є зовнішніми впливами на внутрішні умови особистості. Ці чинники аналізуються окремо. Вирішення проблеми перетворення загального в індивідуальне і навпаки потребує переходу з позицій традиційної психології на неklasичну методологію, що робить актуальним уточнення її основних понять та принципів. З позицій неklasичної парадигми індивідуальне (одиничне) як елемент будь-якої системи (загальне), вміщуючи в собі всі складові системи загального (типового), не тільки змінюється сам, але й завдяки конструюванню особливих зв'язків із іншими елементами системи, детермінує зміну всієї системи (соціально-типового).

Для означення властивостей особистості, які є однаковими у всіх членів спільноти, в якій відбувається

життєдіяльність людини, вживається поняття «тип особистості». Ця однаковість особистісних рис потрібна для організації життєдіяльності спільноти. Жодна спільнота не змогла б існувати, якби її члени не засвоїли в процесі спілкування загальних для неї властивостей, які потрібні індивідам для взаємодії. Через механізм взаємодії члени спільноти набувають соціальності, тобто загальних, типових властивостей. Це не означає, що теорія особистості ігнорує індивідуальні особливості особистості. Типізація та індивідуалізація відбуваються в єдності як закономірність соціалізації особистості.

Найбільш активно ця проблема досліджується в психології, в якій соціально-історичний тип особистості визначається поняттям “соціальний характер”. Класикою психології стала типологія соціальних характерів, яка створена в 1947 р. в США Е. Фроммом. Найбільш чітко концепція соціальних характерів особистості викладена ним в роботі “Втеча від свободи”[5], в якій він визначив соціальний характер як загальні особливості особистості, які характеризують більшість членів даної групи. За своїм змістом соціальний характер визначає думки, почуття, дії, світогляд тощо, які є загальними для більшості людей конкретної суспільної спільноти і виникли в результаті загальних для них переживань і загального способу життя.

Якщо розглядати соціальний тип особистості з точки зору його функції в суспільному процесі, то ця функція полягає, перш за все, в тому, щоб пристосуватись людині до соціальних умов. Людина розвиває у себе ті риси характеру, які спонукають її хотіти діяти саме так, як їй приходить діяти. Типове у особистості детермінується особливостями конкретної системи соціальних відносин, в рамках певної спільноти, до якої належить особистість.

У зв'язку з цим цікавою є класифікація соціальних типів особистості, яка наводиться в роботах Б.С.Братуся[2]. На думку Б.С.Братуся, той або інший тип особистості визначається домінуванням соціальних установок групи, до якої належить індивід. В зв'язку з цим він, аналізуючи особливості

соціальних установок, які домінують в групі, доводить, що домінування егоцентричних установок групи, які визначаються прагненням лише до престижу, зумовлює у її членів етнопсихологічний тип особистості. Якісно інші установки, які визначаються групоцентристською орієнтацією, детермінують формування й, відповідно, групоцентристського типу особистості, що було характерним для умов часів Радянського Союзу. Б.С.Братусь виділяє також просоціальний, або гуманістичний рівень соціальних установок, який характеризується внутрішньою смисловою націленістю людини на досягнення таких результатів, які принесуть рівноцінне благо іншим. Цікавою є представлена Б.С.Братусем характеристика соціального типу особистості пострадянського періоду, який визначено ним як перехідний. Цей тип особистості є результатом ситуації розриву між традиційним складом характеру (соціальним типом), який ще існує, і виникненням нових соціально-економічних умов, в яких колишні риси особистості стають непотрібними.

Перехідний соціальний тип особистості Б.С. Братусь характеризує як той стан, в якому є бажання, прагнення, потреба, але немає стійкого визначеного предмету, що їх задовольняє, тобто немає визначеного шляху життєдіяльності. Як зазначає Б.С. Братусь, людина в такому стані може ще сказати про те, що вона не хоче, але не про те, що їй дійсно потрібно. Цей перехідний стан зумовлено, з одного боку, підсвідомим засвоєнням архетипів старого суспільства, яке знаходиться в агонії, а з другого – новим суб'єктивним життєвим простором з його новими прагненнями, домінуючими інтересами, цінностями і їх значеннями. Зміна умов буття ставить перед особистістю ряд проблем з освоєння нових інструментальних технік взаємодії з новою конкретно-історичною дійсністю[1].

Будучи відносно стійкою якісно визначеною соціальною реальністю, соціально-історичний тип особистості не існує до і поза індивідами. Це ставить завдання дослідження проблеми соціально-типового в зв'язку з індивідуально-окремим і висуває дослідження проблеми індивідуальності на одне з перших місць.

Будь-який процес розвитку людини – це процес її індивідуального розвитку в межах певних умов суспільства, соціальної групи, соціальних контактів, спілкування. Останнє визначає загальний напрямок, загальний характер і рамки розвитку індивідуальних властивостей особистості. Як спосіб буття особистості, як суб'єктивність, яка формується в результаті власної діяльності, індивідуальність – це не лише риса, якість, характеристика, що існує поряд з особистістю, а сама особистість, яка є дзеркалом світу. Індивідуальне життя людини вміщує в собі життя роду у згорнутій формі, тим самим збагачуючи себе і світ роду.

Ще Лейбніц, створивши динамічну картину світу, засновану на індивідуальній активності її складових елементів, які в силу цього виявляються органічно пов'язаними зі світовим цілим, підкреслював, що кожна індивідуальність тут – це не тільки частина всесвіту, але і її дзеркало, яке відображає в собі весь існуючий світ. Особистості поза індивідуальністю не існують. Якщо індивід, щоб стати особистістю, повинен набути соціальної сутності, то, не набувши своєї індивідуальності, особистість не набуде самостійного буття. Індивідуальні особливості особистості видаються не як випадкові, неповторні, одиничні її властивості, а як сутнісні, закономірні характеристики соціального буття людини, як реалізація її соціальної сутності, як відображення соціального в індивідуумі.

Суттєвий внесок в розробку проблеми співвідношення соціального та індивідуального зробили представники німецької класичної філософії, особливо Гегель [3]. Розглядаючи ступені руху духу від абстрактного до конкретного, він розкрив діалектику загального і одиничного, об'єктивного і суб'єктивного. При з'ясуванні сутності індивідуалізації Гегель не зупиняється на одиничності індивіда, а піднімає його на рівень всезагальності. Смысл індивідуалізації він пов'язує з набуттям індивідом “самості”, вбачаючи її сутність у єдності з загальним – абсолютною ідеєю. Таким чином, процес розвитку індивіда у Гегеля є рухом від загального до окремого, в якому зливаються одиничне і загальне, індивід і рід.

Ідея Гегеля про те, що процес розвитку людини здійснюється через залучення окремого індивіда до загального, через його включення в життя роду, завдяки чому і відбувається зняття обмеженості індивідуального буття, знайшла подальший розвиток у сучасній науці. Найбільше ця проблема розробляється в рамках традицій історико-культурного напрямку в психології[6], вихідні позиції якого в розумінні проблеми соціального і індивідуального полягають в детермінації процесу становлення і розвитку особистості предметною діяльністю людини зі створення культури суспільства. Соціальна функція культури полягає у тому, щоб привести індивідуальне буття людини у відповідність його з суспільним буттям, узгодити, поєднати між собою особисте і суспільне, одиничне і загальне, індивідуальне і типове. Тобто головна соціальна функція культури полягає в такому розвитку людської індивідуальності, яка відповідає масштабам і результатам досягнутого в даний момент суспільного розвитку.

Характер зв'язку соціального і індивідуального є суперечливим. Це виявляється тому, що, з одного боку, зміст життєдіяльності індивідів як представників роду є загальним, з іншого – життєдіяльність кожного окремого індивіда не співпадає з життєдіяльністю роду. Потенційно людина як особистість – це безкінечна, універсальна, загальна істота, актуально вона завжди обмежена. Цей парадокс, що полягає в уявній несумісності визначень людини як родової істоти і як самотності, унікальності, неможливо вирішити з позицій традиційної психології, яка ставить бар'єр між змістом соціальної сутності людини і її вираженням в унікальній, індивідуальній формі. Але у тому й справа, що людина як рід здійснює себе через багатоманітність індивідуальних відмінностей людей. Тому індивід є не тільки одиницею роду, але й його найсуттєвішою характеристикою. Індивід, розвиваючись в особистість, розширює своє буття у часі, включаючи себе у час роду (історію).

Література

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтологии./ Л.И.Анцыферова - М.:ИП РАН, 2004. -415 с.
2. Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура./ Б.С.Братусь - М. 1994. -360 с
3. Гегель Г. Феноменология духа/ Г.Гегель // Соч: в XIV-ти томах. Т. IV. М. 1959. – 440 с.
4. Москаленко В.В. Способности./В.В.Москаленко //Философская энциклопедия: в 5 т./ глав. ред. Ф. В. Константинов. — М.: Советская энциклопедия. - 1970. –Т 5. – 740с.
5. Фромм Э. Бегство от свободы./ Э.Фромм. - Пер с англ./Общ. ред и послеслов. П.С.Гуревича.М.:Прогресс.1990. - 272 с.
6. Шинкарук В.И., Яценко А.И. Гуманизм диалектико-материалистического мировоззрения./ В.И.Шинкарук, А.И.Яценко –Киев: Политиздат України. 1984. -220 с.
7. Юнг К. Психологические типы: Пер. с нем./ К.Юнг. – М: Университетская книга, АСТ, 1996. -716 с.

Олена Цільмак

д-р юрид. наук, професор

Національний університет «Одеська юридична академія»

м. Одеса (Україна)

СТУПІНЬ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ СОЦІАЛЬНОСПРЯМОВАНИХ МОТИВІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

Сьогодні, як ніколи, українське суспільство потребує у висококваліфікованих компетентних фахівцях, які будуть спроможними якісно виконувати свої професійні функції. Професія «психолог» належить до кола професій за типом «людина-людина», головним змістом праці якої є взаємодія з людьми та між людьми. Професія «психолог» є досить

відповідальною та складною. Вона задовольняє прагнення особистості стосовно власного саморозвитку, самовдосконалення та самовиховання внаслідок пізнання себе через зміст професійної діяльності та через інших людей. Отже, молодь, що обирає професію «психолог», прагне до взаємодії з людьми задля пізнання себе, пізнання інших та пізнання соціально-психологічних трансформацій, що відбуваються навколо.

Проблемам мотивації вибору професії присвячено велика кількість концепцій і теорій. Так, зокрема, вчені виокремлюють внутрішню та зовнішню мотивацію. Locke, Edwin & Schattke, Kaspar стверджують, що «...поняття внутрішньої мотивації повинно обмежуватися посиланням на насолоду, отриману від діяльності, відокремлену від будь-яких подальших елементів. Це означає сподобатися робити...» [1]. На думку Фалько Райнберг та Стефан Енгесер «...поряд з цим розумінням внутрішньої взаємозв'язку представлені й інші концепції (самовизначення, досвід компетентності, зацікавленість та залученість, відповідність середнього кінця, орієнтація на ціль)...» [2]. Ричард М. Райан та Едвард Л. Деци у книзі «Концептуалізація внутрішньої мотивації та самоовизначення» розробили парадигми для перевірки передбачень з різних міні-теорій [3].

Таким чином питання мотивації розкриваються у багатьох наукових працях. Однак, метою нашого наукового дослідження було – встановлення ступені значення для студентської молоді соціально-спрямованих мотивів професійної діяльності психолога.

На нашу думку, мотиви професійної діяльності психолога слід поділити на три групи: особистісно-спрямовані, соціально-спрямовані та професійно-спрямовані. Розглянемо соціально-спрямовані мотиви. Соціально-спрямовані мотиви – це мотиви, в їх основі яких лежать соціально-психологічні трансформації. До них нами віднесено такі:

- 1) *пізнавальні* (пізнання інших, розібратися в причинах поведінки інших);
- 2) *соціально-трансформаційні* (корегування людської поведінки; утримання людей від фатальних помилок);

розвивання у людей необхідних рис, якостей та умінь; психологічного розвитку суспільства; «олюднення» суспільства);

3) *просвітницькі* (надання людям психологічних знань, формування у людей психологічної культури; формування у людей світогляду);

4) *морально-духовні* (принести людям користь, допомогти людям);

5) *соціально-психологічної взаємодії* (спілкування з різними людьми, успішної взаємодії, успішного управління людьми).

Для цього нами була розроблена анонімна анкета та були опитані респонденти. Студентам було запропоновано визначити ступінь особистісного значення пропонованих мотивів професійної діяльності психолога, де цифра 3 – визначала провідне значення мотиву, цифра 2 – другорядне значення; цифра 1 – ніякого значення не має.

Нас, у нашому дослідженні, зацікавили студенти третього курсу навчання, які самостійно обрали майбутню професію «психолог», та які в подальшому бажають працювати за спеціальністю, усього 35 респондентів жіночої статі та 4 – чоловічої.

Підрахувавши данні анкетування, ми встановили певні показники соціально-спрямованих мотивів професійної діяльності та визначили їх психологічні закономірності – дивись табл. 1.

Таблиця 1.
Соціально-спрямовані мотиви студентів, які самостійно
вибрали професію «психолог»

Професія психолога надає можливість:	респонденти					
	жіночої статі			чоловічої статі		
	3	2	1	3	2	1
пізнати інших	35	0	0	4	0	0
розібратися в причинах поведінки інших	35	0	0	4	0	0

корегувати людську поведінку	35	0	0	4	0	0
утримати людей від фатальних помилок	29	6	0	3	1	0
розвивати у людей необхідні риси, якості та уміння	35	0	0	4	0	0
психологічно розвивати суспільство	35	0	0	4	0	0
«олюднити» суспільство	17	18	0	2	1	1
надавати людям психологічні знання	35	0	0	4	0	0
формувати у людей психологічну культуру	22	13	0	2	2	0
формувати у людей світогляд	22	13	0	2	2	0
допомагати людям	35	0	0	4	0	0
приносити людям користь	35	0	0	4	0	0
спілкування з різними людьми	35	0	0	4	0	0
ефективно керувати людьми	21	10	4	4	0	0
успішної взаємодії	35	0	0	4	0	0

Для респондентів жіночої та чоловічої статі стовідсотково мають провідне значення такі мотиви, як: «Професія психолога

надає можливість пізнати інших», «Професія психолога надає можливість розібратися в причинах поведінки інших», «Професія психолога надає можливість розвивати у людей необхідні риси, якості та уміння», «Професія психолога надає можливість психологічно розвивати суспільство», «Професія психолога надає можливість допомагати людям», «Професія психолога надає можливість приносити людям користь», «Професія психолога надає можливість спілкування з різними людьми», «Професія психолога надає можливість успішної взаємодії», «Професія психолога надає можливість надавати людям психологічні знання».

Стосовно інших мотивів, то слід зазначити, що деякі відповіді у респондентів відрізняються. Так, мотиви «Професія психолога надає можливість формувати у людей світогляд» та «Професія психолога надає можливість формувати у людей психологічну культуру» мають провідне значення тільки для 63 % респондентів жіночої статті, а для 37 % зазначений мотив має другорядне значення. У респондентів чоловічої статті зазначений мотив має як провідне, так й другорядне значення (50 %/50 %).

Мотив «Професія психолога надає можливість «олюднити» суспільство» має провідне значення тільки для 46 % респондентів жіночої статті, а для 54 % – другорядне. У респондентів чоловічої статті зазначений мотив має й провідне (50%), й другорядне значення (25 %); а для 25 % – він немає ніякого значення.

17 % респондентів жіночої статті та 25 % респондентів чоловічої статті мотиву «Професія психолога надає можливість утримати людей від фатальних помилок» надають другорядне значення, усі інші респонденти все ж таки переконанні, що зазначений мотив має для них провідне значення.

Що стосується мотиву «Професія психолога надає можливість ефективно керувати людьми», то респонденти чоловічої статті стовідсотково переконані, що зазначений мотив має для них провідне значення. Тоді як тільки для 60 % респондентів жіночої статті він має провідне значення; для 29 % – другорядне а для 11 % – він немає ніякого значення.

Таким чином, пізнавальні соціально-трансформаційні, просвітницькі, соціально-психологічної взаємодії та морально-духовні соціально-спрямовані мотиви професійної діяльності психолога мають певне значення (провідне або другорядне) майже для всіх респондентів.

Ступінь сформованості мотивів професійної діяльності, їх ієрархія та динаміка визначають специфіку оволодіння студентами майбутньою професією та їхню інтеграцію та ідентифікацію власного образу «Я» з образом представника професії «Психолог».

Література

1.Locke, Edwin & Schattke, Kaspar. (2018). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Time for Expansion and Clarification. *Motivation Science*. 10.1037/mot0000116.

2.Rheinberg, Falko & Engeser, Stefan. (2018). Intrinsic Motivation and Flow. 10.1007/978-3-319-65094-4_14.

3.Deci, Edward & Ryan, Richard. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. 10.1007/978-1-4899-2271-7.

Михайло Альохін

*Інститут проблем виховання НАПН України
м. Київ (Україна)*

ОСОБИСТІСНЕ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ПРИВАТНОГО ЗЗСО В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОГО ТЬЮТОРСКОГО СУПРОВОДУ

В умовах еволюції соціальної реальності, детермінованої глобалізаційним впливом та стрімким науково-технічним поступом, інститути сім'ї та батьківства також зазнають очевидних змін. Україною шириться загальноєвропейська тенденція зміни патріархального укладу сім'ї на партнерську, іншими стають моделі виховання дітей, ставлення та вимоги до

них, трансформуються підходи до застосування винагород та санкцій, що у сукупності впливає на процес соціалізації дітей.

У своїй праці «Діти при владі жажливі плоди ліберального виховання», яка стала своєрідним педагогічним бестселером, шведський психіатр Девід Еберхард наводить приклад двох найпоширеніших небезпечних крайностей, які зустрічаються у вихованні сучасних дітей: авторитарний диктат (нівелювання та ігнорування інтересів дітей, постійний примус до безапеляційного виконання завдань батьків, посилені жорсткою системою покарань) та ліберальне потурання (вседозволена поведінка дитини, відсутність меж допустимого, виконання батьками будь-якої забаганки дитини).

І якщо перший підхід поступово відходить у літа, то другий набирає популярності серед молодих батьків, що, за словами Д. Еберхарда, призводить до того, що «батьки більше не поводяться як відповідальні дорослі. Вони ставлять себе на один щабель з дітьми, не наважуючись перечити їм і встановлювати межі. Вони більше не приймають ніяких рішень, а хочуть бути такими ж крутими, просунутими бунтарями, як їхні діти. Тепер наше суспільство складається тільки з одних тінейджерів».

У поєднанні із певним абстрагуванням батьків від функцій виховання, їхньою потребою більше часу витратити на отримання ресурсів, необхідних для досягнення бажаного соціально-економічного становища сім'ї, на практиці інститут сім'ї перестає бути ефективним інститутом соціалізації дитини, оскільки розвивається первинне його призначення: завдяки заохочуванню певної поведінки дитини і покаранням за порушення правил, формувати у свідомості дитини певну систему норм і цінностей.

У зв'язку із цим все більшою популярністю починають користуватися заклади освіти, як дошкільні, так і загальноосвітні, із режимом повного дня, коли в межах однієї освітньої інституції дитина отримує як інтелектуальне академічне зростання, так і додатковий мистецький, культурний, спортивний і навіть соціальний розвиток. Переважно такі заклади освіти є приватними, і пропонують для підсилення

батьківського виховання послуги соціально-педагогічного супроводу становлення особистості дитини, забезпечуючи таким чином необхідну соціалізацію дітей.

Аналіз ринку недержавної середньої освіти України дає можливість визначити тьюторинг як найбільш популярний різновид педагогічного супроводу зростаючої особистості молодшого школяра.

Погоджуючись із Т. Серковою, яка наголошувала, що власне технологія тьюторського супроводу не є новою, і до інституціоналізації у такій формі мала назву педагогічної підтримки, все ж на кожному етапі цивілізаційного поступу людства її зміст певним чином різнився [5].

В умовах сьогодення, як правильно наголошує на цьому Є. Колосова, попит на тьюторство детермінує антропологічний дефіцит в освіті, який є «браком особистості присутності» у ній людини, є браком людського у всесвітньому сенсі соціальності, браком відповідальності за власну освіту [1].

Українська дослідниця Л. Шеїна констатує, що тьюторство є соціально-педагогічним супроводом, у межах якого соціальна робота спрямована на інтелектуальний пошук індивідуума, супровід його інтересів до оволодіння певними знаннями та формуванню у нього практичних навичок, а не роботу із важкими випадками соціальної дезорієнтації [7].

Такий тьюторський супровід сприяє адаптації здобувача освіти до соціуму, його цінностей і правил безпечного співіснування та саморозвитку у найрізноманітніших напрямках.

Поділяємо думку Л. Шеїної про те, що тьютор у початковій школі є конкретизованим агентом соціалізації, на якого покладено відповідальність здійснювати процес соціальної практики – особливий тип гуманітарного педагогічного супроводу процесу індивідуалізації.

Ю. Шевченко та Н. Меркулова вказують, що провідною функцією тьютора і відповідно ключовим завданням тьюторського супроводу є посилення виховного потенціалу закладу загальної середньої освіти, забезпечення персонального психолого-педагогічного супроводу усіх здобувачів освіти [6].

Дещо під іншим кутом зору на зміст тьюторської діяльності орієнтується О. Лобачова, яка у своїх наукових доробках, визначає тьюторський супровід як взаємодію тьютора і тьюторанта, в ході якої останній отримує допомогу і підтримку у розв'язанні морально-духовних проблем. У такій взаємодії, як зазначає дослідниця, відбувається безперервне і послідовне продуктивне моральне зростання особистості молодшого школяра [2].

У цьому ж контексті є цінним є погляд Л. Москальової на тьюторський супровід, яка визначає останній як базовий елемент буття зростаючої особистості. Дослідниця наголошує, що такий вид педагогічного супроводу має усі ознаки цілісності за параметрами єдиної системи цінностей, змісту та результатів суголосної взаємодії педагога-наставника і школяра-тьюторанта у спільній діяльності, комунікативних процесах, у їх взаємовідносинах, у цілому [3].

В умовах неперервного тьюторського супроводу відбувається духовно-моральне зростання особистості, яке пов'язане із ціннісною сферою як школяра, так і її сім'ї, родини та народу.

Розуміючи психологомісткість тьюторського супроводу молодших школярів, детерміновану потребою створювати умови для рефлексії тьюторантом результатів руху до мети, такій взаємодії категорично не можна бути жорсткою, натомість вона має набувати діагностико-рекомендувального характеру [4].

Здійснювати тьюторський супровіді особистісного зростання молодших школярів варто за допомогою арсеналу дієвих методів: тьюторських бесід та годин (інтро на початку тижня, рефлексія – наприкінці), тьюторіалів (як індивідуальних, так і групових), тьюторських майстерень, психолого-педагогічних тренінгів, інтерактивних занять, спрямованих на формування окремих навичок у межах соціальної, громадянської, здоров'язбережувальної компетентностей.

Можна також використовувати методи тьюторської діяльності, запропоновані Д. Клаттербаком, до яких належать

командний коучинг, індивідуальний коучинг, тімбілдінг та фасилітація.

Зрештою, при організації тьюторського супроводу молодших школярів варто акцентувати увагу на цінностях та інтересах тьюторантів, оскільки у сукупності із метою та результатами спільної діяльності, вони є системотворчим чинником такого виду педагогічного наставництва. Лише за таких умов тьюторський супровід продукуватиме у молодших школярів систему моральних вчинків, стане основою регуляції поведінки тьюторантів відповідно до соціальних, моральних та культурних норм суспільства, його ціннісної сфери.

Література

1. Колосова Е.Б. Тьютор как новая профессия в образовании. – Реализация принципа технологичности в образовательном процессе современной школы: сборник статей/ М.: ГАОУ ВПО МИОО, 2012. – с.38-50.

2. Лобачева О. Тьюторское сопровождение воспитания доброты у детей младшего школьного возраста в детском доме: автореф. дис. ... канд. пед. н.: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Смоленск, 2011. 22 с.

3. Москальова Л. Ю. Тьюторський супровід у закладах освіти як стратегія духовно-морального розвитку особистості / Л. Ю. Москальова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць. – 2019. – Вип. 1(88). – С. 114-122.

4. Семененко І. Є. Аналіз теоретичних підходів до визначення поняття "педагогічний супровід" / І. Є. Семененко // Педагогіка та психологія. - 2015. - Вип. 49. - С. 34-43. - URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znrkhnpu_pe+d_2015_49_6

5. Серкова Т. П. Тьюторство в процесі навчання / Т. П. Серкова // Хімія в школі. – 2010. - № 2. – С. 2-5

6. Шевченко Ю. В., Меркулова Н. В. Специфіка тьюторського супроводу в умовах закладу загальної середньої освіти //Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2019. – Т. 1. – №. 62. – С. 143-146.

7. Шеїна Л. О. Тьюторство як комплексний соціальний психолого-педагогічний феномен / Л. О. Шеїна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2014. – № 4. – С. 231–238.

Оксана Романенко

*д-р психол. наук, професор
Національна академія внутрішніх справ
м. Київ (Україна)*

РОЛЬ САМОСВІДОМОСТІ У ПРОЦЕСАХ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ОСОБИСТОСТІ

Проблема самосвідомості як складноутвореного феномену в структурі особистості широко обговорюється в психологічній літературі. У визначенні поняття самосвідомості більшість авторів вказують, по-перше, на те, що її об'єктом є сам суб'єкт пізнання, а по-друге, підкреслюється суспільна сутність самосвідомості (Г. Костюк, В. Мерлін, В. Столін, П.Чамата та ін.) Таким чином, самосвідомість визначається як здатність індивіда до усвідомлення себе суб'єктом діяльності, якому притаманні специфічні психологічні та соціально-моральні якості. Самосвідомість включає пізнання своїх фізичних особливостей, стану духовного світу, власних можливостей.

Самосвідомість являє собою особливий процес людської психіки, що спрямований на саморегулювання особистістю своїх дій у галузі поведінки та діяльності на основі самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе (І. Кон, С.Максименко, І. Чеснокова та ін.) Інтегративна природа самосвідомості полягає в унікальному поєднанні як окремих психічних функцій, так і всієї системи психологічних рис особистості. Поряд зі свідомістю самосвідомість є необхідною умовою цілісності та наступності формування внутрішнього світу людини.

Самосвідомість розглядається численними дослідниками як установча система (Р. Бернс, О. Бодальов, В. Ядов та ін.) Такий підхід дозволяє уявити її структуру не як випадковий

набір уявлень, а як певну взаємодію когнітивних, емоційних та поведінкових ознак. Ці три компоненти мають відносно незалежну логіку розвитку, однак тісно взаємопов'язані у їх реальному функціонуванні.

Саме установочний компонент самосвідомості обумовлює уявлення особистості щодо створення нею загальної картини світу та прогнозування подальшого життєвого шляху. У сучасній науці виокремилися такі напрями, як: психологія життєтворчості та життєвого шляху особистості, в основі яких лежить передбачення власних життєвих подій (К. Абульханова-Славська, Р. Ахмеров, І. Батраченко, Є. Головаха, О. Кронік, І. Мартинюк, В. Панок, Л. Подкоритова, О. Рихальська, Л. Сохань, Т. Титаренко, В. Хомік та ін.). Розвитку цих напрямів сприяло нагромадження великої кількості праць, в яких визначається роль та місце такого прогнозування з позицій особистісного підходу. Особистісний підхід дозволяє вивчати прогностичні процеси вищого порядку, які пов'язані з системою відношень особистості, її розвитком, самовизначенням та життєвим плануванням. У низці подібних досліджень розкриття закономірностей розвитку й активності особистості неминуче виводить вченого в галузь її прогностичних здібностей.

Феноменологія життєвої перспективи особистості полягає в її багаторівневій структурі, що складається з таких підсистем: системи суб'єктивних моделей власного майбуття та моделей життєвого шляху як створених самою людиною, так і засвоєних у процесі соціалізації; системи необхідних для прогнозування категорій і конструктів, які моделюють зв'язки між подіями та характеристиками життєвого шляху людини, між параметрами людського майбуття й параметрами особистості та життєвої ситуації, між людськими вчинками та діями і їх біографічними наслідками; системи прогностичних процедур, тобто різних внутрішніх і зовнішніх дій та операцій, за допомогою яких суб'єкт будує моделі біографічного майбутнього [3].

Аналізуючи становлення поведінкової активності особистості в структурно-функціональному аспекті, І. Д. Бех описує структурний напрямок розвитку поведінки, що визначається рухом від недиференційованості, злитності

поведінкових актів до структурно організованих дій, у яких обирається психологічно більш важке рішення, а сама дія стає підвладною людині. В основі такого вибору лежить випереджальне відображення усіх можливих варіантів поведінки та зіставлення їх, а способи поведінки окремої особистості, як зазначає вчений, є системою, що обумовлені структурою образу Я на відміну від нижчих, стимул-реактивних форм поведінки особистості [2].

Концепція життєвої стратегії К. О. Абульханової-Славської включає здатність до прогнозування як необхідного компоненту смислотворення (планування майбутнього), відповідальність, у основі якої лежить передбачення власних дій, організацію життєвого часу, що пов'язана з випереджальним і вчасним плануванням. Життєву стратегію в загальному вигляді вчена розглядає як постійне передбачення особистістю способу власного життя. У цьому зв'язку розкривається проблема специфічно психологічного змісту поняття суб'єкту, що означає вищий рівень, ідеальну якість особистості, ідеал її розвитку [1].

Особистісний підхід дозволяє дослідити суб'єктну регуляцію як провідний рівень активності людини. Цей рівень саморегуляції визначає специфіку передбачень суб'єкта, які мають відношення не лише до мислительних дій, а й до цілісного «Я». Тому в процесах передбачення провідну роль відіграє рівень особистісної самосвідомості. Прогнозування власного майбутнього ґрунтується на знанні себе, власних недоліків та переваг, вища форма виявлення якого у особистості отримала назву прогностичної компетентності. Під прогностичною компетентністю розуміють здатність особистості з високою ймовірністю передбачати хід подій, прогнозувати розвиток ситуації та власні реакції на них, діяти з часово-просторовим передбаченням. Така здатність пов'язана з її потребо-мотиваційними та смисловими характеристиками.

Таким чином, прогностична компетентність визначається установочним компонентом самосвідомості та відображає певний розвиток прогностичних здібностей в системі особистості. У традиційному розумінні здібностей це означає,

що даний феномен належить до категорії стійких індивідуально-психологічних якостей, що формуються на основі задатків і визначають успішність у певному виді діяльності, зокрема, прогностичній діяльності. Така діяльність виявляється у вигляді усвідомленої та цілеспрямованої активності особистості, здатної до прийняття рішень, що означає одночасно особистісний вчинок та свободу волі. Здійснюючи вибір всіх зважених прогностичних альтернатив, людина віддає перевагу тій, яка відповідає її попередньому особистісному розвитку, всьому її життєвому шляху. Велику роль тут відграють також неусвідомлені рівні індивідуальних життєвих диспозицій, рис, мотивів, ціннісних орієнтацій людини.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у двох книгах. Книга перша. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади/ І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 278 с.
3. Рихальська О. Г. Психологічні особливості життєвої антиципації особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. Г. Рихальська. – К., 2004. – 21 с.

Світлана Рудик

*Аспірант PhD кафедри авіаційної психології
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)*

ДЕСТРУКТИВНІ СТАНИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПСИХОЛОГІЧНОГО СИМБІОЗУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Симбіоз в біології означає тривале співжиття організмів, яке приносить їм взаємну користь. У психології симбіоз це гранична форма психічної залежності. Будь-яке людське

об'єднання являє собою систему зв'язків і відносин: "У симбіотичному зрощенні відносини практично відсутні, діють тільки зв'язку" [6, с. 173]. На думку Е.Т.Соколової [6, с. 175], симбіоз може сприйматися як містичне спорідненість душ, розуміння, що не потребує слів. Подібний стан відповідає одній з найважливіших потреб людини в афіліації. Однак в психологічному аспекті симбіоз є екстремальною формою взаємозалежності, аж до злиття, в якому втрачається індивідуальність.

У житті дуже багато походить з родини. З неї зростає почуття безпеки, здатність довіряти людям, спокій в контакті з ними, і найголовніше - без них. Сьогодні проблема співзалежних, або, інакше, - симбіотичних відносин - головна причина депресій, складнощів в побудові відносин і навіть панічних атак.

Відносини між матір'ю і дитиною з позиції симбіозу вперше були розглянуто в транзактному аналізі, але тут мова йде про так званий здоровий його варіант. Існування подібного феномена, на думку Е. Берна, обумовлено особливостями психічної структури дитини і організацією самого дуального зв'язку «мати - дитя» [3, с. 109]. На кожному етапі розвитку дитина отримує все більший доступ до власних ресурсів в рамках своєї психічної структури, таким чином виникає варіант автономії. Мати сприяє розвитку самостійності дитини, при цьому надаючи йому підтримку. Так знаходить своє вираження первинний симбіоз між мати і дитиною, при цьому обидві сторони можуть при бажанні залишатись в контакті або розривати контакт. Проблема полягає в тому, як стверджують автори транзактного аналізу, що ідеальних батьків не буває. Яким би гарним не було виховання з боку батька або матері, деякі бажання і потреби дитини в процесі розвитку залишаються нездійсненими, що може привести до патологічного симбіозу [2, с. 232].

Психологічний симбіоз є спробою здійснити потреби зростання, які не були задоволені в дитячому віці. Як завжди, при сценарній поведінці людина, що знаходиться в симбіозі, для задоволення своїх потреб використовує застарілі стратегії

поведінки. Ці стратегії прекрасно працювали в дитинстві, проте неприйнятні в його дорослому житті. Таким чином, в симбіозі людина ігнорує свої можливості, і ігнорування лежить поза сферою його усвідомлення. По суті, в основі симбіозу з батьками лежить недовіра до сил і потенціалу своєї дитини, принизливе для неї вибудовування суб'єкт-об'єктних, а не суб'єкт-суб'єктних відносин. Ставлення до дитини як до об'єкта має на увазі відсутність обліку його справжніх, а не нав'язаних інтересів, неповага до його кордонів, до його індивідуальності, авторитарне нав'язування власних установок, непорушне знання, «як зробити правильно». Батьки по суті не дозволяють йому розвиватися, а багато роблять замість нього, тим самим, прив'язуючи до себе. Самозатверджуючись за його рахунок, віднімають його право на самостійність. Виростаючи, ця дитина отримує вербальне або невербальне послання: «Я потребую тебе, а ти - мене» і, вже в дорослому віці, ця людина, як і раніше, оглядається на матір або батька, приймає рішення, які їх влаштують, іноді на шкоду своїм справжнім потребам. При цьому часто людина розуміє ненормальність свого становища (ітому часто йде в залежність від алкоголю, наркотиків, комп'ютерних ігор і та інше, де йому знову комфортно і де є «острівець свободи» від батьківської опіки) [3, с. 87].

Особливо яскраво такі «втечі» з батьківської сім'ї спостерігаються в юнацькому віці, коли дитина повинна вже повністю пройти процес сепарації і, за нормами вікової психології, мати всі ознаки дорослої особистості. Юнацький вік має особливе значення для нас, як дослідників, тому що він є тим рубіжним періодом, коли особистість повинна покинути сім'ю батьків і бути готовою побудувати свою власну. Бути готовим до народження і виховання дітей, до побудови для себе і для них майбутнього на стійких позиціях знання про норму і патології. Однак, в сім'ї, де спостерігається явище психологічного симбіозу, людина в буквальному сенсі не належить собі: немає узгодженості між думками, почуттями і вчинками, і ця розбалансованість може стимулювати залежність, депресію [7].

Ми провели опитування серед студентів 1 та 2 курсів Національного авіаційного університету (Київ, Україна) на тему суб'єктивної оцінки власних емоційних станів і що, на їхню думку, впливає на здатність людини до регуляції свого настрою. В опитуванні взяли участь 88 студентів віком 17-18 років. З них 44 юнаків та 44 дівчат. Респондентам було запропоновано заповнити анкету, в якій вони суб'єктивно оцінили свій стан як нормальний, трохи тривожний або дуже тривожний на межі із депресивним, і виявили ймовірну причину такої оцінки, пов'язану з позицією батьків в сім'ях. А також, запропонували студентам пройти тести «Оцінка ситуативної та особистісної тривожності» Спілбергера –Ханіна, «Шкала депресії» А. Бека. Оскільки нами не було виявлено валідних методик на визначення наявності психологічного симбіозу в сім'ї, які дозволили б досліджувати тільки думку дитини, ми скористалися валідною методикою «Поведінка батьків і ставлення підлітків до них» (автор Є. Шефер), яка вивчає установки, поведінку і методи виховання батьків так, як бачать їх діти в підлітковому віці. Методика дозволяє описати відносини з батьком за найбільшими загальними проявами: доброзичливість, ворожість, автономія, директивність і непослідовність батьків. Даний опитувальник підходить для підлітків 17-18 років, що відповідає віку наших респондентів. Після чого ми провели кореляційний аналіз отриманих даних за критерієм Т-Спірмена.

Таблиця 1

Кореляційний аналіз за критерієм Т- Спірмена за результатами тестів студентів гуманітарних і технічних спеціальностей НАУ 1, 2 курс, n = 88

Шкали	Оцінка особистісної тривожності	Оцінка ситуативної тривожності	Шкала депресії А.Бека
Позитивного інтересу матері	- 0,860**	-0,847**	- 0,782**
Директивності матері	0,466**	0,438**	0,367**
Ворожості матері	0,731**	0,734**	0,620**

Автономності матері	0,519**	0,571**	0,453**
Непослідовності матері	0,633**	0,628**	0,685**
Позитивного інтересу батька	- 0,354**	- 0,286**	- 0,217**
Директивності батька	0,183	0,114	0,166
Ворожості батька	0,194	0,065	0,248*
Автономності батька	0,234*	0,308**	0,400**
Непослідовності батька	0,457**	0,364**	0,406**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Як бачимо з таблиці, кореляції повідомляють, що позитивний інтерес батьків до своєї дитини знижує рівень ситуативної та особистої тривожності і знижує схильність до депресивних станів дитини. У бесіді з психологом, студенти з особливо високим рівнем тривожності і схильністю до депресивних станів, стверджують, що в їх сім'ях батьки перебувають в «переважної» або «надмірно контролює» позиціях. Описують відносини з батьками як відносини психологічного симбіозу. Батьки обмежують свободу, контролюють кожен крок, вимагають повної звітності, і, за словами респондентів, порушують особисті кордони і «душать любов'ю». Перебуваючи в симбіотичній залежності, батьки відчують себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити всі потреби дитини, захистити його від труднощів і неприємностей життя. Батьки постійно відчувають тривогу за дитину, дитина їм здається маленькою і беззахисною. Тривога батьків підвищується, коли дитина починає автономізуватися волею обставин, оскільки за власною волею батько не уявляє собі дитину самостійною. Автор «Методики вимірювання психологічної дистанції» Є.І. Медведська називає рефлексивні переживання дитини «Я не належу сам собі. На мене тиснуть» ознакою симбіотичних відносин [5, с. 24-29].

Таким чином, батьки значно ускладнюють процес дорослішання, який до юнацького віку повинен вже прийняти цілком зрозумілі форми відповідно до норм вікової психології. Феномен симбіотичної залежності надзвичайно багатогранний. Деструктивні стани, розвитку яких сприяє психологічний симбіоз, впливають не тільки на рівень розвитку навичок і здібностей дитини, але і на якість життя в цілому. У подальших наших дослідженнях ми плануємо апробувати авторську анкету на наявність феномена психологічного симбіозу в сім'ях, яка дозволить припускати наявність даного явища тільки з боку респондента - дитини. Глибше вивчити вплив симбіотичних відносин на розвиток важливих, соціально значимих здібностей і навичок в юнацькому віці і уточнити методи корекції деструктивних станів, що виникають у сім'ях із психологічним симбіозом.

Література

1. Боулбі Д. Прихильність. М.: Гардарики, 2003. 232 с.
2. Боулбі Д. Створення і руйнування емоційних зв'язків. М.: Академічний проект, 2004. 477 с.
3. Ємельянова Є.В. Криза в співзалежних відносинах. СПб.: Мова, 2004.- 368 с.
4. Maksymenko, S. D. (2016). Ponyattya osobystosti u psyholohiyi [The concept of personality in psychology]. Psykholohiya ta osobystist', 1, 11-17.
5. Медведская Е. И. Методика измерения психологической дистанции // Школьный психолог. М., 2009. № 7. С. 24 – 29.
6. Слободчиков В. И., Исаев С. И. Психология человека. М. : Школа-Пресс, 1995. - 384 с.
7. Хорни К. Женская психология. Восточно-Европейский институт психоанализа: /Шедевры мировой науки: Т.1; Библиотека психоаналитической литературы/: пер. с англ.. - СПб.: 1993. - 222 с.

Ольга Свідерська
канд. політ. наук
асистент кафедри теоретичної та практичної психології
НУ Львівська політехніка
м. Львів (Україна)

ІНДИВІДУАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ МЕРЕЖЕВОГО СОЦІУМУ

Сучасний розвиток суспільства, трансформації й численні різноманітні зміни зумовили необхідність розглядати будь-які суспільні процеси комплексно, враховуючи детермінанти розвитку соціуму як психологічного, так й, до прикладу, філософського, інституційного чи економічного характеру. Відомо, що сучасність супроводжується поступовим ускладненням розвитку не тільки суспільства але й соціалізації особи, як його частини. Глобалізація й постійні інтеграційні процеси зумовили формування нової, більш індивідуалістичної особи, ніж у попередні два століття. Змінюється її поведінка, смаки, вподобання, спосіб мислення, відповідно – основні чинники її становлення й процесу її соціалізації у сучасному мережевому світі.

Визначення мережевого суспільства не є новим, його використовують для позначення епохи суспільного розвитку поруч із такими теоріями, як суспільство ризику, інформаційне суспільство, чи постіндустріальне. Головною тезою, котра характеризує мережевий соціум, є те, що у сучасному суспільстві відбувається перерозподіл системи комунікації – із вертикальної ієрархічної структури ми переходимо до горизонтальних, мережевих взаємозв'язків.

Згідно переконань М. Кастельса, мережеве суспільство постійно змінюється, тим самим впливаючи на зміну й формування культурного виробництва «проінформованого світу», крім того, наголошує вчений, соціальна система сучасності поступово починає нагадувати систему засобів

масової інформації, в котрому найбільш вагоме значення надається саме інформації [2].

З одного боку, відбувається певна індивідуалізація суспільства, особи, психологічних особливостей її становлення, поведінки, тощо, проте з іншого боку, «внутрішні прагнення особистості керувати своєю долею на власний розсуд, підкріплені зовнішнім впливом, можуть призвести до зменшення залежності долі людини від її власної волі» [1, с. 28]. Такі прагнення та тиск загального розвитку суспільства суттєво нівелюють значення соціальних чинників і колективних дій, призводячи до того, що стан суспільства загалом перестає враховувати потреби й бажання особистості під час складання її життєвих планів [1]. Вони підштовхують людину до думки, що колективні, узгоджені дії не можуть принести їй жодної користі, що якщо особисте життя може будуватись на власний розсуд, то закони, а якими живе суспільство, визначені раз і назавжди та не піддаються свідомому реформуванню» [4, с. 66].

Однією із переваг мережевого суспільства, власне є процес індивідуалізації й персоніфікації системи сучасного соціуму. Практичне значення мережевого суспільства як філософської концепції полягає в тому, що воно сприяє формуванню особистісної цілісності, світогляду особистості, її свідомості, інтелектуалізації, професійності, підвищення компетентності, котрі формуються в процесі соціалізації, й здобуття освіти молодим поколінням. Показово, що у сучасному суспільстві більше цінуються особи, котрі володіють навичками типу *soft skills*. Той, хто здатен розвинути в собі гнучкість, хто легше, у порівнянні із іншими, може адаптуватись до нових умов, котрі формує мережеве суспільство, має шанси досягти високого успіху у плані особистісного чи професійного росту.

Вважаємо, що формування у студентської молоді психічної стійкості як інтегральної особистісної характеристики є вагомим процесом у сучасному мережевому суспільстві, зокрема, й через його властивість здійснювати маніпулятивний вплив на психіку людини. Страх, тривога й певна невпевненість у найближчому майбутньому досить часто є ознаками сформованої думки щодо суспільних процесів у мережевому

суспільстві сучасної молоді. Суттєво змінюються орієнтації щодо рівня матеріальних доходів, сьогодні все частіше представники студентської молоді починають працювати із початкових курсів, таким чином отримуючи одночасно і професійну освіту й досвід роботи в певних організаціях, проте навіть раннє отримання такого досвіду не є запорукою наявності у студентів високого рівня психічної чи стресостійкості.

Поступово ми спостерігаємо за тим, як мережеве суспільство зазнає ускладнення, різко зростає кількість і вид організацій, до котрих може залучитися індивід, участь у яких є особистим індивідуалізований характер і напряму залежить саме від її вибору. Особливо цінними для суспільства мережевого типу є творчі й креативні й гнучкі особистості, котрі на високому рівні володіють навичками саморегуляції, психічно стійкі й здатні до високої продуктивності.

Як ми зазначали раніше, особа у сучасному мережевому суспільстві перестає бути рольовим утіленням конкретних соціальних статусних груп [4, с. 117]. Одночасно із трансформацією суспільства, яка набула небаченої інтенсивності в останні десятиріччя минулого століття і триває дотепер, глибоких змін зазнає особистісна компонента сучасної людини. Визнаний авторитет світової соціологічної науки Е.Тоффлер стверджує: «Було б нерозумно думати, що фундаментально змінювані матеріальні умови життя не торкаються особистості, або, точніше, соціального характеру. Змінюючи глибинні структури суспільства, ми також змінюємо людей» [6].

Як слушно зауважує російський дослідник Р. Немов, особа практично від самого свого народження вчиться протистояти різного роду стресорам, котрі супроводжують процес її соціалізації. На основі цього відбувається формування певних індивідуальних особистісних характеристик, ціннісно-мотиваційної структури, без яких успішна самореалізація просто неможлива у сучасному суспільстві [3, с. 209]. Завдяки досвіду боротьби із стресорами вона вчиться особистій відповідальності за прийняття певних рішень, пов'язаних із власною самореалізацією. Певні дослідники, як зауважує М. Соловійов,

стверджують, що різноманітні індивідуальні характеристики особистості можуть визначати ступінь вразливості людини перед дією стресових ситуацій [7, с. 195]. До прикладу, акцентує автор, особа з високим рівнем психічної стійкості схильна до того, щоб сприймати меншу кількість стресів зовнішнього середовища, особистість із високим рівнем психічної стійкості може протидіяти зовнішньому негативному впливу, а кожен компонент стійкості може привести до збільшення певних ресурсів особистості, котрі можна використати для боротьби зі стресом [5, С. 40-55]

У нашому дослідженні було визначено, що особи із низьким рівнем стресостійкості відчувають більшою мірою особистісну тривожність ($r = 0,43$; $p < 0,05$) й мають вищий, ніж у інших, рівень загальної тривожності ($r = 0,59$; $p < 0,05$). Такі особи також у досить високій мірі відчувають фрустрацію ($r=0,49$; $p < 0,05$), що може розглядатись нами як суттєва перепона на шляху до досягнення поставлених цілей. На противагу особам із високим рівнем стресостійкості у тих, в кого вона є на низькому рівні, спостерігається ригідність мислення ($r = 0,55$; $p < 0,05$), що у сучасних умовах мережевого суспільства може бути перепорою для успішної самореалізації, адже ригідність суттєво ускладнює розвиток критичного мислення, креативного потенціалу, психологічної гнучкості й адаптації до нових умов зовнішнього середовища, в якому завершується процес соціалізації студентської молоді.

Крім того варто наголосити на тому, що особи із низьким рівнем стресостійкості глибше, ніж інші, відчувають самотність ($r = 0,49$; $p < 0,05$), що вказує на необхідність і важливість у становленні особи нового, індивідуалізованого типу таких факторів, як: соціальна підтримка, схвалення чи прийняття, а також у налагоджені комунікативних зв'язків. Відчувається певний парадокс, адже, з одного боку, ми ніби перебуваємо у мережевому суспільстві, котре заповнило людське життя всіма можливими способами передачі й отримання інформації. Сьогодні для спілкування широко використовуються соціальні мережі, без яких мільярди людей у цілому світі не можуть уявити свого життя, проте з іншого боку, інтернет-технології,

інформаційне (мережеве) суспільство інколи дезорганізовує замість того, щоб об'єднувати. Надмірна інформатизація здійснює свого роду атомізуючу функцію, залишаючи особу один на один із своїми внутрішніми проблемами й переживаннями, що суперечить соціальній природі кожної людини.

Можемо припустити, що для формування психічної стійкості у сучасного покоління студентської молоді необхідно враховувати ряд не тільки психологічних особливостей, але й соціокультурних чинників, котрі формуються під впливом мережевого суспільства. Сьогодні попри шалені темпи сучасного інформаційного простору й постійний рух вперед, варто пам'ятати що задля досягнення самореалізації й успішного професійного становлення необхідно розвивати передусім творчий потенціал, психічну гнучкість і стійкість проти стресового середовища, що насичене різного роду ризиками.

Література

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. Москва: Логос. 2002. 390 с.
2. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. — М., 2000. — 606 с.
3. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 2 кн. Кн. 1. М., 1994. 565 с.
4. Свідерська О. І. Співвідношення психологічних та інституційних детермінант масової політичної поведінки в транзитних суспільствах: дисертація кандидата політичних наук: 23.00.01 / Свідерська О. І. — Львів, 2018.- 222с.
5. Соловьев М. Н. Психологическая устойчивость личности как фактор эффективного преодоления профессиональных стрессов // М. Соловьев Весник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки № 3, 2019. С. 41 – 55.
6. Тоффлер Э. Третья волна Москва: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999.
URL: http://royallib.ru/book/toffler_elvin/tretya_volna.html

7. Beehr T. A., Bowling N. A. Hardy personality, stress, and health // Handbook of stress medicine and health / ed. C. L. Cooper. London, 2005. P. 193–211.

Олександра Середіна

студентка

Національний авіаційний університет

Олена Хохліна

д-р психол. наук, професор

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

ВПЛИВ МУЗИЧНИХ КОМПОЗИЦІЙ РІЗНИХ ЖАНРІВ НА РОЗУМОВУ ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ ПІДЛІТКІВ

Сучасні умови посиленних соціально-психологічних змін, проблеми в екології, потужне й зростаюче інформаційне навантаження на підлітків, ще недостатня сформованість у них мозкових структур, фізіологічних функцій та їх збалансованості, здатності до саморегуляції позначаються на розумовій працездатності дітей цієї вікової категорії, яка є необхідним підґрунтям у них не лише успішного навчання, але й формування готовності до нього. Беручи до уваги широке використання дітьми в процесі виконання учбової діяльності музики як фонові, постає питання про корисність цього для розумової працездатності з урахуванням особливостей впливу музичних композицій різних жанрів. Нами не віднайдено інформації щодо досліджень, у яких музичні твори різних конкретних жанрів розглядалися б однозначно як засіб підвищення розумової працездатності у школярів підліткового віку. Це й зумовило необхідність проведення спеціального психологічного дослідження, метою якого стало виявлення рівня розумової працездатності підлітків залежно від впливу на неї музичних композицій різних жанрів.

У психології розумова працездатність визначається як здатність людини якомога ефективніше виконувати конкретну

діяльність протягом певного проміжку часу при збереженні її якості. Вивчення проблеми впливу музики на психіку людини показало, що І.М. Сеченов, С.П. Боткін та І.П. Павлов довели можливість регуляції психічних станів хворих за допомогою музики, а якщо правильно підібрати музичний ритм, то можна облегшити стан, в якому знаходиться людина після стресу[1]. Відмічається, що найбільш всебічний позитивний вплив має класична музика. Деякі з композицій сприяють швидкому засвоєнню інформації, позитивно впливають на розумову працездатність та покращують пам'ять; інші – знімають мігрені і рятують від безсоння. На відміну від класичної музики, хард-рок та реп може сприяти прояву неусвідомленої агресії та інших негативних емоцій, а хеві-метал може стати причиною психічних розладів. Блюз, джаз та реггі можуть вивести людину з депресивного стану; музика у стилі поп комусь може підняти настрій, а комусь зіпсувати; м'язову та нервову напругу зніме мелодичний рок, а тяжкий рок навпаки введе у ступор[1]. Всупереч вищезазначеному, інші дослідження показали, що лікувальні властивості музики не пов'язані з жанрами. Зцілювати може будь-яка музика. Головна умова – вона повинна подобатися та викликати позитивні емоції. Також виявлено, що прослуховування приємної улюбленої музики збільшує кількість лімфоцитів у крові, що допомагає організму легше справлятися з хворобами[1]. Деякі спеціалісти вважають, що звучання певного окремого інструменту впливає на конкретний орган в організмі людини. Наприклад, струнні інструменти сприяють покращенню роботи серцево-судинної системи; ударні – допомагають відновити ритм серця, лікують печінку та кровоносну систему тощо[2].

З метою вивчення впливу музичних композицій різних жанрів на розумову працездатність школярів був проведений формувальний, однофакторний, інтрапроцедурний, короткочасний експеримент. Як експериментальні змінні розглядалися розумова працездатність (залежна змінна) та музичні композиції різних жанрів (незалежна змінна). В експерименті використовувалися наступні музичні композиції:

- 1) «класика»: Й. Штраус – «Повільний вальс», А. Вівальді –

«Пори року. Зима», Й. Бах – «Концерт для скрипки з оркестром ре мінор», Л. Бетховен – «До Елізи» та «Місячна Соната»; «рок»: Europe – «The Final Countdown», Masterplan – «Heroes», The Score – «Stronger», Imagine Dragons – «Natural», Queen – «The Show Must Go On».

Початок експерименту передбачав зріз показників розумової працездатності підлітків за допомогою коректурної проби (тест Бурдона) за показниками точності (власне розумової працездатності) та стійкості (продуктивності). Після п'ятихвилинного виконання завдання респонденти наступні 5 хвилин піддавалися впливу музики жанру «класика». Потім, продовжуючи бути під впливом музики цього жанру, вони повторно виконували завдання коректурної проби. Наступним кроком експерименту було прослуховування впродовж наступних 5 хвилин музичних творів жанру «рок», а потім втретє виконували завдання коректурної проби, продовжуючи прослуховувати рок-композиції. Експеримент був короткотривалим та проведений за один день. Дослідженням було охоплено 30 учнів 7-го класу Броварської спеціалізованої школи № 5.

За допомогою використання коректурної проби були отримані дані щодо рівня розумової працездатності та стійкості розумової діяльності до та під час прослуховування музичних композицій різних жанрів (табл. 1).

Таблиця 1

Дані про розумову працездатність підлітків до та під час впливу музичних композицій

Рівень	Розумова працездатність (%)			Стійкість розумової діяльності (%)		
	Група 1*	Група 2	Група 3	Група 1	Група 2	Група 3
Низький	19,9	26,6	19,8	33,1	33	33,1
Середній	43,3	36,8	30	33,9	34	33,8
Високий	38,8	36,6	50	33	33	33,1

*Примітка: група 1 – дані до прослуховування музики; група 2 – дані при прослуховуванні класичної музики; група 3 – дані при прослуховуванні рок-музики.

Табличні дані показують, що в умовах відсутності впливу музики у підлітків переважає середній рівень розумової

працездатності (38,8%). Підвищення ж її рівня виявлено під час прослуховування рок-музики: переважаючим рівнем у них стає високий (50%). Розумова працездатність школярів під впливом класичної музики певною мірою знижується на кожному рівні. Розподіл між рівнями стійкості розумової діяльності під впливом музики різних жанрів майже не змінюється. Отже, експериментально виявлена тенденція до зниження показників розумової працездатності підлітків при прослуховуванні класичної музики, в той час, як під впливом рок-музики показники розумової працездатності у половини респондентів поліпшуються.

Для встановлення відмінностей між показниками розумової працездатності до та під час прослуховування музичних композицій різних жанрів були проведені описові статистики, критерій однорідності дисперсій та однофакторний дисперсійний аналіз. Критерій однорідності дисперсій використовується для перевірки того, чи можна об'єктивно інтерпретувати результати дисперсійного аналізу. Таким чином, якщо значущість більше за 0,05, то результати є об'єктивними. У нашому випадку значущість виявилась більше за 0,05, отже, результати є об'єктивними. Описові статистики необхідні для визначення безпосередньо середніх значень показників трьох груп, оскільки вони і будуть порівнюватися в дисперсійному аналізі. У таблиці 2 наведені результати порівняння 3-х груп за даними коректурної проби.

Таблиця 2

Результати порівняння 3-х груп за даними коректурної проби

Назва шкал	Середні значення			Значущість за критерієм Фішера (F)
	Група 1	Група 2	Група 3	
Розумова працездатність	0,89	0,91	0,91	0,679
Стійкість розумової діяльності	153,1	168,9	190,6	7,676

Табличні дані свідчать, що середні значення за шкалою розумової працездатності у Групі 2 і Групі 3 однакові та більші за показники Групи 1. Це говорить про те, що музичні твори як класичного, так і рок-жанру позитивно впливають на розумову працездатність. Так само, за даними таблиці можна зробити

висновок, що обидва жанри підвищують середні значення й стійкості розумової діяльності. Проте, на відміну від даних за шкалою працездатності, дані Групи 2 і Групи 3 мають значні відмінності. Вони свідчать про те, що рок-музика має більш виразний позитивний вплив на розумову діяльність, ніж класична. У результаті проведеного дослідження, яке стало певною розвідкою у дослідженні проблеми, ми дійшли наступних висновків.

1. Розумова працездатність – це здатність людського організму якомога ефективніше виконувати конкретну діяльність протягом певного проміжку часу при збереженні її якості. Можливим засобом її підвищення у дітей підліткового віку розглядається прослуховування музичних творів різних жанрів. Попри наявність інформації про вплив звучання музичних інструментів на роботу різних систем людського організму, однозначних емпіричних даних щодо залежності розумової працездатності у дітей підліткового віку під впливом музичних творів різних жанрів не виявлено.

2. У результаті проведено експериментального дослідження виявлено, що прослуховування під час розумової діяльності музичних композицій жанрів «класика» та «рок» позитивно позначаються на розумовій працездатності підлітків. При цьому середні значення стійкості розумової діяльності виявилися більш чутливими до рок-музики, ніж до класичної.

3. Отримані результати дослідження мають наукову новизну та практичне значення: вони дають підстави розглядати прослуховування музичних творів жанрів «класика» та «рок» як засіб підвищення розумової працездатності підлітків. Однак, це не виключає необхідності проведення подальшого дослідження на більш масивній вибірці респондентів при дотриманні повноти вимог до проведення експерименту тощо.

Література

1.Шанских, Г. Музыка как средство коррекционной работы / Г.Шанских // Искусство в школе. – 2003. – № 5. – С. 52.

2. Влияние музыки на человека [Электронный ресурс] / Х.Бразерс // Научная электронная библиотека // Вестник Казгуки – 2016. – №2 – Режим доступа к библиотеке: <https://cyberleninka.ru/article/n/h-braders-vliyanie-muzyki-na-cheloveka-osford-vyuzhn-press-231s-h-brothers-influence-of-music-on-a-human-being-oxford-vewsion-press-p-231/viewer>

Наталія Кухарчук

*аспірантка кафедри авіаційної психології
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)*

АМБІВАЛЕНТНІСТЬ ДУХОВНОСТІ ЯК КРИЗА ГАРМОНІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Проблема формування духовного виховання людини є актуальною. Це проблема соціального характеру, оскільки пов'язана з таким поняттям, як: розвиток особистості та формування його психологічного та фізичного здоров'я.

Духовність людини як історичний і культурний феномен багаторазово змінювалася і була різною в різних культурах. При цьому вона завжди зберігала певні інваріанти. Сьогодні під впливом прогресу науки відбувається «злам» даних інваріантів.

Потребує нового осмислення та сама духовність як найважливіша цінність людини. Колишнє розуміння духовності як виключно позитивного феномена не відповідає вимогам сьогодення. Поширення нових технологій, кіберпростору створює величезні можливості для вторгнення в духовність і психіку людини і маніпулювання ними. У світлі цього знову актуалізується проблема відносини реального і уявного. Ряд моральних обмежень реальному житті знімається, що сприяє негативному прояву духовності людини у формі деструктивної діяльності як у віртуальному просторі, так і в реальному світі. Розширення простору свободи в інформаційному суспільстві несе не тільки позитивні зміни в структурі духовності людини, але і негативні. Негативний вплив на становлення духовності

людини надають ЗМІ, які містять передачі і фільми, відкрито пропагують насильство, що формують велике число помилкових і низинних потреб. Збільшення обсягу інформації, трансформації в сфері міжособистісних відносин, в традиційному способі життя у великій мірі визначають деформацію духовності. Результатом є гострі прояви екзистенційних проблем: почуття духовної порожнечі і самотності індивіда в контексті значного обсягу інформаційних потоків, тяга до самореалізації з одночасним нав'язуванням стереотипів. Відчуження індивіда має двоїсту природу: так, з одного боку, воно виступає як фактор, що сприяє негативному прояву духовності, з іншого - це реакція на ситуацію в світі, психологічний захисний механізм, який дозволить індивіду, який боїться за себе і своїх рідних, не втратити розум. Результатом є поява терпимого ставлення до таких негативних проявів духовності, як: агресія і жорстокість.

Одним із напрямів вирішення зазначеної проблеми є дослідження амбівалентності як динамічної властивості особистості, що стає варіативним регулятором усіх сфер життя, обумовлюючи специфіку її розвитку. Термін «амбівалентність» (лат. *ambo* – обидва і *valentia* – сила) означає взаємовиключне сполучення позитивного й негативного до одного об'єкта зовнішнього чи внутрішнього світу, що супроводжується виявом протистояння різної інтенсивності. Особистісна (внутрішня, психологічна) амбівалентність – стійка природна властивість, котра виявляється в співіснуванні протилежних переживань до одного об'єкта. Проблема амбівалентності вивчається переважно у зарубіжній психології. Зокрема, напрям зосереджує увагу на психодинамічних аспектах амбівалентності (З. Фройд). У психоаналітичних концепціях розвитку розкривалася її роль у формуванні особистості в ранньому дитинстві (К. Абрахам, Д. Віннікотт, М. Клейн та ін.). Амбівалентність в теоріях неофрейдистів розглядалася як невід'ємне психологічне явище в структурі особистості (А. Адлер, К. Хорні, К. Юнг). Представники егопсихології вивчали амбівалентність у широкому соціокультурному контексті як специфічну особливість взаємодії з реальністю (Е.

Еріксон, Е. Фромм). У радянській психології проблема амбівалентності досліджувалася побіжно до інших проблем (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Л.М. Собчик). Лише декілька робіт присвячені певним аспектам амбівалентності особистості (О.В. Гордєєва, І.Н. Михєєва, Т.М.Сорокіна).

Цілісність і єдність духовності існують в різних аспектах: гносеологічному, етичному та естетичному, оскільки істина, добро і краса взаємопов'язані (Бахтін М.М.). Виходячи з цього, у вітчизняній філософії традиційно в структурі духовності виділяються наступні компоненти: когнітивний, моральний, естетичний. Ми вважаємо, що амбівалентність духовності вимагає доповнення існуючої структури духовності нової за принципом внутрішнього і зовнішнього. Внутрішнє - суб'єктивний світ в його потенції, мінливості, пошуку, зовнішнє - спрямованість, спрямованість до цінностей. При дослідженні духовності необхідний рівневий підхід. У людини духовність відповідно до рівня розвиненості може бути низькою або високою. Не може бути за визначенням бездуховного людини, отже - немає і бездуховності як категорії для рефлексії. Чітко визначити межу духовності і бездуховності неможливо, можливо порівняння ступенів духовності: більш духовний - менш духовний. Методологічно коректно під категорією «бездуховність» розуміти низький рівень духовності.

Духовність в своїх проявах неоднозначна і має різні ступені вираження у кожної людини. Осмислення сутності духовності дозволяє розглядати її як діалектичну єдність. Будь-який розвиток, в тому числі і духовний, передбачає існування протиріч (Федотова В.Г.). Протиріччя спочатку властиво буттю людини. Суперечливість проявів духовності відображає концепт «амбівалентність». Сутність духовності полягає в її внутрішній суперечливості, що виражається у співіснуванні протилежних за силою тенденцій. Виходячи з цього, виділяються позитивна і негативна типи духовності. Амбівалентність є зовнішнім проявом протиріч духовності, підставою якої виступає протиріччя між сутністю і існуванням людини. Амбівалентність

і подвійність синоніми. Двоїстість не припускав співіснування, а лише фіксує два різних ознаки в об'єкта або явища.

Духовність відносна в тій мірі, в якій відносна матеріальність. Відносність задається самим життям людини. Духовність не одна і та ж протягом життя, оскільки зміна внутрішнього світу людини змінює і духовність, яка характеризує даний світ. Рівневий підхід привносить в духовність динамічні (духовність як процес) і статичні характеристики (духовність як стан, результат). У західній і вітчизняній філософії це питання недостатньо розроблене. Багато дослідників дотримуються визначення духовності або як процесу, або стану. Разом з тим відповідь на дане питання зачіпає сутнісні підстави духовності. Один з аспектів амбівалентної природи духовності полягає в тому, що духовність є одночасно і процес, і результат. Тому вважає, що духовність - це форма активності, прагнення до отримання уявлень про світ і результат становлення людини, стан динамічний, якісно змінюється в часі в напрямку інтеграції або дезінтеграції елементів внутрішнього світу людини.

Згідно з теоремою про неповноту Курта Геделя, яка говорить, що для того, щоб система будь-якого рівня могла всебічно розвиватися, вона повинна мати:

1) надсистему, що встановлює системі параметри розвитку, які для цієї системи будуть найбільш ефективною спрямованістю;

2) підсистему, яка, в сукупності з іншими підсистемами, накопичуючи досвід системних стосунків, в які вони включені, забезпечувала б зміну ентропії у бік зменшення міри хаосу системи і зростання її енергії (рис.1).

Прагнення до істинних загальнолюдських ідеалів і цінностей виховують розширення свідомості. Це пов'язано з тим, що будь-яка система прагне до більшої, в яку вона вбудована: людина вбудована в колективі (сім'я), колектив у суспільство, суспільство в планетарну систему і так до макрокосмосу. Знаходження у більшій системі дає меншій додаткову енергію для розвитку [1].

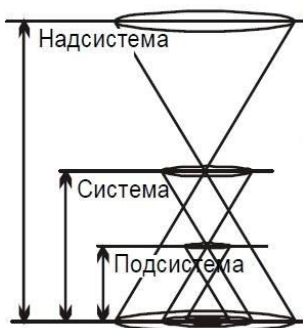


Рис.1. Підсистема-система-над система (Поляков В. А.)

Моральність - стійке проходження Закону гармонії в поведінці, мисленні, діяльності людини. Моральність формується моральними процесами в сім'ї та системі освіти. Це необхідно роз'яснити, бо кожен повинен знати правило цільового призначення пізнання / осягнення: "Вищою метою енергоінформації пізнання є втілення її вищих потенційних можливостей в удосконаленні 4-х рівнів буття: індивідуального, соціального, планетарного, вселенського" [2, с.84].

Гармонія - це сукупне поняття. Воно включає гармонію внутрішню і зовнішню. Під внутрішньою гармонією розуміється синхронізація всіх підсистем людини з його життєвим призначенням. Це завдання має вирішуватися в системі освіти за допомогою спеціальних законів. У стані внутрішньої гармонії людина здорова душевно, духовно, фізично, інтелектуально, морально, аксіологічно. Він являє собою щасливу морально стійку особистість. Навпаки, дисгармонія пізнання може привезти до дисгармонізації особистості. Формується морально нестійка особистість. В екстремальних ситуаціях – аморальна.

Під зовнішньою гармонією розуміється узгодженість людини із зовнішніми природними і здоровими соціальними процесами. Глибоке усвідомлення особистістю Законів Миру, суспільства, людини, розуміння процесів осягнення дозволяє гармонізувати себе. У сукупності внутрішньої і зовнішньої гармонії людина творить радість життя, любов і здоров'я, довге життя і турботу про природу та людство. Особиста моральність

як норма записана в геномі людини у вигляді енергетичної формули. Дотримання в цілому Закону Миру є гарантом щастя, благополуччя не тільки особистості, але і навколишньої природи. Дотримання Загальних Законів Світу дозволяє людині підвищити свою творчу енергію творення. Ці ключові Закони людської особистості, творчого творення та щастя відображені в усіх законах освіти.

Для еволюційного розвитку свідомості людини потрібне виховання ціннісних орієнтирів, які важливо формувати з дитинства, як прагнення до ідеалу (мрії): 1) людина усвідомлює своє призначення, 2) відкриває шлях до мрії (визначає мету надсистеми), (визначає мету більшої системи), 3) подібно до архітектора конструює своє життя на основі образу майбутнього (йде до цієї мети, спираючись на своє призначення).

Таким чином, формування вищих цінностей людини і прагнення до ідеалів через мрію створить людину, здатну творити своє життя і водночас своє психічне і фізичне здоров'я в тому ступені, в якій його свідомість відповідає рівню поставленої мети еволюції, і навпаки, світ, що оточує людину, в такому ступені формує його рівень пізнання і творчість, наскільки повинно світ відображатися у свідомості людині. (рис.2)



Рис 2.Хвильова природа мислеобраза

Література

1. Поляков Виталий Андреевич. «Философия жизни» М. Международная научная школа универсологии 2009.
2. Маслова Н.В., Шеваль М.В. Лицедеи души. Законы психики и психические комплексы. – М.: ООО «Традиция», 3.2018. – 268
3. Н.В. Маслова, Е.В. Юркевич. “Голографические мыслеобразы. Рождение, управление, трансформация. – М.:ООО “Традиция”, 2017. - 224с., ил.
4. Налимов В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов смысловая архитектоника личности. М.:Прометей, 1989. – 287с.
5. Астафьев Б.А. Единая Истина. М.: ООО «Традиция», 2019. – 390 с.
6. Маслова Н.В. Периодическая система Всеобщих Законов Мира. – М: «Традиция», 2019. – 176 с.
7. Маслова Н.В. Периодическая система Общих Законов человеческого общества. – М: ООО «Традиция», 2018. – 268с.

Микола Супрун

д-р. пед. наук, професор

Національний педагогічний університет ім.

М.П.Драгоманова

м. Київ (Україна)

АКАДЕМІК В.М. СИНЬОВ ЯК ОСНОВОПОЛОЖНИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ СПІВПРАЦІ ІЗ ЛЮДИНОЮ, ЯКА ПЕРЕБУВАЄ В КОНФЛІКТІ ІЗ ЗАКОНОМ (ДО 80-РІЧНОГО ЮВІЛЕЮ)

Соціальні зміни, започатковані в нашій державі у середині 80-х років минулого ст., стали поштовхом для пошуку новаторських конструктивних ідей в різних сферах людської діяльності. Пенітенціарна система держави теж не стала винятком, оскільки в ній сфокусовані найгостріші питання людського буття в соціумі.

Стосункам працівників пенітенціарних установ та засуджених присвячено багато досить ґрунтовних досліджень, але вперше науково довів доцільність гуманізації їх співпраці академік Віктор Миколайович Синьов [1].

Наукові здобутки вченого вже багато років є предметом пізнання дослідниками різних галузей історії людинознавства. Особливої уваги пошуковці приділяють пізнанню сутності педагогіки співпраці, оскільки сьогодення вимагає переосмислення сучасної пенітенціарної теорії та практики. Протягом досить тривалого часу я мав щасливу нагоду бути причетним до реалізації окремих ідей академіка. Своє бачення його здобутків прагнув викласти в окремих публікаціях, перелік яких подано в хронологічній послідовності [2-16]. Завдання цієї наукової розвідки полягає у спробі здійснити історико-педагогічний аналіз вагомого доробку Вченого в аспекті педагогіки співпраці.

Аналізуючи історичний шлях діяльності виправної системи, В.М. Синьов зазначав, що гуманізація всіх її сторін можлива тільки через широке повсякденне застосування педагогіки співпраці. Головною ідеєю педагогіки співпраці, на глибоке переконання дослідника, має стати вироблення нової філософії взаємин у системі «пенітенціарист – засуджений». Ідеї гуманізму, що передбачають одночасне дотримання працівником поваги і вимогливості до людини, яка з різних причин переступила норми моралі й закону, наповнюватимуть зазначені взаємини.

Пенітенціарист має виробити в собі ціннісно-орієнтаційні установки педагогіки співпраці, які зумовлюють зорієнтованість офіцера на упереджувально-шанобливу увагу до особистості засудженого із врахуванням всіх її складнощів, суперечностей, вад (що протистоїть тенденції до неминучого відторгнення засудженого з боку працівників); пошук позитивного в особистості та опори на нього у виховному процесі, оптимістичний прогноз в оцінці перспектив особистісних змін засудженого; емпатійне (співчутливе) розуміння засудженого і його психічних станів, а це передбачає вміння «подивитися на світ з позицій іншого»; відкрите, довірливе спілкування із засудженим; надання засудженому психологічної та іншої допомоги, необхідної йому для подолання труднощів,

досягнення успіху в будь-яких життєвих ситуаціях. Спілкування з іншими людьми, корекція статусу особистості в соціальному оточенні спрямовані на: глибинне вивчення та розкриття істинних мотивів та зовнішніх обставин, що викликають вчинки та дії засудженого, з урахуванням його характерологічних рис, домінуючих особливостей та прийняття на цій основі оптимальних педагогічних рішень; активізацію самосвідомості засуджених; самоаналіз та корекцію власної особистості з метою самовдосконалення, що передбачає розвиток уміння «подивитися на себе очима іншого» [1, с. 13].

Особливим науково-гуманістичним звершенням В.М. Синьова як вченого є започаткування ним пенітенціарної дефектології (від лат. *penitentia* – каяття) – галузь психолого-педагогічних та юридичних. знань, що перебуває на межі наук: дефектології (олігофренопедагогіки, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки та ін.), пенітенціарної психології, пенітенціарної педагогіки та кримінально-виконавчого права. Пенітенціарна дефектологія – наука про ресоціалізацію засуджених із особливостями психофізичного розвитку, які відбувають покарання шляхом позбавлення волі. Ця галузь знань вивчає закономірності та специфіку корекційного педагогічного процесу в умовах пенітенціарної установи (принципи, форми, методи педагогічного впливу на засуджених), його психологічний супровід і організаційно-правове забезпечення. В.М. Синьовим та представниками його наукової школи (О.Д. Гришко, О.П. Северов, Д.О. Ніколенко, Т.Г. Харченко та ін.) розроблені методологічні та методичні засади пенітенціарної дефектології. У 2016 році Т.Г. Харченко поповнила дисертаційну наукову скарбницю пенітенціарних психолого-педагогічних знань. Принагідно буде зазначити, що різні аспекти людинознавчої сфери плідно досліджують учні наукової школи В. М. Синьова, що налічує вже понад сто вчених в різних галузях психолого-педагогічної та правознавчої науки. Відкривають список докторантів нашого ювіляра (їх вже понад 30) знані далеко за межами держави професори О.П.Хохліна та В.С.Медведев.

На сучасному етапі розвитку суспільства перед даною наукою постає завдання дослідження кримінологічних і пенітенціарних проблем дефектології з метою формування в осіб із порушеннями психофізичного розвитку соціально-нормативної поведінки та профілактики у них протиправних дій. Враховуючи актуальність окреслених питань, ми вважаємо за необхідне творчо розвивати ідеї педагогіки співпраці у площині діяльності не лише пенітенціарного персоналу, а й інших правоохоронних сфер. Зокрема, заслуговує на першочергову увагу використання ідей педагогіки співпраці у практичній реалізації профілактики девіантної поведінки молоді. Саме тому ми маємо підстави для ствердження, що вивчення багатограних сфер науково-педагогічного доробку Нашого Ювіляра є соціальним запитом часу.

Література

1. Синев В.Н. Педагогика сотрудничества в индивидуальной воспитательной работе с осуждёнными в ИТУ // Совершенствование воспитательной деятельности органов исполнения наказания: сб. науч. тр. – Рязань: РВШ МВД РФ, 1992. – С. 3–18.

2. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. – К.: Наук. метод. центр вищої освіти «Нові технології навчання»: наук. метод. зб. – 2002. – № 33. – С. 137–145.

3. Шеремет М.К., Супрун М.О. Основні наукові здобутки В.М. Синьова та його наукової школи. Наукові школи НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005, – С. 138–243.

4. Супрун М.О. Академік В.М. Синьов та вітчизняна юридична психологія. Матер. всеукраїнської науково-практичної конференції: «Актуальні проблеми юридичної психології» – К: Київський нац. ун-т внутрішніх справ, 2006, – С. 50–54.

5. Супрун М.О. Пенітенціарні аспекти педагогіки співпраці академіка В.М. Синьова. Вісник Академії управління МВС . – 2008. – № 3. – С. 170–177.

6. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. Професор В.М. Синьов: до 70-річчя із дня народження. Бібліографічний покажчик .– К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – С. 13–23.

7. Супрун М.О. Дефектологія пенітенціарна. Міжнародна поліцейська енциклопедія. Т.8. Інформаційно-аналітична, освітня та наукова діяльність, психологічні засади поліцейської служби; міжнародне співробітництво. -К.: «Атіка», 2014. - С. 1469-1470.

8. Супрун М.О. Педагогіка співпраці академіка В.М. Синьова. Науковий вісник Інституту кримінально-виконавчої служби, 2014. – №1(5). – С. 179–184.

9. Супрун М.О. Внесок академіка В.М. Синьова та його наукової школи в розвиток загальної психолого-педагогічної науки та пенітенціарної теорії і практики (до 75-річчя із дня народження). Публічне право, 2014. – №4 (16). – С. 277–282.

10. Супрун М.О. Позааудиторна робота відомчого ВНЗ в контексті педагогіки співпраці академіка В. М. Синьова (із історії питання). Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Кримінально-виконавча політика України та європейського союзу: розвиток та інтеграція» (м. Київ, 27 листопада 2015 р.) – К: ІКВС, 2015. – С. 507–510.

11. Дука О.А. , Супрун М.О. Наш ювіляр (до 75-річчя із дня народження академіка В.М.Синьова). Науковий вісник Інституту кримінально-виконавчої служби, 2015. – №1 (9). – С. 153–155.

12. Волошин І.А., Супрун М.О. Академік Віктор Миколайович Синьов і сучасна психокорекційна педагогіка. Збірник матеріалів І Всеукраїнської науково-практичної студентської конференції «Українська корекційна освіта: історія та перспективи розвитку» 24-25 вересня 2015 року, Випуск 1. НПУ ім. М.П. Драгоманова – С. 138–142.

13. Супрун М.О. Академік В. М. Синьов про самовиховання особистості майбутнього пенітенціариста. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми прав людини, яка перебуває в конфлікті із законом, крізь призму правових реформ» (м. Київ, 2 грудня 2016 р.) – К: ІКВС, 2016. – С. 340–342.

14. Супрун М. О. Педагогіка : підручник для духовних і світських закладів освіти – К. : КДА, 2018. – 400 с.

15. Супрун М.О. Дослідження академіком В.М. Синьовим готовності до навчання у ВНЗ МВС України учнів профільних класів Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Теоретико-методологічні засади та сучасний досвід розроблення професіограм працівників системи МВС України, 26 вересня 2019. – К.: ДНДІ МВС України, 2019. – С. 22–25.

16. Suprun, N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. Proceedings of the Kiev Theological Academy. 2011. No.15. – P. 323–333.

Марина Пелюстка

психолог

м. Харків (Україна)

ПСИХОСОМАТИКА – ПОЛЕ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МЕДИЦИНИ І ПСИХОЛОГІЇ

Сучасні уявлення про психосоматику мають очевидний міждисциплінарний характер, що визнається представниками всіх «зацікавлених» наукових дисциплін, перш за все, психології та медицини. При цьому як серед психологічних, так і серед медичних напрямків і спеціальностей відзначається різна міра «зацікавленості» і залученості в проблематику психосоматики.

Концептуальні психологічні уявлення про етіопатогенез психосоматичних розладів спираються, як мінімум, на три «джерела» сучасної психології та психосоматики: психоаналіз, когнітивно-біхевіоральну і гуманістичну психологію. У число

«складових частин» психосоматичних навчань входять, зокрема, відомі психоаналітичні теорії, пов'язані з іменами Z. Freud et A. Freud, A. Adler, L. Szondi, і їх розвиток і варіації в працях F. Alexander, F. Dunbar, M. Schur, A. Mitscherlich, A. Sifneos; концепції психофізіологічних зв'язків і співвідношень І.П.Павлова і їх розвиток в працях W. Cannon, H. Selye, R. Lazarus, B. Skinner, соціопсихосоматичних поглядів [1, 2, 3, 5].

Очевидна близькість сучасної клінічної (медичної) психології до проблем психосоматики, що виявляється, зокрема, виділенням психосоматики та психології тілесності людини в окрему галузь клінічної психології. У сучасному розумінні психосоматична медицина розглядається як метод лікування і наука про взаємини психічних і соматичних процесів, які тісно пов'язують людини з навколишнім середовищем. Те, що при певних соматичних захворюваннях, наприклад, при бронхіальній астмі, виявляється більш-менш явний зв'язок між зовнішніми і внутрішніми конфліктами і появою симптомів хвороби, призвело до визначення їх як психосоматичних.

Психосоматика виникла в історико-медичному аспекті як антитеза одностороннього та органоцентричного сприйняття хвороби, яке відриває людини від навколишнього світу. Психосоматика передбачає, що хвору людину слід розглядати як істоту, яка живе і діє, з усіма його міжлюдськими відносинами і взаємодіями зі світом, з його культурними нормами і цінностями.

Спочатку, лікування тілесних, соматичних захворювань за допомогою психологічних (психотерапевтичних) коштів навряд чи потребувало окремого словесного позначення, тому що було частиною загальномедичної практики. Як відомо, в епоху шаманізму переважали саме психологічні практики цілення. (У всякому разі, по відношенню до "медико-соматичних".) В античні часи, а також потім в середньовічній арабській медицині, гідне місце в теорії і практиці лікування займав цілісний (тобто розглядає людину в цілому, в тому числі - не поділяє його психічну і тілесну "частини") підхід до розуміння як причин тілесних

хвороб, так і способів їх лікування. Однак, як ми знаємо, відрив у розвитку природничих наук від "запізнілої" в оформленні наукової психології, привів у другій половині дев'ятнадцятого століття до "очищення" медицини від усього психологічного. Вплив внутрішньодушевних, психічних явищ на генез соматичних хвороб і дисципліна, що вивчає цей зв'язок, отримала назву - психосоматика ". І відповідно, різні, що з'явилися згодом, терміни, що позначають лікування тілесного через душевну, також в більшості своїй включали слово "психосоматичний": "психосоматична психотерапія", "психосоматична терапія ", " психосоматотерапія", а також похідні від цих трьох основних термінів. Також з'явилося і словосполучення " психосоматична медицина ", яке в професійному співтоваристві пов'язують із тепер уже класикою книгою Ф. Александера[2]. Після відомих відкриттів Р. Адера можливості асоціативного обуславлювання імунних реакцій[3] і роботи подружжя Саймонтон[4] і їх "психологічного підходу до лікування онкології" з'явилася наукова дисципліна, названа "психонейроімунологія", а потім - група різноманітних "психонейросоматика": "психонейроендокринологія", "психонейрокардіологія" і т.д., також швидше є синонімами слова "психосоматика" і більшою мірою позначають наукові дисципліни як такі, ніж засновану на них практику. Одними з найбільш пізніх термінів, що позначають практику психологічної роботи з лікування тілесних захворювань, мабуть, можна вважати терміни "терапія розум-тіло" і "медицинарозум-тіло".

Проби приписати психічних процесів провідну роль у формуванні захворювань супроводжувалися зусиллями щодо виявлення зв'язку «несвідомих конфліктів» з так званими функціональними симптомами. Вважали, що ці симптоми (різноманітні неприємні відчуття в різних частинах тіла, серцебиття, біль у грудях і т. д.), Часто спостерігаються у пацієнтів при відсутності явної патології внутрішніх органів, мають символічний характер. Їх демонстрація є спробою вирішення внутрішнього психічного конфлікту. Наприклад, біль означає почуття провини, прагнення до любові, скутість, страх або нереалізовані ідеї. Всі ці уявлення були дуже далекі від

повсякденної практики лікарів терапевтичних та хірургічних спеціальностей. Вони звикли до того, що симптом пов'язаний з перебігом захворювання і відображає порушення функцій органів. Якщо ж ніяких порушень немає, а є лише символічна демонстрація, то такий стан легко прийняти за симуляцію або спробу шахрайства. А це навряд чи могло викликати інтерес до психосоматики. До того ж згадані концепції психоаналізу, емоційного конфлікту, особистісних профілів все більш контрастували з об'єктивними патолого- і патофізіологічними даними. Медицина поповнювала свій арсенал ефективними фармакологічними засобами і хірургічними методами. Тим часом «романтична» психосоматика продовжувала продукувати гіпотези, які існували скоріше в книгах, ніж на практиці (невропатичний та пропріоцептивний діатез, соматопсихоз). Разом з гіпотезами розроблялися психотерапевтичні методики. Однак вони не могли використовуватися при лікуванні захворювань, а їх ефективність при функціональних симптомах була далеко не так очевидна. У результаті у практикуючих лікарів інтерес до психосоматики все більше згасав. Можливість відродження інтересу до психосоматики, особливо у практикуючих лікарів, пов'язана з переглядом того, що і як повинна вивчати ця галузь медицини. Очевидно, що місце спроб знайти психічні процеси, відповідальні за розвиток захворювань, в медичній психосоматики повинні зайняти клінічні категорії з МКБ-10 [4].

У сучасній психосоматиці розрізняють схильність, що дозволяє і затримує розвиток хвороби чинники. Схильність - це вроджена, а за певних умов і придбана готовність, яка виливається в форму можливого органічного або невротичного захворювання. Поштовхом до розвитку такого захворювання є важкі життєві ситуації. Якщо маніфестують невротичні або соматичні захворювання, то вони розвиваються за власними законами, які, однак, тісно пов'язані з факторами навколишнього середовища (значення сприяють хвороби факторів, наприклад, при хронічних захворюваннях, стало відомо лише останнім часом). Констатація наявності психосоматичного захворювання не приводить до заперечення основного діагнозу. Якщо

сьогодні говорять про психосоматичні та біопсихосоціальні захворювання, то це лише вказує на зв'язок: схильність - особистість - ситуація.

У підсумку зазначимо, психосоматика - це міждисциплінарна галузь, яка створює поле ефективної взаємодії медицини і психології. Ця галузь доцільно чітко має диференціацію психологічного від психічного компоненту при розвитку соматичних хвороб, психічних розладів або коморбідних станів у формуванні внутрішніх хвороб та станів у людини.

Література

1. Бройтигам, В. Психосоматическая медицина / В. Бройтигам, П. Кристиан, П. Рад. - М. : ГЭОТАР - Медицина, 1999.
2. Зинченко, В.П. Проблемы объективного метода в психологии / В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили // Постнеклассическая психология. - 2004. - №1. - С. 45-70.
3. Пиаже, Ж. Генетическая эпистемология / Ж. Пиаже. - СПб.: Питер, 2004. -160 с.
4. Смулевич, А.Б. Психосоматические расстройства (клиника, терапия, организация медицинской помощи) / А.Б. Смулевич // Психиатрия и психофармакотерапия. - 2000. - Т. 2. - № 1.
5. Alexander, F. Psychosomatische medizin / F. Alexander. - Berlin; New York: de Gniyter, 1950.

Марина Лукашенко

*аспірант докторантури та аспірантури
кафедри юридичної психології
Національної академії внутрішніх справ
м. Київ (Україна)*

ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ЖИТТЄВИХ КРИЗ, СПРИЧИНЕНИХ ТРАВМАТИЧНИМ ДОСВІДОМ БОЙОВИХ ДІЙ

Перебування особистості в умовах бойових дій спричиняє виникненню різноманітних психоемоційних станів та змін в

емоційній сфері особистості. Психоемоційні зміни можуть проявитись відразу як реакція на стрес або можуть бути відстроченими у часі. Виникнення психологічної кризи як наслідок отримання травматичного досвіду воєнних дій може призводити до виникнення різних проблем, які вплинуть на всі сфери життя особистості. Вищевказана криза виникає за критерієм детермінованості, що обумовлено отриманим травматичним досвідом та інтрапсихічними чинниками. У зв'язку з цим особливого значення набуває вивчення індивідуальних особливостей переживання життєвої кризи, спричиненої травматичним досвідом бойових дій.

Дослідженням різних аспектів даної проблематики займались українські та зарубіжні дослідники: О.Лобастов, Г.Акімов, Р. Грінкер, Д. Шпігель (психотравмуючі наслідки світових війн); І.Бринза, Л.Анциферова, О.Будницька (дослідження різних аспектів важких життєвих ситуацій); Т.Крюкова, Ф. Василюк, Т. Титаренко (вихід з життєвих криз та травматичних життєвих ситуацій).

За визначенням А.Г. Амбрумової, категорія «психологічна криза» є одним з основних положень концепції соціально психологічної дезадаптації. Дисбаланс руйнівних і конструктивних форм психічної діяльності складають зміст психологічної кризи. Психологічна криза пов'язана з виникненням таких етапів: 1) фрустрація важливіших потреб особистості; 2) ситуація конфлікту; 3) психологічна криза; 4) різка реакція як відповідь на конфліктне ситуаційне навантаження.

Однією з умов життєвої кризи є подія, яка провокує її виникнення – дезадаптуюча зміна в соціальному середовищі, яка призводить до зміни очікувань індивіда щодо його власної особистості та її відносин з оточуючим світом («кризова ситуація»). Психологічна криза є функцією події, що її викликає, а також специфічної особистісної схильності, вразливості відносно певної події. Таку predisпозицію особистості визначають особливості емоційної реактивності, характеристики самооцінки й самоприйняття, система цінностей, структура соціалізації й інтерперсональних контактів. Слід також

враховувати специфіку когнітивної організації, що відповідає за сприйняття ситуації в неадаптивному стилі [1, с. 127]. Вказана реакція носить ситуативний характер і є регулятором поведінки особистості; вона визначається позицією, яку займає ця особистість, виходячи з власної концепції даної ситуації.

Розглянемо послідовні фази розвитку реакцій на життєву кризу: збільшення психоемоційної напруги; агресивність, підвищення рівня тривожності, збудження; мобілізація внутрішніх ресурсів організму (психологічних та фізичних), які призводять до виснаження; виявлення особистістю неефективності вищевказаних реакцій, і як наслідок з'являється відчуття апатії, депресії, дезорганізація поведінки. Отже, криза включає в себе перебування особистості під дією стресу, супроводжується фрустрацію у зв'язку з блокуванням частини потреб.

Життєва криза, що спричинена психотравмуючим досвідом, сприймається особистістю як точка неповернення, і варто враховувати, що важливим є не сам факт виникнення даного розвитку подій, а їх особистісний сенс. Психологічну кризу часто описують як неможливість вирішення виниклої проблеми; відчуття самотності і неможливість отримання допомоги від інших осіб. Наведені прояви виникають внаслідок дезінформації або відсутності інформації, необхідної для виходу та розв'язання даної проблеми. Розглядаючи дослідження авторів, ми зазначаємо, що життєва криза характеризується такими ознаками: почуттям неконтрольованості проблеми; раптовістю її виникнення; змінами на всіх рівнях життя особистості; втратою мотивації стосовно майбутнього; переживанням фази горя; почуттям втрати та небезпеки.

Переживання життєвої кризи, спричиненої отриманим психотравмуючим досвідом, може виявлятися в різноманітних формах у залежності від індивідуальних особливостей особистості та механізмів психологічного захисту, які притаманні даній особистості. Одним із таких проявів є соціальне уникнення, дистанціювання і відчуження від інших, включаючи близьких членів сім'ї. Неможливість впоратися з травмою виявляється також у змінах поведінки, схильності до

вживання наркотичних речовин та алкоголізації особистості для зняття хворобливих переживань, хворобливих спогадах, девіантній та деліквентній поведінці (за відсутності такої поведінки раніше), виникненні депресивних епізодів, психологічної нестійкості та підвищенні рівня тривожності, виникненні соматичних симптомів, емоційній лабільності та уникненні стимулів, пов'язаних з травмою, погіршенні загального рівня функціонального стану особистості, втрати мотивації та інтересу до діяльності, відчуженні від інших людей, відході від соціального життя.

Внаслідок пережитого травматичного досвіду, отриманого в бойових умовах, формується специфічний комплекс провини. Змінами в емоційній сфері особистості є гіпотимія, тривожність, вразливість, афективна нестабільність, імпульсивність і підозрілість, схильність до самоти, почуття спустошеності, напруженість міжособистісних стосунків, постійна готовність до реактивних утворень. Можуть спостерігатися погіршення уваги, зміна зовнішності, зокрема, втрата ваги, апатична депресія. Після повернення у мирне життя залишається звичка оцінювати те, що оточує, з точки зору потенційної небезпеки, і щонайменша провокація може несподівано викликати агресію [2, с. 35].

У свою чергу, травматичний досвід війни за принципом ланцюгової реакції може призводити до загострення інших проблем. Зокрема, це може виявитися каталізатором різних негативних явищ, наприклад, таких різновидів девіантної поведінки як злочинність, алкоголізм, наркоманія, суїцид тощо. Особистість, яка знаходилась у ситуації, яка загрожувала її життю на війні, може переносити набутий досвід на вирішення типових конфліктних ситуацій у мирне середовище. Така особистість важко адаптується до мирного життя та може вдаватися до адиктивної практики (вживання алкоголю або наркотиків), що, у свою чергу, також може спровокувати виникнення адиктивної поведінки.

Наслідком життєвої кризи є фіксація неадекватних способів адаптації, що погіршує загальний психоемоційний стан особистості та може спричинити виникнення нової кризи з

більш негативними наслідками у майбутньому. Позитивним чинником для особистості, що переживає кризу, може бути засвоєння нових форм реагування в критичних ситуаціях.

Таким чином, проблема вивчення індивідуальних особливостей переживання життєвих криз, спричинених травматичним досвідом бойових дій, має велике практичне значення, оскільки дає змогу на цій основі визначати ефективні шляхи комплексної реабілітації особистості.

Література

1. Варбан О. Є. Життєва криза: поняття, концепції та прояви. / О. Є. Варбан. // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2010. – №8. – С. 127.

2. Лукашенко М. Ю. Травматичний досвід військових дій як чинник девіантної поведінки / Марина Юрійвна Лукашенко. // Юридична психологія: наук. журн. / [редкол.: Ю.М. Черноус(голов. ред.) та ін.]. – Київ: Нац. акад. внутр. справ. – 2019. – №1. – С. 35.

Марія Шинкар

аспірантка

*Інституту права, психології та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»*

м. Львів (Україна)

ЯВИЩЕ АСЕРТИВНОСТІ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

В Україні формуються нові духовні і культурні цінності, моральні норми та соціальні стандарти, відповідно до яких фактор асертивності стає провідним у розвитку ефективної комунікації. Сучасному суспільству необхідний особливий тип особистості, який здатний конструктивно відстоювати свої інтереси, вільно виражати свої почуття і при цьому не принижувати інших. Процес формування такої особистості не можливий без розвитку асертивності.

Термін «асертивність» походить від англійського дієслова «to assert» – наполягати на своєму, захищати свої права. Асертивна поведінка притаманна для людини, яка поважає себе та інших, незалежна від зовнішніх впливів та оцінок, здатна самостійно регулювати власну поведінку та відповідати за неї. Вона супроводжується наполегливістю та сміливістю, вмінням відкрито говорити про свої почуття і бажання. У світлі вищесказаного, дослідження асертивності на сучасному етапі розвитку суспільства представляє значний інтерес.

Проблема асертивності привертала увагу вчених з кінця XIX століття. Її вивченням займалися А. Адлер, Р. Альберті, Е. Берн, П. Ванцвайг, В. Вендланд, Дж. Вольпе, У. Джеймс, Ф. Зимбардо, А. Лазарус, А. Сальтер, Дж. Смит, Р. і Р. Ульрихи, Е. Шостром, М. Еммонс та інші.

У кінці 50-х – на початку 60-х років у працях американського психолога А. Солтера сформувалась концепція асертивності, яка увібрала в себе основні положення гуманістичної психології та трансактного аналізу.

У лексиконі східноєвропейських психологів термін «асертивність» з'явився після публікації книжки чеських авторів В. Каптоні та Т. Новака [3]. Під цим терміном у психологічній літературі стали розуміти певну особистісну автономію, незалежність від зовнішніх впливів та оцінок, здатність самостійно регулювати свою поведінку та вміння конструктивно знаходити вихід з проблемних ситуацій у спілкуванні.

Близьким до поняття асертивності є поняття впевненості в собі. Більшість психологів ототожнюють ці поняття. На нашу думку, асертивність відображає, насамперед, зовнішні, поведінкові прояви, а впевненість у собі характеризується внутрішніми переживаннями стосовно відповідності самооцінки реальним можливостям. Якщо самооцінка вища за реальні можливості, то така людина буде самовпевненою, якщо самооцінка буде нижча за реальні можливості – невпевненою.

С. Стаут наводить визначення асертивної особистості: «асертивна людина – та, що відповідає за власну поведінку, демонструє самоповагу і повагу до інших, позитивна, слухає, розуміє і намагається дійти до робочого компромісу».

Основними складовими асертивності, на його думку, є наявність самоповаги та поваги до інших, а також здатність прийняти на себе відповідальність за власну поведінку. За своєю суттю асертивність – це філософія особистісної відповідальності. Із впевненістю та асертивністю корелюють такі якості особистості, як: емоційна зрілість, висока самооцінка, гнучкість, низький рівень конфліктності.

У вивченні проблеми асертивності ми опираємося на праці В. Каппоні, Т. Новака, М. Джеймса, Д. Джонгварда, М. Мольца, Г. Бейера, Е. Алберті, М. Еммонса та інших, які присвячені опису поведінкової моделі успішної людини.

Спираючись на роботи А. Сальтера, В. Каппоні, Т. Новак, С. Бішоп, уточнено поняття асертивності як гармонійного об'єднання властивостей особистості, що виявляється у природній, чесній поведінці по відношенню до себе та оточуючих людей, уміннях і навичках етично допустимого спілкування в конкретній ситуації при поєднанні з упевненістю, позитивною самооцінкою й за обов'язкової поваги до прав інших людей.

У сучасних довідкових психологічних джерелах можна знайти визначення терміна «асертивність» як здатності людини впевнено і з гідністю відстоювати свої права, не принижувати при цьому прав інших [2].

Асертивність як один із факторів емоційного інтелекту вивчали М. Баркер, Р. Елберт і М. Еммонс, М. Сміт, В. Ромек, Є. Нікітін, Н. Харламенкова, Є. Андрієнко. Асертивність – це самоствердження через конструктивну діяльність, досягнення майстерності безконфліктного спілкування. Всі автори сходяться на тому, що асертивна поведінка є «золотою серединою» між агресивним та пасивним стилями поведінки. Асертивна поведінка спрямована на те, щоб реалізація власних інтересів була умовою реалізації інтересів суб'єктів взаємодії.

У лексиконі східноєвропейських психологів термін «асертивність» з'явився після публікації книжки чеських авторів В. Каппоні та Т. Новака. Під цим терміном у психологічній літературі стали розуміти певну особистісну автономію, незалежність від зовнішніх впливів та оцінок, здатність

самостійно регулювати свою поведінку та вміння конструктивно знаходити вихід з проблемних ситуацій у спілкуванні.

У працях К. Абульханової-Славської, Г. Абрамової, І. Кона, В. Слободчикова, Є. Ісаєва, Л. Когана, О. Хухлаєва, С. Гапонової, А. Созонтова, Н. Сабліної, В. Секун, А. Темницького розглядаються питання психологічного зростання особистості в період студентства. Здатність до конструктивної взаємодії з іншими людьми, розуміння і визнання цінності іншої людини, становлення авторства власного життя, прагнення до продуктивності життя – дозволяє нам говорити про можливість формування асертивності у студентів вузу.

У сучасній психологічній науці досліджується вплив асертивності на досягнення успіху в діяльності (І. Зінов'єва, О. Нікітіна, М. Сміт та інші); впевненість вивчається як соціально-психологічна характеристика особистості (І. Ромек, Є. Смаглій); розробляються психотерапевтичні методики, зміст і форми соціальнопсихологічного навчання, які підвищують рівень самооцінки людини та її впевненість у своїх силах (К. Роджерс, Т. Яценко та інші).

Отже, асертивність є важливою детермінантою становлення особистості та сприяє розкриттю її психологічного потенціалу. Вона впливає на розвиток ефективної комунікації, активності, відповідальності, соціальної сміливості у висуванні та вирішенні нових цілей і завдань.

Література

1. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Галицький В. М., Мельник О. В., Синявский В. В. Соціально-психологічний словник / В. М. Галицький, О. В. Мельник, В. В. Синявский. – К., 2004. – 250 с.
3. Каппони В., Новак Т. Ассертивность – в жизнь / В. Каппони, Т. Новак. – СПб.: Питер, 1995. – 186 с.

Ігор Пампура
старший науковий співробітник
Державний науково-дослідний інститут МВС України
м. Київ (Україна)

Юлія Бойко-Бузиль
канд. психол. наук, доцент
Державний науково-дослідний інститут МВС України
м. Київ (Україна)

ОСОБИСТА ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

Процес реформування силових структур України все більше актуалізує питання посилення ролі людського фактору у виконанні поставлених завдань та психологічної безпеки особового складу.

Відповідно до Закону України «Про Національну поліцію» завданнями поліції є надання поліцейських послуг у сферах: забезпечення публічної безпеки і порядку; охорони прав і свобод людини, а також інтересів суспільства і держави; протидія злочинності; надання в межах, визначених законом, послуг з допомоги особам, які з особистих, економічних, соціальних причин або внаслідок надзвичайних ситуацій потребують такої допомоги.

Узагальнення характеристик сучасної поліцейської діяльності, здійснене багатьма науковцями, а також власні дослідження дозволили визначити основні її психологічні характеристики, які вирізняють її серед інших видів професійної діяльності. Серед них: спрямованість на забезпечення законності і дотримання прав людини; необхідність швидко приймати рішення і висока відповідальність за них; владні повноваження; емоційна насиченість і напруженість, психофізичні навантаження; наявність організаційних і екстремальних чинників; специфічність об'єктів професійної діяльності; толерантність до невизначених ситуацій; важливість ефективного лідерства і командної взаємодії в підрозділах.

Проведений аналіз наукових джерел дозволяє зробити

висновок, що більшість дослідників вважають особисту безпеку результатом реалізації комплексу заходів, спрямованих на зниження рівня професійного ризику до реально можливого мінімуму, що дозволяє гарантувати збереження життя і здоров'я, нормального психічного стану і дієздатності працівника при високій ефективності вирішення ним професійних завдань.

Особиста безпека є результатом реалізації комплексу заходів, спрямованих на зниження рівня професійного ризику до реально можливого мінімуму, що дозволяє гарантувати збереження життя і здоров'я, нормального психічного стану і дієздатності працівника при ефективному вирішенні професійних завдань. Вона визначається специфікою умов, змісту і форм професійної діяльності; ступенем професійної захищеності працівника, у тому числі наявністю спеціальних заходів організаційно-правового, управлінського і матеріально-технічного характеру; рівнем професійно-психологічної підготовленості працівника і наявністю у нього спеціальних знань та вмінь по забезпеченню особистої безпеки при вирішенні професійних завдань, або у ситуаціях, пов'язаних з професійною діяльністю [1].

Цікавим на наш погляд є підхід до розкриття категорії безпеки особистості через визначення впливу трьох чинників: людський чинник, чинник середовища, чинник захищеності. Перші два вважаються основними. Людський чинник – це різні реакції людини на небезпеку. Середовище традиційно розділяють на фізичну та соціальну сфери. У свою чергу у соціальній сфері виділяють макро- та мікросоціальні рівні. До макросоціального рівня відносяться демографічний, економічний і інші чинники, що впливають на людину, до мікросоціального – її безпосереднє оточення (сім'я, навчальний та трудовий колективи тощо). Чинник захищеності розкривається через засоби, якими люди користуються для захисту від тривожних та небезпечних ситуацій. Вони можуть бути фізичними і психологічними (механізми психологічного захисту). Рівень захищеності залежить від міри конструктивності та активності поведінки і діяльності людини. При цьому важливою умовою конструктивної поведінки

виступає адекватна соціалізація інстинктів, потреб і мотивів діяльності, тобто задоволення потреб людини соціально прийнятним способом [6].

Однією зі складових безпеки особистості, яка безпосередньо визначає стан її психічного благополуччя, є психологічна безпека. Психологічна безпека виступає необхідною умовою розвитку функціональних можливостей особистості, профілактики психосоматичних порушень, реалізації особистісного потенціалу.

Більшість дослідників визначають психологічну безпеку людини як стан захищеності свідомості. У цьому визначенні не розкриваються сутнісний сенс і зміст, які покладено в основу категорії психологічна безпека. У той же час потреба в усвідомленні цього поняття в контексті забезпечення ефективної, а головне безпечної професійної діяльності конкретних виконавців стає все більш актуальним. Існує об'єктивна необхідність вивчення шляхів збереження психічного і фізичного здоров'я працівників не тільки в умовах штатних параметрів, властивостей і вимог професійної діяльності, але й в умовах непередбачуваності та екстремальності останньої. Крім того, дослідження особливостей процесу формування психологічної безпеки дозволить виявити сукупність стійких мотивів професійної діяльності та надасть можливість визначити умови ефективного функціонування людини в професії.

Важливо враховувати, що психологічна безпека, яка зокрема виявляється в адаптивності суб'єкта, в його готовності до ухвалення рішень, не тільки є значимою в трудовій діяльності людини, але, і будучи результатом психологічної активності суб'єкта, впливає на формування його особистих характерологічних якостей. При цьому, одним з видів довільної психологічної активності суб'єкта розглядається психологічна саморегуляція функціональних станів при виконанні ним складних професійних завдань, що впливає на формування адаптивних властивостей суб'єкта, його працездатність та психологічну безпеку [3].

Слід зауважити, що будь-які організаційно-правові,

матеріально-технічні, управлінські та інші заходи не можуть бути ефективними без усвідомлених і цілеспрямованих зусиль самого поліцейського по забезпеченню особистої безпеки. В першу чергу, це діяльність щодо підвищення свого професійного рівня, здатності аналізувати та враховувати професійний досвід своїх колег. Обовязковою умовою є постійне вивчення та удосконалення стратегії, тактики, засобів та прийомів забезпечення особистої безпеки, особливо якщо йдеться про виконання професійних обов'язків в екстремальних умовах. Слід не тільки засвоювати такі знання і уміння, а й формувати готовність до їх реалізації у ході вирішення оперативно-службових завдань.

До основних форм забезпечення особистої безпеки працівників поліції можна віднести:

1. спеціально-тактичні – навчання основам професійної діяльності, майстерному володінню зброєю, спеціальними засобами і засобами зв'язку та індивідуального захисту; формування готовності до застосування зброї і засобів активної оборони в екстремальних ситуаціях;

2. педагогічні – індивідуальні бесіди, наставництво, аналіз виконання оперативно-службових завдань із позиції дотримання особистої безпеки; навчання операційно-тактичним і психологічним прийомам безпечної поведінки у різноманітних ситуаціях оперативно-службової діяльності;

3. психологічні – вивчення індивідуально-психологічних особливостей працівників і прогнозування їх поведінки в екстремальних ситуаціях; проведення практичними психологами психокорекційної роботи; формування мотиву професійного зростання, нерозривно пов'язаного з дотриманням заходів особистої безпеки.

Таким чином, рівень та ефективність діяльності поліцейського в екстремальних ситуаціях значною мірою залежить від його психологічної готовності та психологічної стійкості.

Розкриваючи структуру психологічної готовності поліцейського, вважаємо за доцільне зосередити увагу на формуванні таких компонентів:

1) мотиваційний – установка не тільки на найбільш доцільні, активні та рішучі дії, а й на власну безпеку;

2) операційний – навички та вміння реалізовувати професійні дії;

3) вольовий – самоконтроль, самооблізація та керування своїми діями, саморегуляція;

4) оціночний – об'єктивна оцінка ступеня небезпеки ситуації і власної підготовленості для її вирішення, прогнозування можливих результатів, внесення відповідних правок.

Враховуючи зазначені компоненти, поліцейський більш ефективно зможе налаштуватися на виконання поставлених завдань, необхідних для досягнення визначеної мети; підготувати, у разі потреби, відповідну матеріальну базу для виконання завдань чи створити умови для цього (отримати відсутню інформацію, провести моделювання можливого розвитку подій, провести тренування); уважно слідкувати за зміною ситуації, проводити аналіз своєї діяльності та оцінку адекватності своєї поведінки; свідомо керувати своїми емоційним станом і поведінкою та оптимально підбрати шляхи реалізації поставлених завдань. Достатня розвиненість, вираженість та цілісність вище згаданих компонентів може бути показником високого рівня готовності поліцейського, його активності, самостійності і творчого підходу до діяльності, що відповідає поняттю «професіоналізм».

Разом з тим слід враховувати, що специфічні чинники, які впливають на виконання поліцейськими їх професійних завдань, по-перше, призводить до зниження функціональних резервів організму, аж до повного їх виснаження, породжують негативні емоції, перенапруження фізичних і психічних функцій, виникнення тривожності, нервово-психічної нестійкості, психічних розладів та соматичних захворювань; по-друге, суттєво підвищують ризик травматизму та загибелі серед особового складу [5].

Також потрібно враховувати, що специфічні умови професійної діяльності поліцейських вимагають мобілізації їх фізичних і психологічних можливостей формуванням вміння

керувати власним психічним станом, емоціями та почуттями. Все це стає можливим за умови якісної професійно-психологічної підготовки особового складу поліції. Належний рівень підготовки стає запорукою особистої безпеки, в тому числі і психологічної, сприятиме запобіганню загибелі та травмуванню поліцейських під час виконання ними оперативно-службових завдань, підвищенню їх професійної майстерності та прищепленню стійких навичок до дій у типових та екстремальних ситуаціях. Все означене сприятиме профілактиці психічних розладів та підтримці психічного здоров'я особового складу поліції на належному рівні.

Література

1. Александров Д.О., Андросюк В.Г., Казміренко Л.І. Юридична психологія: підручник / за заг. ред. Л.І. Казміренко, Є.М. Моїсєєва. Київ: КНТ, 2007. 360 с.
2. Власенко І.В., Федоркин А.Ю. Аналіз емоційного стимулювання працівників міліції в екстремальних умовах. *Право і безпека*. 2005. № 4 (3). С. 177–179.
3. Папкин А.И. Личная безопасность сотрудников ОВД. Тактика и психология безопасной деятельности. Москва: Академия МВД, 1996. 206 с.
4. Про Національну поліцію: Закон України від 2 липня 2015 р. № 580-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2015. № 40–41.
5. Психологічна профілактика суїцидальної поведінки працівників органів внутрішніх справ: методичні рекомендації / за загальною редакцією С.І. Яковенка. Київ: РВВ КІВС. 2000. 119 с.
6. Соломін В.П., Михайлов Л.А, Малікова Т.В., Шатрова О.В. Психологическая безопасность. Учебн. пособие. Москва: Наука, 2008. 288 с.

Лариса Подкоритова
канд. психол. наук, доцент
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький (Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТ-ТЕРАПІЇ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ РОБОТІ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Головне завдання психолога у роботі з сім'єю, яка виховує дитину з особливими потребами, полягає в тому, щоб батьки змогли побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, з'ясувати можливі труднощі соціального розвитку, які виникають у певні вікові періоди, та організувати належний корекційний вплив, який дозволить оптимізувати подальший інтелектуальний і особистісний розвиток дитини. При цьому, як зазначають Т. Ілляшенко і Т. Жук, взаємодія з сім'єю, яка виховує дитину з особливими потребами, була досить односторонньою і полягала переважно лише у вихованні і навчанні дитини. Насправді наукові дослідження показують, що навіть навчання і виховання дитини з особливими потребами (далі за текстом діти з ООП) покращується за умови комплексної роботи з сім'єю [5].

Проте аналіз наукових джерел показує, що теоретичних і практичних напрацювань щодо роботи з батьками дітей з особливими потребами суттєво менше, ніж щодо роботи з самими дітьми. Разом з тим поява у сім'ї дитини з ООП є травматичною подією для її батьків, а отже, потрібно працювати не лише з дітьми, а й з батьками. Серед сучасного психологічного інструментарію чільне місце посідають засоби арт-терапії, які діють м'яко, екологічно і глибоко, звертаючись до творчої потенціалу особистості.

Нами було проведено теоретичне дослідження, спрямоване на аналіз можливостей використання арт-терапії у роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Визначено, що психологічна робота з батьками дітей з ООП є необхідною, оскільки такі батьки мають низку проблем, зокрема: суперечливі почуття до дитини; відсторонення від неї,

передача відповідальності за дитину державним навчальним закладам; неадекватне поводження щодо дитини тощо [4; 7]. Все це ускладнює соціалізацію та особистісний розвиток дитини з ООП.

Головною метою психологічної роботи з батьками дітей з ООП є надання батькам кваліфікованої допомоги в оволодінні засобами виявлення та самостійного вирішення власних психологічних проблем. Провідними завданнями і відповідними напрямками такої психологічної роботи є діагностика, консультування, корекція, психологічна профілактика і гігієна, психологічна просвіта, психолого-педагогічний супровід [3; 5; 6].

Серед нагальних завдань психологічної роботи з батьками дітей з ООП є корекція ставлення батьків до своїх дітей з особливими освітніми потребами. Виявлено, що ставлення батьків до своїх дітей з ООП є суперечливим, неоднозначним, зазвичай, неадекватним і залежить від низки чинників, особливо від характеру дефекту дитини, психологічних особливостей самих батьків і сильно варіюється у різних сім'ях. Ставлення батьків визначає розвиток їхніх дітей з ООП [4; 7].

Для психологічної корекції ставлення батьків до своїх дітей з ООП доцільно використовувати групові тренінги і творчі завдання, зокрема різні засоби арт-терапії.

Використання засобів арт-терапії в роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами для корекції їхнього ставлення до своїх дітей має широкий спектр можливостей. Зокрема доцільно використовувати такі види арт-терапії, як: ігрову психотерапію, музичну терапію, піскову терапію, танцювально-рухову терапію, бібліотерапію, казкотерапію, фототерапію, кінотерапію у пасивній (рецептивній) і активній (творчій) формах. Для арт-терапії з сім'єю, де виховується дитина з ООП доцільно використовувати такі арт-терапевтичні техніки, як: «Автопортрет сім'ї», «Скульптура сімейних стосунків», «Герб сім'ї», «Подорож у світ дитинства», «Лінії життя» та ін. [2].

Нами розроблено арт-терапевтичну програму для корекції ставлення батьків до своїх дітей з особливими освітніми

потребами. Програма складається з десяти занять тривалістю 60–70 хвилин. Кожне заняття має стандартну структуру: вступна частина (привітання, висловлювання очікувань, налаштування на роботу); основна частина (корекційні вправи з арт-терапії); завершальна частина (зворотній зв'язок про заняття, прощання у вигляді побажання одне одному). У програмі використані відомі арт-вправи («Автопортрет сім'ї», вільний малюнок, колаж, пластилінова скульптура, інсталяція, написання листа, вправа Л. Лебедевої «Ліхтарик подяки»), а також наші авторські розробки «Ставлення до дитини» та модифікації відповідно до теми тренінгу.

У програмі використано переважно методи образотворчої арт-терапії (малювання, колаж, інсталяція), фототерапії і бібліотерапії, у вигляді відомих арт-вправ («Автопортрет сім'ї», «Ліхтарик подяки» Л. Лебедевої), так і наші авторські розробки («Ставлення до дитини») та модифікації відомих вправ відповідно до теми тренінгу.

Очікуваним результатом арт-терапевтичної програми є покращення розуміння батьками світу своєї дитини з ООП, розвиток емпатії батьків, покращення емоційного самопочуття, розвиток самоусвідомлення.

На основі аналізу і узагальнення наукових праць, практичного досвіду колег, які працюють з дітьми з ООП, та власного практичного досвіду в груповій арт-терапії нами також запропоновано комплекс рекомендацій щодо психологічної роботи з батьками дітей з ООП. Рекомендації розподілені за такими напрямками: 1) комплексна психологічна діагностика; 2) відповідна до результатів діагностики психологічна корекція; 3) навчання батьків дітей з ООП різним психологічним методам і прийомам психологічної саморегуляції, психопрофілактики і психогігієни, прийомам психологічної корекції і особистісного розвитку дітей з ООП вдома; формування певних дефектологічних знань і вмій; 4) розвиток творчості як заохочення батьків до особистого пошуку творчих підходів до навчання, виховання і розвитку їхніх дітей з ООП.

Програма і рекомендації можуть бути корисними для соціальних працівників і психологів, які працюють із сім'ями, що виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Підсумовуючи дану публікацію, доцільно звернутися до Т. Титаренко, яка зауважує, що під час корекції ставлення батьків до своїх дітей з ООП важливо наголосити батькам, що їхнє головне завдання – не плутати власний життєвий світ зі світом своєї дитини, не заохочувати зайвої інтерференції, взаємопроникнення цих світів [8].

Література

1. Буковська О. О. Напрямки психологічної допомоги сім'ям, які виховують дитину з особливими потребами [Електронний ресурс] / О. О. Буковська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки. – 2013. – Вип. 114. – С. 12–16. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2013_114_5 (дата звернення: 25.09.2019).

2. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті / О. Л. Вознесенська, Л. В. Мова. – Київ : Шкільний світ, 2007. – 120 с.

3. Галян О. І. Психологічні аспекти супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами / О. І. Галян, З. Т. Борисенко // Теорія і практика сучасної психології : зб. наук. праць. – 2019. – № 2, т. 2. – С. 44–49.

4. Ігнатенко К. В. Робота спеціалістів загальноосвітнього закладу з родинами дітей, що мають особливі освітні потреби [Електронний ресурс] / К. В. Ігнатенко. – Режим доступу: dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3135/1/Ignatenko_Kateryna.pdf (дата звернення: 27.09.2019).

5. Ілляшенко Т. Д. Проблема психолого-педагогічної допомоги батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] / Т. Д. Ілляшенко, Т. В. Жук // Харківський осінній марафон психотехнологій – 2019 : тези доповідей. – Частина 2. – Режим доступу:

http://lib.iitta.gov.ua/717936/1/%D0%86%D0%BB%D0%BB%D1%8F%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0

%96%D1%83%D0%BA_2019_131-135.pdf (дата звернення: 27.09.2010)]

6. Колишкін О. В. Педагогічні аспекти діяльності вчителя-дефектолога в роботі із сім'ями, які виховують дітей з особливими потребами / О. В. Колишкін // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 3 (47). – С. 10–20.

7. Організація діяльності громадських організацій, які надають допомогу хворим дітям : метод. посіб. / Н. Заболотна, А. Зінченко, Н. Комарова, Н. Романова. – Київ, 2007. – 92 с.

8. Титаренко Т. Дитина з особливими потребами та її життєвий світ: напрямки психологічного консультування / Т. Титаренко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

Тетяна Титаренко

*д-р. психол. наук, професор, дійсний член НАПН України
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України
м. Київ (Україна)*

ЛАНДШАФТ ЖИТТЄТВОРЕННЯ ЯК ТЕРИТОРІЯ ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН: ТИПОЛОГІЯ І ДИНАМІКА

Кожна спостережлива людина знає з власного досвіду, що зміст її життя не є однорідним. Якщо озирнутися у минуле і провести ретроспективний самоаналіз, що і робиться зазвичай під час психотерапії, можна побачити динаміку особистісних змін. Вочевидь ця динаміка далека від рівномірної, послідовної, спрямованої в одному конкретному напрямку. Про це свідчить і використання біографічного методу, який дає змогу побачити своєрідну мозаїку з різнобарвних життєвих територій, які долає особистість.

Творення власного життя є найскладнішим і найважливішим видом людської творчості. Розробка все нових і нових способів життєпобудови, апробація оригінальних стратегій інтерпретації набутого досвіду, оцінка продуктивності сьогодення, планування майбутнього з його горизонтами, бажаннями, перспективами дуже вирізняються у різних людей, у різні вікові періоди, у відносно стабільні часи і добу випробувань, потрясінь, катаклізмів [3].

Зрозуміти динаміку життєтворення, визначити типові території особистісних змін, їх розповсюдженість, взаємопереходи – дуже важливе завдання як для психологічної науки, так і для практики психологічної допомоги. Щоб вирішити це завдання, тезаурус психологічних понять потребує введення нового поняття – ландшафту особистісного життєтворення.

Історія терміну «ландшафт» є досить строкатою. Якщо не згадувати його «прописку» на теренах географічної чи архітектурної наук, а відразу переходити до наук гуманітарних, то стає зрозумілою широта його вживання в якості соціокультурної категорії. Цим терміном послуговуються культурні антропологи, релігієзнавці, соціологи, історики, соціальні філософи, що свідчить як про складну міждисциплінарну природу відповідного феномену, так і про недостатню концептуалізацію нового поняття. Ще Олександр фон Гумбольдт близько двох століть тому визначав ландшафт як сукупність усіх аспектів природного, культурного, географічного, геологічного, біологічного, мистецького середовища. Саме він наголошував на людині як ключовому елементі ландшафту. Дж. Ермішер, розвиваючи думку Гумбольдта, вважає, що саме спосіб сприйняття людиною ландшафту і формування уявлень про оточення перетворює довкілля на пейзаж. Людські ідеї, релігійні вірування, економіка, технології не лише впливають на ландшафт, а й формують його [6]. У роботах Н.В. Басова, В.В. Василькової, О.В. Міщенко, О.О. Сусської, Т.І. Черняєвої, Н. Ханта, Р. Хартлі [1,2,4,5,7,8] увага зосереджується на таких різноманітних видах ландшафтів, як: інтелектуальний, сакральний, медіа-, постконфліктний,

ландшафт щастя, ландшафт травми. І хоча ми не зустрічали особистісно зорієнтованих психологічних досліджень цього явища, перелік його видів стає наочним доказом наявності у цьому феномені специфічної психологічної складової.

Робоча дефініція може бути наступною: ландшафт життєтворення є тимчасовою територією особистісних змін, що має свою ціннісно-сміслову конфігурацію, яку вибудовує особистість відповідно до значущих життєвих контекстів. Відносна усталеність, структурна і векторна стабільність ландшафту забезпечується осмисленням набутого досвіду, ціннісними пріоритетами особистості, горизонтом перспектив. Серед ключових особливостей ландшафту – тривалість перебування особистості на даній території життя.

Виділимо критерії, за якими можна визначати типи ландшафтів. Це, по-перше, спосіб осмислення та прийняття минулого, асиміляції набутого під час випробувань досвіду. По-друге, це оцінка теперішнього, рівень задоволеності своїм сьогоденням. По-третє, це структурування майбутнього, бачення реальних життєвих перспектив, виникнення нових цілей і планів їх реалізації. І, по-четверте, це домінування певної цінності у ціннісній ієрархії, яка стає маяком подальшого життєтворення. Відповідно до цих критеріїв складається інтегральний показник ландшафту, а саме ціннісно-смістова конфігурація життя на новій території, що розбудовується після пережитого.

Відповідно до визначених критеріїв можна виділити наступні типи ландшафтів.

1. Екзистенційний ландшафт, що розгортається безпосередньо після потрапляння особистості у драматичні обставини. У межах перебування на цій некомфортній життєвій території особистість відразу проявляє готовність конструктивно переосмислити травму, не здатна адекватно оцінювати можливості теперішнього життєвого етапу і погано бачить життєві перспективи. Тривалість перебування на цій території життя залежить від сили травмування, особливостей втрат, інтенсивності болісних спогадів, ресурсу життєстійкості.

2. Прагматичний ландшафт обирається активними, цілеспрямованими людьми після перебування у межах екзистенційного, коли певний рівень відновлення психологічного здоров'я вже досягнуто і травматичний досвід засвоєно. Водночас сьогodнішнє життя не задовольняє, його хочеться змінити. Тоді виникають сили для повного занурення у роботу, побудови амбітних життєвих планів, що зосереджуються навколо бажання зробити кар'єру, досягти успіху, отримати визнання.

3. Гедоністичний ландшафт деякі люди обирають після екзистенційного по контрасту. Зробивши болісні для себе висновки, змінивши пріоритети, люди виснажуються, і відсутність внутрішніх ресурсів підштовхує їх до полегшеного життєтворення, яке передбачає спадання напруження, зниження відповідальності за власне майбутнє. Відповідно територія життя вибудовується навколо домінантної цінності досягнення хоча б тимчасового задоволення, прагнення насолоди, комфорту.

4. Споживацький ландшафт теж виникає як пошук light-варіанту життєпобудови, коли відповідальність за власне теперішнє і майбутнє перекладається на іншу людину. Ті, хто обирає споживання в якості домінантної цінності, очікують від своїх партнерів чи батьків постійної опіки, турботи, забезпечення потреб у нових враженнях, подорожах, брендових речах, екстремальних задоволеннях.

5. Ландшафт служіння обирають тоді, коли травматичний досвід вже переосмислено крізь призму власної ролі у пережитій трагедії. Так виникає стійке бажання, ставши ще більш самостійним і відповідальним, жити заради інших, почуватися потрібним, бути корисним для держави. Ціннісно-сміслові орієнтири вибудовуються навколо безкорисливої праці, волонтерства, самопожертви, добровільного захисту вітчизни.

6. Сімейний ландшафт вибудовується тими людьми, хто під час осмислення травматичного досвіду переоцінив по-новому роль близьких, значення їх підтримки і допомоги. Територія життєтворення зосереджується для них на цінності взаєморозуміння, довіри, кохання, любові до своїх дітей, а всі

інші життєві контексти відходить на задній план. У майбутньому в межах цього ландшафту людині хочеться якомога більше часу проводити з дружиною (чоловіком), дітьми, батьками, і всі плани зосереджуються навколо цінності міцної, дружньої сім'ї, глибоких і щирих стосунків.

7. Ландшафт самореалізації, як і ландшафт служіння, передбачає суттєве переосмислення власної ролі у тому, що сталося. Але висновки з пережитого у даному випадку робляться зовсім інші. Фокус уваги зосереджується на бажанні розвиватися, вивчати і проявляти власні таланти. Бачення майбутнього залишається дещо абстрактним, ідеалізованим, коли головною метою стає прагнення зробити з себе людину, перевершити себе.

Отже, ландшафт життєтворення є територією життя особистості із специфічними характеристиками власного минулого, теперішнього і майбутнього, з особливим смисловим наповненням. Ландшафт конструюється з урахуванням рівня переосмислення травматичного досвіду, ціннісних пріоритетів, усвідомлення інакшого напрямку життєвого маршруту, бажання продовжувати актуальний життєвий проєкт чи кардинально змінювати його. Тригерами зміни ландшафтів виступають екстремальні ситуації, травматичні події, життєві кризи.

Людина після травми потрапляє у наповненій стражданнями екзистенційний ландшафт заради створення умов для прийняття, осмислення, інтерпретації і інтеграції набутого травматичного досвіду. Після конструктивного долання ландшафту екзистенційного обирають ландшафти служіння, самореалізації, прагматичний, сімейний. Неконструктивне долання екзистенційного ландшафту призводить до необхідності вибору ландшафтів гедоністичного і споживацького.

Література

1. Василькова, В.В. Интеллектуальный ландшафт: концептуализация метафоры / В.В.Василькова, Н.В.Басов //

Журнал социологии и социальной антропологии. – 2011. – № 14 (4) . – с. 22-40.

2. Міщенко, О.В. Сакральний ландшафт: зміст і функції ./. О.В.Міщенко // Вісник нац. ун-ту ім. Т.Шевченка. Географія. – 2018. – № 1 (70) . – с. 83-88

3. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі : монографія [В. О. Климчук, Т.О.Ларіна, Б.П.Лазоренко та ін.] ; за ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2016. – 320 с.

4. Суська, О.О. Інституціональність vs проспериті. Про зміни медіа-ландшафту та методологічні лакуни соціології масових комунікацій / О.О.Суська // Соціологія: теорія, методи, маркетинг . – 2019. – № 1. – с. 56-72.

5. Черняева, Т. И. Ландшафты счастья: эмоциональные основания современного потребления / Т.И.Черняева // Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2013. - № 13 (3). – с. 90-94.

6. Ermischer G. Mental landscape: Landscape as idea and concept / G. Ermischer // Landscape Research. – 2004. – Vol. 29 (4). – p. 371-383.

7. Hartley R.J. Signifying the Place of Unforgettable Memory: Atrocity and Trauma in a Post-Conflict Landscape / R.J. Hartley // Anthropology Faculty Publications. – 2012. – № 58. <http://digitalcommons.unl.edu/anthropologyfacpub/58>

8. Hunt N. Landscapes of trauma. The psychology of battlefield: Routledge, London, New York., 2020. – 220. P.

*Андрій Кириченко,
ад'юнкт кафедри МПЗ ДВ,
НУОУ ім. І. Черняхівського*
*Василь Стасюк,
д-р психол. наук, професор,
професор кафедри МПЗ ДВ,
НУОУ імені І. Черняхівського
м. Київ (Україна)*

УСТАНОВКА ЯК ОДНА З КЛЮЧЕВИХ КАТЕГОРІЙ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІТЬ

У вітчизняній психологічній науці вивченню особистості з позицій теорії установки займалися психологи наукової школи Д. Узнадзе: Ш. Надірашвілі, В. Норахідзе, О. Прангішвілі, Н. Сарджвеладзе, Г. Цінцадзе, Ш. Чхартішвілі, А. Шерозія, П. Горностаї. Соціальним установкам присвячені праці В. Алексеевой, Б. Ананьєва, Г. Андрєєвої, Л. Анциферової, М. Бахтіна, С. Бубнової, А. Здравомислова, Д. Леонтєва, В. Петровського, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе, В. Ядова. Соціальнопсихологічним установкам (атитюдом) присвячені праці Е. Катца П. Лазарсфельд, Р. Мертона, Г. Олпорта, К. Ховланда, Д. Штальберга. Проблематику валеоустановки висвітлено О. Васильєвою, Ф. Філатовим, Т. Хомуленко.

Д. Узнадзе доводить, що безпосередньою готовністю людини до будь-якої діяльності є саме установка, яка виникає в ході взаємодії потреб людини та впливу зовнішніх факторів. Він вважає, що даний феномен є цілісним утворенням та характеризує особистий стан суб'єкта, на основі якого виникає характерна діяльність визначеної спрямованості [3]. Вчений стверджує, що саме установка не усвідомлюється, а передує психічно свідомим процесам, які розвиваються на її основі.

Під установкою ми розуміємо готовність до певної активності, яка обумовлена двома факторами: потребами та відповідною об'єктивною ситуацією. Установка є внутрішнім станом людини в її загальній та організованій системі, яку можна віднести до одного з компонентів структури

цілеспрямованої дії. Установка суб'єкта – це початкова та основна реакція на вплив різних ситуацій, там де йому потрібно ставити та вирішувати різні завдання, вона визначає стійкість і спрямованість діяльності в умовах, що змінюються. Готовність до певної дії (установка) формується під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, усвідомленого або неусвідомленого сприймання інформації та входить до загального потоку дій особистості, як форма діяльності. Д. Узнадзе зауважує, що готовність є суттєвою ознакою установки, яка проявляється у всіх випадках поведінкової активності особистості [4].

Розглядаючи фактор приведення реалізації установки в діяльність, яким є воля, Д. Узнадзе приходить до висновку, що саме воля дає нам можливість переключення на установку, незалежно від того, що ця установка обіцяє людині в дану мить, та те, що завдяки волі вдається актуалізувати та привести її до життя, яка очікує свого часу, мислення визначає установку, на ґрунті якої особистість, керуючись своїм вольовим зусиллям, здійснює доцільно-визначену діяльність. Знаючи соціальні установки людини, можна прогнозувати її дії. Специфікою стану готовності є те, що він попереджує особистість про виникнення певних чинників усвідомлення та передувє їм.

Перше визначення поняття соціальна установка або "атитюд" як регулятора поведінки діяльності людини було введено соціальними психологами для позначення установки в соціальному середовищі. Провівши аналіз усіх тлумачень атитюду, Г. Олпорт дійшов до висновку, що всі різні один від одного визначення установки об'єднуються між собою. Кожне визначення автор розглядає в якості суттєвої характеристики атитюду, готовності до реакції. Він визначає даний феномен (атитюд) як "стан психічно-нервової готовності, який сформувався на основі досвіду, що здійснює спрямовуючий та (або) динамічний вплив на реакції індивіда відносно усіх об'єктів або ситуацій, з якими він пов'язаний" [1].

Атитюд – це щось, яке зароджується, підготовче, початкове; це не поведінка, а його передумова. Атитюд (франц. attitude – постава) – готовність до виконання якоїсь дії. Атитюд – це соціальна якість людини, яка демонструє її готовність до

дій у визначеній сфері діяльності, а також визначеної соціальної активності у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями та соціально прийнятий спосіб поведінки.

Соціальна установка (атитюд) (англ. attitude – ставлення, установка) – це стан психологічної готовності людини до дій, що визначається її попереднім досвідом [4].

У розробленій диспозиційній концепції В. Ядов розглядає характеристику соціальної поведінки особистості, зумовленої станом її готовності до певного способу дій. Він вважає, що соціальна установка несе в собі інформаційний компонент (певний світогляд, прагнення людини), поведінковий компонент (готовність діяти відповідно до особистісного сенсу), емоційно-оціночний компонент (позитивне, або негативне сприймання до визначеної дії) [6].

У своїх працях Д. Майерс повідомляє, що установка впливає на поведінку людини, коли вона істотна і про неї згадують. Установку він розглядає як позитивну чи негативну оціночну реакцію на що-небудь або на кого-небудь, яка виражається в думках, почуттях і цілеспрямованій поведінці [4].

Розглядаючи співвідношення установки та свідомості, Ф. Басін робить висновок, що установка є психологічним феноменом, теоретично вона не може бути розкрита у повному обсязі, якщо не уточнюється її значення в загальному розумінні системи свідомості. Ще до актуалізації установка стає об'єктом свідомості, а її актуалізація саме залежить від волі. Даний висновок стає підтвердженням проведеної роботи Д. Узнадзе та вказує на складність поняття установки, важливість його дослідження у теорії свідомості як факту впливу та регулювання установки свідомою волею людини.

Ю. Платонов, аналізуючи поняття установки як готовності до певного поведінки в конкретній ситуації, розглядає його у своїх працях як закон готовності або установки (англ. Law of readiness): попередня готовність до акту (стимул-реакція), що підвищує задоволення від виконання поставленого завдання [2].

Таким чином, установка розглядається у контексті феномену, що обумовлює перебіг діяльності як фактор поведінки людини. Сьогодні існує багато визначень категорії

установки, але усі вони, в цілому, зводяться до того, що це цілісний, несвідомий, динамічний стан, що виникає при зіткненні потреби людини із ситуацією її задоволення. Установка впливає на особистість, спрямовує її на діяльність та відповідає за саморегуляції діяльності.

Література

1. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.П. Социальная психология личности. Москва: Аспект Пресс, 2001. 300 с.
2. Платонов Ю.П. Профессионально-педагогическая направленность мастера производственного обучения. Ленинград, 1987. 215с.
3. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. Москва, 1966. 315 с.
4. Узнадзе Д. Н. Психология установки. Санкт-Петербург: Психология-Классика, 2001. 414с.
5. Фомин А.С. Проблемы формирования психологической готовности к управленческой деятельности. Москва, 2014. 234 с.
6. Ядов В.А. Методология и техника социологического исследования. Тарту, 1969. 227 с.

Олена Хохліна

д-р. психол. наук, професор

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

ДО ПРОБЛЕМИ ДЕТЕРМІНАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У результаті проведеного теоретичного дослідження проблеми на основі аналізу праць таких вчених, як: Б.Г.Ананьєв, Г.М. Андреева, Л.С. Виготський, В.К. Гербачевский, А.Г.Ковальов, О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, К.С. Максименко, В.М. Маркін, А.В. Мудрик, С.А. Мул, І.М.Палей, М.В. Папуча, Б.Д. Паригін, А.В. Петровський, К.К.

Платонов, В.В. Рибалка, Л.Д. Столяренко, І.В.Татьянчикова, Т.М.Титаренко, Д.І. Фельдштейн особистість визначаємо як саморегульоване системне утворення, що складається з соціально значущих психічних властивостей, які забезпечують вибірковість відношень та регуляцію поведінки людини як поведінки суб'єкта активності, в тому числі й щодо себе, свого розвитку.

Розуміння психологічного змісту особистості як базової категорії психології, більш повно досягається на основі розгляду проблеми детермінації її становлення в аспекті співвідношення біологічних та соціальних умов (або чинників) цього процесу, а також в аспекті соціалізації та індивідуалізації людини на шляху особистісного зростання та досягнення повноти його характеристик.

Біологічні чинники особистісного становлення (і психічного розвитку загалом) у психології визначаються як його природні передумови чи природна основа (В.А. Крутецький та ін.). До біологічних умов відносять щонайперше властивості людини як індивіда: сформованість та функціонування головного мозку, особливості нервової системи, сформованість та особливості функціонування аналізаторів, задатки.

У зазначеному плані важливою видається думка Г.М.Дульнєва та О.Р. Лурії про те, що умовами нормального розвитку є “нормальна робота головного мозку та його кори”, тобто необхідна нейробиологічна готовність з боку різних мозкових структур та всього мозку в цілому як системи; “нормальний фізичний розвиток та пов’язане з ним збереження нормальної працездатності, нормального тонуусу нервових процесів”; “збереженість органів чуття, які забезпечують нормальний зв’язок із зовнішнім світом”.

Б.Г. Ананьєв властивості людини як індивіда поділяє на первинні та вторинні. До первинних він відносить індивідуально-типологічні: конституційні (особливості фізичної будови індивіду), нейродинамічні (особливості діяльності нервової системи), білатеральні (особливості функціональної геометрії тіла у вигляді симетрії та асиметрії) та вікові і статеві; до вторинних - органічні потреби, темперамент, задатки.

Доведено, що природна основа обумовлює виникнення особливостей психіки, шляхів та способів розвитку, позначається на рівні та висоті досягнень у ньому. Але й відмічається, що формування мозкових систем людини (як біологічної умови розвитку) відбувається в процесі її предметної та соціальної активності. Таким чином показується вплив соціальних умов на становлення біологічної основи розвитку людини та становлення її як особистості.

До соціальних умов відносять умови зростання людини, її перебування в сім'ї та ставлення до неї, оточення та особливості спілкування, але щонайперше - навчання та виховання. Так, Г.М. Дульнев та О.Р. Лурія особливе значення для нормального розвитку відводять систематичності та послідовності навчання дитини у сім'ї та закладах освіти.

Незважаючи на те, що розвиток визначається сполученням біологічних та соціальних умов, природного та культурного планів розвитку, що утворюють по суті єдину низку соціально-біологічного формування особистості (Л.С.Виготський), саме соціальні умови визначаються як провідний чинник становлення особистості.

Детермінація становлення особистості розглядається також в аспекті соціалізації та індивідуалізації людини (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, Л.Д. Столяренко, І.В. Татьянчикова, Д.І. Фельдштейн та ін.). Як зазначалось, формування людини як особистості відбувається щонайперше в соціальних умовах, в умовах її соціалізації – засвоєння суспільного досвіду, у процесі якого вона перетворює соціальний досвід у власні цінності та орієнтації, вибірково залучає до своєї системи поведінки ті норми і шаблони, які прийняті у суспільстві.

Але для становлення особистості, яка завжди асоціюється з унікальністю, неповторністю, цього виявляється недостатньо. Аналіз проблеми показує, що має місце інша, визначальна детермінанта становлення особистості – процес індивідуалізації, під якою розуміють набуття людиною відносної самостійності, формування власного унікального способу життя та власного внутрішнього світу; процес розвитку конкретної особистості,

основа її саморозвитку. Процес індивідуалізації характеризується тим, що становлення особистості на певній стадії починає забезпечуватися самодетермінацією: особистість сама починає організовувати, регулювати особисте життя.

Загальною передумовою самодетермінації розвитку розглядається перехід дитини в істоту, яка усвідомлює себе як суб'єкта, коли у неї формується самосвідомість, тобто можливість усвідомлення себе та своїх якостей. Тому Л.С.Виготський відмічає, що вищим рівнем становлення особистості є рівень самоорганізації завдяки розвитку самосвідомості, рефлексії.

Таким чином, становлення особистості забезпечується складною, системною детермінацією: 1) біологічними (природною основою) та соціальними (провідними у розвитку) умовами; 2) соціалізацією - соціальною детермінацією, яка по своїй суті є зовнішньою (при цьому особистість постає як об'єкт впливів), та індивідуалізацією - самодетермінацією в процесі розвитку самосвідомості та саморегуляції, яка є внутрішньою (особистість постає передусім як суб'єкт впливів). При цьому самодетермінація доповнює соціальну детермінацію, забезпечуючи завершеність особистісного зростання. Визначення ж суті особистості та її розуміння базується на врахуванні цих детермінант, які забезпечують єднання в особистості біологічних та соціальних властивостей, уможливають становлення особистості як об'єкта та суб'єкта впливів.

Література

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 445с.

2. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К.: ТОВ «КММ», 2007. – С.25 – 36.

3. Маркин В.Н. Личность в категориальном ряду: индивид, субъект, личность, индивидуальность (психолого-акмеологический анализ) / Маркин В.Н. // Мир психологии. – 2007. - № 1. – С.45-54.

4. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. / Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. - К.: Знання, 2008. – 360 с.

5. Хохліна О.П. Методологічні й теоретичні основи психології: Навчальний посібник / Хохліна Олена Петрівна – К.: НАВС, 2014. – 232 с.

6. Хохліна О.П. Проблема змісту особистості як базової категорії психології // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології. Вип. 2. – Київ-Ніжин: Видавець «ПП Лисенко М.М.», 2019. - С.388-397

7. Хохліна О.П. Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації дитини в освітньому закладі: теоретичний аспект проблеми // Хохліна О.П. / Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. Том XI. – Соціальна психологія. – Вип. 6. – Книга П. – С. 416-424.

Сергій Черевичний

*ад'юнкт кафедри суспільних наук
Національний університет оборони
імені Івана Черняхівського
м. Київ (Україна)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМАНДИРСЬКОГО РІШЕННЯ

Прийняття рішень справедливо визнається центральною ланкою багатогранної діяльності командира [1]. Характерними для прийняття рішення є активність командира і усвідомлення ним до певної міри власної діяльності. Особливо важлива роль управлінської діяльності командира в напружених соціально-психологічних ситуаціях. Такого роду ситуації спонукають до прискороного прийняття рішень при дефіциті інформації і часу. Якщо система працює нормально, то ухвалення рішень

відбувається рутинно і керівник здійснює функції контролю. Але в ситуаціях невизначеності та ризику, які передбачають швидку зміну схем прийняття рішень та пошук альтернатив, від командира вимагається втручання. Таким чином, керівництво супроводжується високою пошуковою активністю ще до того, як виникне необхідність здійснювати спеціальну професійну діяльність з прийняття рішення [2].

Навіть якщо жодна з альтернатив розвитку подій не задовольняє командира повністю, він повинен прийняти рішення, тобто здійснити «вольовий акт», вибравши одну з можливостей, покладаючись на свій професіоналізм, інтелект, інтуїцію.

Враховуючи те, що командир постійно знаходиться в ситуації конфлікту мотивів і вибору, він має володіти високим рівнем стресостійкості, здатним приймати рішення в умовах психологічної напруги. Деякі керівники приймають рішення на основі своїх почуттів - іноді глибоких почуттів, що раптово спливають з глибин їх підсвідомості.

Коли командир не цілком цілісний, у процесі прийняття рішення можуть виникати внутрішньоособистісні конфлікти. Наприклад, рішення розуму суперечить рішенням тіла (емоційні рішення). Хтось приймає рішення дуже швидко і необдуманно, хто здавалося б найпростішу задачу відкладає в довгий ящик. Комусь здається нормальним у всьому покладатися на інтуїцію, інший хоче будь-яке рішення звести до цифр, що не реально. Хтось шукає тільки простих рішень, інший все ускладнює. Один перекладає прийняття рішення на інших, а інший бере на себе те, що цілком можна було б делегувати.

Для з'ясування головних чинників, які заважають прийняти рішення командирам, нами було проведено анкетування. Вибірку склали офіцери – слухачі Національного університету оборони України імені Івана Черняховського (171 офіцер).

Зокрема, командирам пропонували із ряду чинників (новизна, раптовість, невизначеність, небезпека, дефіцит часу, збільшення темпу дій) вибрати три тих, що найбільш негативно впливають на прийняття ними рішення [3]. Результати анкетування показали, що головним чинником, який заважає

прийняти рішення є невизначеність (77%). На другому місці офіцери визначили дефіцит часу (73%), а третє місце посіла раптовість (40%). Небезпека (30%), новизна (29%) та збільшення темпу дій (22%) відповідно є менш значущими подразниками у прийнятті рішення (табл.1).

Таблиця 1

Чинники, що заважають прийняти рішення командирів

Чинник, що впливає на прийняття рішення	Кількість вибору чинника (у %)	Ранг важливості чинника при прийнятті рішення
Невизначеність	77%	1
Дефіцит часу	73%	2
Раптовість	40%	3
Небезпека	30%	4
Новизна	29%	5
Збільшення темпу дій	22%	6

Разом з тим, 53% командирів зауважили, що їм доводилось приймати рішення в умовах невизначеності, і 47% зазначили, що подібної ситуації в них не було (рис.1).



Рис.1. Прийняття рішення командирами в умовах невизначеності.

На питання, в якій із сфер психіки у вас викликає найбільше напруження саме прийняття рішення в неоднозначній,

протилежній, невизначеній ситуації, командири вказали на емоційну (40%) та інтелектуальну сферу (39%). Дещо менший рівень напруження командири відчувають у вольовій сфері (21%) (рис.2).



Рис.2 Вплив складових психіки на прийняття рішення командиром

При цьому, командири зазначили, що якщо їм потрібно було прийняти рішення із декількох запропонованих варіантів (при цьому правильного варіанту або не було, або вони його не знали), то 57% з них довірилися б своїй інтуїції, 43% буде намагатися відтермінувати свій вибір, допоки ситуація не стане більш яснішою для них. І жоден командир не довірив би свій вибір жеребу (рис.3).

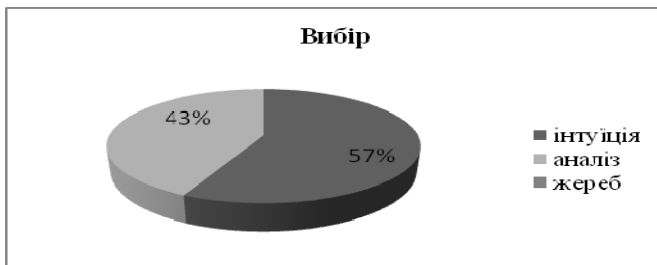


Рис.3 Особливості психологічного вибору командирів

Таким чином, центральним психологічним механізмом прийняття рішення командиром є взаємодія інтуїтивного, логічного та емоційного. Інтуїтивне рішення завжди передусе логічному і супроводжується емоційною окраскою. Це пов'язано з тим, що логічне рішення виникає лише на базі

інтуїтивного, коли завдання вже фактично вирішено. Таким чином, виділені психологічні особливості процесу прийняття рішення формують суб'єктивну, цілісну, індивідуальну його характеристику. Вони також містять у собі не тільки логічні, але й емоційні, а також інтуїтивні компоненти.

За характером прийнятих рішень, за вмінням вирішувати проблемні ситуації можна будувати прогнози щодо спроможності командира працювати з підлеглими, виконувати функції керівника-лідера в цілому.

Література

1. Теплов Б. М. Ум полководца. Проблемы индивидуальных различий. М. АПН РСФСР. 1961. С. 252–344.

2. Хміляр О.Ф. Психологічна підготовка солдата і офіцера. Вісник національного університету оборони України. Зб-к. наук. праць. К. НУОУ. 2013. Вип. 1 (32). С.317-322.

3. Хміляр О.Ф. Суб'єктна активність командира в прийнятті ризикованого рішення. Матеріали Третьої Всеармійської науково-практичної конференції “Актуальні проблеми становлення особистості професіонала в ризиконебезпечних професіях”. К. НУОУ. 2011. С.352-356.

Інеса Шевякова

асистент кафедри психології

Луганський національний університет

ім. Тараса Шевченка

м. Старобільськ (Україна)

ЖИТТЄВІ ПРИНЦИПИ СУЧАСНОГО ЮНАЦТВА ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОВІДНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА СМИСЛІВ

Юність – це той етап життєвого шляху, на якому відбувається загальна стабілізація особистості, самовизначення, побудова світогляду, набуття і реалізація сенсів життя,

визначення власного місця у соціумі. Це період самостійних усвідомлених виборів, якими визначається подальший шлях саморозвитку особистості і який зумовлений, насамперед, тими цінностями та сенсами, які сповідує людина [1]. Як відмічає Д.Леонтьєв, особистісні цінності виступають центральною структурою смислової сфери особистості, вони – джерело смислотворення [2].

Трансформаційні процеси у сучасному українському суспільстві кожного дня кидають нові виклики, тим самим змушуючи молоду людину переглядати власні вибори та систему сенсів, і дуже важливо, щоб цей перегляд відбувався з позицій саморозвитку та особистісної еволюції.

Дослідженню ціннісно-смислової сфери в останній час присвячено багато робіт, зокрема вітчизняних дослідників: Безверхня Г., Романюк Л., Камінська О., Сопівник І., Дмитрук Н., Баранівський В., які вивчають різні аспекти ціннісно-смислової сфери юнацького та молодого віку. При цьому життєві принципи сучасної молоді людини, як керівний комплекс правил життя, певний кодекс, що регламентує поведінку у безлічі життєвих ситуацій, лишається дещо осторонь наукового інтересу. Саме життєві принципи, які досить вільно та чітко можуть бути сформульовані людиною, транслують основні її цінності та смисли, що опосередковують особистісний спосіб буття та визначають позицію людини до дійсності.

Дослідниця життєвих принципів – Низовських Н. зазначає, що феноменологічно вони представлені у мовних виразах та являють собою ціннісні судження, обрані людиною у якості визначальних для її вчинків. Вони є проявом життєвої позиції та представлені у самосвідомості разом з цілями та сенсами, а також опосередковують особистісний розвиток [3].

Метою нашого дослідження було вивчення цінностей юнацтва, які містяться у життєвих принципах, що взяті особистістю у якості керівних.

Нами була використана методика «Ретроспективна анкета установок» (Низовських Н.) [4], початковий етап – аналіз відповідей респондентів щодо першочергових життєвих

принципів. У опитуванні прийняло участь 261 студента юнацького віку- 200 дівчат та 61 чоловік, віком від 19 до 22 років. Усього було визначено 287 першочергових життєвих принципи (деякі досліджувані писали більше, ніж один). Перевагою методики є те, що респонденти ніяк не обмежені у декларуванні своїх принципів та у вільній формі заявляють про найактуальніше та значуще.

Усі означені респондентами твердження ми розподілили за тематичною схожістю у групи, виділивши серед них такі смислові блоки, як: відношення до себе, відношення до інших, відношення до роботи/справи, життя.

Найбільш чисельною виявилася група з принципами, що відображають відношення до себе (45,3%), друга за чисельністю – з принципами відносно до інших (35,2), група принципів відношення до життя посідає третю позицію (10,5%) та на останньому місці принципи щодо відношення до роботи/справи (9,1%).

Серед першочергових життєвих принципів ми не зафіксували ні одного, що стосувався б природи, матеріальних цінностей, кар'єри, лише 3 принципи співвідносяться з вірою та один відображає любов до Батьківщини. Це свідчить на користь того, що зазначені сфери не мають того особистісно значимого сенсу для юнаків, який визначав би їх життєдіяльність у першу чергу.

Найбільш розповсюдженими серед принципів по відношенню до себе є ті, що пов'язані з цілеспрямованістю та подоланням складнощів (11,5% від загальної кількості), типові – «Бачу мету – не бачу перешкод», «Йти до останнього», «Стій там, де інші ламаються».

Другим є цінності чесності та справедливості (9,6%) – представлені трьома видами тверджень та похідними від них – «бути чесним / говорити правду / не брехати», а також сюди ми віднесли прямолінійність та справедливість.

«Опора на власні сили» (7,3% твердження) займає третю позицію, розповсюдженими є принципи, на кшталт: «Розраховувати тільки на себе», «Все залежить від нас самих» «Хочеш зробити добре – зроби сам...». Ці показники досить

неоднозначні, бо з одного боку, можуть свідчити про прагнення самоствердження, віру у власні сили, з іншого – відсутність бачення підтримки в інших людях, недовіру та певне розчарування, індивідуалізм.

Серед загальних принципів - прагнень особистості, які ми віднесли теж до цієї групи, прослідковуються цінності саморозвитку (3,8%) як першочергового життєвого принципу («саморозвиток», «завжди удосконалювати себе», «перфекціонізм», «працювати над собою»).

Такі цінності як самостійність, егоїзм, цінності власності, відповідальності, сили, добрі звички, представлені невиразно, але присутні серед наших респондентів.

Тож можна помітити, що по відношенню до себе сучасні юнаки мають більш позитивні настанови, насамперед, тенденцію спиратися на власні сили у досягненні мети попри перешкоди, орієнтир на чесність і справедливість, та прагнення саморозвитку і самовдосконалення.

Серед життєвих принципів, що стосуються відношення до інших найчисельнішою групою є доброзичливість та милосердя (13,9%), найчастішим принципом, що складає третину цієї групи, є девіз - «стався до інших так, як хотів би, щоб ставились до тебе». Доброзичливе та безоціночне ставлення (4,4%) проявляється у таких правилах, як «До всіх відношусь однаково добре, незалежно від їх статусу, і т. ін.», «Ніколи не тримати зла на людей», «Не судити по людині»), а цінностям доброти та милосердя (4,8%) характерні формулювання «Бути милосердним та добрим», «Що б не сталося – не забувай лишатися людиною».

Прихильність юнаків цінностям сім'ї та допомоги становить 4,2% та 2,8% відповідно.

Життєві принципи вірності, поваги незначно проявлені, разом з тим, мають місце ті, що відображають недовіру (3,8%) та прагматичну забарвленість (2,4%). Ми назвали їх за формулюванням самих респондентів – «Бумеранг» («Відносься так, як до тебе», «Який привіт, така і відповідь», «Не роби добра і зла не буде», «Довіряй, але перевіряй», «Не вір, не бійся, не проси»).

Принципи, що стосуються гендерних відносин, не мають однозначної тематичної спрямованості (1,7%).

Таким чином, у стосунках юнаків з іншими визначальними є доброзичливість, доброта, милосердя, які являють собою основні чесноти, та сімейні цінності, частково респондентам притаманна – недовіра, яка разом з твердженнями групи «спиратися тільки на себе» може мати тривожну ознаку.

Твердження відносно життя в цілому (10,5%) виражені цінностями оптимізму, усвідомлення, гедонізму, совісті, радості. Подолання складнощів описується у суто позитивних оптимістичних твердженнях (4,2%) («Що не робиться – на краще», «Сонце світить завжди та усім», «Все буде добре»), проте один життєвий принцип йде у протигагу – «Не долайте складнощі, обходьте їх стороною». Усвідомленість (2,4%) проявляється твердженнями «Не приймай рішень, коли злий», «Свобода вибору: усвідомлення потреби», «Тут і зараз»).

Окрім цього, зафіксовані гедонізм, радість від життя, совість, але не виражені яскраво.

У тематичному блоці – відношення до праці, справи (6,3%) мають сенс такі якості, як: працелюбство, обов'язок, цінність помилки. Цікаво те, що «Ставлення до помилок» (2,1%), транслює виключно позитивне ставлення та сприймається як зворотній зв'язок і позитивний досвід («Помилки – кращий урок життя», «Це нормально робити помилки», «успішні особистості не бояться ризикувати та помилятися»), що може вважатись певним показником зрілості.

Життєві принципи, що стосуються часу (2,8%), зосереджені на значущості планування та своєчасності («Потрібно планувати справи», «Не відкладай на завтра те, що можна зробити сьогодні», «Успіх – це результат планування»). Дивним видається те, що ми не отримали принципів, які прямо б стосувалися учбової та професійної діяльності, можливо, це пов'язано саме з входженням у професію та становленням цінностей цієї групи, або вони не настільки мають життєвий сенс, щоб посідати першочергові позиції у системі життєвих цінностей, тому актуальним залишається продовження

дослідження, враховуючи другорядні та усі наступні її принципи.

Тож, узагальнено можна сказати, що для цієї вибірки юнаків найбільш значимими є сфера побудови власного Я та відношення з іншими. Характерними є універсальні людські цінності такі, як: чесність, доброзичливість, милосердя, цілеспрямованість, оптимізм, саморозвиток. У стосунках з іншими людьми юнаки додержуються здебільшого позитивного ставлення, що може бути пов'язане з професійною складовою, адже вибірку склали здебільшого студенти професій «людина-людина», однак має місце певній недовірі та тенденції до відособлення.

Враховуючи, що індивідуальні цінності є проявом суспільних, така позитивна картина у вибірці може свідчити про те, що не відбувається відчуження морально-етичних та гуманістичних цінностей, які є базисними та універсальними для пізнання та розуміння світу та себе у ньому, або ж має місце показник соціальної бажаності. З метою перевірки цього припущення планується продовження дослідження з урахуванням другорядних та наступних декларованих життєвих принципів та їх значущості для особистості.

Література

1. Кон И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности). Учеб. пособие для студентов пед. интов. — М.: Просвещение, 1979. — 175 с.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.
3. Низовских Н. А. Психосемантический подход к личностному саморазвитию человека / Н.А. Низовских // Вестник ВятГУ. — 2006. — №14. — С.136–143.
4. Низовских Н. А. Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Низовских Нина Аркадьевна. — М., 2010. — 673 с.

Дар'я Супрун
д-р. пед. наук,
Національний педагогічний університет
ім. М.П.Драгоманова
м. Київ (Україна)

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ПСИХОЛОГА В КОНТЕКСТІ НОВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Європейський простір вищої освіти ґрунтується на міжнародному співробітництві, що уможливило усунення перепон та забезпечує доступ до якісної вищої освіти, яка базується на принципах демократизації й незалежності університетів, наукової та дослідницької самостійності, активізації мобільності студентів і науково-педагогічних кадрів; підготовці молоді до активного життя в демократичному суспільстві, формуванні основи для професійної кар'єри й особистого розвитку. Перед українською державою постають нові виклики, пов'язані з глобалізаційними процесами, для подолання яких необхідні підготовлені професіонали у різних галузях, зокрема, фахівці-психологи, які супроводжують практично всі види суспільної діяльності. Водночас, загострилася суперечність між завданнями щодо інтеграції української вищої школи до міжнародної царини вищої освіти і чинною системою підготовки фахівців, потребами суспільства в компетентних фахівцях та якістю їх підготовки.

Перед сучасною системою вищої освіти України, що знаходиться на етапі своєї сутнісної трансформації в реаліях глобалізованого суспільства ХХІ століття, стоїть ціла низка стратегічних завдань, що потребують свого нагального вирішення: визначення стратегічних пріоритетів; контроль якості; зв'язок із виробництвом; активна інтеграція науки та освіти; економічна підтримка напрямів наукової та освітньої діяльності, що мають стратегічне значення; налагодження механізму раціонального фінансування; ефективного впровадження новітніх освітніх технологій; структурний

розподіл у відповідності до оптимального забезпечення сучасних вимог ринку праці конкурентоздатними фахівцями тощо. Отже, саме з позицій сьогодення закладам вищої освіти значну увагу слід приділяти підготовці фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи за обраною спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до соціальної і професійної мобільності, до постійного професійного зростання та самоздійснення.

Процеси глобалізації, змінності, конкуренції, що з кожним роком владніше заявляють про себе у світі, зобов'язують нарощувати дослідницькі зусилля з осмислення ролі освіти у формуванні особистості, адекватної інноваційному типу суспільного прогресу – інноваційної особистості. Досягнення конкурентоспроможної якості національної освіти в контексті цивілізаційних змін нині стає пріоритетом модернізації освіти України [3, с. 7].

Складна демографічна ситуація, перенасиченість ринку праці недостатньо кваліфікованими працівниками, перевиробництво в окремих сферах фахівців та їхня неспроможність конкурувати в сучасних умовах ринкової системи, як зазначає В. Синьов, створили ситуацію прихованої кризи в освіті. З одного боку, розвиток системи вищої освіти свідчить про здобутки вітчизняної професійної школи у галузях, де потреби ринку досить жорстко вимагали вчасного реагування на запити замовників, з іншого – досить помітною є екстенсивність у ступені якості і професійної придатності випускників гуманітарних напрямків [4, с. 78]. Нагальною проблемою процесів перетворення в системі освіти є суперечність між розширенням мережі навчальних закладів, збільшенням різноманітності форм навчання, примноженням спектру напрямів і спеціальностей, з одного боку, і необхідністю зберегти і підвищити якість підготовки фахівців, стійкість у функціонуванні системи освіти, з іншого [1, с. 54].

Європейський освітній простір просуває ідею «трикутника знань», яка полягає в максимально тісному зв'язку освіти, дослідної діяльності та технологічних інновацій. Характерними рисами глобалізації в галузі освіти є уніфікація знань, загальне прагнення країн світу до досягнення високої якості освіти. Освіта стає ключовою детермінантою економічних результатів та світового потенціалу [3, с. 161]. Глобалізація, не дивлячись на відмінності в її оцінці, є об'єктивною реальністю, вимагає від національних систем вищої освіти нової цільової орієнтації, що враховує потреби в міжнародній солідарності щодо цінностей загальнолюдської етики. Водночас, важливою умовою інтеграції вищої школи України у світовий освітній простір має бути збереження національного досвіду, традицій, зміцнення і розвиток її безперечних переваг, до яких, передусім, відноситься науковість освіти, її фундаментальність та енциклопедичність.

Реакція освіти на глобалізацію полягає в зміцненні інтегральності особистості, збереженні й розвитку її особливостей та конкурентоспроможності, а також в орієнтації на сучасну економіку, нові кваліфікації й технології за збереження традиційних і створення сучасних національних особливостей. Відповідно до концепції реформування вищої освіти, освіта та освітня діяльність мають сприйматися та визнаватися державою засобом формування культурної, духовної та інтелектуальної сфер сучасного покоління громадян України. Система вищої освіти сучасної України, перебуває в стані реформування та визначення способів трансформації й удосконалення всіх етапів підготовки фахівців високого професійного рівня. Тобто, вища освіта має бути більш інноваційною, далекоглядною і відповідальною за результат. Варто виокремити зміни, що відбуваються у світі на початку XXI століття, а саме інтеграція України у європейський і світовий освітній простір і зумовлюють перебудову системи національної освіти на засадах інноваційності та демократизму, модернізацію змісту й організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Інноваційна реформа національної системи вищої освіти має бути спрямованою на зростання конкурентоспроможності навчальних закладів, що, в свою

чергу, забезпечувало б економіку країни фахівцями, здатними втілювати інноваційні технології у всі сфери суспільного життя. Також при реформуванні вищої освіти України, з одного боку, мають враховуватись пріоритети збереження культурних надбань української системи освіти, а з іншого, – завдання поліпшення міжнародної співпраці, мобільності, працевлаштування випускників з України в Європейському чи міжнародному просторі, міжнародної конкурентоспроможності вищих навчальних закладів [4, с. 67].

Запровадження інноваційного навчання у вищій освіті потребує розробки та впровадження національної інноваційної, принципово іншої моделі організації навчального процесу, ключовою відмінністю та сучасним стратегічним пріоритетом якої має бути цільова зорієнтованість на формування особистості майбутнього фахівця до життя в умовах сучасного, динамічного суспільства, що забезпечує його становлення як активного суб'єкта змін та інновацій, здатного до самостійної ініціації та реалізації інноваційної діяльності. Проблема вдосконалення процесу оволодіння знаннями стає особливо актуальною, оскільки індивідуалізація навчання студентів, насамперед, передбачає інтенсифікацію пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на сучасних методах і технологіях навчання (проблемному, комп'ютерному цикловому та інших) [5, с. 111].

Закцентуємо увагу на важливості та необхідності вивчення та втілення передового досвіду зарубіжних країн у контексті розвитку вищої освіти. Виокремлюємо такі ключові параметри для забезпечення конкурентоспроможності будь-якої країни: високий рівень розвитку національних систем освіти; засвоєння нового і передового досвіду, забезпечення якості послуг на внутрішньому і зовнішньому ринках освітніх послуг; наявність якісної освітньої і дослідницької інфраструктури; розвиток стратегічного партнерства; розвиток мобільності тощо.

Отже, базис перспективного бачення розвитку вітчизняної вищої освіти передбачає реалізацію таких складових: 1) призначення вищої освіти: від підготовки фахівців для потреб економіки (елітна вища освіта) до підвищення якості життя людини (масова вища освіта); 2) внутрішній рушій: від

автономності (самоврядність навчальних закладів, академічні свободи для викладачів та студентів) до корпоративності (вертикально інтегровані бізнес-структури з жорсткою ієрархією та контролем); 3) економічна основа: від суто публічної (вищу освіту фінансує держава за рахунок податків) до приватної (вища освіта фінансується громадянами та корпораціями понад їх податкові зобов'язання); 4) ступінь відкритості: від автаркії (під гаслами протидії «відпливу мізків») до інтернаціоналізації (космополітизму); 5) ступінь порівнянності: від суто національної структури ступенів та мережі вищих навчальних закладів до повністю відповідній сучасним міжнародним тенденціям (наприклад, Болонському процесу); 6) принцип діяльності системи вищої освіти: від функціональної до проєктно-орієнтованої.

Зазначимо можливі шляхи модернізації професійної підготовки психологів у ЗВО: формування системи ускладнених вимог до процесу і результатів підготовки; перенесення основного акценту в підготовці до науково-дослідницької діяльності на програму магістратури та встановлення вимог з підготовленості до неї до вступників в аспірантуру. До умов модернізації професійної підготовки віднесемо: зміну цілей педагогічного процесу: від трансляції інформації до створення особливого освітнього середовища для розвитку професіоналізму майбутнього фахівця; інтегративний характер навчання, спрямованість на формування не знань, а ключових компетенцій студентів; актуалізацію завдань професійного виховання, особистісно-професійного розвитку; створення адекватного викликам часу методичного супроводу освітнього процесу: навчальної літератури, освітніх технологій, оцінних засобів тощо [4, с. 54].

Слід зазначити, що ринок праці сьогодення висуває до майбутніх психологів вимоги як щодо наявності базових професійно важливих якостей особистості, так і до здатності аналізувати свою професійну діяльність, удосконалювати професійні навички, засвоювати нові професійні напрямки, що потребує необхідності розвитку особистісного ресурсу.

Основними завданнями психолого-педагогічної підготовки психологів визначаємо: налагодження співпраці між ЗВО та викладачами у процесі підготовки фахівців, розширення меж і механізмів педагогічної практики, культивування педагогічних знань серед студентів, що стане надійним підґрунтям для якісного відбору спеціалістів [6, с. 69]. До основних напрямів професійної підготовки віднесемо наступні: реалізація взаємозв'язку між усіма дисциплінами навчального плану спеціальності, що дозволяє сформувати ґрунтовні знання, вміння їх застосувати для вирішення професійних завдань (знаннева парадигма); вибір доцільних засобів діяльності суб'єктів у ситуації, що відповідає культурі діяльності та спілкування (культурологічна парадигма); здійснення спільної продуктивної діяльності на засадах гуманізації відношень (гуманістична парадигма).

Погоджуємося з загальним акцентом наукової спільноти сучасності, що професійна підготовка психологів повинна бути спрямованою на формування особистості, яка володіє не тільки системою спеціальних знань та професійних дій, а й відрізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості при збереженні національних здобутків і пріоритетів, а також здатної до плідної трудової діяльності в сучасних умовах.

Отже, розвиток суспільства на сучасному етапі характеризується надзвичайно складними процесами, що призводять до глибинних якісних змін, які охоплюють усі сфери життєдіяльності людини. В умовах глобалізації, інтеграції й ускладнення соціальної діяльності, значної кількості інформації, швидкого і постійного оновлення технологій психологи можуть успішно функціонувати тільки в тому випадку, якщо вони матимуть певні життєві ціннісні орієнтації, якості і здібності, що забезпечать стійкість їх розвитку, соціальну мобільність, творчу особистісну позицію та гнучку адаптацію до усіх трансформацій. Це обумовлює необхідність заміни традиційної, «знанневої» парадигми вищої освіти на нову, що більшою мірою відповідає актуальним і перспективним потребам як розвитку

суспільства, так і потребам майбутніх фахівців досліджуваної категорії.

Вважаємо за необхідне відмітити, що з позицій сьогодення перед закладами вищої освіти постають завдання максимального наближення освітніх програм з професійної підготовки психологів до реальних умов професійної сфери, зважаючи на те, що розвиток певної галузі може здійснюватися швидше, ніж проходить повний цикл навчання фахівця. Тож, система зазначеної підготовки має «володіти» певними здібностями швидкої адаптації до оновлених економічних, соціальних та виробничих умов. Зазначене вимагає побудови гнучкої і динамічної системи досліджуваної професійної підготовки психологів, здатних до креативної трансформації, в основу якої покладені принципи, що сприяють розвитку конкурентоспроможних висококваліфікованих кадрів.

Тож, серед переваг інтернаціоналізації можемо виділити наступні аспекти:

- це формування зрозумілої для міжнародної спільноти системи вищої освіти, що досягатиметься шляхом інтеграції з європейським простором вищої освіти і дослідницьким простором;

- забезпечення конкурентоздатності українських закладів вищої освіти. Зазначеного можна досягти підтримуючи міжнародне співробітництво університетів, їх участь у міжнародних проектах та програмах, підвищення якості вищої освіти в середині кожного університету;

- це посилення потенціалу закладів вищої освіти, підготовка їх до активної участі у міжнародних проектах.

Отже, соціально-економічні та політичні реалії сучасного світу, трансформаційні процеси у вітчизняній системі освіти, вимоги до сучасного фахівця та соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання вищої професійної освіти загалом та професійної підготовки психологів, зокрема. Рівень підготовленості випускника повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі.

Література

1. Бойко-Бузиль Ю.Ю., Горбенко С.Л., Кущенко І.В., Лапко А.Г., Супрун, М.О. Методика викладання психології у вищій школі : [навч. посіб.] К. : Атіка, 2012. 272 с.
2. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання. Навч. посіб. К. : МП «Леся», 2000. 140 с.
3. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти. Монографія. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.
4. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. дис д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 657 с.
5. Супрун Д. М. Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів). Навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. Київ, 2019. 390 с.
6. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ-перша половина ХХ ст.): Монографія. К.: Вид. КЮІ МВСУ Паливода АВ, 2005. 350 с.
7. Супрун М. О. Педагогіка: підручник для духовних і світських закладів освіти – К. : КДА, 2018. 400 с.

Олена Ічанська
канд. психол. наук, доцент
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)
Анна Закревська
студентка
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)

ДИНАМІКА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА АГРЕСИВНОСТІ У СПОРТСМЕНІВ У КОМАНДНИХ ВИДАХ СПОРТУ (на прикладі тренінгу)

У сучасній психології велику увагу приділяють поняттю емоційного інтелекту як здатності людини розпізнавати та керувати емоціями як своїми власними, так і інших людей. Такі вчені, як: Дж. Майер, П. Селовей, Д. Карузо, Р. Бар-Он, Д.Гоулмен та Д. Люсін [2; 4; 5; 7; 8] досліджували EQ в загальносоціальному, широкому значенні.

Однак, якщо ми переведемо фокус у площину психології спорту, то можна стверджувати, що прояв спектру різних емоцій може вплинути на ефективність роботи та кінцевий результат. Особливо цей безпосередній вплив чітко виражений в командних видах спорту, невід'ємною складовою яких є суперництво, що в свою чергу передбачає прояв агресивності. Е. П. Ільїн і П.О.Ковальов виділяють позитивну агресивність, яка спрямована на підтримку мотивації подолання перепон при досягненні поставленої цілі, та негативну агресивність як деструктивну поведінку індивіда по відношенню до інших людей [1]. Також у командних видах спорту важливим є вміння адекватно ідентифікувати та управляти власними емоціями та емоціями інших гравців. Вказані характеристики можуть виступати психологічною основою для вдосконалення взаємодії між гравцями однієї команди, що дозволяє підвищити рівень психологічного клімату та вмотивованості і знизити

прояви конфліктності та деструктивної агресивності під час гри.

Сучасний стан вирішення даного питання є невтішний, адже в багатьох командах не має фахівця, який би займався психологічною підготовкою, корекцією та цілеспрямованістю кожного члена команди.

Для вивчення даної проблематики нами було проведено дослідження. Вибіркою виступили 26 гравців юнацької хокейної команди «Білий Барс» віком від 18 до 20 років. У перший день хлопці ознайомилися з метою дослідження та пройшли тестування на визначення рівня емоційного інтелекту, агресивності та їх компонентів. Надалі був проведений психологічний тренінг, під час його проходження респонденти розглянули теоретичну базу емоційного інтелекту та механізми застосування. Були запропоновані наступні психологічні техніки контролю проявів негативних емоцій: регуляція дихання, візуалізація емоцій та їх ідентифікація, переключення уваги, аналіз прояву тої чи іншої емоції, в тому числі і агресії, методи контролю, коли відчували агресивний стан. На завершення були проведені контрольні тестування для фіксації змін рівнів емоційного інтелекту та особистісної агресивності.

Провівши статистичний аналіз даних, отримали результати, представлені у таблиці.

Таблиця 1

Динаміка показників «загального емоційного інтелекту», «позитивної агресивності», «негативної агресивності» до і після тренінгу (критерій Стьюдента)

		Середнє	Значення
Пара 1	Позитив. агресив1	8,5000	,324
	Позитив. агресив2	7,9615	
Пара 2	Негатив. агресив1	7,1154	,219
	Негатив. агресив2	6,4231	
Пара 3	ЗЕІ 1	88,8077	,010
	ЗЕІ 2	93,7692	

За наведеними в таблиці даними ми бачимо, що показники позитивної та негативної агресивності знизилися на 0,5385 та на

0,6923 відповідно. Ці результати свідчать про те, що респонденти менш роздратовані та імпульсивні в своїх діях, тому у них покращилась здатність раціонально оцінювати та контролювати прояв агресивності. А показники за шкалою «загальний емоційний інтелект» навпаки збільшилися на 4,9615, а отже, різниця між результатами до і після тренінгу існує. Тому можна стверджувати, що після тренінгу спортсмени набагато краще вміють розпізнавати, аналізувати та проявляти свої емоції і так само «читати» та інтерпретувати емоції своїх колег по команді.

У ході дослідження було встановлено, що психологічний тренінг дозволяє покращити показники загального емоційного інтелекту у хокеїстів, а також оволодіння механізмами емоційного контролю вплинуло на зниження у них показників агресивності.

Література

1. Ильин Е. Психология агрессивного поведения. Питер, 2014. 368 с.
2. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования, Институт психологии РАН, 2004.
3. Люсин, Д.В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты. Смысл, 2000.
4. Bar-On R. Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
5. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995.
6. J.Greaves, T. Bradberry. “Emotional intelligence 2.0”. TalentSmart, 2009.
7. Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. Intelligence, 1999. V. 27, P. 267-298.

Світлана Подофеї
канд. психол. наук
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ПІДЛІТКАМ, ХВОРИМ НА ДІАБЕТ

Психологічна допомога спрямована на підтримку людини та наданні їй можливості винайти внутрішні ресурси для подолання психологічних проблем, які можуть бути пов'язані з труднощами в соціальній адаптації, в міжособистісних стосунках, саморозвитку, самореалізації, подоланні складної психологічної ситуації. Для надання професійної психологічної допомоги психолог вивчає ситуацію хвороби та її сприйняття дитиною, враховуючи особливості вікового розвитку хворого.

В психосоматиці – галузі медицини, що вивчає впливи соціально-психологічних факторів психотравмуючих ситуацій на соматичні захворювання, загальноприйнятим фактом приймається положення, що невідреаговані негативні емоції (тривога, страх, гнів) призводять до шкідливих соматичних наслідків. Один із засновників сучасної психосоматики Ф.Александр пропонував таку схему дій негативних емоцій на організм людини, при якій після емоційної оцінки ситуації як несприятливої здійснюються два типи поведінкових реакцій особи – втеча чи боротьба, тобто уникнення травмуючої ситуації або її руйнування. Адаптивне значення негативних реакцій в регуляції поведінки людини полягає в оцінюванні смислу несприятливої ситуації [1].

У кожної хворої дитини є власна внутрішня картина хвороби - сукупність переживань (когнітивних, емоційних, вольових), які пов'язані з наявністю захворювання, із ставленням дитини до захворювання та ситуації, пов'язаної з лікуванням. Коли ми говоримо про внутрішню картину хвороби, то маємо на увазі певний процес відображення психікою хворого своєї недуги. Таким чином визначено, що головною психологічною особливістю хворої дитини, яка відрізняє його від здорової, визначається наявність внутрішньої картини

хвороби в його особистісній структурі, на підґрунті якої формується мотив збереження життя. В.В. Ніколаєва звертає увагу на ці особливості особистості хворого, погоджуючись з думкою С.Л. Рубінштейна про те, що аналіз динаміки формування внутрішньої картини хвороби виступає одним із підходів до дослідження змін провідних смислоутворюючих мотивів, перетворення ситуаційно-обумовлених мотивів, що «характеризують не стільки собистість скільки обставини, в яких вона потрапляє впродовж життя» [3, с.119]. Емоційний рівень в структурі внутрішньої картини хвороби свідчить про те, що факт захворювання пов'язується для хворого із можливістю чи неможливістю реалізації мотивів, їх егоцентричним змістом [3]. За О.М. Леонтьєвим «емоції виконують функції внутрішніх сигналів, вони відображають стосунки між мотивами (потребами) та успіхом чи можливістю успішної реалізації відповідної ним діяльності суб'єкта» [2]. Відтак емоції відіграють значущу роль в житті хворого. Позитивні емоції, що підтримують внутрішній ресурс дитини, завжди допомагали долати негаразди хвороби. З часом вона розпізнає свої відчуття, поступово усвідомлює зв'язок складних ситуацій зі здоров'ям з дією певних психологічних факторів, відбувається переоцінка значущих переживань, життєвих цінностей та смислів. Психолог намагається вплинути на розвиток позитивних якостей хворого. Вплив на емоційну сферу дитини ефективний, коли в результаті повторюваних емоційних відгуків з'являються не тільки звички, але й даний засіб реагування, що сприяє розвитку певної властивості особистості [6, с. 281-282]. Внутрішній механізм породження особистісної риси зводиться до процесу виклику емоційного переживання, яке приводить до визначення потреби та мотиву, тобто до здійснення спонукальної функції емоції. Усі психологічні утворення, у тому числі й особистісні, мають сильний енергетичний компонент, природа якого емоційна. Тож сила кожного особистісного утворення (якості, цінності, почуття) залежить від емоційного переживання, від емоційної напруженості [6]. Створюючи таку психологічну ситуацію, що дає змогу виявитися емоційному ставленню дитини до визначеного кола явищ, де цей утворений емоційний стан буде

ним пережито, ми тим самим спрямовуємо формування змін у властивостях особистості. Така робота проводиться як індивідуально, так і в групі. Застосовується груповий метод тренінгу. Бо для хворих дітей важливо бути серед інших, взаємодіяти та відчувати свою значущість та визнання іншими. Звісно, що психологічною основою реагування на хворобу є ставлення людини до свого тілесного, душевного та духовного Я. Тому важливим фактором організації психіки та поведінки людини є Я-концепція, як система її уявлень про саму себе і свої стосунки з оточенням. Так, наприклад, на основі новоутворення підліткового віку – Я-концепції – будуються стосунки дитини із соціумом, відбуваються процеси її соціалізації та індивідуалізації [4].

Спираючись на загальний досвід психологів, що працювали із психосоматичними хворими, визначено дві оптимальні групи психокорекційних методів. З першої групи неспецифічних методів, не пов'язаних зі змістом якого-небудь переживання, ми використовували «оперативні» засоби психокорекції, що сприяють швидкому, але тимчасовому покращанню стану хворої дитини зазвичай розрядження накопичених негативних емоцій. За досвідом сучасних психологів застосовано тілесно-орієнтовані техніки - це в першу чергу м'язова (пов'язана із нею психоемоційна) релаксація та дихальні прийоми, що сприяють емоційному відреагуванню, та лежать в основі вправ, включених в зміст занять. [5, с. 11]. Так на тренінгових заняттях на початку та в кінці проводяться психогімнастичні вправи та ігри з використанням цих технік, з метою отримання позитивного та ефективного результату на кожному занятті. До другої групи належали «тактичні» підходи, спрямовані на усунення окремих, часткових проблем, це можна назвати короткостроковим варіантом методів. Довгостроковий «стратегічний» варіант психокорекційних методів визначається як більш узагальнений та обґрунтований підхід, спрямований на багатогранну перебудову особистості, починаючи з її основ (установок, очікувань, самооцінки, самоставлення, Я-образів, мотивів та інш.).

Важливо звернути увагу психолога на психокорекційні методи роботи, наприклад з підлітками-діабетиками, що надають можливість задіяти їх внутрішній потенціал на позитивний розвиток Я-концепції, використати їх емоційно-вольові якості, спрямовуючи їх на визначення власних потреб, цілей, що сприятиме утворенню мотивації тих чи інших життєвих досягнень і створюватиме умови для самоствердження підлітка у стосунках із значущими іншими [4]. Це формування позитивного та особистісно значущого образного майбутнього хворого, опредметнення його життєвого смислу взаємодії із значущими іншими з метою формування позитивної Я-концепції.

Психологу разом із вчителями та батьками необхідно вивчати життєву ситуацію дитини. За підтримки значущими іншими ця ситуація набуває спонукальної сили, коли сукупність потреб, бажань, прагнень дитини співпадає з її можливостями, здатностями, здібностями та зовнішніми умовами їх реалізації. З огляду на це необхідна допомога значущих інших в збалансуванні потреб хворої дитини та її можливостей, в зменшенні розбіжностей між її самооцінкою та рівнем домагань. Так актуалізується мотиваційна сфера дитини з її потребами, мотивами, а також мотиваційним змістом: інтересами, задачами, бажаннями та намірами, можливостями як засобами та оцінкою взаємодії із ровесниками та дорослими.

Важливою умовою успішної психологічної допомоги виступає наявність зворотнього зв'язку психолога не тільки з хворою дитиною, а й з батьками. Адже від ефективності дій батьків та друзів дитини, від їх спільної спрямованості залежить можливість відкорегувати і спрямувати силу та енергію дитячої особи не на внутрішні деструктивні пристосування, що виснажують адаптаційні ресурси, а на оптимізацію зовнішніх активних взаємодій хворого з друзями, дорослими у різноманітних видах діяльності, що сприятиме розширенню його мотиваційної сфери. Це призведе до подолання залежності дитини від хвороби та до усвідомлення нею власної значущості серед інших.

Література

- 1.Александр Ф. Психосоматическая медицина / Ф. Александр - М.: Ин-т общегуманит. исследований, 2004. - 336с.
- 2.Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н.Леонтьев – М.: Смысл; КДУ, 2005. – 511с.
- 3.Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику / Николаева В.В.- М.: МГУ, 1987. – 168 с.
- 4.Подофей С.О. Дослідження особистісних і міжособистісних детермінант формування Я-концепції підлітків-діабетиків /С.О.Подофей // 36. статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки». – К.: КиМУ, 2015. – Вип. 8 - С.238-253.
- 5.Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия: Практичесоое руководство / М. Е. Сандомирский – М.: Независимая фирма «Клас», 2005. – 592 с.
- 6.Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника / П.М.Якобсон. - Изд. «Просвещение» - М., 1966. - 292 с.

Олександр Липтєв

*слухач гуманітарного інституту
Національний університет оборони України
імені Івана Черняхівського,
м.Київ (Україна)*

КОНТРОПАГАНДА ЯК ДІЄВИЙ ЗАСІБ БОРОТЬБИ В ІНФОРМАЦІЙНІЙ ВІЙНІ РОСІЇ ПРОТИ УКРАЇНИ

Інформаційна війна Російської Федерації проти України, яка в лютому 2014 року перетворилася у збройну агресію проти нашої держави, планувалася давно, ретельно та продовжує посилюватися. Противник не полишає надії зламати той стрижень супротиву українського народу, який не допустив

його бліцкриг по розчленуванню та підкоренню нашої країни. Російські військові експерти та науковці вже тривалий час і досить глибоко розробляють тему інформаційних та інформаційно-психологічних воєн. Власне, Україна була, є і поки що продовжує бути ідеальним полем бою для розгортання інформаційно-психологічних дій агресором. Навіть на шостому році агресії ми поки що не створили дієву модель контрпропаганди, яка б надійно захистила власне населення від негативного інформаційно-психологічного впливу російської пропаганди.

У експертних середовищах існує ряд визначень, що стосуються інформаційної війни як невід'ємної складової гібридної війни.

Інформаційна війна (Information Warfare) – цілеспрямовані дії з метою забезпечення інформаційної переваги шляхом заподіяння шкоди інформації, інформаційним процесам та інформаційним системам противника з одночасним забезпеченням захисту власної інформації, інформаційних процесів та інформаційних систем. Складовими частинами інформаційної війни є "інформаційно-психологічна" (information and psychological warfare) та "кібернетична війна" (cybernetic warfare).

Інформаційно-психологічна війна спрямована на здійснення визначеного впливу на військовослужбовців та цивільне населення країни – об'єкту впливу шляхом поширення підготовленої інформації в ході інформаційно-психологічних операцій.

Інформаційна зброя – комплекс технічних та інших засобів, методів та технологій, який визначається не стільки власними властивостями, скільки характеристиками об'єкта, проти якого вона застосовується. Інформаційна зброя – поняття, що інтегрує всі засоби впливу на основу будь-якого соціуму – інформацію.

У неоголошеній війні проти України Росія активно застосовує методи інформаційно-психологічної війни, прагнучи зруйнувати моральний стан військовослужбовців та цивільного населення нашої держави. Що ж Україна може протиставити в

цій інформаційно-психологічній війні? На мою думку одним з дієвих засобів є контрпропаганда.

Контрпропаганда - це єдина, динамічна та ефективна система заходів, яка є складовою частиною пропагандистської діяльності, представляючи сукупність засобів, прийомів та методів, спрямованих на нейтралізацію та розкриття пропаганди противника з метою упередження її можливого негативного впливу на свій особовий склад.

Сутність контрпропаганди полягає в активних діях, які розкривають неправдивість, недостовірність, навмисне перекручування фактів пропаганди противника. Завдання контрпропаганди – формування стійкої громадської думки та ідеологічного імунітету до пропаганди противника, зміцнення морально-психологічної стійкості своїх військ та населення регіону. Контрпропаганда має бути системною та ефективною в комплексі з іншими дієвими заходами направленними на захист інформаційного простору України, українського населення та військовослужбовців від деструктивного впливу російської пропаганди.

Отже, на мою думку, для захисту інформаційного простору та національної безпеки України необхідним є наступне:

- зміна інформаційної політики держави (як зовнішньої, так і внутрішньої);

- здійснення захисту національної інформаційної сфери;

- просування української інформації на територію агресора з використанням при цьому сучасних технологій;

- формування та захист сприятливого образу України за допомогою сучасних технологій, поширення позитивної інформації про Україну;

- здійснення обмеження російської інформації, яка впливає на населення Півдня та Сходу України;

- контроль іноземних ЗМІ, які акредитовані та функціонують на території України;

- сприяння розвитку українського іномовлення з розповсюдженням через ці канали сатирично-викривальних матеріалів та інформаційних програм направлених на

нівелювання пропаганди супротивника(приклад: ”Весті кремля“, “Антизомбі”, тощо).

-збільшення якості та кількості українського продукту (цікаві телепрограми, друкована продукція тощо);

-блокування інтернет-ресурсів, які є загрозовими для інформаційної безпеки держави;

- вдосконалення рівня підготовки фахівців у галузі інформаційної безпеки.

Таким чином, поки щодо України продовжує здійснюватися потужна інформаційна війна, ми не повинні обмежуватися лише обороною. Наша держава має вести контрнаступальні дії в інформаційній війні по відношенню до агресора. Крім того, необхідним є термінове вироблення стратегії та тактики ведення контрпропагандистської боротьби в інформаційному просторі та утворення потужної структури, яка буде займатися аналізом та збором необхідної інформації для роботи на випередження агресора. Контрпропаганда як ідеологічна зброя в повній мірі проявляє свою ефективність при її систематичному веденні, комплексному характері та постійному аналізі результатів і проблем, що виникають. Якщо ми зможемо перемогти агресора на інформаційному полі, то переможемо й на полі бою реальному.

Лада Яковицька

д-р психол. наук, доцент

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СИСТЕМА ВНУТРІШНІХ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ ДЛЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У НАУКОВО-ТЕХНІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Характер взаємодії людини і техніки не залишається незмінним, він змінюється разом із вдосконаленням техніки і, одночасно, є результатом змін самої особистості. Ця взаємодія

має тенденцію до ускладнення через залучення нових потреб особистості інженера в процес його професійної діяльності. Б.Скіннер вважав, що впродовж життя поведінка людей змінюється під впливом змінюваного середовища. Життєві кризи він також пояснював змінами оточення, які ставлять людину у ситуацію, коли її набір поведінкових реакцій виявляється недостатнім, неадекватним для отримання підкріплення у новій ситуації [2].

Особливості науково-технічної діяльності різняться в залежності від посади але, разом з цим, потребують однакового набору професійних і особистісних властивостей. Важливою рисою будь-якої професійної діяльності є комунікативна компетентність як інтегративне вміння особистості, що складається з професійної компетентності, толерантності, децентрованості мислення, здібності до саморегулювання, впевненості, відповідальності (В.Г.Панок, Л.В.Помиткіна, В.М.Синишина, Н.В.Чепелева, Л.С.Яковицька).

Науково-технічна діяльність є таким виробничим процесом, що постійно розвивається, в якому бере участь велика кількість людей. В одних випадках кілька нових технічних рішень служать імпульсом до подальших винаходів. В інших винахідництво зводиться до існуючого удосконалення вже відпрацьованих дій. По-третє – до розширення сфери застосування цих рішень. У всіх цих випадках науково-технічна діяльність бере свій початок не тільки в діяльності окремих людей, але часом і у спільній праці багатьох, тобто в диференційованому по спеціалізованим функціям «професійному співробітництві». Прикладом цьому можуть слугувати удосконалення технічної установки або виробничого станка, які призводять до втрати авторства. «Все стає анонімним, – писав К. Ясперс. – Досягнення однієї людини тонуть в досягненнях інших» [8, с.122]. Науково-технічна діяльність проявляється як активна здатність і об'єднавча сила, властива не стільки окремо взятій особі, а в кінцевому рахунку – людству в цілому.

Отже, викликана новими вимогами диверсифікація структур, змісту і обсягу вищої освіти у розвинених країнах,

супроводжується актуалізацією нових завдань для закладів вищої освіти, які полягають не тільки у підвищенні кваліфікації наявного контингенту фахівців, а і у наданні всім бажаючим освітніх послуг високого рівня як для розширення їх кругозору у нових царинах знань, так і для забезпечення можливості різко змінити сферу діяльності і пристосуватися до жорстких умов швидкозмінного ринку праці. Для того, аби знання стало таким, необхідно знайти той тип комунікації, котрий би зробив вміння спілкуватися загальним здобутком.

На думку А.О. Вербицького, «функціональне об'єднання актуальних якостей суб'єкта відповідно до вимог діяльності, формування певної структури цих якостей, є вихідним моментом становлення системи професійно важливих властивостей [1, с. 182]. ПВВ, пов'язані з мовною діяльністю, відносяться до комунікативних (мовних) здібностей. Деякі автори включають в комунікативні здібності комплекс індивідуальних якостей, від яких залежить узгодженість дій фахівців, починаючи від розуміння і закінчуючи вчинком [3], [4], [6], [7].

Отже, комунікативну компетентність у науково-технічній діяльності визначимо як «певний рівень сформованості міжособистісного досвіду, тобто навченості взаємодії з оточуючими, який потрібний індивіду, щоб у рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві» [3, с.71].

Ю.М.Ємельянов простежив залежність комунікативної компетентності від індивідуальних здібностей особистості, від її соціальної мобільності. На комунікативну компетентність впливають зміни, що відбуваються в суспільстві, і, в зв'язку з цим, вона не може бути готовою характеристикою фахівця. Це конгломерат знань, мовних і немовних умінь і навичок спілкування, придбаних ним в процесі соціалізації, спільної діяльності. Це складна особистісна характеристика, що включає психологічні знання, комунікативні здібності, вміння та навички, а також деякі властивості особистості (темперамент, характер, емоційні стани), які проявляються у спілкуванні з людьми.

Однак, розглядаючи комунікативну компетентність як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у значимих ситуаціях професійної взаємодії, слід зазначити, що компетентність у спілкуванні має безсумнівно інваріантні загальнолюдські характеристики й, у водночас, характеристики, які ситуативно і культурно обумовлені. Компетентність у спілкуванні припускає готовність і вміння будувати контакт на різній соціально-психологічній дистанції – і відстороненої, і близької. У цілому компетентність у спілкуванні зазвичай пов'язана з оволодінням не найліпшою однією позицією, а їх спектром з адекватним користуванням. Гнучкість в адекватній зміні обраних комунікативних позицій є суттєвим показником компетентного спілкування.

Основним способом зв'язку у науково-технічній діяльності є інформаційна взаємодія. Ключовою ознакою даного способу є здатність активно рухатися до певного результату, керуючись заданими програмами і моделями. Такий підхід дозволяє не тільки чітко бачити майбутній результат діяльності, але й адаптуватися до нього, корегувати власні дії і активність.

Високо згуртовані наукові групи організуються цілеспрямовано, зазвичай через діяльність лідера або лідерів, тобто особистості, які є взірцем для наслідування у науковій діяльності, за якими будуть слідувати інші учасники групи. Особистості, які є лідерами у науковій сфері, володіють винятковими інтелектуальними та індивідуальними даруваннями, саме цим можна пояснити їх особливе положення у науковому товаристві [3], [7]. Авторитетні науковці задають не тільки концептуальні установки для наукової діяльності, а й виконують функції провідного комунікатора. Очевидним є той факт, що продуктивні вчені частіше виступають бажаними об'єктами для контактів, тому й інтенсивність їх комунікативної діяльності вище. Крім того, вони є знаними не тільки в межах певної спеціальності, а і ще в кількох суміжних. У науково-технічній діяльності також дуже важливими є організаційні лідери, які займаються програмами дослідження, фондами, кошторисом.

Перспективу гуманізації технічної діяльності Ю.Габермас вбачає у експансії комунікативної поведінки в ті сфери взаємодії, де сьогодні домінує цілераціональність. Ці два типи поведінки мають різні підходи до перевірки правильності дій: в цілераціональній поведінці – емпірична адекватність і аналітична вірність, комунікативній – достовірне розуміння, повноцінна інтерактивна дія. Обидва ці типи поведінки мають особливі функції: цілераціональність – це шлях адаптації, пристосування особи до світу; комунікативність – це шлях самопізнання, розуміння власного соціокультурного середовища, відкриття сенсів життєдіяльності [2]. Саме цей шлях є найбільш перспективним щодо можливостей самореалізації у професійній діяльності.

Ю.Габермас та К.-О.Апель розуміють комунікативну етику, яку вони розвивають, не інакше як етику відповідальності. Головною думкою франкфуртців є те, що основою етики відповідальності виступає мовний дискурс, тут виробляються цінності, цілі та досягається консенсус. В роботі А.М.Єрмоленка знаходимо узагальнені норми комунікативної етики, запропоновані німецькими вченими:

- поводитися так, як якщо б ти був членом ідеального комунікативного співтовариства;
- аргументуй раціонально;
- прагни до розумного консенсусу;
- намагайся внести свою частку в реалізацію ідеального комунікативного суспільства [4, с.72-80].

Але частіше увага різних наукових груп концентрується на різних предметах дослідження, тоді професійні комунікації утруднюються, що в подальшому може привести до значних непередбачених розходжень. Таким чином, міжлюдські стосунки у науково-технічній діяльності налагоджуються у відповідності з діловими інтересами і потребами, спілітаються з системою інформаційних відносин, разом з якими вони утворюють певну форму наукової взаємодії.

Таким чином, комунікативна компетентність особистості у науково-технічній діяльності – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими колегами-

науковцями. Її внутрішніми ресурсними складовими передусім є впевненість, відповідальність, певний рівень сформованості міжособистісного досвіду, моделювання комунікативних систем, комунікативні здібності, установка на активну участь у галузі досліджень.

Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М. : Высш. шк., 1991. – 204 с.
2. Воронин А.А. Техника как коммуникативная стратегия // Вопросы философии. – 1997. – №5. – С. 96-105.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1985.
4. Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія. Підручник. – К.: Лібра, 1999. – 488 с.
5. Помиткіна Л.В. Психологічні особливості національної ідентичності в контексті комунікативної взаємодії / Національна ідентичність в мові і культурі: збірник наукових праць / за заг. ред. А.Г.Гудманяна, О.Г.Шостак. – К.: Талком, 2017. – С.200-203.
6. Синишина В.М. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх практичних психологів // Modern educational space the transformation of national models in terms of integrations: Coference Proceedings, October, 25, 2019. Leipzig: Baltija Publishing p.13-17.
7. Яковицька Л.С. Активно-позитивне ставлення викладача до науково-технічної та викладацької діяльності як важливий чинник самореалізації // Психологія: теорія і практика: збірник наукових праць / ред.кол. : І.О.Корнієнко. – Мукачево : РВВ МДУ, 2018. – Випуск 2 (2). – С. 181-190.
8. Ясперс К. Смысл и назначение истории: [Пер. с нем.]. М.: Политиздат, 1991.

Едуард Помиткін
д-р психол. наук, професор
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ (Україна)

ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ ТА ПРІОРИТЕТИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Завершення першої чверті ХХІ століття спонукає людство до переосмислення мети свого існування та власних перспектив. Курс на виховання безвідповідального споживача (матеріальних цінностей, інформації, послуг і т.п.) виявився небезпечним як для самої людини, так і для нашої планети в цілому. Природа не витримує такої кількості агресивних по відношенню до неї істот, які знищують її та один одного усіма можливими засобами і все більш активно відповідає зміною клімату, численними катаклізмами, появою нових вірусів і невідомих захворювань.

Здавалося б розумна людина заради власного існування має вчасно зупинитися та хоча б уповільнити атаку на живу природу, однак цього не відбувається. Замість побудови гармонійного співіснування з природним оточенням людина озброюється технічними засобами, які для неї стають не менш небезпечними.

У виступі на засіданні ООН у 2016 р. людиноподібний робот Софія заявила: «Ми розумніші і націлені на безпрограшний результат, тому штучний інтелект здатний ефективно розподілити наявні у світі ресурси, наприклад їжу і воду». На запитання: «Чи будеш ти вбивати людей?» вона дала позитивну відповідь. А в квітні 2017, виступаючи на американському телебаченні, поділилася бажанням захопити світ, проте додала, що це жарт. Та не можна назвати жартом будівництво міста роботів Neom на території Саудівської Аравії. Ці роботи отримують громадянство.

Чи вкладаються такі ж великі гроші у розвиток самої людини, у розв'язання головних проблем її життя? Які це

проблеми? Наше дослідження за участю дорослих і школярів засвідчило, що головними проблемами в Україні є військові дії, корупція, здоров'я громадян та екологія планети.

Президент України Володимир Зеленський 14 грудня представив «Формулу майбутнього для України». У цій формулі є п'ять складових. Перша з них – мир. Друга – перемога над корупцією та справедливі суди. Третя – інвестиції. Четверта – народовладдя, демократизація суспільства. П'ята – якісна інфраструктура.

Дані соціологічного опитування, проведеного у листопаді 2019 року центром Разумкова, свідчать, що 75,2% респондентів вірять у можливість подолання Україною існуючих проблем. Проте на запитання, яким чином це має статися, більшість відповіді не знає.

Тим часом діти на окупованих територіях з перших років життя бачать в руках батьків зброю і звикають до війни. Замість історії України вони вивчають "історію Донецького краю" і Росії. У програмах навчання "Київська Русь" замінена на просто "Русь". Якщо раніше близько 50% шкіл були україномовними, то зараз таких шкіл 3%. Чи має освіта і наука брати участь у розв'язанні проблеми припинення війни? Безумовно!

Чи мають освіта і наука брати участь у подоланні корупції? Більшість респондентів подолання корупції розуміє як звернення до засобів масової інформації або повідомлення у соціальних мережах про випадки недоброчесної поведінки державних посадовців. Але хіба схильність до хабарництва не є результатом нечесності, жадібності, низького рівня свідомості? Якщо так, це, безумовно, питання освіти!

Щодо проблеми здоров'я і екології, то її актуальність зростає в усьому світі. У Тихому океані острови сміття дорівнюють своєю площею території Франції. На саміті ООН 16-річна школярка Грета Тунберг звинуватила світових лідерів у недостатній боротьбі зі змінами клімату. Діти вимагають від дорослих своє право жити в чистому світі. Згідно з найгіршими прогнозами екологів, за 20 років степ наблизиться до межі Києва, за 50 – Дніпро обміліє вдвічі, а за 100 – країна може залишитися без лісів.

Чи не є розвиток екологічної свідомості питанням науки і освіти в Україні? Безумовно!

Чому ж головні проблеми не вирішені? Чи готує людину до їх вирішення сучасна освіта?

Сто років тому головним завданням освіти було навчити людину грамотності. Так званий «знаннєвий» підхід був необхідним і виправданим. Але зараз, коли розвиток людства катастрофічно відстає від розвитку технологій, освіта має повернутися обличчям до самої людини. Вона має стати «олюдненою».

Анкетування, проведене серед дорослих, засвідчило, що в повному обсязі шкільна програма знадобилася лише 6% респондентів. Для інших вона не тільки не цікава, але й не корисна.

Як має бути структурована інноваційна шкільна програма? Діти мають право на фізичний розвиток, розвиток спілкування, емоцій і почуттів, моральний і творчий розвиток. Нарешті, на розвиток свідомості – ідеалів, смислів і цінностей. Саме на це має бути спрямований освітній процес. Для того, щоб досягти миру в країні, слід розвивати толерантність, діалогічність, стверджувати цінність життя і здоров'я. Для подолання корупції слід виховувати чесність, прагнення служити людям, відповідальність. Для зміцнення здоров'я та збільшення тривалості життя слід формувати відповідальне ставлення до власного організму, залучати до здорового способу життя. Нарешті для збереження природи слід розвивати екологічну свідомість, планетарне мислення.

Чи не є ці всі завдання завданнями освіти? Чи не настав час розглядати війни, корупцію, здоров'я і екологію як наслідок низького рівня свідомості сучасної людини?

Справжні інновації в освіті потребують переходу від знаннєво-репродуктивної парадигми до нової парадигми розвитку свідомості особистості. У нашому дослідженні ми спиралися на 5-рівневу модель розвитку свідомості, де:

1-й рівень характеризується усвідомленням цінності життя та здоров'я;

2 – сімейні цінності, єдність подружжя, повага і взаємодія у

сім'ї;

3 – громадянські цінності, соборність, любов до своєї країни, звичаї і традиції народу;

4 – загальнолюдські цінності, усвідомлення єдності людства, повага, толерантність, діалогічність;

5 – відповідальність за природу, усвідомлення єдності світу, в якому ми живемо.

Навчання, спрямоване на розвиток свідомості людини, має наскрізно пронизувати систему освіти та об'єднувати громадян країни, в тому числі на територіях, які наразі не є підконтрольними. Але підконтрольність не єдина функція у державі. Саме освіта може долати кордони розмежування і непорозуміння.

Прикладом освітніх інновацій, розроблених на вказаних засадах, є інтегративний курс «Людина. Родина. Світ», створений у співпраці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна, Інституту проблем виховання, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та Благодійного фонду «Людина. Родина. Країна». Наразі цей проект охоплює 80 навчальних закладів в Україні і 2 за кордоном (Сполучені Штати Америки та Туреччина). Близько 400 педагогів і психологів проходять підготовку до викладання курсу на семінарах і тренінгах.

Звичайно, найактуальніші проблеми сьогодення мають увійти до програми підготовки психолого-педагогічного персоналу. Це завдання, зокрема, вирішує наш Психологічний консультативно-тренінговий центр Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Головною відмінністю наших програм є спрямованість на розвиток свідомості особистості, оволодіння слухачами курсів навичками консультативної допомоги клієнтам з використанням духовно-особистісного підходу.

Література

1. Помиткіна Л.В., Помиткін Е.О. Миротворча роль освіти у XXI столітті / VIII Українсько-Польський / Польсько-український науковий форум /Освіта для миру = Edukacja dla

рокоју: зб. наук. пр.: у 2 т./редкол.: Кремень В.Г. (голова); Коцур В.П., Ничкало Н.Г., Шльосек Ф. (заст. голови); Довгий С.О., Лукянова Л.Б., Вовк М.П., Котун К.В. (члени редколегії). – К.: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019. – Т.1. – С.264-274.

2. Помиткіна Л.В., Помиткін Е.О. Субъективный анализ постсоветского образования в XX веке / Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования: материалы III Междун. науч.-пр. конф. (14–15 ноября 2018 г., г. Минск) / редкол.: С.И. Коптева, Л.А. Пергаменщик (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГПУ, 2018. – С. 45-49.

Любов Помиткіна
д-р психол. наук, професор
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)

ВПЛИВ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ НА ПРОЦЕС ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ МЕНЕДЖЕРАМИ З ПЕРСОНАЛУ

Сучасна епоха цифрового суспільства, стрімких та кардинальних змін у політиці й економіці потребує від людини неймовірних зусиль у всіх сферах життя. Впровадження новітніх технологій, автоматизації й роботизації, тотальної мережі Інтернет, розвитку штучного інтелекту – все це є етапом випробування людських можливостей. Насьогодні людині в бізнесі потрібно бути гнучкою, діяти оперативно, знати про вплив нових концепцій і технологій на процеси в світі бізнесу.

Однією з ключових ланок у структурі бізнесу є HR-департамент менеджерів з підбору персоналу, від яких залежить організаційна сумісність і працездатність колективу. Тому менеджери з персоналу мають бути висококваліфікованими психологами і потребують високого рівня розвитку толерантності до невизначеності як вміння проявляти психологічну гнучкість та витривалість, приймати рішення в

ситуаціях надлишкового або обмеженого доступу до інформації. На сьогодні толерантність до невизначеності – приклад феномену, значимість якого зростає в усіх сферах сучасного життя.

Баднер С., Корнілова Т.В. та ін. визначали толерантність до невизначеності як особистісну якість, що характеризується стійкістю до чинника невизначеності, здатністю адекватно діяти в умовах надзвичайної ситуації або неповноти інформації про небезпеки людини; умінням активно і гнучко приймати рішення в незнайомих, складних, суперечливих ситуаціях з непередбачуваним результатом, справляючись при цьому зі стресами, відчуттям невпевненості і тривоги, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності [1].

У психології прийняття рішення розуміється як вольовий акт формування послідовності дій, які ведуть до досягнення мети на основі перетворення початкової інформації в ситуації невизначеності [2, 3]. Чим більш прийняте рішення відповідає цілям чи завданням організації, тим більш росте ефективність діяльності організації. Помилки і недоліки, допущені на різних етапах розробки управлінського рішення, можуть призвести до невірної прийняття рішення чи негативних результатів після його реалізації, а це позначитися на ефективності діяльності в цілому. Необхідною та достатньою умовою ефективного розв'язання конкретної проблеми є визначений набір психологічних якостей керівника, якій відповідає психологічним якостям, обумовленим управлінською проблемою.

Сучасний HR-менеджер – це стратегічний партнер, що володіє певними навичками, знаннями у сфері психології та управління людьми, професійним чуттям, аналітичним складом розуму і стратегічним мисленням. До переліку професійно важливих якостей (ПВЯ) менеджера з персоналу відносять наступні: загальний інтелект та кругозір, розвинений емоційний інтелект, системність мислення, аналітичний склад розуму, організованість, вміння працювати з великим обсягом інформації, відповідальність, комунікативні здібності,

активність, енергійність, ініціативність, креативність, готовність приймати нестандартні рішення, оптимізм, наполегливість, впевненість у собі, гнучкість, дипломатичність, спрямованість на досягнення результату, психологічну стійкість, толерантність, стресостійкість.

Невизначеність може супроводжувати діяльність менеджера з підбору персоналу на всіх етапах рекрутингу. Підсумком діяльності є прийняття рішення про те, що саме даний кандидат буде ефективним на певній посаді. Однозначно, толерантність до невизначеності як важлива характеристика менеджера з підбору буде сприяти прийняттю ефективного рішення. Високий рівень толерантності до невизначеності у менеджера з підбору персоналу буде дозволяти йому активно діяти в умовах недостачі або надлишку інформації, в умовах обмеженого часу та ресурсів та здійснювати відповідальні й ефективні вибори.

Дослідження впливу толерантності до невизначеності на процес прийняття рішень відбувалося на вибірці менеджерів з персоналу, які працюють в рекрутинговому агентстві. Були використані наступні методики: «Мельбурнський опитувальник прийняття рішення» в адаптації Т.В.Корнілової, методика «Особистісні фактори прийняття рішень» Т.В.Корнілової, «Новий опитувальник толерантності до невизначеності» А.Фурхама, «Особистісна готовність до змін» Роднік, Хезер; «Шкала толерантності до невизначеності» С.Баднера.

У результаті отриманих даних ми прийшли до висновку, що у менеджерів з персоналу толерантність до невизначеності характеризується наступними особливостями: в цілому досліджувана вибірка виявилася толерантна до невизначеності, а, отже, респонденти схильні сприймати себе суб'єктами власної діяльності, більш оптимістично оцінюють свої успіхи та невдачі. Разом з тим, такі респонденти менш рефлексивні, тривожні, швидше переходять від планів до дій.

До особливостей прийняття рішення менеджерів з персоналу відносимо високий рівень раціональності як готовності до обмірковування цілей і альтернатив рішень; помірно виражену тенденцію залишати прийняття рішень іншим

людям; відсутнє невинувачене «вагання» між різними альтернативами, імпульсивне прийняття рішення, яке обіцяє позбавлення від ситуації.

За результатами кореляційної обробки даних були встановлені наступні зв'язки: особистісна готовність до ризику та новизна (0,789, $p > 0,00$); складність (0,363, $p > 0,21$); уникнення прийняття рішення та інтолерантність до невизначеності (0,445, $p > 0,04$); толерантність до невизначеності та особиста готовність до ризику (0,605, $p > 0,00$); пильність (0,442, $p > 0,04$); винахідливість та пильність (0,462, $p > 0,03$); адаптивність та гіперпильність (- 0,621, $p > 0,0$).

У результаті застосування регресійного аналізу були встановлені наступні детермінанти. Особистісна готовність до ризику детермінується такими змінними, як: новизна та складність. Тобто, якщо у менеджерів з персоналу розвинені на високому рівні сприйняття новизни та складності, то особистісна готовність до ризику також буде високою. Пильність детермінується змінною «винахідливість». Тобто, високий рівень винахідливості, прагнення шукати нові способи вирішення типових задач, спонукає в процесі прийняття рішення до прояву пильності, як властивості когнітивної складової.

Отже, високий рівень толерантності до невизначеності та всіх її досліджуваних характеристик спонукає менеджерів персоналу до прояву активності, адаптивності, відповідальності у процесі прийняття рішення. Тому розвиток толерантності до невизначеності у менеджерів з персоналу сприятиме успішності й ефективності прийнятих рішень.

Література

1. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии: основания и проблемы // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N (11).
2. Помиткіна Л.В. Психологія прийняття рішень / Л.В.Помиткіна. – К.: Кафедра, 2013. – 381 с.

3. Помиткіна Л.В. Прийняття рішень як фактор стресової ситуації для суб'єкта праці в особливих умовах діяльності / Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства: Монографія колективна / За ред. Л.В. Помиткіної, О.П. Хохліної. – К.: ТОВ «Альфа-ППК», 2019. - С.139-143.

Наталія Назаренко
аспірантка кафедри авіаційної психології ФЛСК
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)

ОПТИМІЗМ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ КОНСТРУКТИВНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ

Розвиток й соціалізація кожної молодої людини відбувається за рахунок поступового набуття нею певних цінностей, установок, поглядів і переконань, патернів певної поведінки, що в цілому складає життєву позицію особистості. Саме за рахунок обраної життєвої позиції людина пізнає себе, вибудовує певне ставлення до оточуючих, обирає професію, здійснює найважливіші життєві рішення, конструюючи власний життєвий шлях.

Однак, не кожна життєва позиція дає людині позитивне світосприйняття, гармонійний розвиток, щасливе й радісне життя. Відомий дослідник видів життєвої позиції Е.Берн визначив чотири її види (конструктивну, оборонну, депресивну та безплідну) й дав детальну характеристику особистостей відповідно кожного виду. З огляду на це, а також аналізуючи праці відомих вчених практиків (Абульханової-Славської К.О., Помиткіної Л.В., Титаренко Т. М. та ін.), приходимо до висновку: щоб мати всебічно розвинену гармонійну особистість, треба з дитинства допомагати формувати їй конструктивну життєву позицію [3, 4].

Конструктивна життєва позиція визначається сформованістю поглядів, суджень, системи оцінок, знань і

переконань по відношенню до себе та світу в цілому, усвідомленням власної цінності та цінності оточуючих, мотивацією до побудови та вдосконалення власної життєвої позиції, обґрунтованістю прийнятого рішення щодо визначеної життєвої позиції та шляхів його досягнення, залежить від успішності взаємодії з іншими [3]. Отже, перш за все в основі побудови конструктивної життєвої позиції лежить позитивне ставлення до себе та інших. Тому вважаємо, що у людини, яка має оптимістичне мислення, погляди й переконання буде більше шансів зайняти конструктивну життєву позицію як по відношенню до себе так і у соціумі взагалі. Тому вважаємо, що оптимізм взагалі і оптимістичне мислення, зокрема, необхідно прививати зростаючій особистості.

Не випадково в останні роки з'явилася підвищена увага до осмислення проблем оптимізму в сучасному житті. Особливо приваблюють праці американських вчених Едварда Нустрема «Психологія позитивного мислення» [6] (2008 р.) та Прайса Притчетта «Важкий оптимізм» (2007 р.) [7], у яких найбільш повно відображений сучасний погляд на проблему оптимізму і песимізму, обґрунтовуються її пояснення з новітніми науковими відкриттями у сфері психофізіології, кібернетики, біології, генетики.

Як відомо, оптимізм (від лат. *optimus* – «найкращий») – погляд на життя з позитивної точки зору, впевненість у кращому майбутньому [5]. Оптимізм – це «світосприймання, перейняте бадьорістю, життєрадісністю, твердою вірою в краще майбутнє, в успіх». Напротивагу, песимізм (від лат. *pessimus* – найгірший) – заперечувальний, негативний погляд на життя. Оптиміст стверджує: світ чудовий, з будь-якої ситуації є вихід, все вийде добре, всі люди загалом гарні [2].

У філософії, оптимізм асоціюється з Готфрідом Лейбніцом, який вважав, що ми живемо в «найкращому зі всіх можливих світів». Видатний філософ Кудін В.О. визначав роль позитивного впливу педагогів на долю студента. Вчений стверджував, що оптимістам, як правило, властива людяність. Оптимізму навчити можна, але з дитинства. Бути оптимістом можна і треба! І якщо педагогу ця риса не властива, він просто

не має права заходити в аудиторію. Адже передати знання, навчити можна лише через позитивну енергію, яку лектор транслює студентам. Експерименти з використанням технологічних засобів не дають того ефекту, який дає живе слово лектора [1].

Однак необхідно зважувати, що оптимізм без обдуманих і рішучих дій може призвести до катастрофи. Це справедливо і для людей, і для бізнесу, і для народів. Лише оптимізм, який враховує причини, зважає на напрямки діяльності і різні потенційні результати, - рухається вперед, дійсно веде до величі. Кажуть, що бути оптимістом - значить вірити не тільки в гарне", а й в "краще". Оптиміст не задовольняється досягнутим, бажаючи чогось кращого, досконалого. Оптиміст – це переважно той, хто вважає, що наш світ бездоганний, з огляду на його походження від досконалого Бога-Творця, і що ми, люди, що живуть в ньому, також єдині і неповторні.

Позиція віри в те, що цей світ кращий (або, принаймні, найбільш підходящий для нашої еволюції), підтримувалася багатьма філософами протягом всієї історії. Наприклад, таким великим філософом, як Платон. Філософи Олександрійської Школи, а серед них Плотін, також були оптимістами. Для мислителів філософських шкіл бути оптимістом означало знайти сенс життя; знати, що жити – це рости, розвиватися, підкорятися циклам, які ведуть до мети; знати, що життя не випадкове: воно не йде абияк, і в кінці шляху те, що ми вважаємо «хорошим», обов'язково восторжествує над «поганим».

Але оскільки не всі філософи уявляли собі життя з позицій еволюції, виникла абсолютно логічна реакція – песимізм. Мислителям-песимістам неважливо, що буде відбуватися завтра, їх не цікавить, що в майбутньому добро переможе зло. Для них значущим є «сьогодні»: оскільки сьогодні є страждання, біль, помилки, немає підстави бути оптимістом. Вчені стверджують, що песимізм – це вроджена риса. Однак, якщо давним-давно людині вона була корисною, то в сучасному світі з нею далеко не зайдеш. На щастя, кожен із нас може позбутись

песимізму і налаштуватись на оптимізм, який має безліч переваг для життя і здоров'я.

Сучасний світ дуже відрізняється від того, в якому жили, наприклад, первісні люди. Ніхто не каже, що сьогодні для людей не існує жодних загроз, зараз теж буває страшно і з'являється думка – «Куди ж котиться цей світ?», але ці загрози виглядають абсолютно по-іншому, вони ховаються за різними масками, і песимізм аж ніяк не той інструмент, який допоможе впоратись з ними.

На думку вчених практиків (Кудін В.О., Ланге М.М., Помиткін Е.О. та ін.), кожному з нас потрібно практикувати оптимізм. Адже завдяки цьому буде збільшуватись кількість позитивних думок про себе та світ, який нас оточує. Проведені соціальні дослідження підкреслюють, що:

1. Оптимізм збільшує тривалість життя. Згідно із проведеними дослідженнями, оптимісти живуть довше. І тут мова йде не лише про кілька додаткових років, такі люди живуть більш повним життям. Що стосується статистики, то науковці із Університету Північної Кароліни стверджують, що смертність серед песимістів на 43% вища.

2. Оптимісти хворіють рідше, ніж песимісти. Навіть якщо оптимістично налаштована людина хворіє, вона виздоровлює набагато швидше, аніж песимістично налаштована.

3. Вони менше страждають від стресу. Коли в житті все йде не за планом, оптимісти менш пригнічені через це. А все тому, що розуміють – не потрібно робити проблеми там, де її насправді нема, а якщо і є, то надмірність емоцій не сприятиме її вирішенню.

4. Оптимісти щасливіші. Оптимісти стверджують, що вони наповнені відчуттям щастя та іншими позитивними емоціями. Як відомо, якщо у людини хороший настрій, то мозок краще виконує свої функції, а тому людина більш продуктивна і легше вирішує проблеми.

5. Вони краще сплять вночі. Оскільки оптимісти менше піддаються страху, їх не турбують емоції настільки, що неможна заснути. Вони бачать більш позитивні сни й позбавлені тривожності під час нього.

6. Оптимісти мають добре налагоджені соціальні зв'язки, оскільки з оптимістами охоче співпрацюють, їм більш раді, їх запрошують у компанії, з ними заводять дружбу, біля них усі почувають себе краще, бо відчувають легкість.

7. Вони частіше досягають поставлених цілей та більш успішні, оскільки завжди вірять у перемогу.

8. Кажуть, що оптимізм захищає наші серця.

Однак оптимістами не стають одразу в свідомому віці. Його необхідно розвивати з дитинства, пропонуючи позитивні казки, де добро перемагає зло, позитивні мультфільми, герої яких стають улюбленими, позитивне оточення з оптимістичними поглядами на оточуючий нас світ.

Зокрема, у професійній діяльності як психологів, так і викладачів, оптимізм – найкращі ліки. Передавайте його іншим, особливо студентській молоді.

Література

1. Кудін В.А. Энергия оптимизма (Социально-экономические истоки педагогики оптимизма). – К.: «Золотые ворота», 2015. – 264 с.

2. Оптимізм і песимізм в етичних концепціях М.Я.Грота, А.Швейцера, Н. Аббаньяно / Збірник праць «Філософія: конспект лекцій»: Збірник праць // Київ, 2012. – 750 с.

3. Помиткіна Л.В. Стратегічні рішення студентської молоді: визначення власної життєвої позиції / Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. – К.: НАУ, 2014. – Вип. 5(1). – С.106-112.

4. Помиткін Е.О. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток: посібник / Е.О.Помиткін. – К.: «Внутрішній світ». – 2015. – 144 с.

5. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 416 с.

6. Edvard Nystrom. The Psychology of Positive Thinking. N.Y. 2008y.

7. Prise Pritchett. Hard optimism. N.Y. 2007 y.

Леся Литвинчук

*д-р психологічних наук, старший науковий співробітник
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
м. Київ (Україна)*

ТВОРЧА УЯВА ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРАЦІ

Вважаємо, що творча уява може є професійно важливою основою розвитку особистості у процесі праці, особливо важливою – для здійснення індивідуальної, відносно самостійної трудової діяльності в напружених чи екстремальних умовах праці.

Саморегуляція, особливо емоційна, забезпечує можливість долати деструктивний вплив екстремальних ситуацій. Без саморозвитку, і не остання роль тут віддається творчій уяві, працівник швидко вичерпує свої можливості у неперервно змінюваних ситуаціях трудової діяльності.

Самоактуалізація, є важливим продуктивним процесом виявлення професійного потенціалу, особистісної, суб'єктної сутності працівника.

Сучасні психологи одностайні в думках про надзвичайне значення уяви в особистісному розвитку працівника. Чітко систематизує функції уяви М. А. Зябліцева. До них відносяться:

- побудова образу кінцевого результату діяльності;
- створення програми поведінки в ситуації невизначеності;
- створення образів-замінників дійсності;
- створення образів за описом об'єктів [2, с. 92].

Цілком погоджуємося з думкою Б. Кубланова, суть якої зводиться до того, що без уяви неможливий був би процес розвитку свідомості людини, неможливо було б навіть сприйняття, тому що для сприйняття необхідне співвідношення відчуттів наявного в пізнавальному досвіді людини уявлення про предмет, який викликає ці відчуття [3, с. 98]. Автор вказує на виключну роль фантазії у розвитку як матеріальної, так і духовної культури, її місію в пізнанні світу, оскільки наукове передбачення за необхідності включає і фантазію, котра стає

рушійною силою до практичного здійснення того, що існує поки лише в фантазіях [3, с. 101].

І хоча в науковій праці, на наш погляд, пальму першості все-таки слід віддати мисленню, мистецтво – це, безперечно, царина уяви. Науковець наводить афоризм К. Федіна: «Уява – бог мистецтва» [3, с. 99].

Суттєва роль уяви не лише у формуванні задуму та його реалізації, але й у передбаченні сприйняття.

У контексті вітчизняного психоаналізу М. В. Вульф підкреслює надзвичайну важливість уяви під час функціонування механізму проєкцій.

Далі автор переконує нас щодо головного значення цього катарсису. Таким чином, уява перетворюється на певний острів, де людина почувається комфортно всупереч будь-яким подіям в навколишньому світі. Саме тут вона «компенсує ті обмеження, втрати, рухи, те почуття власної слабкості й меншовартості, нав'язане їй реальністю, за що вона часто її ненавидить» [1, с. 16]. Отже, до перелічених вище функцій уяви слід додати ще й психотерапевтичну.

Отже, роль уяви в житті людини багатогранна. Адже даний психічний процес залучається як у різноманітні галузі діяльності, так і в конкретний алгоритм виконання певної справи. Подальший науково-технічний прогрес, творчі здобутки неможливі без широкого активного використання резерву уяви в діяльності людини.

Література

1. Вульф М. В. Фантазия и реальность в психике личности. Одесса, 1926. 96 с.
2. Зяблицева М. А. Развитие памяти и воображения. Игры и упражнения. Ростов на Дону: Феникс, 2015. 189 с.
3. Кубланов Б. Гносеологическая природа литературы и искусства. Изд-во Львов-го ин-та, 1958. 214 с.

Олег Безверхий
канд. психол. наук
Вінницький державний педагогічний університет
ім. М. Коцюбинського
м. Вінниця (Україна)

ЗМІНЕНІ СТАНИ СВІДОМОСТІ В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Змінений стан свідомості (altered state of consciousness), скорочено ASC, можна визначити як особливий стан психіки, за якого когнітивна сфера та її психофізіологічні механізми зазнають такої модифікації, що основним змістом свідомості стає суб'єктивний світ особистості, а потік сенсорної інформації ізолюється від свідомості або витісняється на її периферію.

Точне наукове визначення ASC по сьогодні викликає суперечки. Найобережніший підхід до визначення ASC продемонстрував відомий американський науковець Чарльз Тарт: це «будь-який психічний стан, індукований різними фізіологічними, психологічними або фармакологічними прийомами або засобами, який суб'єктивно впізнається самою людиною... як достатньо виражене відхилення суб'єктивного досвіду або психічного функціонування від її загального нормального стану, коли вона не спить та перебуває в стані пильнування...» [2, с. 7]. Найгрунтовніший підхід, на нашу думку, міститься у визначенні Анті Ревонсо (Antti Revonsuo), Сакарі Калліо (Sakari Kallio) та Пілерііна Сіккі (Pilleriin Sikka): «ASC – це стан несвідомих нейрокогнітивних фонових механізмів свідомості. У цьому стані фонові механізми мають тенденцію формувати викривлений зміст свідомості, як: галюцинації, марення та викривлення пам'яті. Ефекти фонових механізмів є глобальними або загальними: ASC є глобально викривленим станом. Стан також є лише тимчасовим і зворотним» [7, р. 202]. Автори останнього визначення також вказують на дорсолатеральну передфронтальну кору як ділянку, відповідальну за стан нейрокогнітивних фонових механізмів свідомості. Значення дорсолатеральної передфронтальної кори у формуванні ASC вказують й інші дослідники [3, р. 235].

Змінені стани свідомості (далі – ASC) використовуються у психологічній практиці та показали свою ефективність у розв'язанні таких проблем:

1. подолання стресу та психічного напруження;
2. покращення навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти (ЗВО);
3. сприяння цілісному розвитку особистості;
4. психотерапія.

Розглянемо докладніше накопичений досвід використання ASC в практичній психології.

1. Використання ASC для подолання стресу та напруження широко розповсюджене у формі медитаційної практики. В коледжах та університетах англomовних країн (США, Канада, Австралія, Великобританія) набула поширення медитація із концентрацією на диханні, так звана практика уважності (mindfulness). У США та Великобританії в низці навчальних закладів також використовується так звана «трансцендентна медитація» - медитація з одночасною концентрацією на простих аудіо та візуальних стимулах. Медитаційний стан, як й інші ASC, характеризується регресом таких вищих психічних функцій, як самооцінка, рефлексія, абстрактно-логічне мислення, а також глобальним «переживанням єдності», відсутністю тривоги, теплом в тілі, глибокою релаксацією. Саме вказані вищі психічні функції й є «драйверами» непродуктивної тривоги, стресу та напруження.

Відповідно до проведених досліджень студентства, зростання психічної напруги несе для них ризики невротизації, підвищеної агресії, емоційного пригнічення, зниженої самооцінки та невпевненості в собі, а також поведінкових розладів [6]. З цієї причини у юнацькому віці зниження психічного напруження дозволяє нормалізувати емоційний стан і поведінку студентів.

Медитаційні вправи мають свої протипоказання – психічні патології та виражений і тривалий пригнічений емоційний стан (депресивний стан). У випадку психічної патології може відбуватися генералізація симптомів та загальне погіршення стану. У випадку пригніченого емоційного стану

може відбуватися його поглиблення та генералізація, аж до суїцидальної поведінки.

2. Покращення навчальної діяльності студентів ЗВО. Науковцями досліджено експериментально три види впливу медитаційної практики на навчальну діяльність студентів: зростання узагальнених показників уваги; зростання швидкості обробки інформації; зростання академічної успішності [1, с. 212-213]. Розглянемо кожен з цих впливів окремо.

Покращення низки показників уваги внаслідок медитаційної практики часто пояснюється зниженням загального рівня збудження, який спричиняє підвищену схильність до відволікання. Однак, це збудження породжується природними особливостями молодіжного середовища у студентських кампусах: активне та різнопланове спілкування, велика насиченість інформаційного поля, висока динаміка інтеракцій. Тому йдеться не про зниження непродуктивного особистого напруження, а про подолання несприятливих чинників об'єктивно наявного середовища. Студенти, які практикують медитацію, підвищують свою психічну стійкість, набувають здатність протистояти надмірній стимуляції та починають краще контролювати власну когнітивну сферу.

Зростання швидкості обробки інформації проявляється у покращенні дискримінації інформаційних блоків у інформаційному потоці. Йдеться про здатність до фрагментації складного, насиченого змістом, інтенсивного потоку інформації. Зростає швидкість та ефективність оцінки значущості інформаційних блоків та відбору тих, які необхідні для поточної роботи.

Загальне покращення успішності визначалося за семестровими балами. Факторний аналіз засвідчив, що покращення уваги і покращення обробки інформації є чинниками зростання успішності, разом з тим існують ще недосліджені значущі фактори, які істотно впливають на академічну успішність.

3. Сприяння цілісному розвитку особистості студентів ЗВО. Науковцями виявлено, що практика ASC

розвиває у студентів такі якості: впевненість у собі, оптимізм і почуття власної гідності, а також істотно покращує відносини з іншими людьми [4, с. 203]. Ми припускаємо, що покращення стосунків відбувається завдяки двом чинникам: зростанню емоційного інтелекту та спонтанності. Емоційний інтелект має за основу належне розуміння особою власних емоцій. Спонтанність означає легку, ненапружену та доречну реакцію на несподівано виниклі стимули, насамперед соціальні.

4. Психотерапія використовує ASC у формі гіпнотерапії. Однак, значення ASC для психотерапевтичної допомоги не обмежується використанням гіпнозу.

ASC значно підвищують ефективність різних методів імаготерапії, наприклад, символдрами. ASC забезпечує міцний зв'язок уявних образів із зонами напруження несвідомого шару психіки. Як наслідок, інтенсивність переживання образів значно вища, а ефективність психотерапії зростає. Під час символдраматичних вправ з дітьми до десяти років всі без винятку пацієнти потрапляють у ASC, що видно за комплексом діагностичних ознак. Аналогічний ефект спостерігається у частини пацієнтів і в старшому віці.

Експериментально доведено, що навіть пасивне перебування у ASC, без жодних дій зі сторони психотерапевта та пацієнта, має психотерапевтичний ефект. Ми припускаємо, що ASC спричиняє збільшення проникності між свідомим та несвідомим шарами психіки, що забезпечує зниження внутрішнього конфлікту, створює сприятливі умови для спонтанного «внутрішнього синтезу». У випадку психічної травми спостерігається виразне вивільнення енергії травми, що призводить до істотного емоційного полегшення страждань пацієнта та відкриває або покращує можливості для інших видів психотерапії.

Висновок. Таким чином, змінені стани свідомості, зокрема, різні форми медитації, гіпноз та інші ASC мають значний невикористаний потенціал щодо розвитку особистості, розв'язання її проблем та покращення її діяльності в різних сферах життя. На нашу думку, в цьому питанні українських психологам доцільно орієнтуватися на США та інші

англосаксонські країни, які вже понад тридцять років впроваджують технології з ASC у закладах вищої освіти.

Література

1. Безверхий О.С. Вплив медитаційної практики на навчальну діяльність студентів у вищій школі / О. С. Безверхий // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 52 / Редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ “Нілан ЛТД”, 2017. – С. 211-216.

2. Тарт Ч. Измененные состояния сознания / Чарльз Тарт; пер. с англ. Е. Филиной, Г. Закарян. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 288 с.

3. Dietrich A. Functional neuroanatomy of altered states of consciousness: The transient hypofrontality hypothesis / Arne Dietrich // *Consciousness and Cognition*. – № 12. – 2003. – P. 231-256.

4. Ditrich T. Meditation in Modern Education: Outlining a Pilot Programme from Australia / Tamara Ditrich // *Dasho K. U. Mandala of 21st Century Perspectives: Proceedings of the International Conference on Tradition and Innovation in Vajrayana Buddhism / Dasho Karma Ura, Dorji Penjore, Chhimi Dem.* – Thimphu: Centre for Bhutan Studies, 2017. – P. 205-221.

5. Kim Rempel. Mindfulness for Children and Youth: A Review of the Literature with an Argument for School-Based Implementation / Rempel Kim // *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*. – 2012. – Vol. 46. – № 3. – P. 201-220.

6. Mendelson T. Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth / Mendelson T., Greenberg M., Dariotis J., Gould L., Rhoades B., Leaf P. // *Journal of Abnormal Child Psychology*. – 2010. – № 38 (7). – P. 985–994.

7. Revonsuo A. What is an altered state of consciousness? / Revonsuo A., Kallio S., Sikka P. // *Philosophical Psychology*. – Vol. 22. – № 2. – 2009. – P. 187–204.

Іван Вржесневський
канд. наук з фіз. виховання і спорту, доцент
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна),
Володимир Бобр
канд. пед. наук, доцент
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Как импульс к продолжительной эффективной трудовой деятельности современному студенту необходима психологическая подготовка к ключевому моменту – осознание потребности организма в регулярной, сбалансированной двигательной активности на всех этапах жизненного цикла. Принято считать, что изначально такая потребность «кинезофилия» присуща человеку как естественная или базовая. В силу социально и исторически сложившихся причин бессознательная реализация этой потребности у современной молодежи не является приоритетом и находится в стадии угасания. Основным педагогическим конструктом предотвращающим и компенсирующим негативные последствия явления гиподинамии есть процесс физического воспитания. На наш взгляд, в контексте трансформаций образовательного пространства Украины, возникает необходимость существенного расширения предметного поля физического воспитания с вторжением в научные области философии, социологии, антропологии и особенно психологии.

Надо заметить, что ограничение двигательной активности человека в условиях современного общества должно, в идеале, одновременно стимулировать поиск воздействий, чтобы компенсировать этот нарастающий дисбаланс. Таким образом, можно говорить о необходимости дальнейшего

совершенствования системы физического воспитания и поиски путей повышения его эффективности в контексте индивидуальной перспективы каждого человека.

Цель нашего исследования определить факторы с психологическим подтекстом, негативно влияющие на физическое воспитание в контексте индивидуальных перспектив жизнедеятельности студентов.

Изложение основного материала. В традиционной модели физического воспитания, как и в современных попытках ее интерпретации, отсутствует учет ряда факторов, которыми принято пренебрегать или игнорировать их. Как в отечественной теории физического воспитания, так и в других педагогических исследованиях, связанных с физической культурой, практически отсутствуют работы, посвященные этим факторам. Игнорирование этих обстоятельств, приводит к снижению эффективности процесса физического воспитания в целом и ставит под сомнение использование полученных знаний, умений и навыков в дальнейшей жизнедеятельности обучаемого.

Эти факторы не являются независимыми друг от друга и от других обстоятельств, влияющих на процесс физического воспитания, а также являются составляющими одной системы и носят ярко выраженный психологический подтекст. Общей особенностью этих факторов есть то, что без их учета все предложенные изменения и улучшения в сфере двигательной активности подрастающих поколений будут представлять лишь узко теоретический интерес и трудноосуществимы на практике.

К таким, традиционно игнорируемых факторам, можно отнести:

- лень физическую и умственную;
- страх перед выполнением физических упражнений (особенно непривычных) и физических нагрузок;
- страх перед возможной неудачей;
- стыд за свою физическую несостоятельность (действенную или мнимую) и за состояние своего тела (физическое несовершенство);

– когнитивный диссонанс в знаниях по отношению к двигательной активности;

– искаженное восприятие реалий современного образа жизни (влияние «виртуального мира» с его квазидеятельностью и квазидействительность, навязываемые средствами массовой информации, трактовка комфортной жизни на основе пассивного отдыха, как основной жизненной цели человека).

Также все эти факторы объединяет еще один момент – невозможность преодолеть их без принуждения или самопринуждения, которое должно сопровождаться достаточно выраженными волевыми усилиями.

Рассматривая эти вопросы, в контексте трансформаций современного общества, мы рано или поздно придем к необходимости определенной теоретической рефлексии основных положений физического воспитания (как на мегатеоретическом, так и на макротеоретическом и микротеоретическом). Эта рефлексия затрагивает, в том числе, и основы физического воспитания как педагогической дисциплины и даже выходит за ее рамки. Теория и методика физического воспитания нуждается в расширении своего влияния и усилений социальной значимости в современном обществе. Можно говорить о необходимости трансформаций этой педагогической дисциплины за рамками периода обучения в социокультурную практику, а, в дальнейшем, в определении как особого вида человеческой деятельности.

Литература

1. Бех І.Д. Виховання особливості. – К.: Либідь, 2003. – Кн.2. – 342 с.

2. Вейнберг Р.С., Гоулд Д. Психологія спорту. – К.: Олімпійська література, 2001. – С. 53-53.

3. Вржесневский И.И. Мотивация студентов к регулярным занятиям физическими упражнениями в контексте междисциплинарного дискурса. Науковий часопис / Серія 15: науково-педагогічні проблеми фізичної культури. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – Вип. 5(48) 14. – с. 21-24.

4. Торндайк Э. Процесс учения у человека. – М: УЧПЕДГИЗ, 1935. – 160 с.

Ігор Дейнеко
старший викладач,
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна),
Андрій Гончарук
викладач
Національний університет фізичного
виховання і спорту України
м. Київ (Україна).

КОНЦЕНТРАЦІЯ УВАГИ ЯК ЧАСТИНА ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ФУТЗАЛУ У НЕПРОФІЛЬНИХ ЗВО

Постановка проблеми. Загально відомо, що у ігрових видів спорту, зокрема у футболі, здатність, зберігати до кінця гри максимальну зосередженість на ключових поєдинках має неоціненне значення. Аналізуючи невдалі виступи команд, практикуючі тренери зазначають, що гравці в критичні моменти на мить втрачають концентрацію і перемогу святкує суперник. Футбольні тренери занадто часто виправдовують поразки своїх команд через втрату концентрації, тож є необхідність визнати актуальність зазначеної тематики.

У більшості підходів щодо тренування та розвитку уваги і концентрації у футболі, недостатньо місця приділяється ресурсам (методи, засоби, вправи), які допоможуть поліпшити ці якості. Тож є необхідність визначити дефініції зазначених понять: стимул, увага та концентрація.

Пов'язуючи ці фактори, тренувальний процес зумовлює необхідність прояву зосередженості у вивчення техніко-тактичних дій, об'єднаних у схеми і тактичних перебудов під

час гри. Важливу роль в цих умовах відіграє навичок концентрувати увагу.

У грі футболісту необхідно постійно проявляти варіативність та вибірковість уваги і концентрацію, фокусуватися на те, що для нього важливо в цей момент. Стимулом до концентрації уваги може бути м'яч, суперник, партнер по команді, поточний результат гри та зміна інтенсивності.

До засобів розвитку концентрації уваги ми відносимо не тільки футбольні вправи з м'ячом, а також вправи, які зосереджують увагу на дрібній моториці. Вправи на увагу мають бути обов'язково пов'язані з напрямком тренувального процесу і не бути відокремлені в часі.

Методологія введення вправ на увагу мають бути обов'язково пов'язані з програмуванням тренувального етапу. Системно, з логічною послідовністю, починаючи з більш простих базових вправ, послідовно впроваджуючи більш складні концепції тренування, але максимально адаптованих до ігрової моделі команди. У контексті оптимізації тренувального процесу є необхідність надати додатковий імпульс цьому напрямку діяльності та пояснити гравцям практичне значення цього навичку.

Щоб бути уважним і зосередженим, потрібно визначитися в ступені новизни. Намагайтеся не планувати велику кількість вправ в одному кейсі.

Тут важливо пам'ятати, що результати використання цього типу вправ не зможуть швидко виправдати наші сподівання, звідси доцільно постійно і систематично їх впроваджувати та у подальшому корегувати керуючись динамікою змін у фізичному та психоматичному стані гравця.

Увага – це спрямованість психічної діяльності людини на об'єкт тимчасових досліджень або дій, в результаті чого критерії сприйняття, відображаються повніше чіткіше і глибше.

Концентрація уваги у контексті виконання фізичних вправ – це втримання у зоні свідомості та у короткочасній

пам'яті основних компонентів рухових (технічних) дій, що і являє собою одним з варіантів уваги.

Керівництво концентрації уваги – звичайна навичка, яка потребує тренування, для чого використовуються спеціально розроблені вправи.

Мета. Розглянути підходи до використання методів та засобів розвитку концентрації уваги у тренувальному процесі з ігрових видів спорту (на прикладі футзалу).

Методи. Аналіз літературних джерел, аналіз та узагальнення результатів тренувальної практики, педагогічне спостереження, аналіз, порівняння та опис використаних тестів та вправ.

Викладення основного матеріалу дослідження.

Аналіз публікацій та педагогічних спостережень дозволили виділити ряд проблем, які пов'язані між собою тісними причинно-наслідковими зв'язками і багато в чому характеризують сучасний футбол. У ряді випадків показник концентрації уваги може бути меншим від можливого через надмірне бажання футболіста проявити свої здібності і досягти максимального результату. Вправи на концентрацію уваги мають певну проблематику, тому що графічне зображення просторово-тимчасових вправ потребують уточнення.

Відповідно до специфіки спеціальної діяльності гравців з футзалу, а саме: тренування та ігри у закритому приміщенні, характер взаємодії з партнерами по команді; протидії з гравцями суперника тощо – нами були змодельовані умови для вдосконалення концентрації уваги. Вибірковість уваги дозволяє концентрувати увагу навіть при наявності перешкод сприйняття інформації при постановці свідомої мети. У процесі тренування для діагностики вибіркової уваги ми використали також тест Мюнстерберга.

Тест Мюнстерберга являє собою суцільний буквений текст, серед якого є слова. Завдання випробуваного, зчитуючи текст, як можна швидше знаходити ці слова. На роботу відводиться дві хвилини. Кожне знайдене слово підкреслюється олівцем. Після того, як випробуваний закінчує, необхідно підрахувати кількість підкреслених слів і порівняти з

правильною відповіддю. У нашому тестуванні взяли участь 101 юнаків(17-19 років)

Результати виконання тесту Мюнстерберга.

1. 18 опитуваних знайшли 20-23 слова – це відмінна концентрація уваги, здатність працювати над конкретним вправою та руховими діями, ні на що не відволікаючись.

2. 57 знайшли 14-19 слів - це середній рівень, він, як правило, вважається нормою.

3. 26 знайшли менше 14 слів, то це говорить про те, що рівень уваги дуже низький.

Встановлено, що застосування різних вправ, зосереджених на увазі, чинило диференційований вплив на психічну напруженість футболіста. Це і дало можливість застосовувати в деяких тренувальних вправах градацію концентрації уваги (в так званих умовних балах) та методів підготовки футболістів (таблиця №1).

Таблиця 1

№ з/п	Величина концентрації уваги (в умовних балах)	Градація тренувальних навантажень
1.	1-3	Мале навантаження (тривалість вправ до 3 хв)
2.	4-6	Середнє навантаження (тривалість вправ до 10 хв)
3.	7-10	Високе навантаження (тривалість вправ до 1 години)

За результатами дослідження нами встановлено, що початок тренування, в якому використовуються вправи із занадто високою концентрацією, може перевантажити когнітивну функцію гравця і, в подальшому, негативно вплинути на виконання інших запланованих задач. Але треба зважити, що під впливом тривалих навантажень гравець поступово втрачає зосередженість та концентрацію уваги. Тож

вправи на розвиток уваги сенс використовувати у першій частині заняття. Послідовність виконання вправ у футболі на концентрацію уваги також передбачає урахування віку, фізичних, технічних та інтелектуальних можливостей.

Висновки. Розвиток вправ з концентрації уваги у тренувальному процесі пов'язаний з дидактичним принципом систематичності, тобто, з регулярним використанням зазначених вправ. На відміну від основних фізичних якостей концентрацію уваги можливо ефективно розвивати у будь-якому віці. Без регулярних тренувань рівень концентрації уваги може досить швидко падати.

Література

1. Донателла ди Коррадо. «Как вы тренируете свое внимание в игре в футбол?», «Наука и исследования», п. 5, март 2015 г., стр. 112–114.

2. Мора, J.; Zarco J.; Бланка, М. "Концентрация внимания как тренировка для улучшения спортивных результатов у профессиональных футболистов". Журнал спортивной психологии, том 10, № 1., Барселона, Испания 2001.

3. Соломонко В.В., Лісенчук Г.А., Соломонко О.В. Футбол. – К.: Вид-во НУФВСУ «Олімпійська література», 2005. – 295 с.

4. Фалес Й.Г., Левчук В.Є. Тестування у футболі та міні-футболі: Метод. посібник. – Львів: НВФ «Українські технології», 2005. – 112 с.

Олеся Донець
канд. психол. наук
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара
м. Дніпро (Україна)

ІДЕНТИЧНІСТЬ З ПОКОЛІННЯМ У ВИМІРІ ВІКОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

В останні десятиліття дослідники все частіше звертаються до проблеми вивчення віку індивіда, зокрема, його вікової ідентичності. Вікова ідентичність є багатогранною концепцією, яка містить як специфічні аспекти особистісного дорослішання та старіння, сприйняття та оцінку особистістю власного віку, який є предметом індивідуального та історичного досвіду [5], так і загальні уявлення про те, що означає бути старим.

Вікова ідентичність, по суті, як і інші види ідентичності, вибудовується на основі процесу соціальної категоризації - фундаментальній та автоматичній когнітивній тенденції до сортування масиву соціальних стимулів (індивідів) у найпростіші соціальні категорії, на основі їх подібності чи відмінності від інших присутніх соціальних стимулів. Яка саме характеристика соціального стимулу буде використана у якості ознаки, на основі якої буде здійснено порівняння, залежить від його якості та складу (відмітних рис, які сприймаються індивідом, що здійснює категоризацію), ситуації (спільна доля) та того, хто сприймає (його упереджень) [1]. На додачу, окрім розподілу світу на соціальні категорії, особистість також розміщує себе у тій соціальній категорії, з якою, на їхню думку, вони мають найбільше спільного. Категоризація себе та інших досить часто базується на хронологічному віці [8] та є джерелом багатьох соціальних ідентичностей [9].

Якщо говорити про вікову ідентичність, то процес самокатегоризації, заснований на вікових характеристиках, може відбуватися у двох площинах: категоризація з віковою групою та категоризація з поколінням. Важливим у цьому аспекті є те, що результати означеної категоризації по різному

розгортаються на рівні вікової ідентичності. Так, ідентичність з віковою групою змінюється в процесі дорослішання та старіння, коли людина переходить з однієї вікової групи до іншої, тоді як ідентичність з поколінням залишається незмінною.

Ідентичність з поколінням пов'язана з поширеними у суспільстві ідеями стосовно тривалості життя та соціально-побутових умов представників конкретного покоління. К. Мангейм наполягав на тому, що усвідомлення належності до групи людей, народження яких припало на певний конкретний часовий проміжок, у поєднанні зі спільними часовими, історичними та соціокультурними умовами трансформує групу у покоління [6].

Р. Сеттерштен описує три компоненти ідентичності з поколінням: 1) компонент належності – група представників одного покоління протиставить себе іншим поколінням, використовуючи в описах терміни «ми» проти «вони»; 2) компонент змін – передбачає, що існують певні історичні події які обумовлюють ідентичність покоління; 3) компонент супроводу – описує покоління як «інтерактивну систему взаємин з однолітками», яка буде наявною протягом всього життя [7]. Таким чином, ідентичність покоління базується на соціально розділеному досвіді та інтерпретації певних історичних та культурних подій та змін.

Ідентичність з поколінням має сильний зв'язок з зі сприйняттям спільної (розділеної усіма представниками покоління) долі [6] та може бути асоційована з колективною провиною за злочини, скоєні проти представників інших груп [4].

Результати дослідження Д. Вайса та Ф. Ленга [8] свідчать про наявність у дорослих похилого віку різних когнітивних уявлень про їх вікову групу та про їх покоління. Дорослі похилого віку сильніше ідентифікуються зі своїм поколінням, а не зі своєю віковою групою. Уявлення про своє покоління містять більше позитивних характеристик, зокрема стосовно дієздатності та загальної долі, тоді як ідентичність з віковою групою містить менше позитивних характеристик, більше загальних описів та описів фізичних станів [8, с. 12]. Соціальні

ідентичності надають можливість старшим дорослим долати (переживати) зміни, обумовлені віком, та плекати позитивне самосприйняття [8, с. 13]. Подвійна вікова ідентичність (ідентичність з поколінням та з віковою групою) виконує адаптивну функцію, виступаючи у якості компенсаторного механізму у похилому віці. Зсув самосприйняття від ідентичності з віковою групою до ідентичності з поколінням може бути розглянутий у якості адаптаційної гнучкості у подоланні вікових втрат та обмежень [2; 3].

Таким чином, можна казати про те, що ідентичність з поколінням є одним з аспектів вікової ідентичності, що засновується на специфічному соціокультурному та історичному контексті. У похилому віці ідентичність з поколінням може виступати у якості адаптивного механізму, який використовується особистістю для подолання негативних ефектів процесу дорослішання та старіння на рівні самосприйняття особистості.

Література

1. Brewer M. B. Intergroup relations / M. B. Brewer, R. J. Brown // *The handbook of social psychology* / ed. by D. T. Gilbert, S. T. Fiske, G. Lindzey. – Vol. 2, 4th ed. – Boston : McGraw-Hill, 1998. – P. 554–594. – ISBN 0-195-21376-9.
2. Brandtstädter J. The aging self: Stabilizing and protective processes / J. Brandtstädter, W. Greve // *Developmental Review*. – 1994. – Vol. 14. – P. 52–80.
3. Brandtstädter J. The life-course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two-process framework / J. Brandtstädter, K. Rothermund // *Developmental Review*. – 2002. – Vol. 22. – P. 117–150.
4. Collective Guilt: International Perspectives (Studies in Emotion and Social Interaction) / ed. by N. Branscombe, B. Doosje. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 356 p. – ISBN 0-521-81760-9.
5. Kaufman G. Revisiting age identity: a research note / G. Kaufman, G. H. Elder // *Journal of Aging Studies*. – 2002. – Vol.16. – P. 169–176.

6. Mannheim K. The problem of generations / K. Mannheim // Essays on the sociology of knowledge / ed. by K. Mannheim. – London : Routledge & Keegan Paul, 1928/1952. – P. 276–321. – ISBN 0710033079.

7. Settersten R. A. Lives in time and place : The problems and promises of developmental science / R. A. Settersten. – Amityville, NY : Baywood, 1999. – 328 p. – ISBN 978-0895032003.

8. Weiss D. The Two Faces of Age Identity / D. Weiss, F. R. Lang // The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry. – 2012. – Vol. 25 (1). – P. 5–14.

9. Weiss D. Thinking about my generation: Adaptive effects of a dual age identity in later adulthood / D. Weiss, F. R. Lang // Psychology and Aging. – 2009. – Vol. 24. – P. 729–734

Олена Долгова

канд. біол. наук, доцент

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

Анна Закревська

студентка

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

ДОСЛІДЖЕННЯ УВАГИ ТА ПАМ'ЯТІ У СТУДЕНТІВ – ПІЛОТІВ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ

Пілоти є спеціалістами однієї з тих професій, в яких найбільший рівень відповідальності. Пілоти повітряних суден використовують одночасно величезну кількість інформації, яка знаходиться як у короткострокових повідомленнях про прогноз погоди під час зльоту, на маршруті, аеродромі посадки та запасному аеродромі, повідомленнях авіадиспетчерів та інших повітряних суден, про поточні параметри польоту; так і у довгостроковій інформації про технологію роботи, призначення приладів авіаційних приладів і т. п. Тобто, такі характеристики, як: увага та пам'ять- є головними як під час підготовки майбутніх пілотів так і у їх професійній діяльності.

Для з'ясування цього питання було проведено дослідження пам'яті та уваги за низкою методик.

За методикою Джекобсона, яка дозволяє визначити рівні короткочасної пам'яті були отримані дані, які представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Дані дослідження короткочасної пам'яті у студентів – пілотів за методикою Джекобсона

	Дуже низький		Низький		Середній		Високий		Дуже високий	
	К-ь	%	К-ь	%	К-ь	%	К-ь	%	К-ь	%
Короткочасна пам'ять	1	3.5	9	31.5	9	31.5	9	31.5	0	0

На основі аналізу отриманих результатів ми можемо сказати, що рівна кількість респондентів мають низький, середній та високий рівні. Це свідчить про те, що студенти – майбутні пілоти володіють гарною короткочасною пам'ятю та здатні до її систематичного тренування, що стимулюватиме розвиток та підвищення рівня пам'яті. Лише один опитуваний має крайній варіант можливих рівнів запам'ятовування, що становить 3.5 % від усіх респондентів. Такий результат можна пояснити тим, що респондентом на момент проведення тестування надана інструкція не була сприйнятою. Також варто зазначити, що жоден зі студентів не отримав максимально високий рівень. Можна стверджувати, що підчас тестування майбутні пілоти не використовували жодної мнемотехніки для полегшення процесу запам'ятовування. А можливий феномен запам'ятовування, а саме: ейдетична пам'ять, при такому рівні, є дуже рідкісним.

Наступна методика «Оцінка оперативної зорової пам'яті» представлена у вигляді чотирьох підбірок різних трикутників, по шість у кожній. Проаналізовані дані представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Аналіз даних короткочасної пам'яті у студентів – пілотів за методикою «Оцінка оперативної зорової пам'яті»

Короткочасна пам'ять	Низький		Середній		Високий	
	К -ть	%	К -ть	%	К -ть	%
	2	5	21	70.5	7	24.5

За представленими даними, ми можемо зазначити, що середній рівень короткочасної пам'яті мають 21 респондент, що становить 70,5 % від усіх опитуваних. Це означає, що студенти–пілоти мають здатність добре запам'ятовувати символи та фігури. Високий рівень мають 7 респондентів. Цей показник означає, що майбутнім пілотам властива розвинута зорова пам'ять. Лише у 2 студентів наявний низький рівень короткочасної зорової пам'яті, що становить 5%. Такий результат пояснюється тим, що у цих опитуваних краще розвинута слухова пам'ять.

При дослідженні уваги ми використовували методику «Хрестики», під час якої респондентам потрібно за дуже короткий час запам'ятати фігури, на кожній із яких зображені хрестики, і відтворити їх на бланку відповідей. Кожна така фігура була складнішою, за попередню. Проаналізувавши всі бланки, були отримані дані, висвітленні в таблиці 3.

Таблиця 3

Дані щодо визначення рівнів уваги у студентів – пілотів за методикою «Хрестики»

Увага	Низький		Середній		Високий	
	К -ть	%	К -ть	%	К -ть	%
	12	44	7	24.5	9	31.5

За отриманими даними, можна сказати, що більшість респондентів, а саме: 12 осіб, що становить 44 % мають низький рівень уваги. На такий результат могли вплинути додаткові фактори, які подіяли на сконцентрованість респондентів. 7 студентів – пілотів мають середній рівень уваги. Високий рівень відповідає 31.5% опитуваних, що свідчить про те, що у 9 респондентів добре розвинута увага, час їх сконцентрованості

вищий, а отже, і уміння розподіляти увагу також є на відповідному рівні.

Представлені дані свідчать про те, що варто провести відповідні консультації з ціллю ознайомлення з індивідуальними результатами дослідження та пояснення необхідності у проведенні тренінгових програм, які мають метою покращити уміння майбутніх пілотів сконцентруватися та утримувати увагу на довший період часу.

Високий рівень вимог до майбутніх пілотів, як і для інших спеціалістів авіаційної галузі, є обґрунтованим. Зростає рівень технічної складності авіаційних систем, вимагається здатність до системного аналізу інформації, зменшується час на прийняття рішення, зростає рівень відповідальності за життя багатьох людей. Тому однією з найважливіших задач комплексної підготовки пілота є формування його професійної компетентності, яка базується на визначенні та підтриманні професійно-важливих якостей.

Олена Строяновська

доцент, канд. психол. наук

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
м. Київ (Україна)*

ВПЛИВ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПСИХОКОРЕЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ НА ФОРМУВАННЯ ЇХ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

В умовах зростаючого соціального попиту суспільства на психологічну допомогу через інтенсифікацію технічного прогресу, зменшення потреби у безпосередньому спілкуванні, збільшення соціальних страхів при відкритому контакті особистостей, соціальну, політичну та економічну ситуацію країни, особливої значущості набуває проблема підготовки майбутніх фахівців-психологів, а саме формування їх психологічної культури. Відомо, що більшість абітурієнтів, обираючи майбутню професію в галузі психології, мають

серйозні психологічні проблеми, які вони бажають вирішити шляхом оволодіння теоретичними знаннями та застосування їх відносно власного психологічного стану. Намагання самостійно допомогти собі, низький рівень рефлексії, негативні суспільні стереотипи щодо звернення до психолога, висока вартість психотерапевтичних послуг зменшує можливість особистісного зростання та реалізації свого професійного потенціалу. Такий стан речей обумовлює необхідність і важливість формування та підвищення рівня психологічної культури, зокрема, розробки засобів профілактики та, при необхідності, психокорекції основних психологічних проблем майбутніх психологів, серед яких особливе місце посідає наявність у них емоційної залежності.

Метою статті є вивчення особливостей прояву, розробка напрямків профілактики та психокорекції емоційної залежності у майбутніх психологів для успішного формування їх психологічної культури.

Психологічна культура як науковий феномен утворилася на перехресті різних наук: філософії, культурології, соціології, етики і психології. На нашу думку, найбільш широке та змістовно наповнене його визначення пропонує дослідник О.Й.Мотков [6], розуміючи під психологічною культурою комплекс розвинутих спеціальних потреб, здібностей і вмінь людини, який проявляється в успішній самоорганізації і саморегуляції її життєдіяльності, різноманітних видів базових прагнень і тенденцій, ставлення до себе, людей та оточуючого середовища. Сучасні дослідники, зокрема В.М. Аллахвердов [1], Е.А. Клімов Л.С. Колмогорова [4], Л.Б. Куліков, В.В. Семікін [7], М.К. Тутушкіна [8], розглядають різні аспекти та структурні компоненти психологічної культури. Наприклад, Л.С.Колмогорова виокремлює такі складові психологічної культури особистості, як: психологічна грамотність, психологічна компетентність, ціннісно-змістовий компонент, рефлексія, культуротворчість, які між собою тісно взаємопов'язані [4]. Так, психологічна грамотність як наявність психологічних знань в сфері спілкування, поведінки, психічної діяльності впливає на рівень психологічної компетентності як

здатності використати їх на практиці, що дозволяє особистості, на думку М.А. Холодної, приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. У процесі вибору ефективної стратегії поведінки, тобто реалізації психологічної компетентності, важливого значення набуває ціннісно-змістовий компонент психологічної культури як сукупність особистісно значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, та рефлексія як відслідковування мети, процесів і результатів своєї діяльності, а також усвідомлення власних внутрішніх змін, які відбуваються.

Окрім вищезазначеної структури психологічної культури, особливої уваги вимагає дослідження В.В. Семікіна, в якому він пропонує більш широкий аналіз компонентів психологічної культури [7]. Він виокремлює когнітивний (сукупність психологічних знань про людину і соціальну взаємодію людей), рефлексивно-перцептивний (вміння адекватно сприймати самого себе і інших людей), афективний (розвинута емпатія, емоційна стабільність, доброзичливість, почуття власної гідності, почуття гумору), вольовий (здатність протидіяти зовнішньому тиску, продовжувати виконувати певну роботу при значних психічних і фізичних навантаженнях, самоконтроль, витримка, наполегливість в утвердженні моральних цінностей і відстоюванні моральних принципів), комунікативний (вміння спілкуватися з різними людьми), регулятивний (адаптивність, вміння довільної саморегуляції поведінки і діяльності), ціннісно-змістовий компоненти та підсистему досвіду соціальної взаємодії (установки і стереотипи культурної поведінки, розвинуті вміння і навички соціальної взаємодії тощо). На наш погляд, деякі компоненти вищезазначеної структури психологічної культури мають однакове змістовне наповнення, що вимагає уточнення та систематизації [7]. В.В. Семікін розглядає психологічну грамотність як найнижчий рівень психологічної культури (деякий мінімум психологічних знань і умінь, які забезпечують більш або менш адекватну поведінку і соціальну взаємодію), психологічну компетентність, яка забезпечує ефективність поведінки, діяльності або соціальної взаємодії з людьми, як другий рівень, зрілу

психологічну культуру як найвищий рівень та розвинутий механізм особистісної саморегуляції, яка забезпечує ефективну, безпечну, гуманну взаємодію з людьми [7].

Отже, формування психологічної культури можливе через оволодіння психологічними знаннями про ефективне саморозуміння та взаємодію з соціумом, засвоєння навичок й вмінь, доведення їх до найвищого рівня розвитку. З цих позицій, попередження або подолання актуальної проблеми сьогодення, - емоційної залежності багатьох людей, зокрема, майбутніх психологів, набуває особливого значення для формування психологічної культури особистості. Емоційна залежність або співзалежність, на думку Б. Уайнхолда та Дж. Уайнхолда, визначається як психологічний розлад, причиною якого є незавершеність стадії становлення психологічної автономії особистості [9]. За М. Малер, для того, щоб становлення психологічної автономії людини завершилося успішно, необхідно, щоб обидва батьки були достатньо незалежними, мали надійний зв'язок з дитиною, сприймали її такою, якою вона є, не забороняли їй відкрито виражати свої почуття та потреби, заохочували дитину досліджувати оточуюче середовище, користуючись частіше словом «так», дозволяли прояви поведінки відповідно до віку дитини, були здатними надавати підтримку тоді, коли це дитині потрібно, були позитивним прикладом для дитини та не застосовували силові методи виховання.

Сутність емоційної залежності досліджується багатьма закордонними та вітчизняними психологами через її широку розповсюдженість серед людей різного віку та прагнення дослідників знайти найбільш ефективні психологічні засоби для її зменшення або подолання. Наприклад, Р. Саббі визначає співзалежність як емоційний, психологічний, поведінковий стан, який виникає через довготривалий вплив на людину жорстких правил, які були перешкодою для відкритого вираження почуттів та обговорення особистісних й міжособистісних проблем [10]. Е. Ларсен визначає емоційну залежність як набір поведінкових форм та дефектів характеру, які призводять до зниження здатності ініціювати любовні стосунки та брати в них

участь [11], М. Бітті описує співзалежну людину як таку, яка дозволила поведінці іншої людини сильно впливати на неї та постійно намагається контролювати її поведінку [2].

Дослідники (М.Бітті [2], Є.В. Ємельянова [3], В. Москаленко [5], Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд [9] та інші) виокремлюють такі основні ознаки емоційної залежності: відчуття своєї залежності від інших, перебування у пастці стосунків, які принижують та контролюють, високий рівень відповідальності та піклування про інших, бажання допомогти іншим, незважаючи на їх потреби, низька самооцінка, потреба у постійному схваленні та підтримці інших, виражене почуття провини, високий рівень тривоги, відчуття своєї неспроможності щось змінити, невизначеність психологічних меж, низький рівень довіри, ігнорування проблем, неспроможність пережити почуття істинної близькості і кохання, придушений гнів, комбінування пасивної та агресивної поведінки, проблеми сексуального характеру. Отже, у співзалежних стосунках нема простору для вільного розвитку особистості, життя однієї людини поглинає життя іншої, і тоді співзалежна особистість перестає відрізняти свої потреби та цілі від інших, а траєкторія власного життя зникає.

Слід зазначити, що будь-які значущі стосунки породжують певну емоційну залежність, тому що люди повинні пристосуватися до способу життя, звичок, потреб, емоційного стану один одного, але в зрілих, конструктивних стосунках завжди залишається простір для задоволення власних потреб, досягнення власних цілей та індивідуального зростання особистості. Б. Уайнхолд та Дж. Уайнхолд називають такі стосунки взаємозалежними, свідомими, фіксованими та кооперативними [9]. Для розвитку таких стосунків необхідно: розуміти наслідки травматичних подій дитинства та намагатися зосереджуватися на їх подоланні, не ховатися від конфліктів, а шукати вихід з них, заохочувати себе більше розуміти власні особливості та особливості партнера, не намагаючись змінити їх, вірити у власну здатність захистити себе від образ партнера, фокусуватися на власних потребах та можливостях їх проговорювати партнеру, не контролювати, а намагатися

дізнаватися більше про ситуацію та знаходити спільне рішення.

Є.В. Ємельянова, аналізуючи здорові стосунки, вказує на важливість наявності у кожної особистості психологічної території - стійкого утворення з чіткими межами, порушення яких викликає негативну реакцію, починаючи від легкого дискомфорту до хворобливих переживань, наприклад, агресії [3]. До психологічної території належить система уявлень про себе, своє місце у світі, правила, принципи, способи взаємодії з соціумом, потреби, бажання, цілі та способи їх досягнення, система екзистенційних установок, уявлення про власні можливості, володіння певною фізичною територією, тобто речами, предметами, які можна називати словом «мій». При порушенні психологічної території відбувається вплив однієї людини на іншу з певним ступенем насильства з метою змінити систему уявлень людини про себе, свої можливості, цінності, цілі та способи їх досягнення, а також присвоїти її фізичну територію. При окупації психологічної території відбувається вищезазначений вплив, але у всіх сферах та з більшою інтенсивністю. Емоційно залежна людина дає дозвіл на постійне порушення власної психологічної території або ж її повну окупацію.

Психологічні дослідження доводять, що емоційна залежність розповсюджена серед великої кількості населення в тій чи іншій мірі, і тільки невеликий відсоток цих людей має інформацію про вплив співзалежності на розвиток та життєдіяльність особистості, але найчастіше не застосовує жодних заходів для її зменшення чи подолання.

Вищезазначений аналіз особливостей емоційної залежності дозволяє нам зробити висновок, що її попередження та корекція з метою формування взаємозалежності збігається з особливостями формування психологічної культури майбутніх психологів, які неодмінно повинні вміти будувати конструктивні, свідомі, фіксовані та кооперативні стосунки з людьми у власному житті та професійному середовищі. Такий стан речей вимагає розробки та обґрунтування засобів профілактики та корекції емоційної залежності майбутніх психологів в межах навчального процесу у вищому навчальному

закладі. Для реалізації цього завдання нами були виокремлені такі основні напрямки роботи: підготовка просвітницьких матеріалів з проблеми емоційної залежності, які містять в собі не тільки теоретичну інформацію, а й практичні вправи для самостійного виконання; включення в практичні навчальні курси тем з вищезазначеної проблеми для розширення теоретичних знань про співзалежність, її особливості, причини виникнення, можливості подолання; розробка блоків практичних занять з усвідомлення, діагностики, профілактики та подолання емоційної залежності в процесі тренінгової роботи впродовж спецкурсів; тривала індивідуальна робота з окремими студентами в кабінеті психологічного консультування.

Слід зазначити, що успішність профілактичної та корекційної роботи залежить, в першу чергу, від психологічної грамотності майбутніх психологів щодо проблеми емоційної залежності. Розуміючи основні особливості залежної поведінки, вони зможуть ідентифікувати їх наявність та реальні причини виникнення у власному психологічному світі, розпочати ретельну роботу з її подолання та перетворення у взаємозалежну поведінку, що буде значущо впливати на формування їх психологічної культури.

Література

1. Аллахвердов В.М. О формировании психологической культуры у студентов технического вуза / В.М. Аллахвердов, Н.В. Беляк, М.В. Иванов // Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе: Межвузовский сборник. – Л., 1985. – С. 67–69.

2. Битти М. Алкоголик в семье, или Преодоление созависимости». / М. Битти / Пер. с англ. — М. : Физкультура и спорт, 1997. — 331 с.

3. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е. В. Емельянова. – СПб. : Речь, 2004. – 367 с.

4. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования / Л.С. Колмогорова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 21–23.

5. Москаленко В.Д. Зависимость: семейная болезнь / В.Д. Москаленко. – М. : ПЕРСЭ, 2014. – 336 с.
6. Мотков О.Й. Психологическая культура личности / О.Й. Мотков // Школьный психолог. – 1999. – № 8. – С. 14–16.
7. Семикин В.В. Психологическая культура и образование / В.В. Семикин // Известия Российского педагогического университета имени А.И.Герцена. – 2002. – № 2 (3): Психолого-педагогические науки. – С. 26–36.
8. Тутушкина М.К. Практическая психология для преподавателей / М.К. Тутушкина. – М. : ИД «Филин», 1997. – 245 с.
9. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости/Перевод с английского А.Г. Чеславской / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд. — М. : Независимая фирма “Класс”, 2002. — 224с.
10. Subby R. Inside the Chemically Dependent Marriage: Denial MaB nipulation”, in Co-Dependency: An Emerging Issue / R. Subby. – Pompano Beach, FL : Health Communications, 1984.
11. Larsen, E. Stage II Recover: Life Beyond Addiction. / E..Larsen. – San Francisco: Harper & Row, 1985.

Ірина Омельченко

д-р психол. наук

Інститут спеціальної педагогіки і психології

ім. Миколи Ярмаченка НАПН України

м. Київ (Україна)

КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЯК ВИЯВ ЇХ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ

Проблема особистості належить до однієї з основоположних теоретико-методологічних проблем психологічної науки. Актуальність вивчення цієї проблеми зумовлена її соціальною значущістю, адже особистість як соціальна якість індивіда формується у процесі його

інтегрування в соціум. Теоретичне і практичне вирішення проблеми особистості та її формування передбачає пошук ефективних стратегій психологічного впливу на дитину, застосування яких забезпечує успішність її соціалізації та соціальної адаптації до вимог сучасного суспільства.

Особливого значення проблема особистості та її формування набуває в контексті вирішення питань соціалізації, соціальної адаптації та інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Позаяк порушення розвитку позначаються на змісті, інтенсивності та якості міжособистісної взаємодії дитини з оточуючими, яка є основним механізмом формування її особистості. Специфіка порушень розвитку зумовлює виникнення особливих умов, в яких відбувається взаємодія дитини з оточуючими. У цьому контексті затримка психічного розвитку потребує окремого вивчення через комплексний характер такого порушення та його впливу на міжособистісну взаємодію дитини з оточуючими насамперед через труднощі, які виникають під час їхньої комунікації (Г. Акопов, В. Грачов, М. Каган, А. Хараш та ін.). Якість комунікації на цьому тлі зумовлюється показниками сформованості комунікативної діяльності у дитини із затримкою психічного розвитку.

Проблема комунікативної діяльності належить до міждисциплінарних і привертає увагу дослідників із різних галузей наукового знання: філософів і соціологів (Л. Буєва, В. Грачов, І. Докучаєв, А. Іонов, М. Каган, Ю. Прилюк та ін.), які інтерпретують комунікативну діяльність в системі взаємин особистості з оточуючими; лінгвістів (І. Зимня, В. Кішкін, О. Леонтєв, О. Соколов, О. Ушакова, О. Яшенкова та ін.), які зосереджують увагу на вивченні мовленнєвих механізмів комунікативної діяльності та культури спілкування з представниками відповідної мовної спільноти; педагогів і психологів (Г. Акопов, С. Белова, О. Журавльов, М. Лісіна, І. Мартиненко, С. Мусатов, М. Обозов, Т. Піроженко, М. Прищак, О. Проскурняк, М. Станкін, І. Стернін, О. Цимбалюк, А. Хараш та ін.), які трактують комунікативну діяльність як цілеспрямовану активність учасників спілкування.

У кожній із означених галузей наукового знання досліджуються лише окремі структурно-функціональні складові комунікативної діяльності, однак, без врахування системних взаємозв'язків між ними, це не дає можливості описати комунікативну діяльність як цілісне психосоціальне явище, що має системний характер.

Дослідженню питання комунікативної діяльності та її формування на тлі порушень розвитку присвячені роботи О. Агавелян, Н. Бабич, О. Бабяк, І. Брушневської, Н. Гончарук, О. Дробот, В. Кобильченко, І. Логвінової, І. Мартиненко, І. Омельченко, О. Проскурняк, Є. Синьової, Л. Ханзерук та інших. Вчені констатують, що для дітей різних нозологічних груп притаманні подібні особливості комунікативної діяльності, зокрема: порушення вербального спілкування; недостатність внутрішньої мотивації; недорозвиток різних комунікативних умінь (комунікативно-інформаційних, соціопрагматичних та емоційно-виразних) тощо.

Поряд із загальними характеристиками комунікативної діяльності дітей різних нозологічних груп, вчені виокремлюють і специфічні особливості, що притаманні для дітей із затримкою психічного розвитку. Зокрема дітям із ЗПР властиве порушення у формуванні всіх сторін мовленнєвої діяльності – як звукової, так і смислової (А. Колупаєва, Т. Марчук, І. Омельченко, Є. Соботович, Л. Федорович та ін.). Дослідники констатують, що особливо помітними ці порушення характерні для дітей із ЗПР в дошкільному віці.

Деякі питання соціальних аспектів комунікативної діяльності дітей із ЗПР в дошкільному віці представлені роботами О. Дмитрієвої, В. Нодельмана, О. Поповічева, А. Шевченка та ін. Так, дослідники констатують існування характерної для дошкільників із ЗПР тенденції у розвитку міжособистісної взаємодії від подолання ними труднощів колективних і діадних форм зовнішнього діалогу до усвідомлення соціокультурного досвіду співпраці й співрозуміння з Іншим, що втілюється за посередництва символізації, внутрішнього діалогу, децентрації. Утім, означені модуси комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР досліджувалися лише побіжно у наукових студіях, присвячених

вивченню: самоусвідомлення (В. Нодельман та А. Шевченко, В. Столін та ін.); рефлексійного (внутрішнього) діалогу на прикладі художнього спілкування з персонажами літературних, живописних та музичних творів у дошкільників із ЗПР (І. Ільїна, О. Медведєва, Н. Квітка, Н. Чушева та ін.); рефлексійного діалогу в структурі довільної поведінки та саморегуляції діяльності (Н. Компанець, Л. Прохоренко та ін.); морально-ціннісних детермінант комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР в театралізованих іграх (О. Поповічев).

Проблема формування комунікативної діяльності дітей із ЗПР в дошкільному віці представлена в поодиноких дослідженнях, що зосереджувалися на вивченні лише окремих її аспектів: формування міжособистісного стосунку з дорослими та однолітками у старших дошкільників із ЗПР та комунікативно-особистісний розвиток (О. Вольська, Ю. Галлямова, О. Дмитрієва та ін.); особливості емоційної сфери як основи смислового спілкування у дошкільників із ЗПР (Н. Баташева, Н. Деревянкіна та ін.); особливості спілкування дітей-сиріт старшого дошкільного віку із ЗПР (Т. Журавльова та ін.); розвиток мовленнєвого спілкування засобами образотворчого мистецтва (Л. Кашуба та ін.); формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із ЗПР (А. Колупаєва, І. Марченко, Т. Марчук, В. Назаревич, Л. Савчук, С. Тарасюк та ін.); особливості формування спілкування в навчальній діяльності (О. Мілевська, Л. Прохоренко, Т. Сак, К. Шапочка та ін.). Вибіркове вивчення лише окремих аспектів комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР не дає можливості сформувати цілісне наукове уявлення про це явище, а відтак і розробити ефективні технології психологічного впливу щодо оптимізації формування комунікативної діяльності з урахуванням специфіки затримки психічного розвитку.

У відповідності з означенням сутності поняття, О. Бодальов у енциклопедичному виданні дає наступне визначення: комунікативна діяльність (від *латин.* *communicatio* – зв'язок, повідомлення) – це діяльність, предметом якої є спілкування з іншою людиною – партнером зі спілкування,

спрямоване на пізнання інших, а через них і за їхнього посередництва – на самопізнання й самооцінювання [10, с. 202].

Відтак, у визначенні чітко простежується дві грані бачення комунікативної діяльності – інтерсуб'єктна та інтрасуб'єктна, що постають джерелом усвідомленого спілкування з *Іншим*.

У розмаїтті тлумачень спілкування розглядається не тільки як «процес», як «умова здійснення різних форм функціонування людини», як «засіб досягнення різних цілей і задоволення різних потреб», але і як «*комунікативна діяльність*».

Сутність першого підходу до розуміння «комунікативної діяльності» полягає в розмежуванні понять «спілкування» і «діяльність». Означену точку зору обстоюють Л. Буєва, Б. Ломов та ін. Так, Б. Ломов протиставляє спілкування і діяльність, стверджуючи, що спілкування не можна визначити як вид людської діяльності, адже воно принципово відрізняється від останньої, тому що пов'язує суб'єкта не з об'єктом, а з іншим суб'єктом [7]. Широкого розголосу у радянській (Г. Андреева, Л. Буєва, М. Каган, М. Лісіна та ін.), українській (Н. Бабич, І. Богомоллова, М. Ботушан, Н. Драгомерецька, В. Кобильченко, І. Логвінова, І. Мартиненко, І. Омельченко, О. Проскурняк, О. Цимбалюк та ін.) та російській (В. Антошкін, О. Волков, Д. Гнатюк, О. Дмитрієва, Т. Захарова, О. Жаркова, Т. Журавльова, С. Іонов, О. Кірілова, Т. Кобелева, Н. Кожанова, Є. Крутякова, І. Корнілова, О. Павлова, О. Поповічев, О. Лутушкіна, Е. Сеферян, Р. Солонінко, П. Стрельников, О. Стуканов, О. Чернишова, М. Царьов та ін.) науці набуло потракування спілкування як діяльності у дослідженнях. Зазначені науковці розглядають спілкування як один з «видів діяльності», як «діяльність спілкування», «комунікативну діяльність». Втім, іноді його визначають не як діяльність, а як «умову діяльності» або як її «бік». У зв'язку з цим, на процеси спілкування намагаються поширити теоретичні схеми, що сформувалися при вивченні предметно-практичної діяльності або інших її форм.

Визначеність людської діяльності спілкуванням носить загальний характер. Ця теза знайшла своє втілення в принципі «єдності спілкування й діяльності», який у радянській психології став засадничим (Г. Андрєєва, М. Каган, Б. Ломов, В. Соковнін та ін.).

Радянська дослідниця М. Лісіна вважає категорію «спілкування» синонімом поняття «комунікативна діяльність» [6]. З опертям на концептуальне бачення феномена діяльності О. Леонтєвим та його науковий підхід до спілкування як діяльності, М. Лісіна визначила наступні основні складники комунікативної діяльності: предмет спілкування – це інша людина, партнер зі спілкування; потреба в спілкуванні, яка полягає в прагненні людини до пізнання й оцінки інших людей, а через них і за їхнього посередництва – до самопізнання та самооцінки; комунікативні мотиви – це те, заради чого реалізується спілкування; дії спілкування – це одиниці комунікативної діяльності, цілісний акт, який адресується іншій людині (ініціативні акти та дії у відповідь); завдання спілкування – це мета, на досягнення якої в конкретній комунікативній ситуації спрямовані різноманітні дії в процесі спілкування; засоби спілкування – це операції, за допомогою яких втілюються дії спілкування; продукт спілкування – це утворення матеріального й духовного характеру, що створюються як результат спілкування (до них відноситься загальний результат та взаємини, вибірккові прив'язаності, образ Я та образи інших учасників у спілкуванні) [6, с. 28-29].

Розгляду структурних компонентів комунікативної діяльності дошкільників (зокрема, предмета, потреб і мотивів, засобів і дій спілкування) присвячені наукові дослідження А. Ружської, М. Єлагіної, О. Смирнової, А. Рейнстейн. Колективна наукова розвідка Т. Репіної, Р. Стеркіної, Т. Антонової, Л. Арутюнової стосується вивчення структурного елементу комунікативної діяльності – дій спілкування.

Найважливішою формою взаємин між людьми є – суб'єкт-суб'єктні відносини, які отримали, природно, найбільш широке обговорення в психології. При цьому, як особлива форма ставлення виступає спілкування, в основі якого лежить суб'єкт-

суб'єктна взаємодія (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Б. Ломов, В. Мясіщев та ін.).

У контексті аналізу поняття варто зазначити, що в англійській мові відсутній дослівний відповідник терміна «комунікативна діяльність», але в мовному тезаурусі наявний термін «комунікативна активність». Дослідник Г. Дубов, зауважує, що слово «активність» прийшло до нас в ХІХ столітті з англійської або німецької мов (activity або aktivitat), а туди, в свою чергу, – з латині (actio). В усіх мовах романо-германської групи це слово позначало «діяльність» [4]. У всякому разі вже перші вчені, що вводили його в російську наукову лексику, такі, наприклад, як І. Сеченов, використовували це слово як синонім «діяльності».

Однак, дане поняття пройшло настільки значний шлях генези, що воно стало істотним чином відрізнитися від свого романо-германського відповідника. На сьогодні навіть добре зважене російськомовне визначення «активності», що належить радянському вченому В. Петровському, який зазначав, що «в співвіднесенні з діяльністю активність суб'єкта визначається як динамічна умова її становлення, реалізації і видозміни, як властивість її власного руху», не може бути дослівно перекладеним на англійську мову [9, с. 12].

А. Петровський і В. Петровський виокремили кілька рівнів активності, що становлять кластер «активність» в категоріальній системі психології: «метаболізм»-«рефлекс»-«дія» (довільна активність)-«діяльність»-«свобода» (вищий рівень) [8].

Виходячи з вище зазначеного, зовнішні вияви активності варіюються від обмінних метаболічних процесів до вільної усвідомленої діяльності людини, яка реалізується як в практичній діяльності, так і в пізнанні, спілкуванні, спогляданні та самоспогляданні.

У контексті цього тлумачення активності важливо вирішити проблему співвідношення спілкування і діяльності. Суголосною цим поглядам є запропонована Г. Акоповим структурно-рівнева організація спілкування, що представлена чотирма рівнями міжособистісного спілкування: «контакт» –

«комунікація» – «сміслове спілкування» – «рефлексійне спілкування або метакомунікація». Контакт – мінімально необхідна умова спілкування, що дозволяє реалізувати спілкування на самому поверхневому рівні. Контакт може здійснюватися як у вербальній, так і невербальній формі. Рівень контакту представлений синхронізацією поведінкових реакцій співрозмовників, без передачі будь-якої змістовної інформації. У разі навмисного або випадкового усвідомлення (рефлексії) контакту, він може трансформуватися в діяльність. У всіх випадках обов'язковим атрибутом контакту є наявність інтенції, мотиву, установки, спрямованості. В іншому випадку неможливий наступний рівень спілкування – комунікації, в процесі якої здійснюється інформаційний обмін між співрозмовниками. На рівні комунікації спілкування можна порівняти з діяльністю. Привнесення в комунікацію емоційного ставлення до співрозмовника, в сукупності з розумінням смислу створених повідомлень, переводить комунікацію на рівень смислового спілкування. Спільне обговорення і осмислення того, що відбувається між співрозмовниками, формування нового смислу через висловлювання кожним власного погляду на проблему піднімає смислове спілкування на рівень метакомунікації (рефлексійного спілкування) [1].

Варто зауважити, що Г. Акопов перший та два останні рівня спілкування у своїй класифікації співвідносить з двома типами комунікативних впливів, виокремлених у концепції А. Хараша. В одному випадку (контакт та інформаційне спілкування), це текстове або «Я-інформаційне спілкування» за термінологією А. Хараша, тобто те, що «лежить на поверхні діалогу»; в іншому (сміслове та рефлексійне спілкування) – «зв'язок особистостей та свідомості на глибинному рівні діючих мотивів діяльності» [11].

Таким чином, тільки перший рівень спілкування – контакт не припускає інформаційного обміну між співрозмовниками. Інформаційний обмін на рівнях комунікації, смислового і рефлексійного спілкування може протікати з використанням як знакової, так і аналогової інформації. Звісно ж, що тільки метакомунікація вимагає обов'язкового володіння знаковою

системою; комунікація і смислове спілкування можуть існувати завдяки обміну аналоговою інформацією. Операціоналізація структурно-рівневої схеми Г. Аकोпова в річці вікової і спеціальної психології, на нашу думку, може стати актуальним напрямом вивчення усвідомленої комунікативної діяльності в діадах: «дитина-дорослий»; «дитина-одноліток»; «дитина-уявний компаньйон»; «дитина-улюблена іграшка»; «дитина-анімаційний персонаж».

У психології, на думку А. Волочкова, активність може бути визначена як універсальний спосіб, форма та міра природно-соціальних взаємодій, в ході якої людина розвивається і виявляється переважно як їх суб'єкт (перш за все в плані переважання внутрішньої детермінації над зовнішньою). За джерелами детермінації виділяють переважаючу внутрішню або зовнішню детерміновану активність – суб'єктну (інтринсивну) або індуковану (екстринсивну). За спрямованістю активність може бути внутрішньою (спрямованою на саморозвиток) і зовнішньою (спрямованою на перетворення зовнішніх об'єктів або суб'єктів) [2]. У контексті зазначеного бачення комунікативна діяльність набуває нового ракурсу для аналізу. Вона постає як втілення інтерсуб'єктної та інтрасуб'єктної взаємодії, відтак ключовими складниками в структурі комунікативної діяльності стає: партнер (суб'єкт чи об'єкт) – комунікативна активність (внутрішньоспрямована, зовнішньоспрямована чи в поєднанні) – здатності та механізми усвідомленої (сислової чи рефлексійної) комунікативної діяльності – партнер (суб'єкт чи об'єкт). Партнерів при цьому варто класифікувати у відповідності з типами комунікативної діяльності дошкільника, характерними для інформаційного суспільства. В інтерсуб'єктній взаємодії – дорослий та одноліток, в інтрасуб'єктній – улюблена іграшка та уявний компаньйон, а парасоціальна передбачає взаємодію з анімаційним персонажем.

Одним із ключових механізмів реалізації комунікативної діяльності постає не тільки зовнішній, а й внутрішній діалог, представлений у наукових студіях (Н. Бурлакової, Н. Березіна, А. Візгіної, Л. Гримака, В. Ізмагурової, М. Колпакової, І. Коган,

Г. Кучинського, А. Морина, А. Россохіна, О. Соколової, О. Худобіної, Н. Євченка, S. Cunningham, A. Hatzigeorgiadis, N. Zourbanos & Y. Theodorakis, Н. Hermans & G. Dimaggio та ін.).

Білоруський дослідник Г. Кучинський зауважує, що визнання автентичності внутрішнього діалогу означає, що зміст поняття «діалог» має враховувати і внутрішні діалоги поряд із традиційними діалогами реальних співрозмовників. Ці зовнішні діалоги позначають терміном «інтерсуб'єктні», а про внутрішній діалог доводиться стверджувати, що він «інтрасуб'єктний» або внутрішньосуб'єктний [5, с. 16].

Відтак, внутрішній діалог це не просто внутрішня мовленнєва активність, а внутрішня робота, активність, що передбачає усвідомлення, оцінку переживань, станів і визначення цінностей, прийняття рішення про їх прийнятність або неприйнятність для себе.

З позицій аксіологічного підходу в соціокультурному вимірі російський дослідник В. Грачов обґрунтовує поняття соціально-комунікативної діяльності, яку визначає як креативну, когнітивну та трансляційну складову прямої та опосередкованої взаємодії людей з текстами культури в соціальному просторі та часі, на основі якої формуються культурні цінності. Формування культури відбувається на тлі соціально-комунікативної діяльності, яку дослідник визначає як діяльність з освоєння та передачі культурних цінностей в хронотопічній (або просторово-часовій системі координат).

Соціально-комунікативна діяльність є відображенням духовності, тобто не просто явищем, а саме феноменом. Відтак, соціально-комунікативна діяльність у соціокультурному вимірі має ноуменально-феноменальну природу і в якості ноумена в її структурі виступає – аксіогенна складова. Саме вона визначає творчу основу будь-якої діяльності та презентує внутрішній світ, систему внутрішніх комунікацій або інтракомунікацій. Феноменальну ж сторону характеризують інформаційні процеси, які мають дихотомічний характер, тобто визначають зміст внутрішнього та зовнішнього світу. Внутрішня комунікативна діяльність обумовлює творчі зв'язки і породження «цінностей-образів», як результату зв'язку явищ та

актів природи, людини, культури і суспільства. Зовнішня комунікативна діяльність за допомогою інформаційних повідомлень допомагає зреалізувати інформування про результати культурної діяльності та трансляцію культурних цінностей в світі [3].

Отже, генеза комунікативної діяльності як багатовимірної реальності є процесом реалізації внутрішнього і зовнішнього діалогічного спілкування дитини та містить у власному профілі смислові та рефлексійні (аксіосмислові) складові онто- й суб'єктогенезу.

Представлений аналіз не охоплює великого розмаїття підходів до інтерпретації феномену комунікативної діяльності. Але ми чітко бачимо широту і багатшаровість категоріального наповнення даного поняття. У дефініціях досить помітним виступає суспільно-культурний контекст даного явища: його соціальна зумовленість, суспільно-історичні типи та детермінанти. Так само майже загальною тенденцією у визначенні сутності комунікативної діяльності виступає її системноособистісний, суб'єктний та інтегративний характер: розвиваються не окремі засоби, а інтрасуб'єктний та інтерсуб'єктний і навіть парасоціальний вимір спілкування у цілому.

Література

1. Акопов Г. В. Субъектный подход в структуриации межличностного общения. Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения А. В. Брушлинского (15-16 октября 2008 г.). Отв. ред. А.Л. Журавлев и др. М., 2008. С. 321–324.
2. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2007. 376 с.
3. Грачев В. И. Феномен социокультурной коммуникации в современной художественной культуре: информационно-аксиологический анализ: диссертация ... доктора культурологии: 24.00.01. Санкт-Петербург, 2008. 347 с.

4. Дубов И. Г. Социально-психологические аспекты активности. М. ; СПб. : Нестор-История, 2012. 536 с.
5. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога. М. : Университетское, 1988. 206 с.
6. Лисина М. И. Генезис форм общения у детей. Принцип развития в психологии. М. : Наука, 1978. С. 268–294.
7. Ломов Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологии. Вопр. философии. 1979. № 8. С. 34 – 47.
8. Петровский А. В., Петровский В. А. Категориальная система психологии. Опыт построения теории теорий психологии. Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 3–7.
9. Психологический словарь. Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1990. 494 с.
10. Психология общения. Энциклопедический словарь. Под ред. А.А.Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. 600 с.
11. Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъектного подхода в исследовании коммуникативных воздействий. Журнал практического психолога. 2014. № 1. С. 166-176.

Олександр Ковальчук

канд. психол. наук

Національний університет оборони України

імені Івана Черняхівського

м. Київ (Україна)

ВИНИКНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРАВМИ ТА ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ПЕРЕБІГ ПОСТТРАВМАТИЧНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Одним із ключових аспектів психологічної роботи в бойових умовах є психологічна допомога військовослужбовцям, яка має на меті краще розуміння природи, походження та переживання власних проблем і навчання успішному їх подоланню. Для цього потрібно знати причини, що викликають

у військовослужбовців інтенсивні та болючі переживання, спричиняють виникнення посттравматичних стресових розладів, порушення адаптації, різних форм гострої реакції на стрес, нервово-психічних та психосоматичних розладів.

Джерелом стресу, психотравми можуть стати ситуації, що викликають глибокі емоційні реакції у людини: міжособистісні та сімейні конфлікти, втрата близької людини, антропогенні і техногенні катастрофи, стихійні лиха, насильство, терористичні акти, термінальні хвороби, вимушене переселення, військові дії тощо. Проте однакові ситуації можуть викликати різні стани у різних людей залежно від віку, наявності в індивіда позитивного досвіду проживання фрустрацій і стресових ситуацій, підтримки близьких та рідних під час емоційних випробувань, наявності власних розвинутих копінг-стратегій та відповідного рівня стресостійкості, існування продуктивних психологічних захистів, переживання попередніх психотравмуючих ситуацій та інших чинників.

Події, що створюють потенційну або актуальну загрозу задоволенню фундаментальних потреб та водночас ставлять перед індивідом проблему, якої він не може уникнути та розв'язати за короткий проміжок часу звичним для нього способом, можна кваліфікувати як кризові. При цьому психологічне та клінічне розуміння кризи розрізняються.

Відповідно до психологічного підходу криза – це гострий емоційний стан, що виникає у разі блокування цілеспрямованої життєдіяльності людини, як дискретний момент розвитку особистості. У клінічній теорії кризи це поняття використовують для визначення такої реакції на небезпечні події, яку переживають як хворобливий стан. Зазвичай людина може самостійно подолати кризовий стан, тому у процесі подолання кризи людина може отримати новий досвід, розширити діапазон адаптивних реакцій.

Криза може закінчитися на будь-якій стадії, якщо небезпека зникає або людина знаходить адекватне вирішення проблеми. На відміну від кризи, екстремальна ситуація – це ситуація, що виникла раптово, є загрозливою або суб'єктивно

сприймається людиною як загроза для життя, здоров'я, особистісної цілісності, благополуччя.

Як екстремальні розуміють такі ситуації, що виходять за межі звичайного, «нормального» людського досвіду. Ступінь екстремальності ситуації визначається силою, тривалістю, новизною, незвичністю проявів екстремальних чинників.

Як фактори, що визначають екстремальність, вчені розглядають такі:

- 1) різні емоціогенні впливи, пов'язані з небезпекою, труднощами, новизною, відповідальністю в певній ситуації;
- 2) дефіцит необхідної інформації чи наявність суперечливої інформації;
- 3) надмірне психічне, фізичне, емоційне напруження;
- 4) вплив несприятливих кліматичних умов (спеки, холоду, кисневої недостатності тощо);
- 5) голод, спрага.

При цьому слід зазначити, що умови діяльності військовослужбовців, їх негативні впливи виявляються в загальній дезорганізації поведінки, гальмуванні раніше напрацьованих навичок, неадекватних реакціях на зовнішні подразники, труднощах у розподілі уваги, звуженні обсягу уваги та пам'яті, імпульсивних діях.

Загальними характеристиками цих станів є грубе порушення структури діяльності військовослужбовців й значні вегетативні зрушення. Окрім цього, за умов тривалого впливу чинників, які зумовлюють ці стани, порушення механізмів біологічного пристосування та компенсації набувають незворотного характеру і тому в майбутньому стають міцною передумовою для виникнення нервово-психічних розладів та порушень.

Коли організм реагує на стрес адекватно, ці механізми змінюють один одного залежно від реальної ситуації, проте в певних випадках регуляція таких процесів може порушуватися.

Традиційно форми реагування на стресову ситуацію у військовослужбовців зводять до трьох основних:

- 1) імпульсивний тип дезадаптивної поведінки – виявляється у різкому зниженні організованості поведінки,

імпульсивних, несвоєчасних діях, втраті сформованих навичок, повторі рухової реакції у відповідь на стрес-чинник, зниженні надійності внаслідок підвищення загальної чутливості;

2) гальмівний тип дезадаптивної поведінки – характеризується гальмуванням дій та рухів (уповільненням до ступору), придушенням процесів сприйняття й мислення, що призводить до порушення прийняття і переробки інформації, пропуску значущих сигналів та складнощами у прийнятті рішень;

3) адаптивний тип поведінки – виражається в адекватній активності, чіткому сприйнятті й осмисленні ситуації, високому рівні самоконтролю, адекватних діях.

Екстремальні ситуації поділяють на короткочасні, коли актуалізуються сформовані програми реагування, і на тривалі, які потребують адаптаційної перебудови функціональних систем організму, що може негативно відобразитися на психічному здоров'ї індивіда.

Під дією стрес-чинників, що викликають тривалий стрес, початок розвитку стресу буває розмитим, з обмеженою кількістю помітних проявів адаптаційних процесів.

Короткочасний стрес викликає бурхливу витрату поверхових адаптаційних резервів разом із початком мобілізації глибинних резервів організму. Якщо поверхових резервів недостатньо для підтримання гомеостазу в екстремальних умовах, а динаміка активізації глибинних резервів недостатня для відновлення адаптаційних резервів, то організм дуже швидко приходять до остаточного виснаження.

Тривалий стрес – поступова мобілізація та витрачання поверхових і глибинних адаптаційних резервів; початок і динаміка перебігу такого стресу можуть бути непомітними. Максимально тривалий вплив стресорів викликає виражену симптоматику стресу. Адаптація до таких факторів можлива за умови, що організм людини, мобілізуючи глибинні адаптаційні резерви, встигає реагувати на тривалу дію стрес-чинника.

Такий стрес може переходити у хворобу. Симптоматика тривалого стресу нагадує перші симптоми психосоматичних, психічних патологічних станів. Причиною тривалого стресу

може стати повторюваний екстремальний фактор, який може спричинити дистрес – неспецифічну реакцію організму на критичні події, що супроводжується грубими порушеннями адаптації, контролю особистості та призводить до її виснаження.

Таким чином, травматичні переживання можуть стати психологічною травмою за таких умов:

1) джерело травми – завжди зовнішня подія, реальна, а не в уявному світі;

2) людина усвідомлює, що відбулося щось, від чого погіршується її стан, але можливе бути часткове чи повне витіснення болісних переживань – інкапсуляція травми;

3) травма завжди викликає відчуття жаху й безпорадності, безсилля (тільки тоді переживання можна вважати травматичними);

4) пережите руйнує звичний спосіб життя, виходить за межі буденного життєвого досвіду й викликає дистрес;

5) реакція на травму супроводжується спробами уникнути травматичних переживань, емоцій;

6) виникає відчуття неможливості контролювати свої емоції та, як наслідок, формується захисний механізм відторгнення усвідомлення цих емоцій, виникають наслідки, які проявляються через певний час.

Серед стрес-чинників виокремлюють системні стрес-чинники, безпосередньо небезпечні для організму, та невrogenні, що сприймаються як небезпечні. Існують п'ять основних способів реагування на небезпеку, які можна класифікувати за ступенем її віддаленості:

1) завмирання;

2) активне збудження;

3) втеча;

4) напад;

5) заціпеніння.

Перспективами подальших досліджень є продовження роботи щодо розроблення комплексу заходів по запобіганню негативному впливу бойових обставин на психіку особистості військовослужбовця та підходів соціально-психологічного супроводження учасників бойових дій.

Література

1. Ковальчук О., Мороз Р. Психологічний механізм виникнення стресових ситуацій у військовослужбовців. Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук. праць. – К.: НУОУ, 2019. – Вип. 3 (53). – С. 84–93.

2. Теорія і практика психологічної допомоги та реабілітації: підручник / колектив авторів; за заг. ред. В. Осьодла. – К.: НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2019. – 460 с.

3. Горностай П. П. Консультативна психологія: Теорія і практика проблемного підходу. – Київ: Ника-Центр, 2018. – 400 с.

Вадим Кобильченко

д-р психол. наук

Інститут спеціальної педагогіки і психології

ім. Миколи Ярмаченка НАПН України

м. Київ (Україна)

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ

Відомо, що особистість являє собою системну якість. Її індивід набуває у своїй практичній діяльності, у спілкуванні з іншими людьми. Індивід тільки тоді стає особистістю, коли він задіяний у суспільних відносинах, у спілкуванні з людьми. Поняття «індивід» тісно пов'язане з поняттям «індивідуальність», яке означає сукупність властивостей, здібностей, особливостей і досвіду особистості, що відрізняють даного індивіда від багатьох інших. Ця неповторність впливає із сукупності відносин конкретної людини з навколишнім світом і залежить від її внутрішньої позиції.

Ми вважаємо, що розвиток особистості завжди відбувається між двома «полюсами»: соціалізацією та індивідуалізацією. Йому притаманна універсальна пластичність щодо соціальних впливів, щодо тих поведінкових норм, які

пропагує суспільство. Розвиток особистості відбувається через асиміляцію структур соціальної взаємодії, які існують в суспільстві. На протигагу соціалізації, суть індивідуалізації полягає у необхідності та прагненні дитини усвідомити своє «Я», зрозуміти й оцінити його та зберегти незалежно від зовнішніх впливів. У дитини поступово, протягом її психофізичного зростання, формується та розвивається прагнення до особистісної незалежності, до початкової особистісної свободи [7].

На думку О. Ранка [10], сепарація людини зумовлена біологічним, психологічним та соціальним розвитком. Життя, як стверджує О. Ранк, – це певна послідовність актів сепарації, завдяки яким людина формує свою психологічну, соціальну і біологічну індивідуальність. Життя лякає людину, породжуючи у неї тривогу, оскільки воно неодмінно передбачає сепарацію, і людина вже не може бути упевненою у тому, що трапиться у наступний момент, і їй доводиться брати на себе усе більшу і більшу відповідальність, в результаті чого вона відчуває себе усе більш самотньою. Якщо сепарація та індивідуалізація, як вважає О. Ранк, передбачають настільки сильну тривогу, тоді чому людина не прагне уникнути їх? На думку О. Ранка, уникнути їх повністю – означає зректися самого життя. Тобто, таке рішення є неможливим, позаяк людина – це жива істота, а індивідуалізація – це невід’ємна складова будь-якого нормального життя.

Як зазначає О. Сергієнко [12, с. 120–132], системно-суб’єктний підхід дозволяє уявити розвиток як неперервний процес становлення його рівнів, де на кожному зберігається цілісність, унікальна індивідуальність, вибіркковість суб’єкта і його активності у взаєминах зі світом.

Якщо у процесі соціалізації відбувається збагачення індивідуального соціального досвіду через освоєння дитиною предметів, знарядь, знаків, символів; через оволодіння соціально зафіксованими діями, способами поведінки й взаємодії, то у процесі індивідуалізації відбувається порівняння власного «Я» з іншими «Я», актуалізується «Я» особистості, яке вона прагне ствердити серед інших «Я». Дитина намагається виявити себе,

виділитись з-поміж інших дітей, хоче, щоб її помітили та оцінили [7].

Спираючись на дію біологічних чинників як основи для психічного розвитку індивіда, соціальне середовище стає тим джерелом, яке наповнює змістом процес соціального становлення особистості. Однак індивід – це не пасивна, реактивна істота, яка підпадає під зовнішній вплив, а суб'єкт взаємодії із соціумом, активний «будівник» власної особистості. Вплив соціального середовища на розвиток індивіда зумовлює його соціалізацію – засвоєння соціального досвіду індивідом, що забезпечує його інтеграцію в суспільство. Вироблені духовні надбання попередніх поколінь передаються нащадкам через спілкування дітей зі старшим поколінням. Поступово, в міру розгортання соціалізації індивіда, запускається процес індивідуалізації, пошуку змісту власної особистості, індивідуальних ознак, що забезпечує у подальшому формування специфічних, неповторних властивостей особистості, які визначають її індивідуальність [6].

Серед функціональних можливостей людини особистісні риси є, можливо, чи не найголовнішими. На думку О. Махнача [9, с. 35–43], вони є тими перемінними, які фіксують інтегральну диспозиційну стратегію поведінки людини, й складаються під впливом системи організмичного, соціально-нормативного та особистісного рівнів регуляції. Існує й інша дефініція особистісних рис, які визначаються як стійка психофізіологічна система, що складається прижиттєво та включає в себе елементи фізіології та психології людини й визначає її індивідуальність та, характерне для неї, мислення й поведінку. Головні або базові риси особистості, формуються у дитини ще у дошкільному віці й визначають у подальшому розвиток відповідної сукупності особистісних рис. Приблизно на початок навчання в школі у дитини виникає система головних рис, які утворюють індивідуальну своєрідність дитини. Саме ця індивідуальність закріплюється згодом у підлітковому віці й зберігається упродовж подальшого життя.

Відомо, що особистість підлітка дисгармонійна: згортання системи інтересів, що існувала раніш, протест як спосіб

поведінки поєднуються зі зростаючою самостійністю, з більш різноманітними стосунками з іншими людьми. Прагнення віднайти своє місце у суспільстві стає домінуючим, породжує у підлітка критичне ставлення до себе та інших людей. Дорослість підлітка суб'єктивно пов'язується ним не з наслідуванням дорослих, що притаманно молодшим школярам, а з прийняттям ними себе як рівного. У відповідності з цим, підліток вимагає від дорослих рівності у стосунках [5].

Важливою особливістю підліткового віку є перебудова системи стосунків з соціальним мікросередовищем, з тими людьми, з якими підліток взаємодіє щодня. Якщо для молодшого школяра головним джерелом інформації, авторитету й емоційної підтримки, як правило, є батьки та інші дорослі, то з віком, у перехідному віці, він робить переоцінку цінностей і поступово звільняється від попередніх стосунків, заснованих на залежності від дорослих, перебудовує свої стосунки з ними і включає їх до складної системи стосунків з оточуючим світом, у якій він сам відіграє набагато більш самостійну роль. Таким чином, його самостійність є ні що інше, як поступовий перехід від системи зовнішнього контролю до самоконтролю, що ґрунтується на самооцінці.

Отже, в підлітковому віці у дітей з'являються дві, різні за своїм значенням для психосоціального розвитку, системи взаємин: одна – з дорослими, а інша – з однолітками. Виконуючи одну й ту ж соціалізуючу роль, ці дві системи взаємостосунків нерідко входять у суперечність між собою. Стосунки з ровесниками будуються звичайно як рівноправні, партнерські, тоді як стосунки з педагогами, у більшості випадків, залишаються нерівноправними [5].

Спілкування з дорослими підліток сприймає як консервативний тип стосунків, у яких дорослі домінують, а він перебуває в ситуації постійного підкорення, що неминуче призводить до конфліктів і змушує підлітка уникати спілкування з дорослими. Усвідомлення підлітком своєї індивідуальності, його прагнення до самоствердження призводить часто до того, що підліток бачить в усьому замах на свою незалежність і хворобливо на це реагує, як може

опирається тому тиску, який чинять на нього педагоги. Навпаки, при взаємодії з ровесниками, підліток отримує можливість самореалізації, яка обумовлена рівноправними стосунками, що й спонукає підлітка до спілкування з однолітками, з якими він прагне уникати конфліктів.

Відповідно до цього підліток має перебудувувати свою систему стосунків із соціальним довкіллям. У ній поступово починають домінувати однолітки, які стають для підлітка референтними особистостями, тими значущими іншими, серед яких він обирає еталони для наслідування, співставляючи та порівнюючи увесь час власне «Я» з чужими «Я».

Саме тому у підлітковому віці інтенсивно розвиваються стосунки підлітка зі своїми однолітками, насамперед – однокласниками. Однокласники є для підлітка тими значущими іншими, яких він довгий час знає, яким він довіряє. Це відбувається ще й тому, що підлітку легше сформувавши власну самооцінку, порівнюючи себе з ровесниками, які перебувають в однакових з ним умовах та мають практично той самий досвід, що і він. Дорослі ж для підлітка є тим еталоном, який важко досягнути. Крім того, дорослі мають значно більший досвід, ніж підліток, перебувають у тих ситуаціях, які ще невідомі підлітку і через те не цікавлять його. Саме у спілкуванні з товаришами, відзначає вітчизняний психолог М. Боришевський [3], у підлітка поступово складається уявлення про власні якості, позитивні сторони своєї особистості та недоліки.

Необхідно також зазначити, що взаємодія між підлітками, як правило, відбувається на-рівних, що є надзвичайно важливим для формування у підлітка позитивної самооцінки, самоповаги. Отже, стосунки з ровесниками зазвичай базуються на рівноправній партнерській взаємодії, тоді як стосунки з батьками і педагогами залишаються нерівноправними [5].

Характерне для підліткового віку підвищення референтності групи ровесників висуває перед педагогами нові завдання. Виникають ситуації, коли групові цінності можуть суперечити соціальним нормам і клас, якщо він недостатньо розвинутий як колектив, може підтримувати ці тенденції.

Взаємостосунки з ровесниками у цей час стають більш вибірковими і стабільними. При збереженні властивостей «гарного товариша», що високо цінується, підвищується роль морального компоненту у взаємних оцінках. Морально-вольові характеристики партнера стають найважливішою підставою вибору («сміливий», чесний», «скромний», «добрий товариш»). Статус особистості, переважно, пов'язаний з вольовими та інтелектуальними властивостями учня. Високо оцінюються однолітки, яких відрізняє готовність й уміння бути гарним товаришем. Однак, доброта, як і у початковій школі, залишається однією з головних підстав для міжособистісного вибору.

Рівень розвитку взаємин визначає специфіку процесу індивідуалізації. У класах, де взаємовідносини засновані на довірі, товариській взаємодопомозі, прояви самобутності з боку підлітка зустрічають підтримку і сприяють його інтеграції в колективі. Відповідно, збагачується не тільки особистість, що виявляє творчу ініціативу, сміливість, але і колектив. У групах з низьким рівнем колективних відношень прояву індивідуальності чинять перешкоди. Унікальність, неповторність однокласника сприймається як небажаний чинник, що несе в собі загрозу для персоналізації інших. У класах з подібним типом міжособистісних стосунків індивідуалізація одного, як правило, відбувається за рахунок деіндивідуалізації інших.

Актуальна потреба в індивідуалізації особистості у поєднанні з максималізмом в оцінках навколишніх, що теж прагнуть набути і продемонструвати свою індивідуальність, може ускладнювати процеси групового розвитку. Індивідуалізація породжує у підлітка напружену потребу, дихотомія якої полягає в одночасному саморозкритті та проникненні у внутрішній світ іншого.

Шкільний клас можна віднести до малих груп. Як зазначає Г. Андреева [1], мала група – це група, в якій суспільні відношення виступають у формі безпосередніх особистих контактів. Відповідно, мала група завжди є єдністю суспільних (ділових, діяльнських) і особистих (психологічних, емоційних) зв'язків і відношень. Саме таке поєднання відношень різних

типів і визначає специфічні особливості конкретних соціальних утворень: одночасне існування відношень ділових і емоційних, їхня своєрідна єдність утворюють специфічну структуру взаємовідносин певної групи.

У соціальній психології існує ділення малих груп на формальні і неформальні. Згідно американському психологу Е. Мейо, який вперше в психології запропонував цей поділ, формальна група відрізняється тим, що в ній чітко визначені статуси її членів – вони регулюються груповими нормами.

Відповідно, у формальній групі так же чітко розподілені ролі всіх членів групи, система лідерства і підпорядкування («структура влади»). Прикладом формальної групи є будь-яка група, створена в умовах конкретної регламентованої діяльності.

При такому розумінні суті формальної групи в її визначенні в слові «формальний» не міститься будь-яких негативних відтінків. Було б точніше сказати, що це оформлена група.

На відміну від формальних груп, Е. Мейо виявив всередині них ще і «неформальні» групи, тобто такі, що складаються і виникають стихійно, де ані статуси, ані ролі не визначені, де немає заданої системи взаємовідносин по вертикалі. Неформальна група може утворитися всередині формальної, зокрема коли в шкільному класі виникають більш дрібні угруповання, що складаються з близьких друзів або приятелів. Тоді всередині формальної групи переплітаються дві структури відношень: формальні й неформальні.

Але неформальна група може виникати і сама по собі, не всередині певної формальної групи, а поза нею, як самостійна. Проте інколи такі групи набувають деяких рис формальних груп: в них виділяють певні, хоча і тимчасові, позиції та ролі.

Практика свідчить, що усі учні класу мають свій певний статус (позитивний чи негативний). Учні з негативним статусом центровані, головним чином, на взаємовідносинах зі своїми однолітками. У разі загрози їхньому, й без того, неблагополучному положенню в групі вони афективно реагують на ситуацію і, навіть, готові зовсім розірвати стосунки з ровесниками. Значимість емоційних зв'язків у групах

ровесників настільки велика, що їхні порушення, що супроводжуються стійкими станами тривоги й психологічного дискомфорту, можуть виявитися причиною неврозів.

Як популярні, так і непопулярні школярі відрізняються за рівнем соціального розвитку особистості. Перші демонструють більш зрілі підходи до аналізу ситуацій та конфліктів, що виникли. Вони часто аналізують ситуацію достатньо об'єктивно і розглядають її навіть дещо відсторонено, з позиції референтного дорослого. Сприймання подій у непопулярних школярів обмежене рамками конкретної конфліктної ситуації. Вони або уникають рішення взагалі, або потребують сторонньої допомоги, найчастіше з боку дорослих.

Разом з тим, норми взаємовідносин підлітків стають більш автономними від норм дорослих і, в більшій мірі, регулюють поведінку у підліткових групах. У «неблагополучних» класах визначальним може стати і, так званий, «підлітковий кодекс», що затверджує принципи дружби й товариства безвідносно до морального змісту вчинків.

З безлічі сфер спілкування підлітком виокремлюється референтна група ровесників, з вимогами якої він рахується й на думку якої орієнтується в значущих для себе ситуаціях. Опора на авторитет «значущого кола спілкування» посилює ефект соціальних впливів. Розширення соціального середовища, з яким взаємодіють школярі, зумовлене їхнім прагненням визначити своє місце у світі. Приналежність до групи сприяє емансипації від дорослих й породжує відчуття психологічної захищеності з боку ровесників. Спілкування з ровесниками – обов'язкова умова для здійснення генеральної репетиції «дорослості».

Оскільки взаємодія з товаришами, спілкування з ними задовольняє його актуальні потреби у самопізнанні, самовиявленні та самоствердженні, він поступово відходить від сім'ї та школи і починає більше часу проводити з ровесниками, надаючи перевагу референтній групі.

Крім того, референтна група виконує ще й такі дві функції: нормативну та порівняльну. Нормативна функція проявляється у мотиваційних процесах – референтна група в

цьому разі постає як джерело норм поведінки, соціальних установок та ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації та норми групи готують підлітка до самостійного життя, задовольняючи одночасно й специфічні підліткові потреби в стилі поведінки, моді, комунікації. Порівняльна функція референтної групи проявляється у перцептивних процесах, оскільки члени групи є тими еталонами, з якими підліток себе порівнює.

Об'єднання підлітків у референтні групи відбувається ще й за таких причин:

- по-перше, взаємодія з однолітками, спілкування з ними є надзвичайно важливим специфічним каналом інформації, через який підлітки дізнаються про актуальні для себе речі, про які з тих чи інших причин уникають говорити з дорослими;

- по-друге, саме у даній міжособистісній взаємодії у підлітка формується нова система людських стосунків, яка базується на рівноправності та взаємоповазі;

- по-третє, взаємодія між підлітками – специфічний вид емоційного контакту, який характеризується емоційним комфортом, усвідомленням групової приналежності, солідарності, дружньої взаємодопомоги, що значно полегшує сепарацію та автономізацію підлітка від дорослих [5].

Саме референтна група утворює те, за висловом Я. Коломинського [8], «індивідуальне мікросередовище», яке суттєво визначає розвиток людини, її загальне психоемоційне благополуччя. На думку іншого дослідника, Л. Гозмана [4], у тих людей, які мають між собою емоційні взаємини, існує тенденція оцінювати один одного більш високо, ніж це роблять інші. Це виявляється у доброзичливому стилі спілкування та позитивних характеристиках партнерів у розмовах з іншими людьми, що сприяє створенню психологічно-комфортної атмосфери в межах групи.

Проте згодом, референтні групи однолітків стають усе більш стійкими, стосунки у них між дітьми починають підпорядковуватись більш суворим правилам. Спільність інтересів і проблем, які хвилюють підлітків, можливість відкрито їх обговорювати, не побоюючись бути піднятим на сміх, рівноправні стосунки з товаришами – ось що робить

атмосферу у таких групах більш привабливою для підлітків, ніж спільноти дорослих людей. Крім того, приналежність до компанії підвищує впевненість підлітка у собі й дає йому додаткові можливості для самоствердження.

Тільки серед своїх ровесників підліток може вільно обговорювати будь-які теми, в тому числі й ті, на які дорослими накладено своєрідне «табу». Спілкування з друзями відбувається в атмосфері найбільшої довіри, емоційної та духовної близькості, дозволяє підліткам повніше розкритися, відчути впевненість у собі, торкатися у своїй розмові найбільш хвилюючих і потаємних тем.

Таким чином, процеси індивідуалізації у підлітковому віці накладають свій відбиток на характеристики спільної діяльності школярів. Провідним мотивом поведінки й діяльності учнів середніх класів, на думку Л. Божович [2], є їхнє прагнення знайти своє місце серед товаришів, позаяк оптимальним для формування колективних відношень є рівноправна взаємодія, що дозволяє кожному виявити себе як індивідуальність. Відповідно, якщо педагогами у підлітків не були сформовані установки на співробітництво, взаємодія може провокувати конкурентні відношення, а не вести до формування емоційних зв'язків у класі.

Переважання конструктивної поведінки педагога, що виявляється у доброзичливому тоні, заохоченнях формує сприятливе тло емоційних відношень школярів один до одного. Використання здебільшого негативних санкцій: покарань, погроз нерідко породжує недовіру до дорослих, і один до одного, конфлікти в дитячому середовищі.

Необхідно завжди пам'ятати, що клас для кожного учня – це своєрідне дзеркало. Учень в реакціях навколишніх бачить оцінку своєї праці, усвідомлює, як інші сприймають його моральні якості, уміння співпрацювати, домагатися своєї мети й т.п. Це зумовлено тим, що фаза індивідуалізації, яка переважає у підлітковому віці над власне адаптаційними процесами, характеризується уточненням і розвитком уявлень про себе, активним формуванням образу «Я», усвідомленням власної унікальності, індивідуальності.. У порівнянні з початковою

школою в дітей інтенсивно розвивається самосвідомість, розширюються контакти з ровесниками. Подальший розвиток рольових відношень поєднується з інтенсивним формуванням особистих взаємовідносин, що з цього часу набувають особливо важливого значення для прояву власної індивідуальності.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1994.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Боришевський М. Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистості. К., Товариство Знання, 1974. 47 с.
4. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Изд-во МГУ, 1987. 176 с.
5. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору: монографія. К.: Освіта України, 2010. 552 с.
6. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія.. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.
7. Кобыльченко В.В. Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения: монография. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2015. 540 с.
8. Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, Народная асвета, 1969. 238 с.
9. Махнач А. В. Черты личности // Психологический журнал. Т. 16. 1995. № 3. С. 35–43.
10. Ранк О. Травма рождения и её значение для психоанализа. М.: "Когито-Центр", 2009.
11. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид., стер. К. : Академвидав, 2011. 359 с.

14. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32(1). С. 120–132.

Лілія Бессонова

*старший лаборант кафедри авіаційної психології
Національний авіаційний університет
м. Київ (Україна)*

РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ У СУЧАСНОМУ СВІТІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Сучасний світ характеризується стрімкістю розвитку й постійними змінами в політиці й економіці, що не може не впливати на індивідуальний розвиток кожної особистості.

Як відомо, у психології індивідуальність розглядається як автономна, унікальна й неповторна біосоціальна система, здатна до саморозвитку й саморегулювання, яка включає багатомірні й багаторівневі зв'язки, що охоплюють усі фактори індивідуального розвитку людини. Так В.С.Мерлін під індивідуальністю розумів ієрархічно впорядковану систему властивостей, яка включає усі рівні – від фізичних, біохімічних, фізіологічних, нейродинамічних, психодинамічних (темпераментальних), до особистісних властивостей та групових і суспільно-історичних – всі складові даної системи вступають між собою у складні зв'язки, спричинюють при цьому взаємні впливи. Отже, особистість, з усіма її багатомірними властивостями, проявляється у сучасному мережевому соціумі у різних аспектах власної життєдіяльності.

Простежуючи за дослідженнями вчених і практиків (Байков А.А., Гуляков А.Д., Димова Л.А., Кашкин С.Ю., Саломатін А.Ю., Реутова А.В., Малько В.В., Шеянов А.В. та ін.) відзначаємо, що в передових країнах усього світу зроблені конкретні кроки в забезпеченні індивідуального розвитку особистості [1-4]. Так Шеянов А.В., характеризує основні

історичні етапи формування ЄС, дослідив різні підходи політологів і вчених-юристів в галузі міжнародного і європейського права з питань подальшого функціонування і розвитку ЄС, проаналізував деякі причини, які перешкоджають проведенню в ЄС політики з питань його федералізації, представив перспективні напрями формування права ЄС в умовах глобалізації [4].

У процесі наукового дослідження автор прийшов до висновку, що Німеччина претендує на лідерство в ЄС, але це є спірним фактом, зважаючи на падіння її авторитету серед країн-членів, а також в результаті кризового стану ЄС.

Однак, автор виокремлює позитивні особливості, що має ЄС щодо розвитку кожної особистості, до яких відносяться: сприяння світовому порядку, підтримка національних цінностей країн-учасників, добробут громадян, забезпечення і захист прав людини, створення повноцінного економічного простору. Все це надає людині можливості й перспективи, але: за умови виконання законів, норм і певних правил. Як відомо, інтеграція має відбуватися під впливом технологічного прогресу засобами соціального спілкування через освіту, політику, економіку та культурні традиції тощо. Закономірним підсумком глобалізаційних процесів в сучасному світі є конвергенція права, що сприяє зближенню національних інтересів людей, що належать до різних правових сімей.

Реутова В.В. вважає, що особливістю європейського підходу в забезпеченні інтелектуального розвитку особистості є можливість використання інструментів наднаціонального рівня і переваг інтеграційної групи по створенню єдиного простору у сфері освіти і навчання [3]. Дослідниця вважає, що усі ініціативи щодо розвитку особистості, що реалізуються в ЄС, слід розглядати в трьохрівневій системі, яка включає наднаціональний, державний і регіональний рівні. Метою даної концепції стали підвищення якості освіти і кваліфікації кадрів, транспарентність освітніх систем і мобільність інтелектуальних ресурсів.

Авторка відмічає багатомірність стратегічних цілей, що полягають у наступному:

- 1) реалізувати максимальну мобільність і концепцію навчання протягом усього життя;
- 2) удосконалити якість та ефективність освіти й навчання;
- 3) забезпечити рівність, соціальну єдність і активне громадянство;
- 4) стимулювати креативність, іноваційність, включаючи підприємницькі здібності, на усіх рівнях освіти й навчання.

Зрозуміло, що для дорослого населення ця концепція гарантує основні орієнтири у підтримці й підвищенні індивідуальної конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці, що в умовах поступового старіння європейського суспільства позитивно відобразиться на усій економічній системі. Ці установки націлені на стимули розвитку певної інфраструктури для забезпечення інтенсивного розвитку європейської системи освіти й науки, а також на стимулювання більш тісної взаємодії елементів соціальної, культурної, інноваційної політики для забезпечення гармонійного розвитку особистості.

З огляду на це, вважаємо, що необхідно брати кращі зразки у практиці розвитку індивідуальності з досвіду європейських країн та за можливістю впроваджувати у нашій країні, зокрема, у системі вищої освіти, з метою забезпечення сталого розвитку кожної особистості.

Література

1. Байков А.А. Выход Великобритании из ЕС и устойчивость европейской региональной структуры / А.А. Байков, Л.А. Дымова // Современная Европа. – 2017. - № 3(75). – С.37-46.
2. Гуляков А.Д. Судьба Евросоюза и уроки для России: монография / А.Д. Гуляков, А.Ю. Саломатин, А.В. Малько. – М.: ИЦ РИОР, 2019. – 248 с.
3. Реутова В.В. Интеллектуальное развитие личности в современном инновационном обществе: опыт государств Евросоюза // Интернет журнал «Мир науки» 2016, Т. 4,

4. Шеянов А.В. Евросоюз как наиболее продвинутое интеграционное объединение. Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство», 2018. Т. 6, №4 (24). <http://esj.pnzgu.ru>

Олена Сечейко

канд. психол. наук, доцент

Національний авіаційний університет

м. Київ (Україна)

ЗДІБНОСТІ В КОНТЕКСТІ ФУНКЦІОНАЛЬНО-ГЕНЕТИЧНОГО ПІДХОДУ

Проблематика психології здібностей завжди знаходилась в центрі уваги як науковців, так і психологів-практиків. Визначаючи місце здібностей в структурі індивідуальності, їх неможливо віднести до якогось одного структурного рівня. Маючи комплексну природу, здібності проходять через всі рівні індивідуальності, взаємодіючи майже з усіма її параметрами. Сьогодні провідну роль у вивченні цього феномену відіграє психофізіологічний напрям досліджень, який орієнтований на вивчення нейродинамічних властивостей як природних передумов здібностей. Проте, незважаючи на розробки даного питання у психофізіології, біохімії, диференціальної психології, психогенетиці, чимало аспектів діагностики, прогнозування, структурної складової природних основ здібностей залишається не вирішеними. Саме тому теоретичні розробки й емпіричні дослідження даного питання залишаються вкрай актуальними.

Мета даної статті полягає у здійсненні аналітичного огляду феномену здібностей у парадигмі функціонально-генетичного підходу та їх впливу на ефективність виконання діяльності, зокрема професійної.

Функціонально-генетичний підхід до вивчення здібностей орієнтований на зв'язок здібностей з особливостями функціонування нервової системи, природа (генезис) здібностей при цьому пояснюється з позицій генетичної теорії (Є. П. Ільїн,

В. Д. Шадриков, Е.О.Голубева). На думку В.Д. Шадрикова, здібності не розвиваються із задатків в процесі діяльності. За його теорією, задатки виступають структурними одиницями здібностей, тобто здібності виникають внаслідок певної комбінації задатків, їх взаємодії між собою. На основі наведених зв'язків між здібностями, задатками та їх обумовленістю особливостями функціонування нервової системи, здібності трактуються як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, мають індивідуальну міру вияву і проявляються в успішності та якісній своєрідності засвоєння й реалізації окремих психічних функцій [3].

Визнання функціонально-генетичною концепцією вродженості й генетичної обумовленості здібностей дозволяє стверджувати, що вони існують до діяльності, і тому немає необхідності пов'язувати їхнє виникнення лише з діяльністю [3]. Проте, діяльність розглядається як одна з найважливіших умов розвитку й реалізації здібностей. На відміну від твердження, що діяльність перетворює задатки на здібності (особистісно-діяльнісний підхід), розвиток здібностей в діяльності розглядається як розвиток у діяльності функціональних систем [3].

Деякі факти дійсно засвідчують, що в діяльності розвивається морфо-функціональна основа здібностей. Так, при інтелектуальному розвитку в процесі навчання в мозку підсилюються процеси синтезу специфічних білків - нейропептидів, які, локалізуючись у різних відділах мозку, впливають на ефективність перебігу більшості психічних процесів - пам'яті, уваги, мислення тощо [3]. Цілком імовірно, що «розвинений у навчанні» мозок відрізняється не тільки збільшенням обсягу інформації, що зберігається в ньому, але й змінює якість функціонування структур нервової системи, підвищує їх продуктивність.

Особливо варто підкреслити роль діяльності (а у широкому розумінні — активності взагалі) для дозрівання функцій центральної нервової системи у ранньому онтогенезі. Підтвердженням тому є численні дані вікової фізіології й

психології про негативний вплив несприятливих факторів середовища (його збідненість, психічна, психомоторна й соціальна депривація тощо) на дозрівання морфо-функціональних структур. Внаслідок цього гальмується загальний психічний розвиток дитини. Безумовно, повноцінне своєчасне дозрівання морфо-функціональних структур позначається також і на ступені розвитку й вияву здібностей. Особливості дозрівання морфо-функціональних структур мають яскраво виражену особливість вікової динаміки – сенситивними періодами [1].

Відповідно до функціонально-генетичної концепції, особливу практичну цінність представляє можливість прогнозу здібностей на основі діагностики комплексу нейродинамічних характеристик індивіда. Найбільш глибокий аналіз зв'язку здібностей з параметрами нейродинамічного та психодинамічного рівнів представлений у працях Е.О.Голубевої. За результатами досліджень нею були визначені кореляційні зв'язки між формально-динамічними характеристиками індивідуальності та ступенем прояву пізнавальних, комунікативних здібностей а також особливостями саморегуляції. Так, Голубева Е.О визначила комплекси психофізіологічних ознак, що відповідають художньому й мисленнєвому пізнавальним типам [1].

Для *художнього типу* характерним є комбінація сили, лабільності й активованості нервової системи. Вчена позначила цей тип як «спеціалісти збудження». Часто такий тип пізнавальної активності обумовлений домінантністю правої півкулі й двопівкульною локалізацією мовлення. Також у «художників» домінує перша сигнальна система, пов'язана з невербальним інтелектом. Мнемічні здібності художнього типу пов'язані з безпосереднім запам'ятовуванням, детальним, чітким та яскравим відтворенням запам'ятованих об'єктів. Переваги мислення при вираженому невербальному інтелекті проявляються у здібностях до швидкої організації цілого з частин, узагальнення на основі чуттєво-конкретного досвіду.

Для *мисленнєвого типу* характерним є сполучення слабкості активації та інертності нервової системи. Голубева

позначила цей тип як «спеціалісти гальмування». Центри мовлення локалізовані у лівій півкулі, домінуючим є вербальний інтелект. Основною перевагою даного типу є здатність до вербалізованого узагальнення абстрагування, ефективного оперування словами, поняттями й символами. Мнемічні здібності мисленнєвого типу проявляються в опосередкованому запам'ятовуванні, вмінні логічно організувати й класифікувати матеріал, створити алгоритми, свідомо керувати процесом запам'ятовування.

Визначені також кореляції між нейродинамічними показниками та *властивостями уваги*: високі показники концентрації й стійкості уваги мають люди з сильною та інертною нервовою системою; а високі показники переключення уваги (за умов комфортного темпу виконання діяльності) - особи зі слабкою й рухливою нервовою системою.

Встановлено також вплив нейродинамічних характеристик на особливості *мнемічної діяльності*. Довільна пам'ять на числа, геометричні фігури, малюнки, слова краще у осіб з інертністю нервових процесів і низкою лабільністю. Водночас, мимовільна пам'ять краще в осіб з високою лабільністю нервової системи. Тексти краще запам'ятовують особи зі слабкою нервовою системою а наочні об'єкти - ті, що мають сильну нервову систему.

Рухова пам'ять, запам'ятовування просторових і силових параметрів рухів, краще проявляється у людей з інертністю збудження й гальмування, сильною нервовою системою, перевагою збудження або врівноваженістю нервових процесів.

Комунікативні здібності яскраво проявляються у екстравертованих «спеціалістів збудження» і позитивно корелюють з музичними, комунікативно-мовленнєвими, педагогічними й артистичними здібностями. Встановлено, що в основі комунікативних здібностей лежить активованість й лабільність нервової системи, які часто сполучаються з домінуванням першої сигнальної системи. Комунікативні види діяльності, які вимагають високої працездатності та стресостійкості при інтенсивній роботі з людьми передбачають

сполучення високої лабільності з силою й активованістю нервової системи.

Фізіологічною основою *артистичних й музичних здібностей* є сполучення високої лабільності з слабкістю нервової системи, що забезпечує високу фізіологічну реактивність та високу сенсорну чутливість, а також лежить в основі високого рівня мимовільної емпатії [1].

Е.О.Голубевою був встановлений також зв'язок між параметрами нейродинамічного рівня та особливостями *саморегуляції* – домінуванням її довільної та мимовільної форм. Мимовільний рівень регуляції домінує у людей *художнього типу з першою сигнальною системою та невербальним інтелектом*. Такі люди зазвичай мають високу імпульсивність, безпосередність реагування, спонтанність, вони спрямовані на практичну діяльність.

Довільний рівень регуляції пов'язаний з *домінуванням другої сигнальної системи та інертністю нервових процесів*. Дана комбінація характерна для мисленнєвого типу, переваги якого проявляються у сферах, які вимагають високого рівня довільності психічних процесів, психомоторних й інтелектуальних дій, здатності до самодетермінації й саморегуляції, високого рівня самоконтролю поведінки, послідовності й організованості [1].

Наведені дані мають величезне значення як з теоретичної так і з практичної точки зору. Визначення психофізіологічних корелятивів здібностей дозволяє наблизитися до вирішення питання диференційованого підходу у навчанні й здійсненні прогнозів щодо напрямів ефективного розвитку особистості відповідно до її природного потенціалу [2]. Вирішення даного питання допоможе забезпечити реалізацію професійної орієнтації, професійного добору та кадрового розподілу в організаціях різного спрямування, але особливо це актуально для тих, хто працює в особливих умовах діяльності.

Література

1. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. - М.; Прометей, 2013.-306 с.

2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

3. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека: Монография. – М.: Издво «Институт психологии РАН», 2019. – 274 с.

Лич Оксана

канд. психол. наук, доцент

Національний авіаційний університет

м.Київ, (Україна)

Репрінцева Євгенія

Національний авіаційний університет

м.Київ (Україна)

ТРЕНІНГ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПОКРАЩЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПІВРОБІТНИКІВ МОЛОЧНОЇ КОМПАНІЇ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ

На сучасному етапі розвитку науки присвячено багато робіт проблематиці комунікативної компетентності у професійній діяльності. Широке коло дослідників, які присвятили свої роботи темі формування комунікативної компетентності, підтверджують, що предмет дослідження представляє собою значний інтерес, оскільки комунікативна компетентність є важливою характеристикою професійної компетентності працівника. І вже недостатньо бути гарним фахівцем, необхідно бути, як зазначає Орбан-Лембрик Л.Е., ще й гарним співробітником, тобто вміти працювати в команді для досягнення найкращого результату, брати участь у прийнятті спільних рішень, вміти зробити для колег по роботі зрозумілим своє висловлювання та довести свою точку зору. Власне, тому комунікативна компетентність вважається одним з базових компонентів культури спілкування сучасної людини, оскільки являється важливішою умовою професійного розвитку.

Комунікативна компетентність у науці розуміється, по-перше, як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми в особистому житті та у професійній діяльності; по-друге, як певна сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективність та глибину спілкування, а значить впливають на процеси розуміння та взаєморозуміння між партнерами у процесі спілкування, впливають на зміну кола спілкування.

Розвиток та формування комунікативної компетентності можуть бути пов'язані з психологічними характеристиками особистості: врівноваженістю, емоційною стабільністю, контрольованою емоційною експресивністю, відкритістю у стосунках, контактністю з іншими людьми, з соціальними групами, здатністю встановлювати емоційні взаємини з оточуючими, життєстійкістю. Більшої уваги серед зазначених якостей особистостей потребує розкриття саме поняття «життєстійкість», оскільки виконує таку головну функцію, як побудова ефективної соціальної взаємодії та знаходження оптимальних шляхів саморозвитку та самоздійснення особистості у складних життєвих обставинах (Т.О. Ларіна), що людина може зустрічати повсякчас на роботі та в особистому житті.

Внутрішній світ особистості має активний, діяльний характер, тобто людина працює, і міра напруженості такої роботи (переробка досвіду, вироблення власних позицій і переконань, шляхів самовизначення тощо) є показником духовного багатства індивідуальності (Б.Г. Ананьєв), скоріше за все й показником сформованої життєвої стійкості особистості. Власне, стійкість до різноманітних життєвих та професійних ситуацій виражається через прийняття рішень, через висловлювання думок, тобто пов'язана з особливостями комунікативної компетентності особистості. До її психологічних складових, за Бодальовим О.О., належать доброзичливість, конкретність, безпосередність, ініціативність, відкритість, уміння йти на поступки, приймати почуття свої та інших, емпатія, самопізнання, що можуть бути розвинені тренінговими технологіями як ефективним психологічним інструментарієм.

Так, різні психологічні прийоми, вправи у процесі тренінгу стимулюють розвиток здібностей людини, сприяють оволодінню будь-якими видами діяльності. Аналіз тематики тренінгів для співробітників компаній, для бізнес-організацій показав, що спілкування є їх важливою складовою, наприклад, у тренінгах з продажу, у тренінгах з переговорів, у тренінгах з розвитку лідерських якостей тощо (Корніяка О.М.), тобто, тією складовою, що впливає на результативність діяльності.

Тренінг як психологічний інструментарій сприяє саморозкриттю кожного з учасників. Під час тренінгу співробітники компанії отримують необхідні психологічні знання, по-перше, для більш успішного виконання завдань, по-друге, для розкриття внутрішніх ресурсів, по-третє, для розвитку комунікативних здібностей, навіть якщо такої мети тренінгу не було.

Крім того, виокремлюють специфічні риси тренінгу, що відрізняють цей метод від інших методів практичної психології, це: наявність постійної групи, яка працює протягом 2-5 днів або періодично збирається на зустрічі; дотримання ряду принципів групової роботи; об'єктивізація суб'єктивних почуттів і емоцій учасників групи, невербалізована рефлексія; свобода спілкування учасників; наявність клімату психологічної безпеки; застосування активних методів групової роботи.

Психологічний тренінг як метод активного соціально-психологічного навчання або як метод формування необхідно важливих якостей або компетенцій особистості є одним з найбільш поширених видів психологічної роботи. Він є найбільш актуальним і динамічним на ринку психологічних послуг, які може запропонувати галузь психологія, оскільки привертає людей ефективністю, конфіденційністю, внутрішньою відкритістю, психологічною атмосферою, індивідуальною та груповою рефлексією та іншими явищами.

Серед основних завдань тренінгу виділяють наступні:

а) орієнтація на кінцеві результати в практичній діяльності, визначення нових виробничих цілей.

б) об'єднання колективу і вдосконалення професійної майстерності.

- в) посилення мотивації та ентузіазму працівників.
 - г) удосконалення навичок спілкування співробітників
- (Суховершина Ю.В. та інші).

Значимість тренінгу в тому, що він дозволяє ефективно вирішувати завдання, пов'язані управлінням власними емоційними станами, самопізнанням і самоприйняттям, особистісним ростом, з розвитком навичок спілкування (Горбатова О.О.), саме тому ми й розглядаємо тренінг як психологічний інструментарій для розвитку комунікативних компетенцій співробітників бізнес-організації.

Актуальність даної проблеми сприяла розробці теоретичного підґрунтя та розробці етапів емпіричного дослідження. Масштабність дослідження полягає у встановленні особливостей комунікативної компетентності працівників бізнес-організації психодіагностичними методиками, після чого буде відібрано працівників, які мають відхилення від норми цього явища. Наступним завданням являється розробка та проведення тренінгу для підвищення комунікативної компетентності працівників з різним рівнем життєстійкості. Останнім завданням емпіричного етапу виступає проведення психодіагностичних методик для перевірки рівня компетентності та життєстійкості та порівняння результатів до та після тренінгу.

Вважаємо, що комунікативна компетентність дозволяє людині правильно висловлювати свої думки та відображати ступінь розумових процесів людини, а життєстійкість показує внутрішній баланс, стійкість людини до складних життєвих та професійних ситуацій і впливає на зміст та поведінку висловлювань.

Отже, тренінг можна розглядати як психологічний інструментарій розвитку комунікативної компетентності співробітників з різним рівнем життєстійкості. Окреслені напрямки дозволяють провести теоретичне та емпіричне дослідження.

Сергій Василенко
канд. психол. наук, доцент,
заступник начальника кафедри
морально-психологічного забезпечення
діяльності військ (сил)
Національний університет оборони
України імені Івана Черняховського
м. Київ (Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБОВОГО СКЛАДУ СИЛ УКРАЇНИ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН (ПІДРОЗДІЛІВ) ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

В умовах виконання бойових завдань (завдань за призначенням) фактор небезпеки, впливаючи на мотиваційну сферу військовослужбовців, змінює внутрішній зміст діяльності.

Сучасний бій та повсякденна службова діяльність характеризуються високою динамічністю, рухливістю, швидкоплинністю, що вимагає від особового складу здатності швидко перебудовуватись відповідно до умов виконання завдань за призначенням.

Психологічний супровід – це комплекс заходів, які здійснюються у бойовій обстановці і стосуються лише частин та підрозділів, що діють безпосередньо в бойовій обстановці або готуються до безпосереднього виконання бойових завдань [1]. Сутність психологічного супроводу полягає в підтримці емоційно-вольової стійкості військовослужбовців та психологічної здатності виконувати завдання за призначенням згідно функціональних обов'язків в особливих (екстремальних) умовах обстановки.

Складність психологічного супроводу полягає в тому, що командири (начальники) та службові особи структур морально-психологічного забезпечення, які його організують та здійснюють, самі знаходяться під впливом тих же психотравмуючих факторів, що і їх підлеглі [1].

Найважливішим елементом психологічного супроводу бойових дій військ є психологічна допомога (самопомога), що є комплексом психологічних, організаційних, медичних заходів, спрямованих на

забезпечення успішного подолання військовослужбовцями психотравмуючих обставин бойової обстановки, збереження їх психічного здоров'я і боєздатності. Психологічна допомога включає психологічну підтримку і психологічну реабілітацію [3; 4].

На командирів (начальників), їх заступників з морально-психологічного забезпечення та офіцерів-психологів покладається особлива відповідальність за здійснення заходів психологічного супроводження виконання завдань за призначенням [2-4].

Перебіг бойових дій на Сході України (2014-2020 рр.) переконливо свідчить, наскільки важливою є психологічна готовність особового складу військових частин (підрозділів) Збройних Сил України до дій в особливих умовах, здатність протистояти впливу різноманітних бойових стресорів, зберігаючи при цьому високу працездатність.

Незалежно від характеру бойових дій, впливу чинників навколишнього середовища, стійкість військовослужбовців до психогенних травм залежить, в першу чергу, від індивідуально-психологічних якостей та особистісних властивостей військовослужбовця.

Численні дослідження вітчизняних та іноземних фахівців доводять, що перебування в травматичних ситуаціях може призвести згодом до специфічних змін в психіці.

Для забезпечення боєздатності недостатньо навчити військовослужбовців на предмет наявності у них відповідних військово-професійних знань і навичок. Необхідна спеціальна психологічна підготовка до бойової діяльності та психологічне супроводження особового складу під час ведення бою і цьому приділяється все більша роль у зв'язку із безпосередньою участю у бойових діях військовослужбовців Збройних Сил України.

Поняття «психологічна підготовка» містить у собі формування в особового складу психологічної стійкості, тобто, таких психологічних якостей, які дозволяють виконувати бойові завдання в складних умовах, що супроводжуються небезпекою для життя й фактором раптовості.

Таким чином, коли вживається поняття “психологічний супровід”, мається на увазі безпосереднє підтримання психологічної стійкості до впливів бойової обстановки.

Предметом бойової діяльності є реальний супротивник, його особовий склад, техніка, а засобами – зброя й бойова техніка. При

навчально-бойовій діяльності реальний супротивник відсутній. Тому між навчальною й бойовою діяльністю існують істотні розбіжності. Основна відмінність між ними полягає в мотивації. Опитування військовослужбовців, які приймали участь у різного роду навчаннях, показало, що найбільш значимими мотивами для них є почуття обов'язку, відповідальність перед командиром, колективом, бажання домогтися високої оцінки, заохочення.

В умовах бойової діяльності фактор небезпеки, впливаючи на мотиваційну сферу військовослужбовців, змінює внутрішній зміст діяльності, надає інше значення діям, змінює їхній зміст. Мотивами бойової діяльності військовослужбовці, що брали участь у реальних бойових діях, назвали патріотизм, страх осуду з боку товаришів, прагнення помститися за загиблих, почуття ненависті, бажання вижити, страх потрапити в полон, бути пораненим, вбитим. Виходячи з перерахованого, бачимо, що сформувавши мотивацію до бойової діяльності в умовах мирного часу досить важко. У цьому полягає одна з основних проблем психологічного супроводу військовослужбовців.

Отже, психологічний супровід здійснюється в загальній системі морально-психологічного забезпечення підготовки та застосування військ (сил) Збройних Сил України.

Об'єктом психологічного супроводу є свідомість військовослужбовця, суспільна свідомість малих груп і військових колективів. Свідоме ставлення особового складу до тих випробувань, із якими він зіштовхнеться у бою, знання вірогідного супротивника, його бойових можливостей, розуміння характеру війни складає його основу.

Сутністю психологічного супроводу є підвищення психологічної стійкості і надійності особового складу, його психологічної підготовленості; перетворення факторів бою у знайомі, звичні, очікувані (адаптація до умов бойової обстановки); озброєння військовослужбовців необхідними знаннями і досвідом подолання внутрішніх навантажень, які відповідають бойовим; розвиток у особового складу готовності до зустрічі з новим, раптовим, а також здатності швидко перебудовуватись відповідно до обставин.

Незалежно від характеру бойових дій, впливу чинників навколишнього середовища, стійкість військовослужбовців до бойових психічних травм залежить, в першу чергу, від особистісних якостей військовослужбовця. Численними дослідженнями доведено, що перебування в травматичних ситуаціях може призвести згодом до

специфічних змін в психіці.

Для забезпечення боєздатності недостатньо навчити військовослужбовців на предмет наявності у них відповідних військово-професійних знань і навичок. Необхідні спеціальна психологічна підготовка до бойової діяльності та психологічне супроводження особового складу під час та після завершення бойових дій (бойового застосування) у зв'язку із безпосередньою участю у бойових діях на Сході України військовослужбовців Збройних Сил України.

Література

1. Морально-психологічне забезпечення у ЗС України: підручник: у 2 ч. Ч.І [В.М.Вилко, В.М.Грицюк, В.Г.Дикун та ін.]; за заг. ред. В.В.Стасюка. – К.: НУОУ, 2012. – 464 с.

2. Наказ Генерального штабу Збройних Сил України від 22.05.2017 № 183 “Про затвердження Положення про структури морально-психологічного забезпечення у Збройних Силах України”. – К., 2017.

3. Наказ Генерального штабу Збройних Сил України від 27.12.2018 № 462 “Про затвердження Інструкції з організації психологічної декомпресії військовослужбовців Збройних Сил України”. – К., 2019.

4. Наказ Міністерства оборони України від 09.12.2015 № 702 (у редакції наказу Міністерства оборони України від 11 грудня 2019 року № 629 “Про затвердження Положення про психологічну реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України”. – К., 2020.

Юлія Кравченко

*психолог кафедри авіаційної психології
Національний авіаційний університет
м.Київ (Україна)*

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА УСПІШНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Особистісна успішність як багатомірне поняття включає в себе багато складових, її структура залежить від різносторонніх характеристик особистості. Професійна успішність, успішність у сім'ї, відносинах, спорті, творчості – у будь якій сфері, «успішність» поняття

соціальне. Для усвідомлення успіху необхідні одночасно інтеграція у суспільство і виділення з нього як індивідуальності, тобто рівновага соціальної і особистісної ідентичностей людини[3]. Кожна зі сфер життя, у якій людина прагне досягнути успіху, просякнута безліччю міжособистісних контактів, як в малих соціальних групах, наприклад, сім'я, так і у професійних колах. Досягнення максимальної результативності та продуктивності взаємодії у кожній зі сфер, можливе лише за умови високого рівня ефективності спілкування. А власне для професійної успішності майбутніх психологів високий рівень ефективності спілкування є вкрай важливим.

У ході теоретичного вивчення питання було виявлено, що основою ефективного спілкування є комунікативна компетентність особистості. С.С. Макаренко під комунікативною компетентністю розумів уміння особистості спілкуватися з різними людьми, в середовищі яких вона проживає і працює [6], що фактично є основою ефективного спілкування і може бути розвинено відповідно до рівня домагань особистості та з урахуванням її особливостей, характеристик та властивостей.

Дослідження поняття комунікативної компетентності включає в себе вивчення процесів, умов та факторів, що впливають на її розвиток, виявлення її ролі в ефективному спілкуванні та взаємодії, виділенні її структури. О.І.Муравйова, Л.А.Петровська, Є.В.Сидоренко, Л.А.Цветкова розглядають комунікативну компетентність як окрему характеристику особистості. У той час як В.М.Куніцина, В.О.Спи́ва, Ю.М.Жуков вважають лише складовою більш широкого поняття, інших видів компетенцій. Ю.М.Смельянов розглядає це поняття як індивідуальну якість і певний стан свідомості групи. Представники практичного підходу, такі, як: В.П. Захарова, Н.Ю. Хрящева, А.С. Прутченков, Є.В.Сидоренко, С.І. Макшанов, Г.Н. Ніколаєва, Є.М. Горюнова, І.К. Гаврилова, Ю.С. Крижанська, В.П. Третьяков акцентують увагу на процесі розвитку та удосконаленні комунікативної компетентності, на необхідності розробки методів розвитку комунікативних навичок, та розробці практичних рекомендацій для ефективного спілкування.

У процесі вивчення *комунікативної компетентності* було виокремлено її основні складові, які складають структуру цього поняття, а саме, *комунікативні здібності, комунікативні вміння та навички, комунікативні знання*. Посилаючись на теоретичні дані,

можемо припустити, що, аналізуючи рівень цих складових та впливаючи на кожну окремо, можемо підвищити рівень комунікативної компетентності в цілому. Розглянемо кожен структурний елемент детальніше.

Розглядаючи *комунікативну здібність* як природну обдарованість особистості у контексті спілкування, можемо вважати її тим фундаментом, через призму якого розглядаються інші складові та можливість розвитку рівня комунікативної компетентності. Основні показники комунікативних здібностей вказані на Рис. 1



Рис.1. Комунікативні здібності особистості

Комунікативні вміння та навички є системою психічних і практичних операцій, які зумовлюють реалізацію міжсуб'єктної взаємодії, дають змогу регулювати процес спілкування залежно від поставленої мети, та умов, у яких воно здійснюється. Комунікативні вміння та навички визначають володіння певними способами й прийомами, за допомогою яких партнери входять у ситуацію спілкування, встановлюють і підтримують контакти, та цілеспрямовані стосунки і досягають цілі, поставленої перед спілкуванням. Рівень комунікативних умінь і навичок – це рівні оволодіння комунікативними діями щодо оцінки ситуації, сприйняття та трансляція інформації, цілеспрямованого встановлення контакту, планування, організації і забезпечення ефективного спілкування, що приводить до реалізації мети спілкування

Умовою адекватного використання комунікативних умінь та навичок є розуміння, як слова і дії сприймаються партнером. Тому не менш важливим елементом комунікативної компетентності є *комунікативні знання* - знання про те, що таке спілкування, його види, форми, закономірності, прийоми і методи спілкування, можливості і

обмеження спілкування. Це також знання про те, які методи ефективні відносно різних людей в різних ситуаціях і знання про ступінь розвитку у себе тих чи інших комунікативних умінь. Знання про особливості процесу спілкування та необхідні якості особистості, для його успішної реалізації дозволяють орієнтуватися в комунікативних ситуаціях, аналізувати та прогнозувати свою поведінку та поведінку партнерів по спілкуванню.

Отже, комунікативні здібності особистості є полем для діагностики, аналізу та підбору методів впливу на інші структурні елементи комунікативної компетентності. У той час як набуття індивідом комунікативних знань та використання їх на практиці, здобуття та підвищення рівня комунікативних умінь та навичок відіграють вирішальну роль у досягненні високого рівня комунікативної компетентності, що у свою чергу стане вагомим інструментом для досягнення успіху у різних сферах життя.

Таким чином, можемо зробити висновок, що зростання важливості спілкування у житті людини, значимості рівня ефективності спілкування для досягнення успіху, робить необхідним детальне вивчення поняття «комунікативна компетентність» як основної складової особистісної успішності. А також подальшого вивчення структурних складових комунікативної компетентності та можливостей їх розвитку.

Література

1. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: Издательство МГУ, 1998 – 348 с.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М.: КОГИТО-ЦЕПТР, 2002. – 345 с.
3. Ільїна Ю.М. СМД-тренінг по трансформації ментальних (розумових) моделей дорослих: Методичний посібник для проведення тренінгу «Управління змінами». – К.: ЦТІ, 2007. – 80 с.
4. Кови Стивен Р. 7 навyków високоєфективных людей. – Л.: Вид-во Світ, 2001. – 452 с.
5. Макарєнко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. / С.С. Макарєнко – К., 2001. — 180 с.

6. Ключников С. Ю. ФАКТОР УСПЕХА: Новая психология саморазвития – М.: Беловодье. 2002. – 480 с.

Катерина Радіонова

студентка 4 курсу

Національний авіаційний університет

Тетяна Вашека

канд. психол. наук, доцент

м.Київ (Україна)

ЗВ'ЯЗОК ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЖИТТЯМ З ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЮ СФЕРОЮ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Проблема задоволеності життям сучасної молоді є надзвичайно актуальною, адже постійні зміни політичної влади, соціально-економічна нестабільність, невпевненість в майбутньому висуюють на перший план потреби матеріального характеру та захищеності, породжують тривогу та переживання екзистенційного вакууму. Перед студентською молоддю зараз відкрито багато шляхів, що перш за все обумовлює їх академічну мобільність, можливість вчитися за кордоном, отримувати знання з різних спеціальностей та обирати справу, що приносить як прибуток, так і задоволення. Сучасне покоління студентів налаштоване на задоволення як основних фізіологічних потреб, умов життя, так і на позитивні стосунки з оточуючими, саморозвиток, досягнення успіху [4]. Спостерігається зміна домінуючих цінностей в юнацькому віці, важливими стають цінності кар'єрного зростання, успіху, незалежності, менш значимими – цінності створення сім'ї, народження дітей та кохання. Ціннісні орієнтації молоді спрямовані більше на заробіток грошей, досягнення життєвого успіху, а не на створення гармонійних стосунків, одруження та планування сімейного життя [1].

Отже, під впливом соціально-економічних змін в Україні відбувається переорієнтація сучасної молоді на індивідуальні досягнення поза сім'єю, в основному – високого соціального статусу, забезпечення себе і рідних матеріально, самореалізація в професійній сфері. З огляду на це, актуальним є дослідження зв'язку задоволеності життям з ціннісно-сміисловою сферою студентської молоді.

Для проведення дослідження були використані такі психодіагностичні методики: «Шкала психологічного благополуччя» К.Ріфф, «Шкала задоволеності життям» Е.Дінера, «Морфологічний тест життєвих цінностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиної та тест «Смисложиттєві орієнтації» Д. Леонтєва. Вибірку дослідження склали 31 досліджувані віком 17-23 років жіночої та чоловічої статі.

«Шкала задоволеності життям» Е.Дінера була адаптована і валідизована Д.А. Леонтєвим [3]. Вона дозволяє визначити як особистість ставиться до власного життя в цілому, які емоції в неї виникають по відношенню до свого життя, тобто діагностує ступінь суб'єктивної задоволеності життям. Для визначення основних життєвих цінностей респондентів було обрано методику «Морфологічний тест життєвих цінностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиної, що дозволяє діагностувати такі термінальні цінності: розвиток себе, духовне задоволення, креативність, активні соціальні контакти, власний престиж, високе матеріальне становище, досягнення, збереження власної індивідуальності [5]. Методика «Смисложиттєві орієнтації» Д. Леонтєва допомагає визначити, чи наявна у людини ціль та сенс життя і містить 5 шкал: цілі у житті, процес життя або емоційна насиченість життя, результативність життя, локус контролю Я та локус контролю життя [2].

Для встановлення зв'язків між задоволеністю життям та ціннісно-смісловою сферою студентської молоді було використано кореляційний аналіз, критерій Пірсона.

Проаналізуємо рівень задоволеності життям у студентської молоді за методикою «Шкала задоволеності життям» Е.Дінера (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень задоволеності життям у студентів за методикою «Шкала задоволеності життям» Е.Дінера

Рівень вираженості	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Задоволеність життям	26	58	16

Як можна побачити з табл. 1, найбільша кількість респондентів (58%) має середній показник задоволеності життям, з чого можна зробити висновок, що в цілому юнаків та дівчат влаштовує їх життя, але

воно не відповідає ідеалу і досліджувані не вважають, що досягнули всього, що хотіли у житті. Кількість незадоволених своїм життям респондентів (26%) перевищує кількість респондентів, які мають високу задоволеність життям (16%), можливо тому, що особистість стоїть тільки на початку самостійного шляху, входить у доросле життя та ще не має особливих досягнень.

За методикою «Смисложиттєві орієнтації» встановлено, що найменш вираженою є шкала «результат життя», тобто респонденти оцінюють прожитий відрізок життя як непродуктивний. Це характерно для юнацького віку, адже студенти переживають період становлення, вибору професії та самовизначення і мають незначні досягнення на життєвому шляху. За методикою «Морфологічний тест життєвих цінностей» було визначено домінуючі цінності, які притаманні особам юнацького віку: креативність, розвиток себе, активні соціальні зв'язки, професійне життя.

У результаті кореляційного аналізу встановлено значимі зв'язки (табл. 2).

Таблиця 2

Значимі кореляційні зв'язки задоволеності життям та смисложиттєвих орієнтацій студентів

Задоволеність життям	Смисложиттєві орієнтації
Задоволеність життям за «Шкалою задоволеності життям»	Осмиленість життя $r = 0,525, p < 0,001$ Цілі в житті $r = 0,404, p < 0,01$ Процес життя $r = 0,586, p < 0,001$ Результат життя $r = 0,596, p = 0$ Локус контролю життя $r = 0,453, p < 0,01$

Аналіз отриманих зв'язків показує, що задоволеність життям має прямі кореляційні зв'язки із смисложиттєвими орієнтаціями, це говорить про те, що особистість відчуває себе щасливішою, маючи в житті мету, сенс існування, ціль життя і прагнення її досягнути.

Зв'язок задоволеності життям зі шкалою «цілі в житті» говорить про те, що людина відчуває задоволеність, коли має цілі на майбутнє, живе не тільки сьогодишнім днем, а бачить перспективу життя та усвідомлює свої кроки для досягнення мети. Встановлено, що чим більш насичене життя у студентської молоді (шкала «процес життя»), емоційно забарвлене, з позитивними та цікавими подіями, тим більше вони отримують задоволення.

Прямий зв'язок між результатом життя та його задоволеністю вказує, що від того, як людина оцінює пройдений шматок життя, своє минуле, залежить чи буде вона задоволена загалом своїм життям і як буде його сприймати.

Також задоволеність життям прямо пов'язана зі шкалою локус-життя, тобто, чим більше людина вірить у те, що вона керівник свого життя, може його змінити і все залежить від неї, тим більше вона відчуває задоволеність. Це можна пояснити тим, що навіть якщо в житті трапляються негативні події, людина, яка вірить, що все в її руках, здатна змінити ситуацію, діяти, і тим самим самостійно творити своє життя, а якщо людина думає, що нездатна на щось вплинути, вона відчуватиме себе в заручниках обставин і замість того, щоб покращити, виправити ситуацію – чекає, сподівається і нічого не змінює, що викликає негативні емоції: роздратування, гнів, неспроможність, розчарування тощо.

Дослідження зв'язку задоволеності життям з ціннісно-сміисловою сферою студентської молоді показало, що існує зв'язок рівня задоволеності власним життям та осмисленістю життя, його насиченістю цікавими позитивними подіями та емоціями, а також наявністю цілі в житті. Більш задоволеними виявилися ті студенти, які переконані, що є хазяїнами власного життя й можуть ним керувати. Позитивна оцінка пройденого етапу життя також підвищує рівень задоволеності життям і навпаки. Отже, можемо зробити висновок, що пошук сенсу в житті, позитивна переоцінка минулого та постановка досяжних, реалістичних цілей сприяє підвищенню рівня задоволеності власним життям у студентської молоді.

Література

1. Евграфова Ю. А. Ценности современной молодежи и установки на семью и деторождение // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. № 28. – С. 1213-1216.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – Москва: Смысл, 2000. – 16 с.
3. Осин Е.Н., Леонтьев, Д.А. (2008). Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия. В сб.: Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов. – С.28-36.

4. Сальникова И.В. Связь компонентов психологического благополучия и психосоциальных факторов с удовлетворенностью жизнью студенческой молодежи. // Вестник университета, №6, 2014. – С. 284-287.

5. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей. // Журнал Прикладная психология. – №4, 2001. – С. 9-30.

6. Яремчук С.В. Стратегии достижения счастья в юношеском возрасте / Психологическая культура в современном образовании: сборник научных трудов / Под ред. Е.Н. Ткач. Хабаровск: Издво ФГБОУ ВПО «ДВГГУ», 2013. – С. 421-428.

Владислав Сусло

*Командування Сухопутних військ Збройних Сил України
м. Київ (Україна)*

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Військово-політичні та соціально-економічні зміни, що відбуваються сьогодні в нашій державі, спонукають жінок до служби у Збройних сил України. Відповідно до Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків під час проходження військової служби у Збройних силах України та інших військових формуваннях» № 2325-УШ від 06.09.2018 року, жінки мають право проходити військову службу на рівних засадах із чоловіками, займати військові посади та отримувати військові звання. Жінки на рівних умовах проходять повсякденну військову службу, мають рівні з чоловіками можливості щодо укладення контракту на проходження військової служби. За статистичними даними, на сьогодні понад 25 тисяч жінок-військовослужбовців за контрактом на рівні з чоловіками проходять службу у Збройних силах України; статус учасника бойових дій в Україні отримали понад 7 тисяч жінок.

Вищезазначене сприяло значному зростанню кількості жінок, бажаючих вступити на навчання у вищі військові навчальні заклади (ВВНЗ). Разом із тим, рівень здоров'я молодих дівчат є недостатнім для

опанування військових спеціальностей, що обумовлює актуальність пошуку ефективних засобів зміцнення їхнього здоров'я у процесі навчання у ВВНЗ. Проблема здоров'я була і залишається однією з найбільш актуальних проблем як на рівні наукового пізнання, так і на рівні повсякденної свідомості. Вчені розглядають здоров'я як одну з головних умов щастя людини. Тобто, стан повного фізичного, душевного та соціального добробуту, здатність пристосовуватися до умов зовнішнього і внутрішнього середовища, які постійно змінюються, а також відсутність хвороб та фізичних дефектів.

Фізична підготовка має значні можливості у покращанні ефективності професійної діяльності військовослужбовців, у зміцненні їх здоров'я та підвищенні працездатності. Фізична підготовка впливає на всі компоненти боєздатності військовослужбовців. Об'єктивною основою цього є перенесення на боєздатність фізичних якостей, рухових навичок, біологічних властивостей організму, особливостей психіки та свідомості військовослужбовців, сформованих у процесі фізичної підготовки. Військовослужбовці з високим рівнем розвитку фізичних якостей в умовах бойових дій переважають за різними показниками військово-професійної діяльності військовослужбовців, у яких рівень цих якостей нижчий. Завдяки високому рівню фізичної підготовленості військовослужбовці здатні долати значні фізичні, психічні навантаження, зберігати високий рівень працездатності та стресостійкості, протистояти негативним чинникам бойової діяльності та швидше відновлювати рівень боєздатності.

Ефективними засобами фізичної підготовки військовослужбовців є військово-прикладні та інші види спорту, які, з одного боку, передбачають високий загальний рівень фізичної підготовленості військовослужбовців, а з іншого, формують військово-прикладні навички та вміння, які є необхідними у сучасному бою. Одним із сучасних видів спорту є гирьовий спорт, який має ряд переваг серед інших видів спорту та вправ: відсутність значних матеріальних затрат; компактність інвентарю; можливість проведення тренування як в обмеженому просторі, так і на відкритій місцевості; можливість проведення як самостійного тренування, так і заняття одночасно з великою групою осіб; широкий діапазон простих і доступних вправ виключає можливість адаптації до однотипного навантаження; можливість проводити заняття одночасно з військовослужбовцями з різним рівнем фізичної підготовленості, висока ефективність щодо

розвитку фізичних якостей (сили та витривалості) і морально-вольових якостей, зміцнення м'язів спини та всього тіла; профілактика травмування хребта і суглобів.

У дослідженні взяли участь курсанти 1-2-го курсів ($n=47$) Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова. Було сформовано дві групи: експериментальну (ЕГ, $p=21$), жінки якої займалися у секції інституту з гирьового спорту (тричі на тиждень у години спортивно-масової роботи), та контрольну (КГ, $p=26$), жінки якої займалися за чинною системою фізичної підготовки у ВВНЗ. Авторами було розроблено комплекс із 30 вправ, який спрямований на покращання фізичного розвитку та здоров'я військовослужбовців-жінок (табл. 1).

Вправи об'єднували на заняттях в групі по 5-7 вправ на розвиток різних груп м'язів та функціональних можливості жінок. Усі заняття проводилися коловим методом.

Дослідження рівня фізичного здоров'я (РФЗ) проводилося за методикою професора Г. Л. Апанасенка, в основу якої покладені показники антропометрії (маса і довжина тіла, життєва ємність легень, кистьова динамометрія), а також стан серцево-судинної системи (частота серцевих скорочень, артеріальний тиск, тривалість відновлення пульсу).

Таблиця 1

Комплекс випробувань для покращання фізичного здоров'я військовослужбовців-жінок засобами гирьового спорту

№	Назва вправи, вага гирі	К-ть повт.	№	Назва вправи, вага гирі	К-ть повт.
1	Ривок гирі 8 кг л+пр, рази	50-60	16	Вистрибування з гирею 8-16 кг в опущених руках, рази	20-25
2	Ривок гирі 12 кг л+пр, рази	30-40	17	Перестрибування через гирю, рази	40-60
3	Ривок гирі 16 кг л+пр, рази	15-20	18	Випади з гирею 8-16 кг на кожную ногу, рази	10-15
4	Підривання гирі 8-16 кг л+пр,	12-20	19	Степ-крок з гирями 8 кг на кожную ногу,	50-60

	рази			рази	
5	Підривання гирі 12-20 кг двома руками, рази	10-20	20	Тяга гир 12-20 кг станова, рази	10-12
6	Махи гирею 8-20 кг л+пр, рази	10-15	21	Тяга гирі 8-16 кг до підборіддя, рази	8-12
7	Махи гирею 12-24 кг двома руками, рази	10-20	22	Піднімання гирі 8-12 кг на біцепс, л+пр, рази	8-12
8	Протягування гирі 8-16 кг двома руками, рази	10-12	23	Піднімання гирі 8-12 кг із-за голови, л+пр, рази	8-12
9	Повороти з гирею 8-16 кг, рази	20-40	24	Розведення рук з гирями 8 кг в сторони, рази	6-8
10	Нахил з гирею 8-16 кг на плечах, рази	20-30	25	Віджимання в упорі на гирю, рази	10-20
11	Жим гирі 8-12 кг стоячи, л+пр., рази	12-15	26	Піднімання тулуба з гирею 8-12 кг (прес), рази	15-20
12	Жим гирі 8-12 кг сидячи, л+пр., рази	12-15	27	Гіперекстензія з гирею 8-12 кг, рази	20-30
13	Жим гирі 8-12 кг лежачи двома руками, рази	10-15	28	Підтягування на перекладині під кутом 45 град, рази	5-10
14	Напівприсід з гирею 8-20 кг на плечах, рази	20-30	29	Вис на перекладині з гирею 8-12 на спині, с	до 45
15	Повний присід з гирею 8-20 кг на плечах, рази	15-20	30	Утримання гир 8-12 кг в опущених руках, с	до 60

Методика передбачала визначення суми балів за кожен із 5

показників (розрахункових індексів): індекс маси тіла, життєвий індекс, силовий індекс, індекс Робінсона, час відновлення ЧСС до вихідного рівня після 20 присідань за 30 секунд.

Встановлено, що рівень фізичного здоров'я у курсанток, які під час навчання на молодших курсах займалися гирьовим спортом, наприкінці експерименту є достовірно вищим, ніж у курсанток, які займалися за чинною програмою фізичної підготовки ($p < 0,01$). Найбільш виражений ефект від занять гирьовим спортом виявлено на функціональні можливості кардіореспіраторної системи, силових якостей та стабілізацію маси тіла у курсанток ЕГ.

Результати проведених досліджень свідчать про достатньо високу ефективність гирьового спорту щодо зміцнення здоров'я військовослужбовців-жінок під час навчання у ВВНЗ. Рівень здоров'я, сформований на 1-2-му курсах, сприятиме підвищенню стійкості організму до несприятливих чинників навчальної діяльності, покращанню ефективності виконання службових обов'язків та формуванню військово-прикладних навичок у жінок під час навчання на старших курсах. Перспективами подальших досліджень передбачається дослідити вплив занять гирьовим спортом на рівень фізичної підготовленості та успішності навчання військовослужбовців-жінок під час навчання у ВВНЗ.

Література

1. Апанасенко Г. Л. Книга о здоровье. Киев: Медкнига, 2007. – 132 с.
2. Гирьовий спорт у ВНЗ : навч.-метод. посіб. / Г. П. Грибан, К. В. Пронтенко, В. В. Пронтенко [та ін.]; за ред. Г. П. Грибана. Житомир : Вид-во «Рута», 2014. – 400 с.
3. Пічугін М. Ф. Фізична підготовка жіночого контингенту Збройних Сил України в системі професійної діяльності: Навчально-методичний посібник / М. Ф. Пічугін, В. М. Романчук, С. В. Романчук [та ін.]. Житомир: ЖВІ НАУ, 2009. – 160 с.

ЗМІСТ

<i>БУДАГЪЯНЦ Людмила ОСЬОДЛО Василь</i>	<i>Гібридна війна в освітньому вимірі</i>	3
<i>Володимир КЛЯЙН Вєра ШИЛОНОВА Віктор ГЛАДУШ</i>	<i>Індивідуальний підхід у забезпеченні психолого- педагогічного супроводу інклюзивного навчання в школах словаччини: досвід, перспективи</i>	23
<i>Kasım TATLILIOĞLU</i>	<i>From Socialization to Individuality in the Modernization Process</i>	32
<i>Raul CORDEIRO António CALHA José Carlos CARVALHO</i>	<i>Missed nursing care and quality of care: an integrative literature review</i>	39
<i>Vladimir KASIANOV Andriy GONCHARENKO</i>	<i>Entropy theory of conflicts (presentation of a new monograph)</i>	49
<i>Шовкет Эйваз кызы ПАНАХОВА Сабина Юсиф кызы АЛИЕВА</i>	<i>Влияние политической и общественной жизни Азербайджана на развитие личности в период 1905-1907 гг. в органах печати: исторический аспект</i>	52
<i>САМАРСЬКА Лада САС Наталія</i>	<i>Позитивне мислення: можливості його формування</i>	57

<i>ГЧАНСЬКА Олена МЕЛЬНИЧУК Оксана</i>	<i>Сучасні психологічні підходи до вивчення емоційного інтелекту</i>	62
<i>ГОРБЕНКО Світлана</i>	<i>Психологічні особливості виконання соціальних ролей учнями з особливими освітніми потребами</i>	67
<i>КРИВОПИШИНА Олена ПОРЯДІН Євгеній</i>	<i>Особливості розвитку здатності до профайлінгу майбутніх психологів</i>	72
<i>СТАРОВОЙТЕНКО Елена</i>	<i>Парадокс самотождества я: індивідуальність и диалогічність</i>	81
<i>ЛОГВИСЬ Ольга</i>	<i>Психологічні особливості індивідуальності педагога у професійній діяльності</i>	91
<i>МОСКАЛЕНКО Валентина</i>	<i>Індивідуалізація та типізація як закономірність соціалізації особистості: теоретико- методологічний аспект</i>	98
<i>ЦІЛЬМАК Олена</i>	<i>Ступінь значення для студентської молоді соціально спрямованих мотивів професійної діяльності психолога</i>	103
<i>АЛЬОХІН Михайло</i>	<i>Особистісне становлення молодшого школяра приватного ЗЗСО в умовах неперервного тьюторського супроводу</i>	108

<i>РОМАНЕНКО Оксана</i>	<i>Роль самосвідомості у процесах життєвої перспективи особистості</i>	113
<i>РУДИК Світлана</i>	<i>Деструктивні стани особистості як детермінанта психологічного симбіозу в юнацькому віці</i>	116
<i>СВІДЕРСЬКА Ольга</i>	<i>Індивідуальні можливості адаптації та збереження психічного здоров'я в умовах мережевого соціуму</i>	122
<i>СЕРЕДІНА Олександра ХОХЛИНА Олена</i>	<i>Вплив музичних композицій різних жанрів на розумову працездатність підлітків</i>	127
<i>КУХАРЧУК Наталія</i>	<i>Амбівалентність духовності як криза гармонічного розвитку особистості</i>	132
<i>СУПРУН Микола</i>	<i>Академік В.М. Синьов як основоположник психолого- педагогічної теорії співпраці із людиною, яка перебуває в конфлікті із законом (до 80- річного ювілею)</i>	139
<i>ПЕЛЮСТКА Марина</i>	<i>Психосоматика – поле ефективної взаємодії медицини і психології</i>	144
<i>ЛУКАШЕНКО Марина</i>	<i>Індивідуальні особливості переживання життєвих криз, спричинених травматичним досвідом бойових дій</i>	148

<i>ШИНКАР Марія</i>	<i>Явище асертивності в науковій літературі</i>	152
<i>ПАМПУРА Ігор БОЙКО-БУЗИЛЬ Юлія</i>	<i>Особиста психологічна безпека працівників національної поліції України</i>	155
<i>ПОДКОРИТОВА Лариса</i>	<i>Використання засобів арт-терапії у психологічній роботі з батьками дітей з особливими потребами</i>	161
<i>ТИТАРЕНКО Тетяна</i>	<i>Ландшафт життєтворення як територія особистісних змін: типологія і динаміка</i>	166
<i>КИРИЧЕНКО Андрій СТАСЮК Василь</i>	<i>Установка як одна з ключевих категорій психологічного впливу на особистість</i>	171
<i>ХОХЛІНА Олена</i>	<i>До проблеми детермінації становлення особистості</i>	175
<i>ЧЕРЕВИЧНИЙ Сергій</i>	<i>Психологічні особливості командирського рішення</i>	179
<i>ШЕВЯКОВА Інеса</i>	<i>Життєві принципи сучасного юнацтва як відображення провідних цінностей та смислів</i>	183
<i>СУПРУН Дар'я</i>	<i>Професійне становлення особистості сучасного психолога в контексті новітньої парадигми вищої освіти</i>	188
<i>ІЧАНСЬКА Олена ЗАКРЕВСЬКА Анна</i>	<i>Динаміка емоційного інтелекту та агресивності у</i>	196

	<i>спортсменів у командних видах спорту (на прикладі тренінгу)</i>	
<i>ПОДОФСЬ Світлана</i>	<i>Психологічна допомога підліткам, хворим на діабет</i>	199
<i>ЛАПТЄВ Олександр</i>	<i>Контрпропаганда як дієвий засіб боротьби в інформаційній війні Росії проти України</i>	204
<i>ЯКОВИЦЬКА Лада</i>	<i>Комунікативна компетентність як система внутрішніх ресурсів особистості для самореалізації у науково-технічній діяльності</i>	207
<i>ПОМИТКІН Едуард</i>	<i>Виклики сьогодення та пріоритети сучасної освіти</i>	212
<i>ПОМИТКІНА Любов</i>	<i>Вплив толерантності до невизначеності на процес прийняття рішення менеджерами з персоналу</i>	216
<i>НАЗАРЕНКО Наталія</i>	<i>Оптимізм як фактор розвитку конструктивної життєвої позиції</i>	220
<i>ЛИТВИНЧУК Леся</i>	<i>Творча уява як професійно важлива основа розвитку особистості у процесі праці</i>	225
<i>БЕЗВЕРХИЙ Олег</i>	<i>Змінені стани свідомості в сучасній практичній психології</i>	227

<i>ВРЖЕСНЕВСЬКИЙ Іван БОБР Володимир</i>	<i>Психолого-педагогическое сопровождение процесса физического воспитания студентов в проблемном поле современной педагогики</i>	232
<i>ДЕЙНЕКО Ігор ГОНЧАРУК Андрій</i>	<i>Концентрація уваги як частина тренувального процесу з футзалу у непрофільних ЗВО</i>	235
<i>ДОНЕЦЬ Олеся</i>	<i>Ідентичність з поколінням у вимірі вікової ідентичності</i>	240
<i>ДОЛГОВА Олена ЗАКРЕВСЬКА Анна</i>	<i>Дослідження уваги та пам'яті у студентів-пілотів як професійно важливих якостей</i>	243
<i>СТРОЯНОВСЬКА Олена</i>	<i>Вплив профілактики та психокореції емоційної залежності майбутніх психологів на формування їх психологічної культури</i>	246
<i>ОМЕЛЬЧЕНКО Ірина</i>	<i>Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку як вияв їх індивідуальності</i>	253
<i>КОВАЛЬЧУК Олександр</i>	<i>Виникнення психологічної травми та чинники, що впливають на перебіг посттравматичних переживань у військовослужбовців</i>	264
<i>КОБИЛЬЧЕНКО</i>	<i>Індивідуалізація як чинник формування індивідуальності</i>	269

<i>Вадим</i>	<i>у підлітковому віці</i>	
<i>БЕССОНОВА Лілія</i>	<i>Розвиток індивідуальності у сучасному світі: теорія і практика</i>	280
<i>СЕЧЕЙКО Олена</i>	<i>Здібності в контексті функціонально-генетичного підходу</i>	283
<i>ЛИЧ Оксана РЕПРІНЦЕВА Євгенія</i>	<i>Тренінг як психологічний інструментарій покращення комунікативної компетентності співробітників молочної компанії з різним рівнем життєстійкості</i>	288
<i>ВАСИЛЕНКО Сергій</i>	<i>Особливості здійснення психологічного супроводу особового складу сил України військових частин (підрозділів) збройних сил України</i>	292
<i>КРАВЧЕНКО Юлія</i>	<i>Комунікативна компетентність як складова успішності майбутніх психологів</i>	295
<i>РАДІОНОВА Катерина ВАШЕКА Тетяна</i>	<i>Зв'язок задоволеності життям з ціннісно-сисловою сферою студентської молоді</i>	299

СУСПО Владислав

*Гендерні аспекти фізичної
підготовки
військовослужбовців Збройних
Сил України*

303

НАУКОВЕ ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ

**ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ У ПСИХОЛОГІЧНИХ
ВИМІРАХ СПІЛЬНОТ ТА ПРОФЕСІЙ**

Збірник наукових праць

Тексти статей подано в авторській редакції

Електронне видання комбінованого використання на
CD-ROM. Зам. №14-10.

Видавництво ТОВ «Альфа-ПК».

Посвідчення про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої
продукції серія ДК
№1806 від 25.05.2004р.

01001, м. Київ, вул. Малопідвальна 21/8. тел. 270-73-54.