

Міністерство освіти і науки України
Криворізький державний педагогічний університет
Кафедра загальної та вікової психології

**Актуальні
проблеми психології
в закладах освіти**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Заснований у 2008 році

Випуск 11

Кривий Ріг
2021

УДК 159.9:37.015.3(082)

ЗАСНОВНИК І ВИДАВЕЦЬ:
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Криворізького державного педагогічного університету
(протокол № 10 від 08 квітня 2021 р.)

Рецензенти:

З. М. Мірошник, доктор психологічних наук, професор
Н. В. Харченко, доктор психологічних наук, професор

Головний редактор:

Н. М. Токарева, доктор психологічних наук, професор

Редакційна колегія:

Ю. М. Карандашев, доктор психологічних наук (Ph.D.),
професор (Польща)

Т. В. Сенько, доктор психологічних наук (Ph.D.),
професор (Польща)

А. В. Шамне, доктор психологічних наук,
професор (Україна)

Н. М. Макаренко, кандидат психологічних наук,
доцент (Україна)

Я. О. Гапочка, технічний редактор (Україна)

Міжнародна наукова рада:

Я. Бартошевський, доктор філософських наук (Ph.D.),
професор (Польща)

С. Л. Богомаз, кандидат психологічних наук,
доцент (Білорусь)

Х. Нога, доктор психологічних наук (Ph.D.),
професор (Польща)

Т. І. Ронгінська, доктор психологічних наук (Ph.D.),
професор (Польща)

Збірник містить результати наукових теоретичних і емпіричних досліджень актуальних проблем організації освітнього процесу та психолого-педагогічного супроводу суб'єктів освітнього простору. Тематика публікацій свідчить про різноманітність інтересів психологічної спільноти. Опубліковані матеріали адресовані як фахівцям, так і тим, хто цікавиться сучасним станом психологічної науки.

Наукове видання

**Актуальні
проблеми психології
в закладах освіти**

Випуск 11

Українською, російською, польською, англійською мовами

Статті друкуються в авторській редакції з оригінал-макетів Авторів
За достовірність викладених фактів відповідальність несе Автор
Редколегія не завжди поділяє теоретико-методологічні погляди
Авторів

E-mail: k_psychology@kdpu.edu.ua

Тел.: (056) 470-13-56
(097) 145 93 30

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації КВ № 24090-13930Р видане 19.06.2019 р.*

Зміст

Розділ I. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

Даценко О. А.

Поліваріативна специфіка психологічних ресурсів особистості. 11

Коцюба О. О., Бут Д. І.

Прокрастинація: шляхи профілактики, подолання 21

Розділ II. Онтогенетичні виміри психічного розвитку особистості

Карандашев Ю. Н.

Екстероцептивний рівень організації онтогенеза: становлення системи ведущих функцій розвитку 31

Мінаєва П. А.

Розвиток рефлексії в юнацькому віці 70

Орехова М. С.

Дослідження особистісної рефлексії в підлітковому віці 77

Пономаренко О. Д.

Психологічні аспекти толерантного ставлення підлітків до дітей з особливими освітніми потребами в умовах спільного навчання 83

Токарева Н. М.

Форматування моральних імперативів сучасної молоді в умовах постіндустріального суспільства 93

Тяговська О. С.

Покоління X, Y, Z: морально-релігійні цінності як основа спрямованості особистості 107

Розділ III. Психологічні особливості професійної підготовки фахівця

Пінська О. Л.

Теоретичні засади проблеми педагогічної творчості 117

Розділ IV. Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу

Гапочка Я. О.

Психологічні особливості партнерської взаємодії вчителя та батьків дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти 131

Макаренко Н. М., Дмитрієва К. Д.

Упровадження інноваційних методів для вирішення проблеми девіантної поведінки 140

Оксенюк Є. С.

Психолого-педагогічне маніпулювання в навчальних закладах 150

Перекопська Т. В.

Покращення властивостей уваги в умовах НУШ 156

Яковлева А. М.

Психологічні особливості синдрому емоційного вигорання працівників освіти 163

Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

Дрібас С. А.

Феномен емоційного лідерства в управлінській діяльності керівника 179

Пилипчук А. В.

Психологічні особливості впливу віртуального спілкування ... 188

Сенько Т. В.

Межличностное взаимодействие: феноменологическая характеристика базисных параметров **198**

Філатова О. В.

Проблема самотності в ситуації вимушеної ізоляції як умова розвитку депресивних станів у студентської молоді **212**

Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань

Прокотов В. М.

Психологічні аспекти організації та формування корекційно абілітаційного простору для дітей раннього віку **223**

Ронгинская Т. И.

Отказ от деятельности в ситуациях неудач как проявление профессионального выгорания менеджеров **237**

Халік О. О., Бикова О. Ф.

Онлайн-консультування та телетерапія у роботі з парою та сім'єю **248**

Розділ І
Загальнотеоретичні проблеми
психологічної науки

Поліваріативна специфіка психологічних ресурсів особистості

Даценко О. А.

Анотація. Статтю присвячено проблемі психологічних ресурсів, що активно вивчається в сучасній вітчизняній і зарубіжній психології. Акцентовано на гострій актуальності та значущості її дослідження як для теорії, так і для практики. Представлено теоретичний огляд деяких сучасних концепцій психологічних ресурсів, розглянуто різні дефінітивні позиції щодо психологічної інтерпретації базового поняття. Встановлено, що психологічна сутність психологічних ресурсів виявляється в контексті діяльнісної, адаптаційної, соціально-опосередкованої та інших наукових парадигм. Обґрунтовано роль ресурсів в структурі резистентної поведінки. Зроблено спробу виявлення поліваріативної специфіки феномену, що опосередкована комплексом життєвих потреб. Окреслено перспективи подальших наукових пошуків.

Ключові слова: психологічні ресурси, індивідуальні можливості, досвід, потенціал, адаптація, самореалізація, життєтворчість, життєздійснення.

Постановка проблеми. Кардинальні зміни, що відбуваються останнім часом в нашому суспільстві, породжують відчуття нестабільності, крайньої невизначеності, руйнацію моральних стереотипів. В умовах соціально-політичної, економічної та культурно-історичної кризи, людина постає перед необхідністю вирішення складних завдань, пошуку індивідуально-психологічних засобів і можливостей, що допомогли б здолати виклики сьогодення. Зазначена ситуація гостро актуалізує проблему психологічних ресурсів, адже саме вони виступають тими інструментами, які забезпечують реалізацію функцій життєтворення, дозволяють вирішувати не лише актуальні, але й глобальні питання власного буття.

Аналіз досліджень та публікацій з теми. Проблема психологічних ресурсів займає почесне місце серед актуальних питань психологічної науки. Її як теоретичні, так і практичні аспекти достатньо презентовані в широкому полі психологічної науки. Вітчизняні дослідники значну увагу приділяють виявленню фундаментальних засад феномену, визначенню його структурної

природи та функціональних особливостей (Л. І. Анциферова [1], А. Г. Маклаков [7], Н. В. Робштейн [8] та ін.). Як механізм життєтворчої активності, психологічні ресурси висвітлено в працях Л. Г. Дикої [5], А. М. Фомінової [11] та ін. У структурі особистісного зростання та долаючої поведінки питання ресурсів вивчалося В. О. Бодровим [3], Н. Є. Водопьяновою, Е. С. Старченковою [4], Д. О. Леонтьєвим [6], С. Хобфоллом [16], та ін.; як аспект саморегуляції та регуляції діяльності й поведінки — Б. І. Беспаловим [2], О. О. Сергієнко [10] та ін.

У рамках зарубіжної психології проблема ресурсів розглядалась відповідно до вихідних концептуальних позицій науковців. У гуманістичному психоаналізі Е. Фромма психологічний ресурс включає три базові цінності: надію, раціональну віру та душевну силу, — що реалізують прагнення до вершин існування [13]. Теорія К. Роджерса проблему ресурсів висвітлює відповідно до процесів самоактуалізації, механізму узгодженості реального й ідеального «Я» [9, с. 283]; прийняття себе й інших шляхом набуття людиною конгруентності між зовнішнім і внутрішнім [9, с. 63]. Екзистенційна психологія проблему ресурсів досліджує в контексті розв'язання фундаментальних питань буття: пошуку сенсу людського життя, сформованості уявлення про власне місце у світі, розуміння свого життєвого призначення тощо [12]. Науковці зазначають, що ресурси інтегровані в структуру екзистенційної ідентичності особистості, визначають основу її життєвої філософії та виступають операційно-дієвими механізмами життєтворчості.

Незважаючи на інтерес науковців до означеної проблеми, її широку представленість у сучасній психології, вона не полишає своєї актуальності та потребує більш глибокого аналізу, зокрема у висвітленні поліваріативної природи феномену.

Мета статті: теоретичний аналіз і систематизація основних наукових позицій проблеми психологічних ресурсів як механізму життєздійснення; виявлення поліваріативної специфіки феномену.

Викладення основного матеріалу. Дефінітивний аналіз поняття «психологічний ресурс» засвідчує його широку семантичну представленість поряд із такими суміжними категоріями, як: «особистісний ресурс», «життєвий досвід», «копінг», «життєтворчий потенціал», «особистісний потенціал», «внутрішні ресурси», «психологічні резерви», «адаптаційні можливості» і т. д. Безумовно, термінологічний ряд цих складно дифінійованих й операціоналізованих понять можна було б продовжити, але головна тенденція в їх визначенні полягає в тому, що вони розуміються як феномени, що інтегровані

у фундаментальні основи особистісного розвитку й охоплюють багатогранну та метарівневу систему психологічних засобів життєвого функціонування людини.

Традиційно, ресурси (*ressource* (фр.) — допоміжний засіб) розуміються як все те, що може бути задіяно людиною для ефективного існування та підтримки якості життя [16]. На відміну від інших видів ресурсів життєзабезпечення, психологічні ресурси відображають цілісну організацію психіки людини; виражають деякий запас індивідуальних можливостей; виступають джерелом внутрішньої сили й енергії, що дозволяє людині успішно функціонувати у власному онтологічному просторі. На думку Н. В. Робштейн, ресурсом є те, звідки людина черпає енергію та завдяки чому досягає мети [8, с. 210]. Ресурси розглядають як сукупність індивідуальних характеристик, інтеріоризованих цінностей і засобів, що забезпечують можливість вирішувати як актуальні, так і перспективні задачі життєдіяльності, задовольняти свої бажання, продуктивно виконувати діяльність, успішно функціонувати в суспільстві. Л. Г. Дика з цього приводу зазначає, що психологічний ресурс визначають як сукупність внутрішніх засобів з потенційно-активними характеристиками, якими людина володіє і які доцільно використовує для забезпечення ефективної діяльності та підтримки оптимальної життєтворчості [5, с. 145].

Психологічні ресурси — це такі індивідуальні властивості та здібності, що дозволяють людині за рахунок концептуалізації умов, потреб і власних психічних можливостей підтримувати й розвивати власну активність, опосередковувати продуктивну самореалізацію. На думку С. Хобфолла, психологічні ресурси — це складні, індивідуально-психологічні структури, що виконують функцію психічного забезпечення, детермінують більш успішне виконання діяльності та високий рівень особистісного благополуччя [16, с. 340]. Найбільш суттєво їх роль виявляється в невизначених або несприятливих ситуаціях, коли обставини вимагають від людини мобілізації та застосування своїх внутрішніх резервів.

У контексті діяльнісної парадигми, ресурси розглядають як основні механізми цілеспрямованої та конструктивної активності, що спрямовані на кінцевий результат. На думку Б. І. Беспалова, психологічний ресурс — це сукупність цінностей, засобів, запасів і можливостей особистості, що використовують або потенційно можуть бути використані суб'єктом для досягнення мети діяльності; фактор саморегуляції та умова запобігання професійному вигоранню [2, с. 53].

Автор акцентує, що «ресурс визначається фізичними та соціально-психологічними особливостями людини, властивостями її нервової системи, досвідом необхідних знань, умінь та навичок, їх потенційними можливостями бути залученими до виконання діяльності» [2, с. 52].

У психологічній науці ресурси розглядають не лише як операційно-дієвий механізм виконання діяльності, а й інструмент соціалізації та адаптації. У теорії «особистісного адаптаційного потенціалу» А. Г. Маклакова [7] автором зазначено, що здатність до адаптації, як процес і результат саморегульованої системи пристосовуватися до мінливих умов, забезпечується системою психологічних ресурсів. На думку дослідника, психологічні ресурси — це найбільш значущі для регуляції психічної діяльності та самого процесу пристосування характеристики людини, які включають емоційну стійкість, резистентність, толерантність до стресу; самооцінку особистості, механізми саморегуляції, що визначають рівень адекватності сприйняття умов діяльності і своїх можливостей [7, с. 18]. Психологічні ресурси — це системна, інтегральна якість особистості, що впливає на моделювання різноманітних стратегій адаптивної поведінки, дозволяє не лише зберігати психічний гомеостаз, але й передбачає оптимізацію постійної взаємодії з середовищем для встановлення стабільного балансу. Релевантною до адаптаційної теорії є концепція особистісного потенціалу Д. О. Леонтьєва, у якій конструкт ресурсів визначається як інтегральна характеристика рівня особистісної зрілості та самореалізації, головним показником і формою прояву якої є самодетермінація [6, с. 56]. Особистісний потенціал складається з тих ресурсів, за допомогою яких можна активізувати прагнення людини до перетворення умов існування та самоздійснення; дозволяє людині бути стійкою та незалежною від впливу ситуативних подразників. У зв'язку з цим особистісний потенціал відображає міру застосування актуальних ресурсів для виходу за межі заданих обставин.

Доволі розповсюдженою тенденцією в сучасній психології є аналіз питання ресурсів в контексті копінг-проблематики. У концепції регуляції стресової поведінки В. О. Бодрова наголошено, що «ресурси є тими фізичними та духовними можливостями людини, мобілізація яких забезпечує виконання діяльності і способи (стратегії) поведінки для запобігання або подолання стресу» [3, с. 115]. Н. Є. Водоп'янова також зазначає про роль ресурсів в структурі долаючої поведінки, які розглядає як «...внутрішні і зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості в стресогенних ситуаціях; емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні і поведінкові засоби, які людина актуалізує для

адаптації до різноманітних екстремальних ситуацій; це інструменти, які застосовуються для конструктивної трансформації несприятливих умов» [4, с. 290]. Схожа позиція спостерігається в ресурсній концепції стресу С. Хобфолла. Основною причиною переживання стресу та відповідних емоцій є відчуття втрати ресурсів або важкості їх відновлення [16, с. 391]. Відповідно здолати стресову ситуацію можна шляхом ренесансу втрачених ресурсів або ініціювання нових. На думку С. Хобфолла, у складних ситуаціях людина звертається до різних ресурсів, наприклад, матеріальних і нематеріальних об'єктів; психічних та фізичних станів; вольових, емоційних, інтелектуальних, енергетичних та інших характеристик, що допомагають відновити рівновагу, опанувати критичну ситуацію [4, с. 304–305]. Серед основних видів ресурсів, що людина використовує для подолання стресу, на думку О. О. Сергієнко, виступають когнітивні (інтелектуально-особистісні), емоційні та вольові властивості суб'єкта як підсистеми контролю поведінки [10].

Психологічні ресурси є складним інтегративним явищем, змістова, динамічна та варіативна сутність яких, опосередкована предметом життєвих потреб, їх експлікованість у різних процесах життєтворчості. Полімодальна специфіка ресурсів актуалізує питання визначення їх видових особливостей за різними критеріями. Так, наприклад, у класифікації А. М. Фомінової ресурси диференціюють відповідно до сфери застосування та поділяють на пізнавальні, емоційно-почуттєві, соціальні, аксіологічні, фізичного буття [11]. У дослідженнях І. П. Шкуратової [14] виділяють такі групи ресурсів, що поєднані за критерієм активного відношення до світу: світогляд і вірування людини, сила духу; інтелект, креативність, інтерес; система знань, умінь і навичок; енергетичний ресурс; властивості особистості, спрямовані на протистояння руйнівним обставинам (життєстійкість, цілеспрямованість, оптимізм, локус контролю і т. д.). За критерієм перспективної спрямованості ресурси можна розподілити на ситуаційно-локальні, що забезпечують успішність діяльності, поведінки, спілкування тут і тепер; глобально-стратегічні, що пов'язані з перспективами саморозвитку та життєздійснення. Л. Г. Дика зауважує, що ресурси — це інтеріоризовані елементи суб'єктивного досвіду, через які людина визначається із відношенням до світу і самого себе [5, с. 146]. У даному контексті ресурси можна розподілити на внутрішньо-орієнтовані та зовнішньоорієнтовані. Ідеться про різні дії та поведінкові моделі, орієнтовані на перебудову свого внутрішнього світу або зовнішніх обставин. Близькою до цієї класифікації є типологія

Л. І. Анциферової, де автором виділяються позасуб'єктні (умови середовища), інтерсуб'єктні (результат соціалізації) та інтрасуб'єктні ресурси (індивідуальні особливості) [1]. На думку Л. В. Кулікова, групу основних психологічних ресурсів утворюють мотиваційні, інтелектуальні, емоційно-вольові, регулятивні та особистісні («Я-концепція», самооцінка, домагання) субструктури людини [11]. У концепції діяльнісного опосередкування ресурсів Р. М. Кумишевой [8] представлена класифікація ресурсів за функціональними ознаками, а саме: інваріантні (індивідуальні смисли та цінності як стабільні системи), орієнтаційні (механізми аналітичного опосередкування ситуації та пізнавальної активності), динамічні (поведінкові моделі, копінг стратегії) та інструментальні (досвід діяльності, життєвий досвід). Розглядаючи ресурси в контексті долання людиною стресових ситуацій, Д. О. Леонтьєв вирізняє психологічні ресурси стійкості, психологічні ресурси саморегуляції, мотиваційні ресурси та інструментальні ресурси [6].

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми виявив складно структурований, метарівневий і полімодальний характер зазначеного явища. Феноменологічно психологічні ресурси визначають як систему внутрішніх засобів і можливостей; інтегрована якість психіки людини, що забезпечує результативність різних актів життєтворчості (діяльність, адаптація, самореалізація і т. д.). У зв'язку з імплементацією ресурсів у різні сфери індивідуальної та соціальної активності виявляється їх поліваріативна природа. Перспективним напрямом у дослідженні є визначення та аналіз ресурсів продуктивної життєтворчості, розробка практичного інструментарію, використання якого, сприяло б розвитку системи індивідуальних можливостей людини.

Список використаної літератури

1. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*, 1994, 15 (1). С. 3–18.
2. Беспалов Б. И. Деятельностная концепция психических и личностных ресурсов субъекта труда. *Личностный ресурс субъекта труда : материалы Международной научно-практической конференции*. Ставрополь — Москва, 2006. С. 51–54.
3. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. *Психологический журнал*, 2006, 27 (2). С. 113–122.

4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. *Синдром выгорания: диагностика и профилактика* : монография. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 336 с.
5. Дикая Л.Г. Отношение человека к неблагоприятным событиям и факторы его формирования. *Психологический журнал*, 1996, 3. С. 137–146.
6. Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях. *Культурно-историческая психология*, 2014, 10 (3). С. 97–106.
7. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*, 2001, 22 (1). С. 16–24.
8. Робштейн Н.В. *Полный тренинг по развитию уверенности в себе*. Москва : Эксмо, 2009. 224 с.
9. Роджерс К.Р. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва : Прогресс, 1998. 480 с.
10. Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.*, 2009, 5 (7). URL: <http://psystudy.ru> (дата звернення 15.01.21)
11. Фоминова А.Н. Проблема активизации ресурсов личности человека в трудных возрастно-психологических жизненных ситуациях. *Вестник ННГУ им. Н.И.Лобачевского : Серия Социальные науки*, 2006, 1 (5). С. 87–97. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=10539960>
12. Франкл В. *Человек в поисках смысла*. Москва : Прогресс, 1990. 372 с.
13. Фромм Э. *Психоанализ и этика*. Москва : Республика, 1993. 415 с.
14. Шкуратова И.П. Личностные ресурсы как фактор совладания с кризисными ситуациями. *Психология кризиса и кризисных состояний. Междисциплинарный ежегодник*, 2007. Вып. 4, С. 17–23.
15. Штепа О.С. Особливості взаємозв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць. Кам'янець-Подільськ : Аксіома. 2013. С. 782–791.

16. Hobfoll S. E. The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process : Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 2001, 50. P. 337–421.

References

1. Ancyferova, L. I. (1994). Lichnost' v trudnyh zhiznennyh uslovijah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaja zashhita. [Personality in difficult living conditions: rethinking, transformation of situations and psychological protection]. *Psihologicheskij zhurnal*, 15 (1). S. 3–18. [in Russian]
2. Bepalov, B. I. (2006). Dejatel'nostnaja koncepcija psihicheskikh i lichnostnyh resursov sub'ekta truda [The activity concept of the mental and personal resources of the subject of labor]. *Lichnostnyj resurs sub'ekta truda. Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Stavropol'-Moskva. S. 51–54. [in Russian]
3. Bodrov, V. A. (2006). Problema preodolenija stressa [The problem of coping with stress]. *Psihologicheskij zhurnal*, 27 (2). S. 113–122. [in Russian]
4. Vodop'janova, N. E. & Starchenkova, E. S. (2009). *Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika* [Burnout syndrome: diagnosis and prevention]. SPb.: Piter. 336 s. [in Russian]
5. Dikaja, L. G. (1996). Otnoshenie cheloveka k neblagoprijatnym sobytijam i faktory ego formirovanija [A person's attitude to adverse events and factors of its formation]. *Psihologicheskij zhurnal*, 3. S. 137–146. [in Russian]
6. Leont'ev, D. A. (2014). Razvitie lichnosti v norme i v zatrudnennyh uslovijah [Personality development in normal and difficult conditions]. *Kul'turnoistoricheskaja psihologija*, 10 (3). S. 97–106. [in Russian]
7. Maklakov, A. G. (2001). Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizacija i prognozirovanie v jekstremal'nyh uslovijah [Personal adaptive potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions]. *Psihologicheskij zhurnal*, 22 (1). S. 16–24. [in Russian]
8. Robshtejn, N. V. (2009). *Polnyj trening po razvitiju uverenosti v sebe* [Complete self-confidence training]. Moskva : Eksmo. 224 s. [in Russian]
9. Rodzhers, K. R. (1998). *Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka* [A look at psychotherapy]. Moskva : Progress. 480 s. [in Russian]

10. Sergienko, E. A. (2009). Kontrol' povedenija: individual'nye resursy sub'ektnoj reguljacji [Behavior control: individual resources of subjective regulation]. *Psichologicheskie issledovanija* [jelektron. nauch. zhurn.], 5 (7). URL: <http://psystudy.ru> (accessed 15.01.21). [in Russian]
11. Fominova, A. N. (2006). Problema aktivizacii resursov lichnosti cheloveka v trudnyh vozrastno-psihologicheskikh zhiznennyh situacijah [The problem of activating the resources of a person's personality in difficult age-psychological life situations]. *Vestnik NNGU Serija Social'nye nauki*, 1 (5). S. 87–97. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=10539960> (accessed 15.01.21). [in Russian]
12. Frankl, V. (1990). *Chelovek v poiskah smysla* [A man in search of meaning]. Moskva : Progress. 372 s. [in Russian]
13. Fromm, Je. (1993). *Psihoanaliz i jetika* [Psychoanalysis and Ethics]. Moskva : Respublika. 415 s. [in Russian]
14. Shkuratova, I. P. (2007). Lichnostnye resursy kak faktor sovladanija s krizisnymi situacijami [Personal resources as a factor in coping with crisis situations]. *Psihologija krizisa i krizisnyh sostojanij* [Mezhdisciplinarnyj ezhegodnik], 4. S. 17–23. [in Russian]
15. Shtepa, O. S. (2013). Osoblyvosti vzayemozv'yazku psykholohichnoyi ta personal'noyi resursnosti osobistosti [Peculiarities of interconnection of psychological and personal resource characteristics]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi : zbirnik naukovih prac'*. Kam'janec'-Podil's'k : Aksioma. S. 782–791. [in Ukrainian]
16. Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process : Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology : An International Review*, 50. P. 337–421.

Даценко О. А.

Поливариативная специфика психологических ресурсов личности

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологических ресурсов, что активно изучается в современной зарубежной и отечественной психологии. Подчеркивается острая актуальность та значимость ее исследования как для теории так и практики. Представлен теоретический обзор некоторых современных концепций психологических ресурсов, рассмотрены разные дефинитивные позиции относительно интерпретации базового понятия. Выявляется

психологическая сущность ресурсов в контексте деятельностной, адаптационной, социально-опосредованной и других научных парадигм. Подчеркивается роль ресурсов в структуре резистентного поведения. Делается попытка выявления поливариативной специфики феномена, что опосредована комплексом жизненных потребностей. Очерчены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: психологические ресурсы, индивидуальные возможности, опыт, потенциал, адаптация, самореализация, жизнотворчество, жизнеосуществление.

Datsenko O. A.

The polyvariate specificity of personality psychological resources

Abstract. The article is devoted to the problem of psychological resources, which is actively studied in modern foreign and domestic psychology. The acute relevance of the importance of its research both for theory and practice is emphasized. A theoretical review of some modern concepts of psychological resources is presented, different definitive positions regarding the interpretation of the basic concept are considered. The psychological essence of resources in the context of activity, adaptation, socially mediated and other scientific paradigms is revealed. The role of resources in the structure of resistant behavior is emphasized. An attempt is made to identify the polyvariate specificity of the phenomenon, which is mediated by a complex of vital needs. Prospects for further research are outlined.

Keywords: psychological resources, individual capabilities, experience, potential, adaptation, self-realization, life creation, life fulfillment.

Даценко Оксана Анатоліївна,
викладач кафедри загальної та вікової психології
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
bezaaddressi@gmail.com

Прокрастинація: шляхи профілактики, подолання

Коцюба О. О.
Бут Д. І.

Анотація. У статті розглянуто зовнішні та внутрішні чинники, що сприяють виникненню феномену прокрастинації. Розкрито суть поняття прокрастинації як комплексного явища; описано її різновиди та класифікації, представлено основні типи прокрастинації. Викладено перелік тестувань відомих дослідників щодо проблем загальної та академічної прокрастинації; проаналізовано засоби запобігання прокрастинації з опорою на саморегулятивні навички, запропоновані різними вченими. Представлено декілька новітніх дієвих методик боротьби із процесами прокрастикування; з'ясовано шляхи профілактики та подолання з метою зупинення процесів гальмування якісного розвитку особистості.

Ключові слова: прокрастинація, прокрастинатор, профілактика прокрастинації, перфекціонізм, активна прокрастинація, пасивна прокрастинація.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження шляхів і способів запобігання та профілактики прокрастинації в наш час пов'язана зі швидкими змінами сучасного світу. Епоху, у якій ми живемо, прийнято називати епохою науково-технічного прогресу. Усі сфери життя людини все більше й більше заповнюються новими технологіями. Для того, щоб досягти успіху в будь-якій діяльності, людина змушена ставати більш активною, мобільною, витривалою, більш інформованою. Проте деякі чинники, як зовнішні, так і внутрішні, можуть гальмувати такий швидкісний розвиток особистості. Одним із найпотужніших психологічних чинників відтермінування виконання поставлених завдань є прокрастинація.

Водночас наукова спільнота переймається необхідністю грамотного впровадження способів запобігання та профілактики прокрастинації в підростаючого покоління, так як саме в молодшому підлітковому віці процес прокрастикування починає набирати оберти та досягає апогею у старшому підлітковому віці.

Метою дослідження є аналіз причин виникнення прокрастинації, а також визначення шляхів її профілактики та запобігання.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з теми.

Прокрастинація, на думку В. В. Барабаншикової та Г. І. Марусанової, — це «тенденція відкладати виконання необхідних справ «на потім»; поведінковий патерн, при якому виконання провідної для людини у цей період часу діяльності цілеспрямовано відкладається. Людина залишається здатною діяти, але її активність спрямована на сторонні, малозначущі, іноді просто безглузді заняття» [1].

Особливості прокрастинації та причини її виникнення досліджували такі вчені, як: Дж. Бурка [6], В. Ковилін [1], Н. Мілграм [7] та інші. Станом на сьогодні однією з найбільш застосованих класифікацій різновидів прокрастинації вважається класифікація за типологічним принципом, запропонована психологом Н. Мілграмом, який виокремив п'ять основних типів прокрастинації [7]:

- щоденна (побутова) прокрастинація — відкладання домашніх справ, які повинні виконуватися регулярно;
- прокрастинація у прийнятті рішень (зокрема, незначних);
- невротична прокрастинація — відкладання життєво важливих рішень, таких як вибір професії чи створення сім'ї;
- компульсивна прокрастинація, коли в поведінкових сценаріях людини поєднуються два види прокрастинації — у вчинках та у прийнятті рішень;
- академічна прокрастинація — відкладання виконання учбових завдань, підготовки до екзаменів і т. д.

Варто додати, що прокрастинація вважається комплексним явищем, тому причини її виникнення не мають єдиного підґрунтя та можуть мати різнорідний характер. Думки вчених щодо цього питання так само розділилися. Наприклад, деякі науковці, серед яких Дж. Бурка [6], підтримують гіпотезу, що основними причинами виникнення прокрастинації є різні страхи: страх провалу, який вуалюється перфекціонізмом, характеризується уникненням безпосередньої оцінки своїх здібностей аби недовиконувати певну справу до кінця та зберегти самооцінку; страх успіху, який проявляється у побоюванні опинитися в центрі уваги, посісти нову соціальну сходинку і т. д.; страх втрати контролю над ситуацією, що спричиняється посиленням втручання з боку оточуючих; страх надмірного відокремлення, де відкладання справ на потім висупає як спосіб залишитися «таким як усі» у своєму соціальному середовищі.

Інші наукові студії покликаються на неоднозначність самого явища прокрастинації у всіх його проявах [3]. А відтак серед причин виникнення можуть зустрічатися такі: відсутність особистісної мотивації, внутрішній протест, небажання виконувати ту чи ту роботу, звичайна втома, нудна та неприємна робота, ситуативне перевантаження, невміння розставляти пріоритети, організувати себе та свій час.

Досліджувала означений феномен викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ Н. М. Макаренко, визначаючи важливість пошуку шляхів запобігання прокрастинації в підготовці до майбутньої професійної діяльності [4].

Викладення основного матеріалу дослідження. Найбільш вразливим до прокрастинації вважається підлітковий вік, коли особистість ще тільки формується, а відтак перебуває в нестійкому емоційному стані та підпадає під різноманітні впливи зовнішнього середовища. Саме тому серед яскравих психологічних ознак прокрастинації можна назвати емоціональний дискомфорт та негативні емоційні переживання.

Встановлено (Ф. Семеновою), що ефективні шляхи запобігання виявленню цього феномену ґрунтуються на появі конкретних чинників, що спричиняють прокрастинування, та розробці таких методів, як: планування часу та справ, зосередження на власному психофізіологічному здоров'ї, вчасність виконання завдань тощо [5]. Також варто акцентувати, що найбільш тісний взаємозв'язок спостерігається між показником прокрастинації та самоуправлінням окремої особистості. Отже, чим вище навички саморегуляції, тим менше виражена прокрастинація. Це свідчить про необхідність розробки заходів запобігання, спрямованих на покращення саморегулятивних характеристик.

Однією з першочергових та, мабуть, основних умов подолання прокрастинації є її прийняття. Усвідомлення того, що проблема прокрастинування присутня у професійному та повсякденному житті конкретної особистості вже є першим кроком до її вирішення. Зокрема серед інших способів можна назвати вміння правильно організувати свій час та розставляти пріоритети, здійснювати неупереджений контроль результатів, запровадити систему покарань і нагород, знаходити стимул і т. д. Насправді, методів існує безліч, але з них варто виокремити декілька найбільш цікавих, на нашу думку (Таблиця 1).

Для того, щоб дізнатись рівень власної схильності до прокрастинування, достатньо проаналізувати рівень своєї продуктивності, або,

за неможливості об'єктивної оцінки, пройти адаптоване тестування видатних вчених, перевірених дослідями. Ось декілька з них:

- Опитувальник загальної прокрастинації (шкала GP) К. Лей;
- Опитувальник загальної прокрастинації (шкала TGPS) Б. Такман;
- Опитувальник академічної прокрастинації (шкала PASS) Л. Соломон і Е. Ротблум.

Проте слід звернути увагу на те, що прокрастинація може диференціюватися за типами, залежно від яких можна звернути увагу на рівень саморегуляції та швидкості мислення особистості.

Таблиця 1. Методи запобігання прокрастинації

Метод запобігання прокрастинації	Суть методу
Метод Pomodoro (помідора)	поділ роботи на 25-хвилинні інтервали, розділені короткими перервами.
Метод «Швейцарського сиру»	поділ великого завдання на менші підзадачі, виконувати які можна не по порядку; головна умова — за один раз виконувати одну підзадачу до кінця.
«Правило 3 хвилин»	не відкладати справи, які займають не більше трьох хвилин на потім, а виконувати їх одразу.
Метод «Альпи»	складання списку справ дня з визначенням їх пріоритетів.
«Колесо прокрастинації»	розкриває емоційну складову прокрастинатора до поставлених задач, через поділ справ на ті, що подобаються, та на ті, — що ні.

Дослідники В. Барабанщикова, Г. Марусанова [2] звертають увагу на наявність двох типів прокрастинаторів: активних та пасивних. Пасивна прокрастинація сприймається, як звичайне, традиційно осмислене, нецілеспрямоване відтермінування виконання завдань, що зумовлено неможливістю швидкого прийняття рішень і низьким рівнем концентрації. Активна прокрастинація є завчасно доцільним відтермінуванням з метою фокусування на більш важливих і першочергових задачах. Тому активні прокрастинатори мають ключові якості успішної сучасної особистості — високий рівень самоконтролю та адаптивності до нових умов, мобільність, швидкість у прийнятті рішень.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Прокрастинація або постійне відкладання справ — це комплексне явище, що супроводжується перманентним пригніченим емоційним станом, дискомфортом і негативними переживаннями. Насамперед в основі рішення проблеми прокрастинації лежить усебічний аналіз причин її виникнення, серед яких найбільш розповсюдженими є різні страхи, відсутність мотивації та вольових якостей, брак часу. До ефективних шляхів подолання прокрастинації належить формування ефективного планування часу, чітка постановка цілей з пріоритетами та шляхами їх реалізації, контрольованість результатів, мотивація на успіх, здатність до самоуправління і т. д. Проте кращим варіантом є робота на випередження — запобігання цій проблемі та зведення її впливу до мінімуму.

Список використаної літератури

1. Ковылин В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, 2013, 2. С. 22–41.
2. Барабанщикова В. В., Марусанова Г. И. Перспективы исследования феномена прокрастинации в профессиональной деятельности. *Национальный психологический журнал*, 2015, 4 (20). С. 130–140.
3. Мартынова М. А. Специфика проявления прокрастинации в старшем школьном и студенческом возрасте и возможности ее преодоления с помощью тайм-менеджмента. *Сборник научных трудов*. Ялта : РИО ГПА, 2018, 60 (3). С. 446–449.
4. Макаренко Н. М. Вирішення практичних задач у формуванні професійних психологічних компетенцій студентів педагогічного вишу. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*. Київ : «Гнозис», 2018, 2 (6). С. 168–177.
5. Семенова Ф. О., Узденова А. М. Влияние прокрастинации на развитие исполнительской деятельности в подростковом возрасте. *Научный журнал КубГАУ*, 2012, 83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-prokrastinatsii-na-razvitie> (Дата звернення: 15.10.20)
6. Burka J., Yuen L. *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Cambridge : Da Capo, 1983. 336 p.

7. Milgram N. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 2000. 14 (2). P. 141–156.

References

1. Kovylin, V. S. (2013). Teoreticheskiye osnovy izucheniya fenomena prokrastinatsii [Theoretical foundations for studying the phenomenon of procrastination]. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'ye, adaptatsiya, razvitiye*, 2. S. 22–41. [in Russian]
2. Barabanshchikova, V. V. & Marusanova, G. I. (2015). Perspektivy issledovaniya fenomena prokrastinatsii v professional'noy deyatel'nosti [Prospects for the study of the phenomenon of procrastination in professional activity]. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal*, 4 (20). S. 130–140. [in Russian]
3. Martynova, M. A. (2018). Spetsifika proyavleniya prokrastinatsii v starshem shkol'nom i studencheskom vozraste i vozmozhnosti yeye preodoleniya s pomoshch'yu taym-menedzhmenta [The specifics of the manifestation of procrastination in high school and student age and the possibility of overcoming it with the help of time management]. *Sbornik nauchnykh trudov*. Yalta : RIO GPA, 60 (3). S. 446–449. [in Russian]
4. Makarenko, N. M. (2018). Vyrishennya praktychnykh zadach u formuvanni profesiynykh psykholohichnykh kompetensiy studentiv pedahohichnoho vyshu [Solving practical problems in the formation of professional psychological competencies of students of pedagogical universities]. *Vyshcha osvita Ukrayiny u konteksti intehratsiyi do Yevropeys'koho osvith'oho prostoru*. Kiyv : «Hnozs», 2 (6). S. 168–177. [in Ukrainian]
5. Semenova, F. O. & Uzdanova, A. M. (2012). Vliyaniye prokrastinatsii na razvitiye ispolnitel'skoy deyatel'nosti v podrostkovom vozraste [The Impact of Procrastination on the Development of Performing Activities in Adolescence]. *Nauchnyy zhurnal KubGAU*, 83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-prokrastinatsii-na-razvitie> (Data zvernennya: 15.10.20). [in Russian]
6. Burka, J. & Yuen, L. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Cambridge : Da Capo. 336 p.

7. Milgram, N. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14(2). P. 141–156.

Коцюба Е. А., Бут Д. И.

Прокрастинация: пути профилактики, преодоления

Аннотация. В статье рассмотрены внешние и внутренние факторы, способствующие возникновению феномена прокрастинации. Раскрыта суть понятия прокрастинации как комплексного явления; описаны ее разновидности и классификации, представлены основные типы прокрастинации. Изложен перечень тестов известных исследователей по проблемам общей и академической прокрастинации; проанализированы средства предотвращения прокрастинации с опорой на саморегулятивные навыки, предложенные различными ученими. Представлено несколько новейших действенных методик борьбы с процессами прокрастинирования; выяснено пути профилактики и преодоления с целью остановки процессов торможения качественного развития личности.

Ключевые слова: прокрастинация, прокрастинатор, профилактика прокрастинации, перфекционизм, активная прокрастинация, пассивная прокрастинация.

Kotsiuba O. O., But D. I.

Procrastination: ways of prevention, means of overcoming

Abstract. The article presents the external and internal factors contributing to the occurrence of the phenomenon of procrastination; the survey reveals the essence of the procrastination concept as a complex phenomenon; its varieties and classifications; it is also shown the main types of procrastination; and it is presented the list of tests made by known researchers concerning problems of the general and academic procrastination; the article analyzes the means of preventing procrastination based on self-regulatory skills proposed by various scientists; the study shows several newest effective methods of struggling procrastination processes; the paper clarifies the ways of prevention and means of overcoming in order to stop the processes of inhibition of the qualitative personal development.

Keywords: procrastination, procrastinator, procrastination prevention, perfectionism, active procrastination, passive procrastination.

Коцюба Олена Олександрівна,

факультет іноземних мов

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

lennsweet@gmail.com

Бут Дарія Ігорівна,

факультет іноземних мов

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

daria.but.official@gmail.com

Науковий керівник:

Макаренко Наталя Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Розділ II
Онтогенетичні виміри
психічного розвитку
особистості

Экстероцептивный уровень организации онтогенеза: становление системы ведущих функций развития

Карандашев Ю. Н.

Аннотация. В данной статье рассматривается становление системы ведущих функций для экстероцептивного уровня организации онтогенеза. Экстероцептивный уровень автор рассматривает как относящийся к начальному периоду младенчества, без учёта особенностей его эмпирической конкретики. Что касается *становления*, кроме верхнего уровня к нему добавляется также четвёрка предшествующих. И наконец, само содержание становления выводится из конфигурации циклов взаимодействия внутриуровневых слоёв, что выступает в виде системы ведущих функций. В определении конечной цели, для которой и создавалась предлагаемая схема анализа, автор акцентирует внимание на описании экстероцептивного уровня организации.

Ключевые слова: онтогенез, уровневая периодизация, экстероцептивный уровень организации, объект как формация уровня, экстраполяция как начальная функция, младенчество как начальный период.

Постановка проблемы. Данная статья посвящена экстероцептивному уровню организации. Целью анализа является становление ведущих функций развития. Её достижение осуществляется в виде постановки и решения задач формирования функций, упорядоченных по слоям экстероцептивного уровня:

- экстероцептивный;
- проприоцептивный;
- интероцептивный;
- физиологический и др. (по необходимости).

В качестве исходного метода анализа используются два подхода: а) теоретический — в версии системной реконструкции ведущих функций; б) эмпирический — в версии применения общепринятой базы данных. В качестве опорного материала в ходе анализа и изложения его результатов используется приведенная ниже табл. 1

Таблица 1. Становление системы ведущих функций развития экстероцептивного уровня организации

№	НАЧАЛЬНЫЕ ПЕРИОДЫ	Возраст	ВНУТРИУРОВНЕВЫЕ СЛОИ И ВЕДУЩИЕ ФУНКЦИИ			
			физиологические	интероцептивные	проприоцептивные	экстероцептивные
5	младенчество	8,3	2/15	3/7:повторение	4/3:перцепция	5/1:экстраполяция
		7,1	2/14			
		5,9	2/13			
		4,7	2/12	3/6:узнавание		
		3,6	2/11	3/5:навигация	4/2:локализация	
		2,4	2/10			
		1,2	2/9			
		8,9=>0,0	2/8	3/4:ориентация		
4	системогенез	7,7	2/7:акцептация	3/3:координация	4/1:витализация	
		6,5	2/6:транзакция			
		5,3	2/5:активация	3/2:мотивация		
		4,1	2/4:инициация			
3	органогенез	3,0	2/3:эферентация	3/1:иннервация		
		1,8 _{мес}	2/2:эферентация			
2	эмбриогенез	2,5 _{мес}	2/1:регуляция			
УРОВНИ ОРГАНИЗАЦИИ >>			физиологический	интероцептивный	проприоцептивный	экстероцептивный
			2	3	4	5

Структура опорной таблицы

Отправным пунктом в табл. 1 является понятие экстероцептивного уровня. В её нижнем правом углу находится клетка с цифрой 5, обозначающая порядковый номер уровня. Клеткой выше даётся определение *экстероцептивный*, называющее уровень организации.

Поднимаясь в занимаемой колонке далее вверх, выходим на слово *экстраполяция*, называющее начальную функцию данного уровня.

Экстероцептивный уровень выступает как иерархия слоёв: экстероцептивного, проприоцептивного, интероцептивного и др., происхождение которых, а значит, и названия, производны от природы уровней.

Так, начальная функция *экстраполяция* принадлежит экстероцептивному слою рассматриваемого уровня. Поэтому функции в колонках слева от *экстраполяции* делятся соответственно по слоям ниже экстероцептивного: проприоцептивному, интероцептивному, физиологическому и др., — а значит, входят в её состав как начальной функции.

Двигаясь от нижней правой клетки таблицы влево, находим повторение диады «5/экстероцептивный». Номер 5 меняется в ней сначала на 4, потом на 3 и затем на 2, а название *экстероцептивный* — соответственно на *проприоцептивный*, *интероцептивный* и *физиологический*.

Так, переходя к диаде «4/проприоцептивный» и поднимаясь по колонке вверх, выходим на начальную функцию *витализация*, относящуюся к проприоцептивному уровню в целом и к проприоцептивному слою в частности. Поэтому функции в колонках слева от *витализации* делятся по слоям ниже проприоцептивного: интероцептивному, физиологическому и др., — а значит, входят в её состав как начальной функции.

Переходя к диаде «3/интероцептивный» и поднимаясь вверх, выходим на начальную функцию *иннервация*, относящуюся к интероцептивному уровню в целом и к интероцептивному слою в частности. Функции в колонках слева от *иннервации* делятся по слоям ниже интероцептивного: физиологическому и др., — а соответственно входят в её состав как начальной функции.

Переходя, наконец, к диаде «2/физиологический» и поднимаясь вверх, выходим на начальную функцию *регуляция*, относящуюся к физиологическому уровню в целом и к физиологическому слою в частности. Функции слева от *регуляции* (их нет в этой таблице) делятся по слоям ниже физиологического и др., а потому входят в её состав как начальной функции.

Таким образом, ведущие функции представлены в данной таблице не только с первичным делением по уровням организации, но также с вторичным делением по слоям внутри этих уровней. При этом в нижней части заголовков таблицы задана иерархия уровней (их номера и названия), указывающая на относящиеся к ним начальные функции и находящиеся слева от них подчиненные ведущие, а в верхней — иерархия слоев (с теми же номерами и названиями), упорядочивающая ведущие функции внутри уровней.

И наконец, в качестве третичного выступает внутреннее деление каждой из комбинаций уровня и слоя, определяющее число ведущих функций, принадлежащих каждой комбинации: 2^{m-n} , где m — номер уровня, а n — номер его слоя. Так, для $m = 5$ (экстероцептивный уровень) и $n = 3$ (интероцептивный слой) получаем $2^{5-3} = 2^2 = 4$ ведущих функции: *ориентация*, *навигация*, *узнавание* и *повторение*. Приведенные выкладки являются описанием уже известного механизма удвоения числа ведущих функций в каждом уровне, начиная с его верхнего слоя, для четырех уровней, представленных в таблице.

Далее в первой слева колонке таблицы вписаны номера начальных периодов, соответствующих начальным функциям. Вторая колонка дает их названия. Наконец, в третьей колонке каждый начальный период представлен в виде наиболее развернутого в таблице перечня

подпериодов. В этих клетках проставлены цифры, указывающие на возраст появления ведущих функций, заданных в их строках справа.

Шкала уровней организации (нижняя ось абсцисс) и шкала начальных периодов (левая ось ординат) образуют систему координат таблицы, по диагонали которой размещаются начальные функции уровней. Для физиологического — это *регуляция*, для интероцептивного — *иннервация*, для проприоцептивного — *витализация* и для экстероцептивного — *экстраполяция*. Эта система координат представляет взаимосвязь уровней организации и их начальных периодов. Но чтобы каждый уровень расширить иерархией слоев, нужно шкалу уровней дополнить соответствующей шкалой слоев (верхняя шкала абсцисс). В итоге, как видим, приведённая опорная таблица сочетает уровни организации со слоями внутри каждого уровня, проецируя ведущие функции на шкалу возраста.

В целом же данная таблица состоит из четырех (по числу уровней) подтаблиц. Так, *младенчество* выступает как отдельная таблица, представляющая экстероцептивный уровень с его делением по слоям, ведущим функциям и возрастным подпериодам. *Системогенез* предстает в качестве проприоцептивного уровня, но урезанно, потому как 4-й слой, морфологический, в нем отсутствует. *Органогенез* (интероцептивный уровень) оказывается сильно урезан в ведущих функциях до 2-го слоя. И наконец, *эмбриогенез* (физиологический уровень) вообще сокращен до единственного, 1-го слоя.

Разумеется, их не трудно восстановить до полных, но вряд ли нужно. Двигаясь в обратном направлении, легко заметить, что необходимость урезания слоев вытекает из объединения начальных периодов в общую картину. Выводя каждый новый уровень из предыдущего, есть смысл представить их в динамике развития. И не только в динамике соседних уровней, но также в динамике 3–4 уровней, с чего, собственно, и начиналось построение. Потом же эту линию отслеживания динамики можно расширить до предела, построив в итоге целую периодизацию онтогенеза.

Уровень организации и его внутренние слои

Чтобы представить растущую иерархию слоев в каждом из уровней организации, есть смысл обратиться к базальным графам, моделирующим уровневое взаимодействие. Их основу составляет построение структуры взаимодействия исходя из системы исходных петельных, контактирующих ребер, которые на следующем уровне переходят друг в друга. Уровнем выше уже новые переходы переходят

друг в друга при условии их транзитивности, т. е. переходности друг в друга. Еще выше уровнем, по тому же принципу, получаем переход между переходами переходов, и так далее. Таким образом, связи между соседними слоями организации носят двусторонний характер: восходящие связи — от нижнего слоя к верхнему, и нисходящие — от верхнего слоя к нижнему. Других видов связи: например, чтобы можно было перескочить через слой, два и более, эволюционный механизм базальных графов исключает по определению, а потому их возникновение, а значит, и существование не предполагаются. Даже соседние слои, контактирующие между собой, отличаются по своей природе, а уж дальние, разделенные промежуточными, могут взаимодействовать только через посредников.

Формальная структура уровней организации и слоев внутри уровней требует процедуры сопоставления, которая должна свести воедино абстрактный, теоретический подход с конкретным, эмпирическим. Ведь в отдельном слое ничего не происходит. Динамика, процессуальность начинается через взаимодействие слоев. Поэтому ключевым является понятие цикла взаимодействия. Благодаря совокупности циклов слои превращаются в систему. Циклы могут быть двух-, трех- и *n*-слойные. Это определяется тем, с какого верхнего, уровневого слоя цикл открывается и каким нижним, текущим замыкается. Поэтому циклы будут называться соответственно двоичными, троичными, четверичными, пятеричными и т. п.

С учетом того, что каждый слой, кроме верхнего, имеет двух соседей, сверху и снизу, — он выступает в качестве четырёхполюсника. В нём налицо две связи с нижним слоем: а) приём воздействия; б) отправка воздействия. И в нём также две связи с верхним слоем: в) отправка воздействия; г) приём воздействия. Воздействия в направлении от нижних слоёв к верхнему будем называть восходящими каналами, а от верхнего слоя к нижним — нисходящими. Естественно, для верхнего, уровневого слоя не будет связей с пока ещё не существующим верхним для него слоем, а потому для него остаются только нижние связи.

В качестве верхнего слоя цикла нельзя брать за основу слои ниже уровневого, потому что они вводились ранее и уже рассматривались в рамках другого уровня организации, где были верхними слоями. Такие циклы не связаны напрямую с рассматриваемым уровнем, а потому могут выступать лишь как сопутствующий фактор, относящийся к их собственным уровням.

Минимальным и единственным двоичным циклом взаимодействия для данного уровня является цикл, возникающий между верхним,

уровневым слом и нижним, соседним по отношению к нему. Следующим по рангу выступает третичный цикл, связывающий верхний, уровеньный слой с 3-м слоем, соседним по отношению к соседнему, который теперь становится посредником их взаимодействия. Роль посредника состоит в том, что как нисходящие, так и восходящие каналы между 1-м и 3-м состоят из двух звеньев, переходящих друг в друга в слое-посреднике. Затем наступает очередь пары 1-го и 4-го слоев с посредниками в качестве 2-го и 3-го. То же самое повторяется для следующих слоёв, взаимодействующих с верхним, уровнемным, 1-м по счету.

Содержательный смысл всех циклов взаимодействия рассматриваемого уровня заключается в следующем. Полностью уравновешенная система предыдущего уровня организации ещё не готова к сотрудничеству с новым уровнемным слоем. Однако он неизбежно появляется в силу её развертывания. Поэтому в задачу системы входит встраивание нового слоя в свою структуру. Но это можно ведь и иначе интерпретировать: новый слой перестраивает прежнюю систему под свои задачи. Впрочем, не суть важно, кто первый начал это движение. Главное то, что из нарушенного бывшего равновесия система стремится к новому равновесному состоянию — и переход этот совершается циклами взаимодействия нового уровня. Порой создаётся впечатление, что механизмом уравновешивания является процедура подобная факторизации исходного массива данных (знакомая из статистики), а следовательно, механизм этот сводится к задаче поиска собственных значений матрицы, который и является становлением. Именно эту функцию выполняют циклы взаимодействия.

По сути, анализ динамики каждого уровня организации сводится к описанию его внутриуровневого взаимодействия. Исходным параметром становится, соответственно, его верхний уровеньный слой. Нижний предельный слой, как второй исходный параметр, выбирается произвольно и зависит от поставленной задачи и доступной эмпирической базы. В любом случае эти два параметра определяют характер анализируемой уровневой системы. Как видим, она включает в себя все возможные циклы взаимодействия, начиная с двоичных и заканчивая n -ичными, где n — число слоёв между верхним уровнемным и нижним предельным. Другой динамики, отличной от этих циклов, в системе не может существовать.

Слово «экстероцептивный» в названии уровня организации состоит из двух составляющих. А именно, уже известного корня *ceptio*, обозначающего *приём, отражение, получение информации*, — и приставки *extero*, придающей этому действию характер внешней

направленности рецепторов. Соответственно, вводя в анализ понятие *экстероцептивного уровня* организации, исходим из предположения, что он происходит из проприоцептивного уровня и потому является следующим после него, а значит, соседним и соответственно высшим. Очевидным недостатком названия *экстероцептивный*, как, впрочем, и предыдущих «-цептивных» уровней и слоев, является то, что оно не отражает исполнительной части цикла взаимодействия — как, например, *моторная* половина в названии *сенсомоторный*. Хотя, с другой стороны, трудно требовать от однословного названия, чтобы оно отображало двойственность цикла взаимодействия на каждом из уровней организации.

Будучи новым уровнем организации, экстероцептивный уровень состоит из иерархии слоёв. Первым, верхним, высшим является *экстероцептивный слой*. Его базовой характеристикой является формация *объект*, понимаемая как «состояние сенсорной системы, отнесённое к его источнику». Подчеркнем, не сам источник и не его отпечаток в образе, а именно структура, фрейм образа, в котором отображается любой источник. Данное свойство образа, нести в себе объект как изображение, относимое к его источнику, — называется *экстраполяцией*, т. е. ожиданием, предвидением наличного или вообще отсутствующего источника при наличии его объекта в содержании образа.

Говоря о сенсорной системе, её можно понимать двояко: с одной стороны, как механизм, образуемый циклом взаимодействия экстероцептивного слоя с проприоцептивным, а с другой — как механизм, формируемый целой иерархией циклов взаимодействия уровневого слоя с остальными. Конечно, нейронные сети (например, перцептроны) моделируют перцептивные свойства экстероцептивно-проприоцептивного цикла взаимодействия, но в поведении живой системы представлен значительно более широкий диапазон циклов, выходящий далеко за пределы внешней сенсорики. Поэтому более правильным будет рассматривать всю иерархию слоёв, не ограничиваясь верхней парой в качестве самостоятельного цикла.

Вторым слоем, предшествующим экстероцептивному, является *проприоцептивный слой* данного уровня. С одной стороны, в качестве первого слоя предыдущего, проприоцептивного уровня, он является уровнем, который порождает экстероцептивный. А с другой, когда последний уже возник, он является слоем, обеспечивающим проприоцептивную компоненту конфигурации экстероцептивного уровня. Базовой характеристикой проприоцептивного слоя является

формация *рефлекс*, понимаемая как «интегральный способ регуляции активности локальных органов». Его исходным циклом взаимодействия является пара слоёв «интероцептивный-проприоцептивный». Понятно, что из проприоцептивного цикла вырастает экстероцептивный, а вместе они образуют двухслойную нейронную сеть, описываемую базальными графами.

Третьим слоем, предшествующим проприоцептивному, является *интероцептивный слой* данного уровня. С одной стороны, в качестве первого слоя интероцептивного уровня он является уровнем, порождающим проприоцептивный, а с другой, когда возникли проприоцептивный и экстероцептивный, — слоем, обеспечивающим интероцептивную составляющую конфигурации экстероцептивного уровня. Базовой характеристикой интероцептивного слоя является формация *реакция*, понимаемая как «нервный способ регуляции активности локального органа». Его циклом взаимодействия является пара слоёв «физиологический-интероцептивный». Понятно, что из интероцептивного цикла вырастает проприоцептивный, а вместе они образуют трехслойную нейронную сеть, описываемую базальными графами.

Наряду с первыми тремя слоями экстероцептивного уровня существуют также физиологический, морфологический и др. Как и каждый уровень организации, экстероцептивный уровень содержит в себе не только показанные здесь верхние слои, но и все остальные, причем вплоть до базового уровня материи. Однако нашей задачей является теоретический анализ ведущих функций онтогенеза с опорой на эмпирическую базу данных, которая пока не в состоянии покрыть материал даже четырёх слоев каждого уровня организации.

Периоды развития, подпериоды и возраст

Начальный период экстероцептивного уровня по традиции называется *младенчеством*, что вообще не соответствует ни названию, ни сути экстероцептивного уровня. Поначалу исторически данный период даже не имел собственного названия и вообще относился к раннему детству. И только позднее вычленился в самостоятельный возрастной период. Его название происходит от *младенец* и опирается на славянский корень *млад* (младший). В немецком языке этот период называют *сосунковым* (Saeuglingsalter), а в английском и близких ему языках — *незрелым*, инфантильным (infant age). В целом, нет языка, который обозначал бы данный возрастной период согласно его природе и происхождению. *Младенчество* можно было бы заменить

на *экстероцептогенез*, но есть опасение, что кроме автора и, может быть, десятка специалистов никто другой не поймёт, о чем идет речь. Поэтому, чтобы обеспечить хотя бы минимальную доступность изложения для коллег из соседних научных дисциплин, приходится жертвовать чистотой терминологии, используя термин *младенчество*.

Младенчество делится на подпериоды. Сначала его делили на новорожденность и собственно младенчество, ориентируясь на понимание перцепции как возрастной линии «ощущение-восприятие». Но только в психологии раннего детства, а точнее, уже в психологии младенчества, данный период начали делить на подпериоды: сначала на основе житейских наблюдений, потом научных, а затем на основе анализа и диагностики вызываемых форм поведения. Собственно теоретических оснований деления младенчества на подпериоды, как правило, не выдвигалось. Исследователи в лучшем случае ссылались на результаты своих теоретических и/или эмпирических исследований, или просто пытались их упорядочить, вычленяя общие черты и специфику изучаемых подпериодов.

Деление младенчества как начального периода, представленное в опорной таблице, носит вполне прозрачный характер. Экстероцептивный слой, соответствующий начальному периоду, делится на два полупериода проприоцептивного слоя, которые, в свою очередь, делятся на четыре четверть-периода интероцептивного слоя. Представлено также деление на восьмые части физиологического слоя, которые не подкреплены, правда, названиями ведущих функций. Полная симметрия данного деления усиливается одинаковой длительностью периодов в каждом слое, которая вытекает из постоянства послышной конфигурации каждого подпериода. Таким образом, предлагаемое здесь деление младенчества на подпериоды является частным случаем деления каждого начального периода на составляющие его хронологические единицы, вытекающие из послышной конфигурации исходного начального периода. И это вовсе немало, если принять во внимание, что ещё не начиналась конкретика ведущих функций.

Из сказанного следует, что стоит лишь взять нижнюю границу младенчества, т.е. рождение, датируемое числом 0,0 мес., и его верхнюю границу, датируемую началом раннего детства, т.е. 9,5 мес., как сразу же получим продолжительность младенчества, равную 9,5 мес. Соответственно, деля её на два, получаем продолжительность 4,7 мес. каждого из двух полупериодов проприоцептивного слоя. Деля 9,5 мес. на четыре, получаем продолжительность 2,4 мес. каждого из четверть-периодов интероцептивного слоя. И деля 9,5 мес. на

восемь, получаем продолжительность около 1,2 мес. каждого из восьми подпериодов физиологического слоя. На следующем шаге остаётся приступить к последовательному суммированию этих последних восьмеричных подпериодов друг к другу, начиная от рождения и заканчивая возрастом 9,5 мес. С результатами этого пошагового сложения можно ознакомиться в третьей слева колонке «Возраст» опорной таблицы. Также предлагается здесь и далее закрыть глаза на округлённость чисел возраста, выраженных с точностью до одного знака после запятой, что не противоречит статистическому разбросу эмпирических данных.

Изложение основного материала исследования.

Становление системы ведущих функций

Детальное ознакомление со структурой таблицы показало, что в основу описания ведущих функций положены: а) иерархия уровней организации; б) внутриуровневая иерархия слоёв; в) иерархия начальных периодов, их подпериодов и соответственно возрастов. Таким образом, заложены исходные предпосылки, чтобы приступить к описанию становления системы ведущих функций экстероцептивного уровня [–4]. Как ранее отмечалось, это будет производиться путем анализа циклов взаимодействия.

Экстероцептивно-проприоцептивный цикл

Основой верхнего, двоичного, ибо этот цикл охватывает два уровня экстероцептивно-проприоцептивного цикла, являются со стороны экстероцептивного слоя его информирующие и управляющие узлы. По линии информирующих они представлены экстероцепторами органов вкуса, осязания, обоняния, слуха и зрения в составе языка, кожного покрова, носа, ушей и глаз — с соответствующими экстероэффекторами обратной связи. По линии управляющих узлов они заданы экстероэффекторами опорно-двигательного аппарата в составе туловища, головы и конечностей с их делением на образующие члены — с соответствующими экстероцепторами обратной связи. Основой цикла со стороны проприоцептивного слоя выступают также его информирующие и управляющие узлы. По линии информирующих они представлены проприоцепторами, а по линии управляющих узлов — проприоэффекторами опорно-двигательного и вестибулярного аппаратов в составе скелета, суставов, связок, мышечной системы, а также полукружных каналов и отолитового аппарата.

Само же взаимодействие слоёв заключается в следующих актах, совершаемых в рамках соответствующих двоичных нисходящих и восходящих каналов:

а) отправка экстероцептивным слоем информации о состоянии своих экстероцепторов и экстероэффекторов по каналу нисходящей двоичной связи от экстероцептивного слоя к проприоцептивному;

б) получение проприоцептивным слоем информации о состоянии экстероцепторов и экстероэффекторов экстероцептивного слоя по каналу нисходящей двоичной связи от экстероцептивного слоя к проприоцептивному;

в) отправка проприоцептивным слоем информации о состоянии своих проприоцепторов и проприоэффекторов по каналу восходящей двоичной связи от проприоцептивного слоя к экстероцептивному;

г) получение экстероцептивным слоем информации о состоянии проприоцепторов и проприоэффекторов проприоцептивного слоя по каналу восходящей двоичной связи от проприоцептивного слоя к экстероцептивному.

Из вышеизложенного следует, что в течение всего начального периода младенчества двоичный экстероцептивно-проприоцептивный цикл взаимодействия в составе описанных здесь двоичных каналов и совершаемых в них актов должен находиться в активном состоянии, порождая названные выше ощущения и вызывая движения тела и его частей. Отсюда следует, что в основе начальной функции *экстраполяции*, являющейся предметом настоящего анализа, должен быть постоянно функционирующий экстероцептивно-проприоцептивный цикл взаимодействия. И оно понятно, потому что без него никакие акты непосредственного отображения окружающей среды, равно как и включенного поведения в ней, основывающиеся на экстраполяции, — оказываются тогда в принципе невозможными.

Цельный начальный период: функция экстраполяции

Согласно опорной таблице начало целого начального периода младенчества датируется возрастом рождения ребенка 0,0 мес. При этом возраст 8,9 мес. — это тот же самый возраст, но с отчетом от начала беременности. Отсюда и появилась в таблице двойственная запись $8,9 \Rightarrow 0,0$, обусловленная не сутью вопроса, а существующей традицией отсчитывать постнатальный возраст от рождения, а не от зачатия. Далее, у начального периода младенчества нет конца, потому что каждый период существует до тех пор, пока не сменится следующим периодом. А речь здесь идёт о начальном периоде раннего детства, который начинается в возрасте 9,5 мес. Из этого следует, что продолжительность начального периода младенчества составляет 9,5 мес.

Функция 1/1: *экстраполяция*, как начальная для экстероцептивного слоя и соответственно всего младенчества, нуждается в детальном описании, а не определении, которого краткость впечатлит поэта от науки, но не будет доступным руководством к действительному пониманию заложенного в нем эмпирического содержания. Как известно, уже с давних пор в учебниках психологии при описании свойств ощущения и восприятия используют термин *предметность*. Само это слово, ассоциируемое с *предметом*, всегда вводило в заблуждение «троешников» от психологии, а о лицах других специальностей и говорить нечего.

Понятно, что ни о каком предмете, так же как и его отображении, речи здесь нет. Предмет тут вообще не причём. На фотографии сидящего на столе плюшевого мишки зритель видит его изображение. Именно он, зритель оживляет это изображение своим восприятием. Но можно ли обойтись без зрителя? Да, можно! Только вот фотографию нужно сделать на голографической пластине. После соответствующей обработки она вставляется в специальный проектор, который даст нам объемное изображение плюшевого мишки, но не на экране, как обычный слайд, а в пространстве, т.е. визуальный клон отснятого мишки с реальным цветом и такой перспективой, что вокруг мишки можно будет ходить и видеть его как реальный предмет. А если рядом с голографическим образом посадить самого мишку, то прототип и образ будут или вообще сливаться в одно целое, или различаться, но незначительно.

Из приведенного примера видно, что голографическая пластина, будучи подсвеченной когерентным пучком света, оставляя, как фотография, изображение на себе, в то же время отбрасывает его во внешнее пространство, создавая голографическую модель. И хотя глаз вовсе не голографическая пластина, а внешний зритель не видит проецируемого глазом изображения, тем не менее субъект, которому глаз принадлежит, проецирует отображаемого мишку туда, где он находится сейчас или находился раньше. Иначе говоря, хотя раздражается только сетчатка глаза, её возбужденные колбочки и палочки, присутствуя в конечном образе, всей своей совокупностью привязываются не к глазу как носителю, а к предмету, который отображается. Поэтому мы говорим, что образ проецируется, повторяя то, что было прежде перед ним, в том же облики, но в другом материале. Но ведь фактически та же голограмма! Вот это и есть свойство предметности психического образа. Или, иначе говоря, отнесённость содержания образа к его источнику.

Можно ли слово *предметность* заменить на более соответствующее, чтобы не вводить читателя в заблуждение? С одной стороны, не хочется, ибо речь идёт о наследии старой, классической психологической школы. Но с другой, желательнее бы найти более подходящий термин, чтобы не усложнять и так не легкую задачу понимания. Таким словом может быть, например, *проекция*. Правда, это понятие ассоциируется с проектором, скажем, обычных слайдов или голограмм. Действительно, полученное сетчаткой глаза изображение превращается механизмом проекции в образ источника с соответствующей его локализацией. Как понятие, *проекция* используется также в начертательной геометрии, где в одной плоскости имеем изображение предмета, а в другой — его выстраиваемую проекцию. В принципе, опять та же аналогия из оптики.

Более глубоким и содержательным является однако понятие *экстраполяции* как предвидения чего-либо исходя из имеющихся данных. Например, в той же математике на основе нескольких точек кривой строят целый её график. При этом достраиваемая часть адаптируется к уже имеющейся, чтобы образовать одно целое. В этом, собственно, и заключается перцептивное содержание предметности. По сути, это та же проекция, но момент необходимого совмещения проекции образа с прототипом выражен в ней больше, чем в проекции. Вот на этом слове и остановимся для названия рассматриваемой начальной функции.

Его преимуществом является то, что процедуре экстраполяции может быть подвергнут только субъектный образ, иначе сама эта процедура теряет смысл. Результатом экстраполяции становится соответственно объект, являющийся, с одной стороны, внешним, а с другой, виртуальным. Как, например, плюшевый мишка и его голограмма. Но если последняя проецирует изображение сразу во внешнее пространство как на объемный экран, то зрительный анализатор строит свою голограмму, отбрасывая состояние сетчатки внутрь нейронной сети, которая динамически подстраивает уже имеющееся изображение к новому, текущему изображению источника, проецируя его локализацию и структуру по месту пребывания последнего. Поэтому понятие *объекта* как формации нужно рассматривать не как элемент внешнего предметного пространства, а как образ источника, производный от процедуры *экстраполяции* и относимый к самому источнику.

Реальным же механизмом, осуществляющим *экстраполяцию* содержания образа источника, является экстероцептивно-

проприоцептивный цикл взаимодействия. Изображение внешнего источника, запечатлённое в состояниях экстероцепторов и корректируемое состояниями экстероэффекторов, остается адекватным отображаемому источнику несмотря на его текущие изменения. Информация экстероцепторов передается по нисходящему каналу с экстероцептивного слоя в проприоцептивный, а по восходящему поступает от проприоцептивного к экстероцептивному. Заметим, что постоянно притекающая извне информация является главным условием адекватной экстраполяции изображения. Любое отклонение текущего значения параметра от предыдущего его значения должно приводить к коррекции, минимизирующей это отклонение. А так как причиной отклонения является именно внешний источник, а не внутренние изменения в экстероцептивном слое, то настройка осуществляется по состоянию внешнего источника. Иными словами, начальная функция *экстраполяции* опирается на феномен объективации, порождаемый сенсомоторным контуром регуляции в экстероцептивно-проприоцептивном цикле взаимодействия.

Нечто подобное наблюдается в современных камерах видеонаблюдения. Камера отображает появившийся источник и отслеживает своим движением его перемещения. При этом она ориентируется на локализацию источника и ее изменения, тем самым *объективируя* вовне изображение, появившееся на её «сетчатке». То же самое можно перенести на задачу распознавания образов, а в двигательной сфере, скажем, — на движения автономного домашнего пылесоса. Из сказанного следует, что явление экстраполяции носит не замысловато психологический, а вполне технический характер. Единственное отличие состоит в том, что внутри электронного устройства нет субъекта, который бы всё это переживал как собственные ощущения или восприятие. Но ведь и мы не всегда переживаем это, если оно не наше. . .

Подытоживая вышеизложенное, заключаем, что слово *экстраполяция* более всего подходит на роль названия начальной функции экстероцептивного уровня и соответственно начального периода младенчества. Феномена *экстраполяции* не наблюдается до появления ребенка на свет. Феномен *экстраполяции* замещается в возрасте 9,5 мес. на феномен *репрезентации*, в основе которого лежит отношение двух объектов, а потому наступает начальный период раннего детства. Феномен *экстраполяции*, будучи производным от экстероцептивно-проприоцептивного цикла взаимодействия, продолжает оставаться тем же самым на протяжении всего

начального периода младенчества. Наблюдаемые в нём изменения никак не выводятся из верхнего, двоичного цикла взаимодействия, ответственного за *экстраполяцию*. Поэтому причину вариативности наблюдаемых форм поведения в возрасте младенчества нужно искать в других циклах взаимодействия. Что до самой *экстраполяции*, как начальная функция она выражает минимум требований к экстероцептивно-проприоцептивному циклу взаимодействия, а потому остаётся своего рода общим множителем для всех ведущих функций экстероцептивного уровня.

Как видно из опорной таблицы, начальная функция *экстраполяции* характеризует экстероцептивный уровень и порождается экстероцептивно-проприоцептивным циклом взаимодействия. На это указывают надпись внизу колонки, относящаяся к уровню, и надпись сверху колонки, относящаяся к его верхнему слою, рядом с которым в колонке слева находится предшествующий слой. С ним, проприоцептивным слоем, экстероцептивный образует двоичный цикл, так как слоев тут всего два, т. е. промежуточных нет. И еще, данный цикл является необходимым и достаточным, чтобы запустить и, соответственно, определить начальную функцию *экстраполяции*.

В этом цикле два вида связи: а) нисходящая из экстероцептивного слоя в проприоцептивный; б) восходящая из проприоцептивного слоя в экстероцептивный. По первому каналу передаются данные о состоянии экстероцептивного слоя, а по второму — о состоянии проприоцептивного. Добавим, что экстероцептивный слой представлен экстероцепторами, отражающими внешнюю среду, и также экстероэффекторами, действующими на неё. Аналогично проприоцептивный слой содержит проприоцепторы, отражающие телесную среду организма, и проприоэффекторы, действующие на неё.

Структура цикла взаимодействия между слоями вовсе не исчерпывается понятиями пары каналов «нисходящий-восходящий» и пары «рецептор-эффектор» для каждого слоя. Она много глубже и интереснее этих очевидных вещей. Более того, уже известно, что она описывается математическим аппаратом базальных графов. Однако обзорный характер данного текста исключает возможность обращения к ним. Погружение в содержание базальных графов каждого уровня организации, описывающих сети, которые охватывают всю последовательность разнородности действующих слоёв, а не только сети нейронные, — требует полного посвящения себя, по крайней мере на этом этапе, данному уровню, причём в текстовом объеме раздела не менее ста пятидесяти страниц, а, может, даже целой монографии с учётом обзора литературы.

Что касается механизма возникновения экстероцептивного уровня, равно как экстероцептивно-проприоцептивного цикла и начальной функции *экстраполяции*, — их истоки следует искать в предыдущем, проприоцептивном уровне, его слоях и циклах. Начальной функцией проприоцептивного уровня является *витализация* (оживление), т. е. координационная активность тела и его частей, обеспечиваемая проприоцептивно-интероцептивным циклом. Именно *витализация* создает из экстерорецепторов и экстероэффекторов, вызревающих переходя из нижних слоев проприоцептивного уровня в верхние, новый экстероцептивный слой. Уже потом он устанавливает связи с проприоцептивным слоем, в результате чего запускается двоичный цикл и появляется функция *экстраполяции*.

Экстероцептивно-интероцептивный цикл

Основой третичного экстероцептивно-интероцептивного цикла со стороны экстероцептивного слоя являются его информирующие и управляющие узлы. По линии информирующих узлов они, как и ранее, представлены экстероцепторами органов вкуса, осязания, обоняния, слуха и зрения в составе языка, кожного покрова, носа, ушей и глаз с соответствующими экстероэффекторами обратной связи. По линии управляющих узлов они заданы экстероэффекторами опорно-двигательного аппарата в составе тела и его частей с соответствующими экстероцепторами обратной связи. Основой цикла со стороны интероцептивного слоя выступают также его информирующие и управляющие узлы. По линии информирующих они представлены интероцепторами, а по линии управляющих узлов — интероэффекторами внутренних органов в составе сердца, желудка, печени, почек и т. д.

Само же взаимодействие слоёв заключается в следующих актах, совершаемых в рамках соответствующих третичных нисходящих и восходящих каналов:

а) отправка экстероцептивным слоем информации о состоянии своих экстероцепторов и экстероэффекторов по каналу нисходящей третичной связи от экстероцептивного слоя через проприоцептивный к интероцептивному;

б) получение интероцептивным слоем информации о состоянии экстероцепторов и экстероэффекторов экстероцептивного слоя по каналу нисходящей третичной связи от экстероцептивного слоя через проприоцептивный к интероцептивному;

в) отправка интероцептивным слоем информации о состоянии своих интероцепторов и интероэффекторов по каналу восходящей

третичной связи от интероцептивного слоя через проприоцептивный к экстероцептивному;

г) получение экстероцептивным слоем информации о состоянии интероцепторов и интероэффекторов интероцептивного слоя по каналу восходящей третичной связи от интероцептивного слоя через проприоцептивный к экстероцептивному.

Из вышеизложенного следует, что в течение всего начального периода младенчества третичный экстероцептивно-интероцептивный цикл взаимодействия в составе описанных здесь третичных каналов и совершаемых в них актов может находиться как в пассивном, так и в активном состоянии, соответственно не порождая или порождая названные выше ощущения и не вызывая или вызывая реакции внутренних органов. Включенность же интероцептивного слоя определяется тем, насколько исходный двоичный проприоцептивно-интероцептивный цикл проприоцептивного уровня интегрировался в отношения с новым, экстероцептивным слоем и образовал третичный цикл взаимодействия.

Отсюда следует, что в основе начальных функций *локализации* и *перцепции*, являющихся предметом анализа, должен быть экстероцептивно-интероцептивный цикл взаимодействия, функционирующий, в отличие от экстероцептивно-проприоцептивного цикла, не на постоянной основе, а только в качестве расширения его возможностей. И оно понятно, потому как базовые акты непосредственного отображения окружающей среды, равно как и включенного поведения в ней, производимые экстероцептивно-проприоцептивным циклом, — могут усилиться в качестве дополнения внутренней двигательной механикой тела, относящейся к проприоцептивно-интероцептивному циклу. Однако он принадлежит проприоцептивно-интероцептивному уровню, а потому не адаптирован к экстероцептивно-проприоцептивному циклу. Поэтому его измененной версией становится экстероцептивно-интероцептивный цикл взаимодействия.

Соответственно статическая возрастная динамика экстероцептивно-проприоцептивного цикла в лице начальной функции *экстраполяции* — расширяется до переменной двухэтапной возрастной динамики экстероцептивно-интероцептивного цикла. При этом первая половина начального периода оказывается без поддержки этого дополнения, а вторая — с поддержкой. Соответственно начальная функция *экстраполяции* без проприоцептивной поддержки дополнительного цикла выступает как ведущая функция *локализации*, а с поддержкой — как тоже ведущая функция, но уже *перцепции*.

Первая половина начального периода: функция локализации

Согласно опорной таблице начало первой половины младенчества датируется возрастом рождения ребенка 0,0 мес. Далее у первой половины младенчества нет конца, потому что каждый период существует до тех пор, пока не сменится следующим периодом. Речь идёт о второй половине младенчества, которая начинается в возрасте 4,7 мес. Из этого следует, что продолжительность первой половины младенчества составляет 4,7 мес.

Итак, в качестве первой ведущей функции проприоцептивного слоя экстероцептивного уровня выступает функция *2/2: локализация*. Как видим, она характеризуется отсутствием поддержки со стороны экстероцептивно-интероцептивного цикла. Это значит, что по своему содержанию она тождественна начальной функции *экстраполяция*. И поскольку отправной точкой для возникновения последней в проприоцептивном уровне является начальная функция *витализация*, понимаемая как самостоятельные движения тела плода без какого-либо вообще обращения к окружающей среде, постольку возникновение экстероцептивного уровня оказывается связанным только с возникновением экстероцептивно-проприоцептивного цикла, а, соответственно, функции *экстраполяция*. Единственной формой выхода витального, проприоцептивного тела в окружающую среду становится тогда *экстраполяция*, понимаемая в проприоцептивном слое как *локализация*, т. е. отнесение к определенному месту в окружающей среде.

Складывается парадоксальная, но в общем повторяющаяся ситуация: возникновение любой начальной функции, обусловленное появлением нового уровня организации, начинается с запуска верхнего, двоичного цикла взаимодействия, который в лице уровневого слоя вообще не имеет связей со слоями ниже соседнего. Поэтому, присутствуя уже в новом уровне, они существуют всё еще в режиме прежнего уровня организации. Соответственно исходные ведущие функции каждого слоя фактически «обнулены». Этим функциям в лице соответствующих циклов взаимодействия ещё только предстоит сформироваться на базе своих прототипов из предыдущего уровня организации. Отсюда, собственно, и вытекает вывод, что первая ведущая функция каждого слоя, с одной стороны, становится «нулевой», а с другой, принимает значение ведущей функции соседнего слоя сверху. Именно это наблюдается в случае с рассматриваемой здесь функцией *локализация*.

Из опорной таблицы видно, что функция *локализации* находится в левой колонке от *экстраполяции*, будучи смещенной вниз. Это значит, что она входит в состав последней в первом полупериоде и формально принадлежит проприоцептивному слою, начиная его отсчёт «пустым» значением. Таким образом, не имея собственного цикла взаимодействия, *локализация* сливается с *экстраполяцией* в её экстероцептивно-проприоцептивном цикле.

Функция *локализации*, в лице *экстраполяции*, возникает на основе предыдущего, проприоцептивного уровня в составе всех образующих его циклов, порождающих новый, экстероцептивный слой в лице экстероцепторов и экстероэффекторов. Последний устанавливает связи с проприоцептивным слоем, а значит, запускает функцию *экстраполяции*. Эта исходная, минимальная форма *экстраполяции*, обязанная своим существованием единственно экстероцептивно-проприоцептивному циклу, и является *локализацией*. Остальные циклы экстероцептивного уровня, кроме двоичного, экстероцептивно-проприоцептивного, пока бездействуют. Их появление обуславливается наличием нисходящих и восходящих связей верхнего, уровневого, экстероцептивного слоя с нижележащими, кроме проприоцептивного, которые их уже установил.

Вторая половина начального периода: функция перцепции

Согласно опорной таблице начало второй половины младенчества датируется возрастом 4,7 мес. Далее у второй половины младенчества нет конца, потому что каждый период существует до тех пор, пока не сменится следующим периодом. Речь идет о периоде раннего детства, который начинается в возрасте 9,5 мес. Из этого следует, что продолжительность второй половины младенчества составляет 4,7 мес.

Естественным продолжением исходного отсутствия экстероцептивно-интероцептивного цикла является его возникновение, переводящее функцию *локализации* в функцию $2/3$: *перцепция*. Это значит, что экстероцептивно-проприоцептивный цикл усиливается экстероцептивно-интероцептивным циклом, т.е. исходная функция *локализации*, а по сути *экстраполяции*, превращается в функцию *перцепции*. Чем отличается вторая от первой?

Если *локализация*, как минимальная форма *экстраполяции*, сводится к выделению хотя бы одной точки в окружающем пространстве (без неё это пространство для проприоцептивного плода просто не существует), то *перцепция* должна допустить большее.

И этим бóльшим являются для младенца уже две точки, которые, принадлежа одному и тому же окружающему пространству, не могут не соотноситься между собой. Это их взаимное отношение суть расстояние между точками, измеренное в двигательных единицах подвижных экстероцепторов. Как телескоп, фиксируя одну звезду и переходя к другой, меняет своё исходное направление на новое, так и младенец переводит взгляд с одной игрушки на другую, а потом обратно. Единственным их отличием, как точечных источников, является модальность: например, цвет, который устанавливается ещё в рамках функции *локализации*. Но без локализации цвет не может существовать, ибо нет точки, которой его можно приписать.

Таким образом, приходим к выводу, что точечная локализация является результатом действия экстероцептивно-проприоцептивного цикла, который эту точку во внешнем пространстве не просто фиксирует, а и отслеживает, постоянно упуская из виду и снова находя в её окрестности. Если точка неподвижна, то она теряется из-за неточности настроенного механизма, а если подвижна, то её находит механизм, обеспечивающий динамику своих колебаний в диапазоне окрестности точки. Поэтому у новорожденных рано появляются такие формы поведения как временная концентрация на яркой игрушке, так и слежение за ней.

Картина меняется, когда появляется вторая точка как пункт соотнесения для первой. Переключения внимания с зелёной игрушки на желтую и обратно, равно как поиски другой точки при фиксации исходной — вот что приобретает функция *локализации*, превращаясь в функцию *перцепции*. Чтобы обрести почву под ногами, телескоп нуждается в прочном фундаменте, по отношению к которому можно отсчитывать углы и расстояния. А сближение двух источников в пространстве или их удаление от младенца, уменьшающее угол расхождения, — превращает их в один источник, состоящий из двух точек. И тогда субъективное угловое, двигательное расстояние между двумя точками превращается в фактическое расстояние между ними, лежащее в основе структуры источника. Но если близко находящиеся точки одинакового цвета ещё могут слиться в одну по причине слабой разрешимости сенсорно-двигательного аппарата, то две расставленные точки идентифицируются уже как разные, хоть и взаимозаменяемые. Однако, если точки окажутся разного цвета, то их взаимозаменяемость выходит из игры. Это значит, что они однозначно превращаются в структурированный объект. И основой структурирования со стороны экстероцептивно-проприоцептивного цикла является

полная аффилиация проприоцептивно-интероцептивного цикла, завершившаяся появлением уже третичного экстероцептивно-интероцептивного цикла взаимодействия.

Из опорной таблицы видно далее, что функция *перцепции*, находясь также слева от *экстраполяции*, размещается выше *локализации*. Это значит, что она входит в состав *экстраполяции* во втором полупериоде, принадлежа проприоцептивному слою и продолжая в нём отсчет, следуя за *локализацией*. Функция *перцепции* порождается новым, экстероцептивно-интероцептивным циклом взаимодействия. Соотнося его с экстероцептивно-проприоцептивным циклом начальной функции *экстраполяции*, видим, что верхний слой цикла остаётся по-прежнему уровневый, экстероцептивным. Что до нижнего, он смещен с проприоцептивного на интероцептивный, а потому функция *перцепции*, как и *локализация*, остаётся сдвинутой в таблице относительно *экстраполяции* в соседнюю левую колонку. Сдвиг *перцепции* вверх относительно *локализации* объясняется тем, что возрастные периоды разворачиваются в таблице снизу вверх, а значит, и ведущие функции тоже.

Итак, с ним, интероцептивным слоем, экстероцептивный образует троичный цикл, так как слоев тут уже три, т.е. появился один промежуточный, проприоцептивный. Необходимым, но не достаточным для функции *перцепции*, является экстероцептивно-проприоцептивный цикл, порождающий *экстраполяцию*. Чтобы конкретизировать последнюю до *перцепции*, нужен экстероцептивно-интероцептивный цикл, являющийся, вместе с экстероцептивно-проприоцептивным циклом, — также необходимым и уже достаточным, чтобы запустить функцию *перцепции*. Не повторяя уже сказанного относительно двоичного экстероцептивно-проприоцептивного цикла, остановимся на экстероцептивно-интероцептивном цикле.

В нём имеются два вида связи: а) нисходящая из экстероцептивного слоя в интероцептивный через проприоцептивный; б) восходящая из интероцептивного слоя в экстероцептивный через проприоцептивный. Первым каналом передаются данные о состоянии экстероцептивного слоя, а вторым — о состоянии интероцептивного слоя. Экстероцептивный слой представлен экстероцепторами, отражающими внешнюю среду, а также экстероэффекторами, действующими на неё. Аналогично, интероцептивный слой содержит интероцепторы, отражающие внутреннюю, органную среду организма, и интероэффекторы, действующие на нее. Появление промежуточного, проприоцептивного слоя превращает ранее одноактные нисходящие и восходящие связи

в двухактные. В этой связи нужно отметить, что проприоцептивные переходы нисходящих и восходящих связей могут накладываться друг на друга, превращая полноценный третичный цикл в комбинацию из двух двоичных, воспроизводящих известные циклы на новом материале.

Экстероцептивно-физиологический цикл

Основой четверичного экстероцептивно-физиологического цикла со стороны экстероцептивного слоя являются его информирующие и управляющие узлы. По линии информирующих узлов они представлены экстероцепторами органов вкуса, осязания, обоняния, слуха и зрения в составе языка, кожного покрова, носа, ушей и глаз — с соответствующими экстероэффекторами обратной связи. По линии управляющих узлов они заданы экстероэффекторами опорно-двигательного аппарата в составе тела и его частей — с соответствующими экстероцепторами обратной связи. Основой цикла со стороны физиологического слоя выступают также его информирующие и управляющие узлы. По линии информирующих они представлены функциональным состоянием внутренних органов в составе сердца, желудка, печени, почек и т. д., а по линии управляющих узлов — локальной динамикой этих состояний. Само же взаимодействие слоёв заключается в следующих актах, совершаемых в рамках соответствующих четверичных нисходящих и восходящих каналов:

а) отправка экстероцептивным слоем информации о состоянии своих экстероцепторов и экстероэффекторов по каналу нисходящей четверичной связи от экстероцептивного слоя через проприоцептивный и интероцептивный к физиологическому;

б) получение физиологическим слоем информации о состоянии экстероцепторов и экстероэффекторов экстероцептивного слоя по каналу нисходящей четверичной связи от экстероцептивного слоя через проприоцептивный и интероцептивный к физиологическому;

в) отправка физиологическим слоем информации о функциональном состоянии и динамике внутренних органов по каналу восходящей четверичной связи от физиологического слоя через интероцептивный и проприоцептивный к экстероцептивному;

г) получение экстероцептивным слоем информации о функциональном состоянии и динамике внутренних органов физиологического слоя по каналу восходящей четверичной связи от физиологического слоя через интероцептивный и проприоцептивный к экстероцептивному.

Из вышеизложенного следует, что в течение всего начального периода младенчества четверичный экстероцептивно-физиологический

цикл взаимодействия в составе описанных здесь четверичных каналов и совершаемых в них актов может находиться как в пассивном, так и в активном состоянии, соответственно не порождая или порождая названные выше ощущения и не вызывая или вызывая реакции внутренних органов. Включенность физиологического слоя определяется тем, насколько исходный третичный проприоцептивно-физиологический цикл вступил в отношения с новым, экстероцептивным слоем и образовал четверичный цикл взаимодействия.

Согласно опорной таблице начальная функция *экстраполяции*, принадлежащая экстероцептивному слою, дифференцируется на ведущие функции *локализации* и *перцепции*, относящиеся к проприоцептивному слою, а последние, в свою очередь, делятся на ведущие функции *обнаружения*, *навигации*, *узнавания* и *повторения*, представленные интероцептивным слоем. Приписанность ведущих функций определённому слою уровня не должна вводить читателя в заблуждение. Каждая функция является результатом функционирования одного, двух и более циклов взаимодействия. Просто для определения вида функции указывается верхний слой цикла, который её производит. Дифференциация функций носит дихотомический характер. Налицо как бы три сомножителя, первый из которых верхний выступает константой. Второй, следующий, является парой, в которой указано направление от отсутствия свойства к его присутствию. И наконец, третий, состоит из таких же пар, порождаемых членами пар предыдущего слоя. Таким образом, в представленной очередности указанные ведущие функции интероцептивного слоя могут быть взяты за основу анализа и изложения их становления.

Первая четверть начального периода: функция ориентации

Согласно опорной таблице начало периода первой четверти младенчества датируется возрастом рождения ребёнка 0,0 мес. Далее у первой четверти младенчества нет конца, потому что каждый период существует до тех пор, пока не сменится следующим периодом. Речь идёт о второй четверти младенчества, которая начинается в возрасте 2,4 мес. Из этого следует, что продолжительность первой четверти младенчества составляет 2,4 мес.

В качестве ведущей функции первой четверти выступает функция *3/4: ориентация*. Этимологически слово *ориентация* производно от *otien*, что значит *восток*, т. е. сторона света, от которой начинается отсчёт. Разумеется, у нас речь идёт не о стороне света, а о системе

координат, которую этот *восток* или что-то другое представляет. Этим другим, т.е. началом координат, является здесь тело ребёнка. Но оно, даже существуя реально, не может быть этим началом до тех пор, пока в его окрестности не появится хотя бы одна точка, которая, собственно, и становится его определением как начала координат. Будучи сенсорным анализатором, это начало определяет, относительно собственного тела, углы, под которыми находится внешний источник. Понятно, что это будет установление локализации источника, но локализации всего лишь как направления, не предполагающего движения к источнику, а соответственно и расстояния до него. Данный вид локализации можно назвать иначе *обнаружением*, но лучше выглядит его латинизированная форма *ориентация*, допускающая беспереводный перенос в другие языки.

Итак, функция *ориентации* является отправной точкой анализа становления младенчества в интероцептивном слое экстероцептивного уровня. Подобно функции *локализации*, лишённой поддержки экстероцептивно-интероцептивного цикла, она также характеризуется отсутствием поддержки со стороны экстероцептивно-физиологического цикла. Входя же в состав *локализации*, она не имеет поддержки также и со стороны экстероцептивно-интероцептивного цикла. Отсюда следует, что по своему содержанию она, как и *локализация*, тождественна начальной функции *экстраполяци*. И поскольку отправной точкой для возникновения последней в проприоцептивном уровне является начальная функция *витализации*, понимаемая как самостоятельные движения тела плода без какого-либо обращения к окружающей среде, постольку переход к возникновению экстероцептивного уровня оказывается связанным только с образованием экстероцептивно-проприоцептивного цикла, а, соответственно, функции *экстраполяци*.

Единственной формой выхода витального, проприоцептивного тела в окружающую среду становится тогда *экстраполяция*, понимаемая в проприоцептивном слое как *локализация*, т.е. отнесение к определенному месту в окружающей среде, а в интероцептивном слое как *ориентация*, т.е. сенсорное нахождение местоположения источника в окружающей среде. Это объясняется тем, что экстероцептивно-физиологический цикл, обеспечивая сенсомоторные анализаторы физиологической базой, не содержит в себе той экстероцептивно-интероцептивной, двигательной основы, которая бы подключала их как локальные органы к общей координационной сети организма. Сенсомоторные анализаторы выступают на этом этапе подобно внутренним органам, обеспечивающим за счет интероцептивного

слоя свое локальное функционирование, представляемое функцией *экстраполяции*, т. е. механизмом экстероцептивно-проприоцептивного цикла.

В результате закономерность, обнаружившаяся в проприоцептивном слое и заключающаяся в том, что становление ведущих функций происходит под эгидой уровня слоя, но в движении от нижних слоев к верхним, — повторяется также и в интероцептивном слое. Как видим, содержание функции *ориентации*, как первой функции начального периода в интероцептивном слое, заключается не в каких-то глубоких процессах, а в простом обнаружении источника в окружающей среде, которое сводится всего лишь к сенсорной *локализации*, поскольку двигательная локализация ей ещё не доступна.

Эта тема может быть углублена как в прямом, так и переносном смысле применительно к физиологическому слою. В состав функции *ориентации* в качестве первой должна войти функция *4/8: (без названия)*, основывающаяся на экстероцептивно-морфологическом цикле, конечной целью которого является обмен восходящей и нисходящей информацией между самым верхним и нижним морфологическим, опосредуясь, соответственно, промежуточными слоями. В каждом слое, как по нисходящей линии, так и восходящей, звено одной слойной природы меняется на звено другой природы, а потому циклы пронизывают всю жизненную материю.

В этой глубине все первые функции оказываются «пустыми» по определению, а их содержание связанным с *экстраполяцией*, но условно. Из глубины поднимаются вторые функции, дополняющие минимализированную функцию *экстраполяции* своим содержанием и, благодаря этому синтезу, превращающиеся во вторые функции каждого слоя. При этом движение снизу вверх сопровождается движением изменения, а потому становления всей системы ведущих функций данного уровня организации.

Итак, на первом этапе описания функции *ориентации* следует рассмотреть специфику цикла взаимодействия экстероцептивного слоя с проприоцептивным. В общем случае задачей последнего, в роли нижнего, является, с одной стороны, отчёт (восходящая связь) о своём состоянии перед верхним, экстероцептивным слоем, а с другой — выполнение его команд (нисходящая связь). Задача же верхнего, экстероцептивного слоя состоит в том, чтобы, с одной стороны, осуществить контроль состояния (восходящая связь) проприоцептивного слоя, а с другой — выдать команды (нисходящая связь), корректирующие его состояние.

Отсюда следует, что в основе функции *ориентации*, т.е. обнаружения, являющейся предметом анализа, должен лежать функционирующий экстероцептивно-проприоцептивный цикл взаимодействия. И оно вполне понятно, потому что без отображения окружающей среды никакие акты обнаружения, т.е. сенсорного установления локализации источника, являющегося объектом экстраполяции, в принципе не возможны.

Из опорной таблицы видно далее, что функция *ориентации* находится в левой колонке от *локализации*, будучи смещенной вниз. Это значит, что, находясь в первом четверть-периоде, она входит в состав первого полупериода и принадлежит интероцептивному слою, начиная его отсчёт «пустым» значением, как и *локализация* в проприоцептивном слое. Не имея собственного цикла взаимодействия, функция *ориентация* сливается с «пустой» *локализацией*, а следовательно, с исходной *экстраполяцией* в её экстероцептивно-проприоцептивном цикле.

Функция *ориентации*, в лице *локализации* и *экстраполяции*, возникает благодаря предыдущему, проприоцептивному уровню в составе всех образующих его циклов, порождающих новый, экстероцептивный слой в составе экстероцепторов и экстероэффекторов. Последний устанавливает связи с проприоцептивным слоем, а значит, запускает функцию *экстраполяции*. Эта исходная, минимальная форма *экстраполяции*, обязанная своим существованием единственно экстероцептивно-проприоцептивному циклу, является одновременно *локализацией* и *ориентацией*. Остальные циклы экстероцептивного уровня, кроме двойного, экстероцептивно-проприоцептивного, пока бездействуют. Их активизация обуславливается появлением нисходящих и восходящих связей верхнего, уровневого, экстероцептивного слоя с нижележащими, кроме проприоцептивного, которые их уже установил.

Вторая четверть начального периода: функция навигации

Согласно опорной таблице начало периода второй четверти младенчества датируется возрастом 2,4 мес. Далее, у второй четверти младенчества нет конца, потому что каждый период существует до тех пор, пока не сменится следующим периодом. Речь идет о третьей четверти младенчества, которая начинается в возрасте 4,7 мес. Из этого следует, что продолжительность второй четверти младенчества составляет 2,4 мес.

В качестве ведущей функции второй четверти выступает функция 3/5: *навигация*. Этимологически слово *навигация* производно от

navigatio, что значит *плавание на судне*. Это действие первично предполагало осознанное движение из исходной точки пространства в конечную. *Осознанность* требовала ориентации в пространстве и правильный выбор направления, а *движение* являлось реализацией этого плана и доказательством правильности выбранного пути. Вместе с тем, слово *плавание* отсылает к самому движению, а не только знанию о том, как и куда нужно двигаться. Вышесказанное приводит к однозначному выводу о последовательности действий: сначала *ориентация* как нахождение или получение знания о местонахождении источника, а только потом уж *навигация* как ведение судна, автомобиля, наконец, себя как пешехода из исходной точки в конечную. Принимая это во внимание, можно понять, почему вслед за *ориентацией* появляется функция *навигации*. Выстраивая терминологию дальше, связываем *ориентацию* и *навигацию* в этой очередности их появления со становлением функции локализации, которая в лице ориентации оказывается сенсорной, а в виде навигации — моторной, т. е. двигательной локализацией.

Вслед за *ориентацией* функция *навигации* продолжает линию становления младенчества в интероцептивном слое экстероцептивного уровня. Как и *ориентация*, входя в состав функции *локализации*, она лишена поддержки экстероцептивно-интероцептивного цикла, а потому своим содержанием сводится к функции *экстраполяци*. Подобно функции *локализации*, лишённой поддержки экстероцептивно-интероцептивного цикла, она также характеризуется отсутствием поддержки с его стороны. Однако что касается экстероцептивно-физиологического цикла, тут положение дел меняется. Ещё не будучи сформированным, а потому будучи еще бездействующим в первой четверти младенчества, во второй четверти этот цикл переходит из «пустого» состояния функции *ориентации* в рабочее состояние функции *навигации*.

Входя в состав *локализации*, *навигация*, как и *ориентация*, не имеет поддержки со стороны экстероцептивно-интероцептивного цикла. Отсюда следует, что по своему содержанию она, как и *локализация*, тождественна начальной функции *экстраполяци*. И поскольку отправной точкой для возникновения последней в проприоцептивном уровне является начальная функция *витализации*, понимаемая как самостийные движения тела плода без какого-либо обращения к окружающей среде, — постольку переход к возникновению экстероцептивного уровня оказывается связанным только с образованием экстероцептивно-проприоцептивного цикла, а соответственно функции *экстраполяци*.

Единственной формой выхода витального, проприоцептивного тела в окружающую среду становится тогда *экстраполяция*, понимаемая в проприоцептивном слое как *локализация*, т. е. отнесение к определенному месту в окружающей среде, а в интероцептивном слое, после не «привязанной» к нему *ориентации*, уже как привязанная *навигация*, т. е. сенсомоторное обнаружение источника в окружающей среде, выступающее в качестве направленного движения тела и/или его частей к внешнему источнику. Это объясняется тем, что экстероцептивно-физиологический цикл, обеспечивая сенсомоторные анализаторы физиологической базой, уже содержит в себе ту экстероцептивно-интероцептивную, двигательную основу, которая включает их как локальные органы, но пока их не координирует. Сенсомоторные анализаторы выступают на этом этапе как системы пока ещё параллельных, не связанных между собой органов, реализующих в интероцептивном слое своё локальное функционирование, обеспечиваемое сверху функцией *экстраполяции*, т. е. механизмом экстероцептивно-проприоцептивного цикла.

В результате закономерность, открытая ранее в проприоцептивном слое и состоящая в том, что становление ведущих функций происходит под эгидой уровневого слоя, но в движении от нижних слоев к верхним, — повторяется также и в интероцептивном слое. Как видим, содержание функции *навигации*, как второй функции начального периода в интероцептивном слое, заключается уже в сенсомоторном обнаружении источника в окружающей среде, которое появляется в виде двигательной *локализации*, поскольку её сенсорная форма в виде функции *ориентации* становится уже пройденным этапом.

Понимание функции *навигации* можно углубить обращением к физиологическому слою. Вспомним, что функция *ориентации* делится на физиологическом уровне на две функции. Первая из них (неназванная) пассивна подобно тому, как *ориентация* в интероцептивном слое, а вторая (тоже неназванная) активна и потому выступает исходным фактором превращения *ориентации* в *навигацию*. Для функции *ориентации* в её 9-й подфункции физиологический слой замкнулся на уровневый, и этот цикл создал опору для перехода к интероцептивному слою в лице *навигации*. Если бы не было этой активизации физиологического слоя, переход к *навигации* задержался бы, потому что интероцептивный слой не может возникнуть без физиологического.

В состав *навигации* в качестве первой должна войти физиологическая функция *4/10: (без названия)*, основывающаяся на

экстероцептивно-физиологическом цикле, конечной целью которого является обмен восходящей и нисходящей информацией между уровневым слоем и физиологическим — опосредуясь соответственно промежуточными слоями. В каждом слое, как по нисходящей линии, так и восходящей, звено одной слойной природы меняется на звено другой природы, а потому циклы пронизывают всю жизненную материю. Как видим, из глубины поднимаются вторые функции, дополняющие минимализированную функцию *экстраполяци* своим содержанием и благодаря этому синтезу превращающиеся во вторые функции каждого слоя. При этом движение снизу вверх сопровождается движением изменения и соответственно становления всей системы ведущих функций данного уровня организации.

Итак, на первом этапе описания функции *навигаци* следует рассмотреть специфику цикла взаимодействия экстероцептивного слоя с проприоцептивным. В общем случае задачей последнего, в роли нижнего, является, с одной стороны, сообщение (восходящая связь) о своём состоянии перед верхним, экстероцептивным слоем, а с другой — выполнение его команд (нисходящая связь). Задача же верхнего, экстероцептивного слоя состоит в том, чтобы, с одной стороны, осуществить контроль состояния (восходящая связь) проприоцептивного слоя, а с другой — выдать команды (нисходящая связь), корректирующие его состояние.

Отсюда следует, что в основе функции *навигаци*, т. е. двигательного достижения источника, являющегося предметом анализа, должен лежать функционирующий экстероцептивно-физиологический цикл взаимодействия. И оно вполне понятно, потому что без движения тела или отдельных его частей в окружающей среде никакие акты реального достижения, т. е. сенсомоторного освоения локализации источника, являющегося объектом экстраполяции, в принципе не возможны.

Из опорной таблицы видно далее, что функция *навигаци*, находясь слева от *локализации*, размещается выше *ориентации*. Это значит, что, находясь во втором четверть-периоде, она входит в состав первого полупериода и принадлежит проприоцептивному слою, продолжая в нём отсчёт вслед за *ориентацией*. Функция *навигаци* порождается экстероцептивно-физиологическим циклом взаимодействия. Сравнивая его с экстероцептивно-проприоцептивным циклом начальной функции *экстраполяци*, видим, что верхний слой цикла остаётся по-прежнему уровневый, экстероцептивным. Что до нижнего, он, оказывается смещённым с проприоцептивного на физиологический, а потому функция *навигаци*, как и *ориентация*, остаётся сдвинутой в таблице

относительно *локализации* в соседнюю слева колонку. Сдвиг *навигации* вверх относительно *ориентации* объясняется тем, что возрастные периоды разворачиваются в таблице снизу вверх, а значит, и ведущие функции тоже.

Итак, с ним, физиологическим слоем, экстероцептивный образует четверичный цикл, так как слоев уже четыре, т.е. два промежуточных, проприоцептивный и интероцептивный. Необходимым, но не достаточным для функции *навигации*, является экстероцептивно-проприоцептивный цикл, порождающий *экстраполяцию* и соответственно *локализацию* и *ориентацию*. Чтобы трансформировать последнюю в *навигацию*, нужен экстероцептивно-физиологический цикл, являющийся, вместе с экстероцептивно-проприоцептивным циклом, необходимым и достаточным для того, чтобы запустить и, соответственно, определить, функцию *навигации*. Не повторяя всего сказанного ранее относительно двоичного экстероцептивно-проприоцептивного цикла, есть смысл остановиться на экстероцептивно-физиологическом цикле.

В нём имеются два вида связи: а) нисходящая из экстероцептивного слоя в физиологический через проприоцептивный и интероцептивный; б) восходящая из физиологического слоя в экстероцептивный через интероцептивный и проприоцептивный. Первым каналом передаются данные о состоянии экстероцептивного слоя, а вторым — о состоянии физиологического слоя. Как и ранее, экстероцептивный слой представлен экстероцепторами, отражающими внешнюю среду, и, соответственно, экстероэффекторами, действующими на неё. Аналогично физиологический слой содержит сенсоры (аналог рецепторов), отражающие физиологическое состояние внутренних органов, и стартеры (аналог эффекторов), действующие на него. Появление промежуточных, проприоцептивного и интероцептивного слоев превращает ранее двухактные нисходящие и восходящие связи в трёхактные. В этой связи нужно отметить, что как проприоцептивные, так и интероцептивные переходы соответственно нисходящих и восходящих связей могут накладываться друг на друга, превращая полноценный четверичный цикл в комбинацию из пары двоичного и троичного циклов или трёх двоичных, воспроизводящих уже известные циклы на новом материале.

Третья четверть начального периода: функция узнавания

Согласно опорной таблице начало периода третьей четверти младенчества совпадает с началом второго полупериода и датируется возрастом 4,7 мес. Как и у каждого возрастного периода, у третьей

четверти нет конца, потому что она существует до тех пор, пока не сменится следующим периодом. Речь идёт о четвертой четверти младенчества, которая начинается в возрасте 7,1 мес. Из этого следует, что продолжительность третьей четверти составляет 2,4 мес.

В качестве ведущей функции третьей четверти выступает функция *3/6: узнавание*. Понятно, что этимологически *узнавание* производно от *знание*, но конкретно его можно определить как «обнаружение в новой информации уже известного знания». Это действие предполагает, во-первых, установление структуры новой информации, во-вторых, нахождение подобной структуры в базе уже известного знания, а в-третьих, ага-переживание, вызванное переносом известного знания с известного прототипа на неопознанный источник.

Вспомним, что функция *локализации* с ее подфункциями *ориентации* и *навигации* определяли местоположение источника в окружающем пространстве, с одной стороны, через направление в телесной системе координат, а с другой — через расстояние от последней до источника. Тут же, на смену *локализации*, приходит функция *перцепции* в составе подфункций *узнавания* и *повторения*, в которых точечный источник окружающего пространства, характеризуемый координатами и модальностью, с добавлением второго такого же, но скореллированного с ним источника — расширяется до структурного двухточечного источника, обладающего собственной системой координат. Источник в окружающем пространстве видится теперь уже не как точечный, т. е. в одинаковой проекции со всех сторон, а разный, потому что его пространственная структура в разных проекциях уже не тождественна самой себе.

Итак, переход от точечного видения источника к его структурным проекциям является результатом сближения двух и более пространственно коррелирующих точечных источников, которые в силу этого превращаются в структурированный источник. Соответственно приближение субъекта к точечному источнику увеличивает его и делает структурным, а удаление от источника преобразует структурный в точечный. Таким образом, функция *локализации* в составе *ориентации* и *навигации* способствует переходу от *локализации* к *перцепции*, а значит, становится основой появления функции *перцепции* и *узнавания* в её составе.

Итак, функция *узнавания* является третьим пунктом анализа становления младенчества в интероцептивном слое экстероцептивного уровня. Как видим, она характеризуется отсутствием поддержки со стороны экстероцептивно-физиологического цикла. Входя же в

состав *перцепции*, она находит поддержку со стороны экстероцептивно-интероцептивного цикла. Отсюда следует, что по своему содержанию она тождественна функции *перцепции* как второй, усиленной, в отличие от *локализации*, форме начальной функции *экстраполяции*. И поскольку отправной точкой для возникновения последней в проприоцептивном уровне является функция *локализации*, понимаемая как направленные сенсомоторные движения тела и/или его частей в сторону источников окружающей среды, постольку переход к дальнейшему развитию экстероцептивного уровня оказывается связанным с образованием экстероцептивно-интероцептивного цикла, а, соответственно, функции *экстраполяции* в форме *перцепции*.

Из опорной таблицы видно далее, что функция *узнавания* находится в левой колонке от *перцепции*, будучи смещенной вниз. Это значит, что, находясь в третьем четверть-периоде, она входит в состав второго полупериода и формально принадлежит интероцептивному слою, начиная его отсчёт «полупустым» значением. Не имея собственного, экстероцептивно-физиологического цикла, функция *узнавания* опирается на ведущие функции *перцепции* (экстероцептивно-интероцептивный цикл) и *экстраполяции* (экстероцептивно-проприоцептивный).

Функция *узнавания*, представленная *перцепцией* и *экстраполяцией*, возникает из *навигации*, т.е. появляется теперь, в отличие от *ориентации*, уже в рамках экстероцептивного уровня в составе образующих его соответственно экстероцептивно-физиологического и экстероцептивно-проприоцептивного циклов, первый из которых начинает снизу реформировать интероцептивный слой. Экстероцептивный слой модифицирует не только связи с интероцептивным слоем, но и соответствующие последнему рецепторы и эффекторы, тем самым запуская функцию *перцепции*. Последний же цикл, из показанных в опорной таблице, будучи экстероцептивно-физиологическим, нуждается в модификации из его предыдущей, «полной» версии, относящейся к функции *навигации*, на «полупустую» версию, чтобы учесть как появление экстероцептивно-интероцептивного цикла, так и переход к нему.

Возможность сопоставления двух сенсорных источников, вытекающая из активизации экстероцептивно-интероцептивного цикла, является, как уже отмечалось, основой структуризации точечного источника, возникновения у него внутренней структуры. И это понятно, потому как соотнесение нескоррелированных источников, равно как сопоставление источников тесно связанных между собой,

основывается на исходной близости этих источников, которые в первом случае выступают как разные источники, а во втором — как один, но уже структурированный, т. е. состоящий, как минимум, из целого с выделенной частью внутри него или, в дальнейшем, из двух частей, ему принадлежащих. В любом случае в основе функции *узнавания* лежит соотношение, сравнение, сопоставление одного источника, внешнего или внутреннего, с другим источником.

Четвертая четверть начального периода: функция повторения

Согласно опорной таблице начало периода четвёртой четверти младенчества датируется возрастом 7,1 мес. Далее, у четвёртой четверти младенчества нет конца, потому что каждый период существует до тех пор, пока не сменится следующим периодом. Речь идёт о начале раннего детства, которое начинается в возрасте 9,5 мес. Из этого следует, что продолжительность четвертой четверти младенчества составляет 2,4 мес.

В качестве ведущей функции четвертой четверти выступает функция *3/7: повторение*. Понятно, что семантически *повторение* опирается на понятие *памяти*, и описать его можно как «воспроизведение какого-либо акта в новом действии». Само же понятие предполагает, во-первых, выбор прототипа, т. е. будущего акта, из базы памяти, во-вторых, приспособление его к наличным условиям, и в-третьих, реализацию прототипа в новых обстоятельствах.

Сравнивая представленный набор действий с алгоритмом *узнавания* — описание образца, поиск прототипа в базе данных, перенос прототипа на образец, — обнаруживаем в этих программах, с одной стороны, очевидное сходство, а с другой, не менее очевидное различие. Первое из них, к которому относится процесс идентификации (соотнесение, сопоставление, сравнение и т. п.) структуры одного источника со структурой другого, выступает в функции *узнавания* как наложение структуры опознаваемого источника на структуру прототипа из базы данных. В функции же *повторения* эта последовательность меняется на обратную: структура прототипа из базы данных накладывается на структуру будущего акта.

Таким образом, в обоих случаях находим идентификацию как наложение двух структур друг на друга. Второе же из свойств, т. е. различие, заключается в том, что в функции *узнавания* имеют место — постоянство структуры исходного образца, подбор к нему прототипа из совокупной базы данных, — а в функции *повторения* наоборот — постоянство структуры прототипа из базы данных, подбор к нему

наиболее соответствующей структуры образца. Иначе говоря, если в функции *узнавания* на первый план выступает сенсорная составляющая при отсутствии моторной, то в функции *повторения* получаем полный сенсомоторный цикл, в котором моторная составляющая, поднимаясь на сенсорной, с нею уже интегрировалась, образовав одно целое. Но их деление на функции *узнавания* и *повторения*, связанное с видом перцептивных задач, по-прежнему сохраняется.

Из опорной таблицы видно далее, что функция *повторения*, находясь слева от *перцепции*, размещается выше *узнавания*. Это значит, что она входит в состав *перцепции*, принадлежа интероцептивному слою и продолжая в нем отсчет, следуя за *узнаванием*. Функция *повторения* порождается экстероцептивно-физиологическим циклом взаимодействия. Сравнивая его с экстероцептивно-проприоцептивным циклом начальной функции *экстраполяцию*, видно, что верхний слой цикла остаётся по-прежнему уровневый, экстероцептивным. Что до нижнего, он оказывается смещенным с интероцептивного на физиологический, а потому функция *повторения*, как и *узнавания*, остаётся сдвинутой в таблице относительно *перцепции* в соседнюю слева колонку. Сдвиг *повторения* вверх относительно *узнавания* объясняется тем, что возрастные периоды разворачиваются в таблице снизу вверх, а значит, и ведущие функции тоже.

Итак, с ним, физиологическим слоем, экстероцептивный образует четверичный цикл, так как слоёв тут уже четыре, т.е. с двумя промежуточными, проприоцептивным и интероцептивным. Необходимыми, но не достаточными для функции *повторения*, являются экстероцептивно-проприоцептивный и экстероцептивно-интероцептивный циклы, как и ранее порождающие *перцепцию* и *экстраполяцию*. Чтобы трансформировать последнюю в *повторение*, нужен экстероцептивно-физиологический цикл, являющийся, наряду с экстероцептивно-проприоцептивным циклом, а также экстероцептивно-интероцептивным, — необходимым и достаточным, чтобы запустить и описать функцию *повторения*. Не воспроизводя сказанного ранее относительно двоичного экстероцептивно-проприоцептивного и троичного экстероцептивно-интероцептивного циклов, не будем воспроизводить также сказанного ранее, в связи с функцией *навигации*, о содержании экстероцептивно-физиологического цикла.

Экстероцептивно-морфологический цикл

Основой пятеричного экстероцептивно-морфологического цикла со стороны экстероцептивного слоя являются его информирующие и управляющие узлы. По линии информирующих узлов они представлены

экстероцепторами органов вкуса, осязания, обоняния, слуха и зрения в составе языка, кожного покрова, носа, ушей и глаз с соответствующими экстероэффекторами обратной связи. По линии управляющих узлов они заданы экстероэффекторами опорно-двигательного аппарата в составе тела и его частей с соответствующими экстероцепторами обратной связи. Основой цикла со стороны морфологического слоя выступают также его информирующие и управляющие узлы. По линии информирующих они представлены структурным, морфологическим состоянием внутренних органов в составе сердца, желудка, печени, почек и т. д., а по линии управляющих узлов — локальной динамикой этого морфологического состояния. Само же взаимодействие слоев заключается в следующих актах, совершаемых в рамках соответствующих четверичных нисходящих и восходящих каналов:

а) отправка экстероцептивным слоем информации о состоянии своих экстероцепторов и экстероэффекторов по каналу нисходящей пятеричной связи от экстероцептивного слоя через проприоцептивный, интероцептивный и физиологический к морфологическому;

б) получение морфологическим слоем информации о состоянии экстероцепторов и экстероэффекторов экстероцептивного слоя по каналу нисходящей пятеричной связи от экстероцептивного слоя через проприоцептивный, интероцептивный и физиологический к морфологическому,

в) отправка морфологическим слоем информации о функциональном состоянии и динамике структуры внутренних органов по каналу восходящей пятеричной связи от морфологического слоя через физиологический, интероцептивный и проприоцептивный к экстероцептивному;

г) получение экстероцептивным слоем информации о структурном состоянии и динамике внутренних органов морфологического слоя по каналу восходящей пятеричной связи от морфологического слоя через физиологический, интероцептивный и проприоцептивный к экстероцептивному.

Из вышеизложенного следует, что в течение всего начального периода младенчества пятеричный экстероцептивно-морфологический цикл взаимодействия в составе описанных здесь пятеричных каналов и совершаемых в них актов может находиться как в пассивном, так и в активном состоянии, соответственно не порождая или порождая названные выше ощущения и не вызывая или вызывая реакции со стороны структуры внутренних органов. Включённость морфологического слоя определяется тем, насколько исходный

четверичный проприоцептивно-морфологический цикл интегрировался в отношения с новым, экстероцептивным слоем и образовал пятеричный цикл взаимодействия.

Восьмые части начального периода: неназванные функции

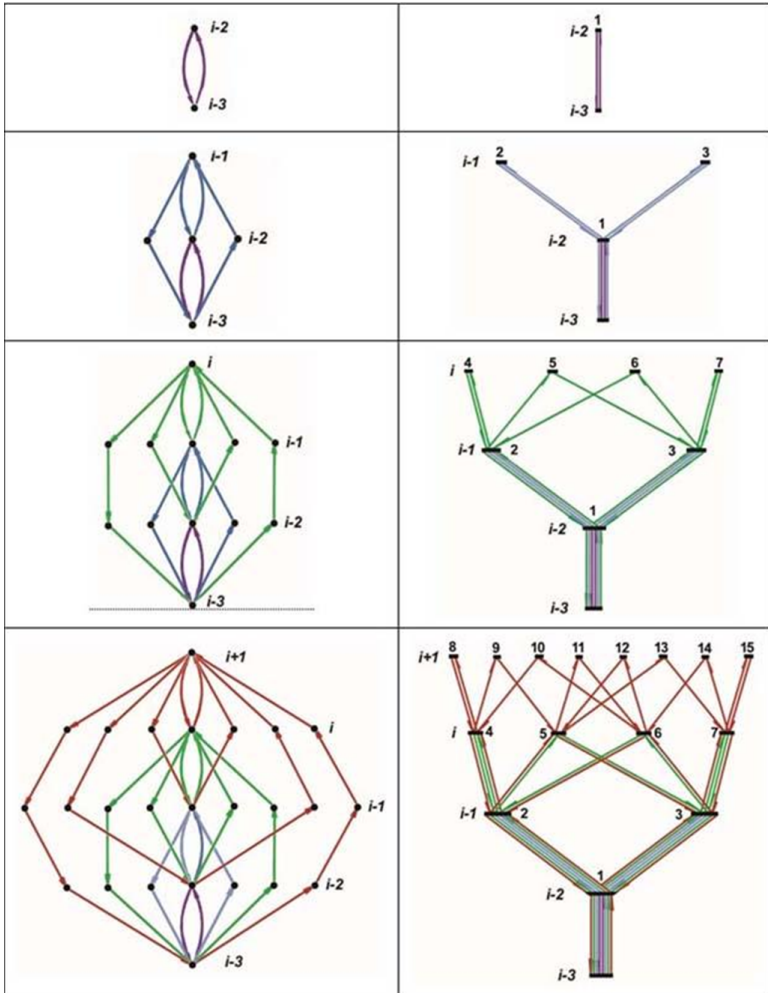
Согласно опорной таблице начало периода первого восьмеричного подпериода младенчества датируется возрастом рождения ребенка 0,0 мес. Далее, у этого подпериода младенчества нет конца, потому что каждый период существует до тех пор, пока не сменится следующим периодом. Речь идёт о второй «осьмушке» младенчества, которая начинается в возрасте 1,2 мес. Из этого следует, что продолжительность каждого восьмеричного подпериода младенчества составляет 1,2 мес. Данный тип рассуждений повторяется для каждого из последующих восьмеричных подпериодов. Однако их эмпирическая наполненность ещё слишком слаба, чтобы быть предметом теоретического анализа. Поэтому соответствующие ведущие функции физиологического уровня ещё не получили своё название, а значит, и теоретический анализ их содержания пока невозможен.

Изложенная последовательность конфигурации циклов взаимодействия переводит упорядочивающую методологию опорной таблицы становления ведущих функций в онтологию запускающего их механизма. Последний основывается на понятии уровня организации и входящих в него слоёв, выводя из них структуру и динамику развертки возрастных периодов. Но ещё более глубоким данное обоснование становится при переходе от линейной иерархии графов конфигурации к разветвленным циклам базальных графов, представленных в табл. 2.

Сверху вниз в ней показаны уровни организации: $(i-2)$ -й, $(i-1)$ -й, i -й и $(i+1)$ -й. В левой колонке воспроизводятся их полные графы конфигурации, а в правой представлены базальные графы, по которым прослеживаются связи ведущих функций с соответствующей конфигурацией циклов. В итоге предлагаемое обоснование как локальное, онтогенетическое получает шансы расширить границы своего влияния.

Выводы. В заключение следует повторить слова, с которых начиналась данная статья. Приведенный анализ относится, конечно, к конкретному возрастному периоду, называемому по традиции младенчеством, но это вовсе не та конкретика, которую называют эмпирикой. Эта конкретика реального движения развития ребёнка, а не повседневной феноменологии наблюдаемого поведения, ставящего в тупик большинство практикующих психологов.

Таблица 2. Базальные графы циклов взаимодействия для ведущих функций произвольного уровня организации



Список использованной литературы

1. Карандашев Ю. Н. Топология, метрика и хронология уровневой периодизации онтогенеза. *Психология человека в образовании*. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2019, 1 (1). С. 5–21.

2. Карандашев Ю.Н. Уровневая периодизация онтогенеза: Эмпирические характеристики уровней организации. *Психология человека в образовании*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2020, 2 (1). С. 5–25.
3. Карандашев Ю.Н. Становление системы ведущих функций для произвольного уровня организации (продолжение). *Психология человека в образовании*. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2020, 3 (1).
4. Карандашев Ю.Н. Становление системы ведущих функций для произвольного уровня организации. *Психология человека в образовании*. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2021, 3 (1).

References

1. Karandashev, Yu.N. (2019). Topologiya, metrika i hronologiya urovnevoy periodizatsii ontogeneza [Topology, metrics and chronology of level periodization of ontogeny]. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii*. Sankt-Peterburg : RGPU im. A. I. Gertsena, 1 (1). S. 5–21. [in Russian]
2. Karandashev, Yu.N. (2020). Urovnevaya periodizatsiya ontogeneza: Empiricheskie harakteristiki urovney organizatsii [Level Periodization of Ontogenesis: Empirical Characteristics of Organization Levels]. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii*. Sankt-Peterburg : RGPU im. A. I. Gertsena, 2 (1). S. 5–25. [in Russian]
3. Karandashev, Yu. N. (2020). Stanovlenie sistemyi veduschih funktsiy dlya proizvolnogo urovnya organizatsii [Formation of a system of leading functions for an arbitrary level of organization]. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii*. Sankt-Peterburg : RGPU im. A. I. Gertsena, 3 (1). [in Russian]
4. Karandashev, Yu. N. (2021). Stanovlenie sistemyi veduschih funktsiy dlya proizvolnogo urovnya organizatsii (prodolzhenie) [Formation of a system of leading functions for an arbitrary level of organization (continued)]. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii*. Sankt-Peterburg : RGPU im. A. I. Gertsena, 3 (1). [in Russian]

Карандашев Ю. М.

Екстероцептивний рівень організації онтогенезу: становлення системи провідних функцій розвитку

Анотація. У статті розглянуто становлення системи провідних функцій для екстероцептивного рівня організації онтогенезу.

Екстероцептивний рівень визначено як такий, що відноситься до початкового періоду немовляти, без урахування подробиць його емпіричної конкретики. Що стосується становлення, крім верхнього рівня до нього додано також четвірку попередніх. Зміст становлення виведено із конфігурації циклів взаємодії внутрішньорівневих шарів, що виступають у вигляді системи провідних функцій. У визначенні кінцевої мети, для якої і створено пропонувану схему аналізу, акцентовано на описі екстероцептивного рівня організації.

Ключові слова: онтогенез, рівнева періодизація, екстероцептивний рівень організації, об'єкт як формація рівня, екстраполяція як початкова функція, період немовляти як початковий період.

Karandashev Yu. N.

The exteroceptive organisation level of ontogenesis: Becoming of the system of leading development functions

Abstract. This article examines the becoming of a system of leading functions for an exteroceptive level of organization. Exteroceptive means concerning the initial period of infancy, without taking into account its empirical specifics. As for the becoming, in addition to the considered level, the four previous ones are taken as a basis. And finally, the very content of becoming is derived from the configuration of the interaction cycles of the intra-level layers, which acts as a system of leading functions. Defining the ultimate goal for which the proposed scheme of analysis itself was created, it is seen as the basis for describing the exteroceptive organisation level.

Keywords: ontogenesis, multi-level periodisation, exteroceptive organisation level, obiekt as level formation, extrapolation a initial function, infancy as initial period.

Карандашев Юрий Николаевич,
доктор психологических наук, профессор
Бельско-Бяла, Польша
yu-kara@gmx.net

Karandashev Yuri N.,
Professor, Ph.D.
Affiliation: Independent Researcher
Location: Poland, Bielsko-Biala
yu-kara@gmx.net

Розвиток рефлексії в юнацькому віці

Мінаєва П. А.

Анотація. У статті послідовно досліджено проблему розвитку рефлексії, її принципи. Розглянуто різні аспекти рефлексії. Проаналізовано наукові джерела, роботи відомих науковців і психологів. Подано якісні думки та висновки. Продемонстровано рівень розвитку рефлексії в юнаків, їх прагнення до глибинного мислення, вивчення себе, підходу до аналізу своїх дій і вміння здійснювати самопізнання. Представлено результати проведеного дослідження. Виділено основні особливості, які характеризують рівень розвитку рефлексивного мислення в юнацькому віці. Зроблено висновки на основі інформації з наукових праць і власного дослідження, що узагальнюють суть рефлексії окресленого вікового етапу.

Ключові слова: рефлексія, самопізнання, самоаналіз, екзистенційна рефлексія, особистісна рефлексія.

Постановка проблеми. Рефлексія — досить цікавий психологічний механізм, що спрямований на самопізнання, самоаналіз особистості та є необхідною складовою розвитку людини. Поняття «рефлексія» тлумачать як самосвідомість і самопізнання, співвіднесеність елементів мислення та дійсності (див., наприклад: [1, с. 547]). Від рівня рефлексивності залежить те, як людина може себе контролювати, її моральний рівень розвитку, моральна свідомість, освіченість і власне етикет, що пояснює інтерес науковців до цього феномену. Особливо актуальна проблема означення особливостей рефлексії реалізована у площині юнацького періоду вікового розвитку.

Проблема формування рефлексивного мислення в юнаків є значущою, адже аналізований період вікового розвитку пов'язаний передусім із тенденціями до самоаналізу, перегляду думок, обмірковування ідей і переживань, пізнання самих себе та своїх дій. Вони прагнуть віднайти істину та зрозуміти себе. Юнацький вік є сензитивним для розвитку рефлексії, особливо екзистенційної, тому що молода людина намагається досягнути зміст буття, зрозуміти свою роль у світі, ідентифікувати себе та виділити ті аспекти, які допоможуть їй у вирішенні життєвих проблем. Осмислюючи власну життєдіяльність, механізми ідентифікації, а також намагаючись реалізувати себе в

певному фрагменті діяльнісного опанування реальністю, особистість буде межі свого «Я», своїх смислів і цінностей [2, 3, 7].

Мета нашого дослідження: розглянути проблему розвитку рефлексії в юнацькому віці через призму аналізу закономірностей і принципів її розвитку.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з теми. Термін «рефлексія» активно обговорюється науковою спільнотою. Так, у європейській психологічній традиції окреслене поняття розглядають як знаряддя критики наявного знання, завдяки чому вони трансформуються у динамічний елемент, що розвивається та постає одним із засобів стимулювання накопичення досвіду. Крім того, рефлексія є своєрідною зв'язкою між досвідом людини та різноманітними ситуаціями, що є предметом опанування [7, с. 293].

За В. І. Слободчиковим, рефлексія — це особлива людська здатність, яка дозволяє перетворити думки, емоції, дії, стани та навіть всю людину в той самий предмет розгляду, оцінки, аналізу та практичного перевтілення [6, с. 78]. Рефлексія, як наголошує З. С. Карпенко, «репрезентує засіб диференціації і впорядкування внутрішнього світу особистості, її суб'єктивного досвіду, «вимірювання» власного смислового простору. У процесі рефлексії відбувається логічний (раціональний) вибір суб'єктом тих цінностей, які потенційно вже містяться в його смисловій сфері (наприклад, через навіювання чи невідому ідентифікацію), але особистісно ще не прийняті. Отже, рефлексія є засобом прийняття мотиву особистістю, засобом, що уможливує вибір із сукупності альтернатив, засобом самовизначення» [3, с. 204].

Завдяки рефлексії відбувається пізнання людиною самої себе та своєї діяльності, що сприяє інтелектуальному й особистісному розвитку. Найбільш сприятливі умови розвитку рефлексивного мислення утворюються в юнацькому періоді особистісного становлення. Когнітивний розвиток юнацтва передбачає:

- засвоєння більш складних стратегій для різних типів розв'язання задач;
- більш ефективні способи отримання інформації та її збереження у символічній формі;
- розвиток виконавчих функцій більш високого порядку (метафункцій), у тому числі планування та прийняття рішень, і збільшення гнучкості під час вибору методів із більш широкої бази сценаріїв [5, с. 587–588].

Інтелектуальний розвиток у цьому віці може бути прискореним за трьома напрямками: понятійний устрій мислення, мовленнєвий інтелект і внутрішній план дій. За рахунок появи нових і вдосконалення старих когнітивних умінь діапазон мислення юнаків стає ширшим, а зміст мислення ускладнюється, розвивається абстрактно-логічне мислення, використовуються метакогнітивні навички — здатність до розмірковування про думки, прагнення формувати стратегії і планувати поведінкові сценарії [5], — успішність яких, у свою чергу, відображує якість рефлексивного мислення особистості.

Особливого значення в юнацькому віці набуває самовизначення особистості; інтенсивно відбувається особистісний розвиток й індивідуальне удосконалення [2, с.92]. Рефлексія є своєрідним «дзеркалом» для юнака, що відображає його переживання. Вони схильні до пошуку сенсу життя та вирішення важливих екзистенційних проблем. Особливо актуальною постає проблема професійного самовизначення. Акцентуємо, що розвиток рефлексії в юнацькому віці детерміновано наявністю самоаналізу, формуванням ідентичності, визначенням життєвої позиції, пошуком сенсу життя, визначенням цілісного Я-образу та наявністю перспективного погляду на професійне спрямування.

Викладення основного матеріалу дослідження. Для уточнення наведених теоретичних положень нами виконане емпіричне дослідження, що проведене на базі Криворізького національного університету (КНУ) та Криворізького державного педагогічного університету (КДПУ). Вибірку склали 26 студентів віком 18–19 років.

Як психодіагностичний інструментарій обрана методика А. В. Карпова, що найбільш повно розкриває сформованість рефлексії, враховуючи ретроспективний, ситуативний і перспективний її види [4, с. 50]. Окреслена методика спрямована на з'ясування рівня розвитку рефлексії як основної якості особистості.

Узагальнені результати тестування подані на рисунку 1.

Аналіз отриманих даних зумовлює наступні твердження:

- 15,4% юнаків мають високий рівень розвитку рефлексії, тобто схильні глибоко аналізувати власні дії, оточення; прагнуть ідеалістичного обґрунтування та обдумування всього в деталях; якісно планують майбутнє, аналізуючи минуле, тому рівень перспективної та ретроперспективної рефлексії в них розвинений якісно;
- 7,6% досліджуваних мають низький рівень розвитку рефлексивного мислення, що свідчить про незацікавленість

людини в розумінні ходу подій у світі, повній байдужості; юнакам важко замислюватись й аналізувати події, ситуації, оскільки вони майже зовсім не планують майбутнє, не прикладають зусиль для розуміння причинно-наслідкових зв'язків; у певних ситуаціях можуть розгубитися через нездатність знайти вирішення проблеми; часто мають проблеми з комунікацією, адже відсутність ментального контакту із співбесідником викликає конфлікти та призводить до непорозуміння;

- 77% мають середній рівень рефлексії, що свідчить про їх бажання заглиблюватись у пізнання та розбір фактів, подій, але ці прагнення бувають короткочасними, ситуативними; юнаки можуть аналізувати причини та наслідки ситуацій, займатись саморефлексією, але лише за певних обставин і на короткий проміжок часу.

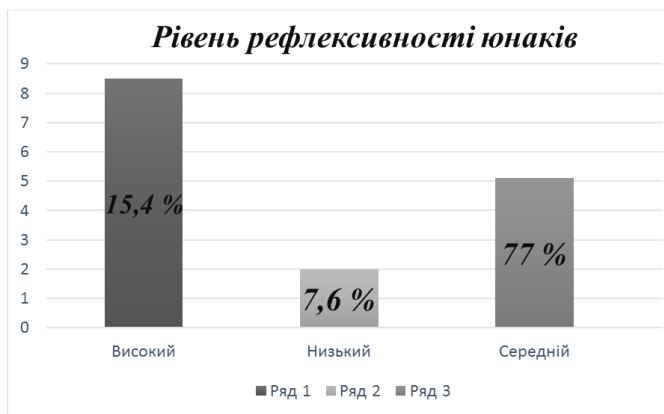


Рис. 1. Результати тесту-опитування рефлексивності (за методикою А. В. Карпова)

Тобто більшість представників юнацького віку мають середній рівень розвитку рефлексивності, що свідчить про доволі стабільний, але не прогресивний розвиток сучасного покоління. Хоча тяжіння результатів до більш низького рівня та відсутність прагнення до перспективного розв'язання проблемних ситуацій свідчать про неповну сформованість образу власного «Я», юнаки не часто схильні до особистісної рефлексії.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Оцінюючи вище подану інформацію та результати дослідження, робимо висновок,

що юність стає тим сензитивним періодом, коли відбувається формування рефлексії. Юнаки схильні до роздумів над сенсом життя, самоаналізу, професійного й особистісного самовизначення. Вони намагаються діяти згідно з моделлю перспективного мислення, що викликає бажані результати. Ці критерії визначають існування рефлексивності в юнацькому віці, адже рефлексивне мислення — це та основна властивість, що характеризує людину як таку особистість, яка має змогу внутрішньо аналізувати та проглядати всі гіпотези, приймати обмірковані та зважені рішення, враховуючи всі можливі варіанти розвитку подій. У подальшому перспективним вектором дослідження ми вважаємо аналіз типологічних особливостей рефлексивності юнацтва.

Список використаної літератури

1. Булатов М. Рефлексія. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Інститут філософії імені Г. Сковороди НАН України : Абрис, 2002. 742 с.
2. Григорович М. В. Особистісна рефлексія як чинник розвитку особистості підлітка. *Молодий вчений*, 2011, 2 (6). С. 92–94.
3. Карпенко З. С. *Аксіологічна психологія особистості* : монографія. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.
4. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, 2003, 24 (5). С. 45–57.
5. Крайг Г. *Психология развития*. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 992 с.
6. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. *Психология человека: введение в психологию субъективности* : учеб. пособие для вузов. Москва : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
7. Токарева Н. М. Розвиток рефлексивного мислення як передумова особистісного становлення підлітка. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Фенікс, 2012. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 15 (II). С. 291–299.

References

1. Bulatov, M. (2002). Refleksija [Reflexion]. *Filosofs'kij encyklopedychnyj slovnyk*. Kyi'v : Instytut filosofii' imeni Grygorija Skovorody NAN Ukraïny : Abrys. 547–742. [in Ukrainian]
2. Grygorovych, M. V. (2011). Osobystisna refleksija jak chynnyk rozvytku osobystosti pidlitka [Personal reflection as a factor in the development of adolescent personality]. *Molodij vchenyj*, 2 (6). 92–94. [in Ukrainian]
3. Karpenko, Z. S. (2009). *Aksiologichna psihologiya osobistosti* [Axiological psychology of personality] : monografiya. Ivano-Frankivsk : Lileya-NV. 512 s. [in Ukrainian]
4. Karpov, A. V. (2003). Refleksivnost kak psikhicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki [Reflexivity as a mental property and methods of its diagnosis]. *Psikhologicheskij zhurnal*, 24 (5). 45–57. [in Russian]
5. Krayg, G. (2000). *Psihologiya razvitiya* [Developmental psychology]. Sankt-Peterburg : Piter. 992 s. [in Russian]
6. Slobodchikov, V. I. (1995). Osnovy psikhologicheskoy antropologii [Fundamentals of psychological anthropology] *Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub'ektivnosti* : ucheb. posobie dlya vuzov. Moskva : Shkola-Press, 384 s. [In Russian]
7. Tokareva, N. M. (2012). Rozvitok refleksivnogo mislennya yak peredumova osobistisnogo stanovlennya pidlitka [Development of reflexive thinking as a prerequisite for personal development of adolescents]. *Aktualni problemi psihologiyi : zb. nauk. prats Institutu psihologiyi imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukrayini*. Kiyiv : Feniks. T. XII. Psihologiya tvorchosti. Vip. 15 (II). 291–299. [in Ukrainian]

Минаева П. А.

Развитие рефлексии в юношеском возрасте

Аннотация. В статье исследована проблема развития рефлексии, ее принципы и аспекты, которые присущи юношам. Проанализированы научные источники, работы ученых-психологов, представлены мысли и выводы. Показано уровень развития рефлексии у юношей, их возможности и стремление к рефлексивному мышлению, изучению себя, склонность к анализу своих действий и умение осуществлять самопознание. Представлены результаты проведенного исследования, выделены особенности, характеризующие уровень развития рефлексивного мышления юношей. Сделаны выводы на основе теоретического анализа и результатов эмпирического исследования уровня рефлексивности юношей.

Ключевые слова: рефлексия, самопознание, экзистенциальная рефлексия, личностная рефлексия.

Minaieva P. A.

The development of the reflection during youth.

Abstract. The article consistently explores the problem of the development of reflection, its principles, considers various aspects of reflection. Scientific sources, works of famous scientists and psychologists are analyzed, qualitative opinions and conclusions are given. The level of development of reflection in young people, their desire for deep thinking, self-study, approach to the analysis of their actions and the ability to exercise self-knowledge are shown. The results of the study are presented, the main features that characterize the level of development of reflexive thinking in adolescence are highlighted. Conclusions are made on the basis of information from scientific works and own research, which summarize the information about the essence of reflection at this age.

Keywords: reflection, self-knowledge, existential reflection, personal reflection.

Мінаєва Поліна Андріївна,

факультет іноземних умов

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

az11999333z@gmail.com.

Науковий керівник:

Макаренко Наталя Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Дослідження особистісної рефлексії в підлітковому віці

Орехова М. С.

Анотація. Статтю присвячено дослідженню рефлексії в підлітковому віці. Розглянуто та проаналізовано наукові джерела з окресленої теми. Визначено важливість рефлексування. Представлено погляди науковців на досліджуваний феномен і його значущість у підлітковому віці. За допомогою методики визначення рівня рефлексивності А. В. Карпова, В. В. Пономарьової здійснено діагностику рівня розвитку рефлексії в сучасних підлітків. Наведено результати аналізу діагностики. Зроблено висновки щодо наявного рівня особистісної рефлексії в підлітків і розроблено психолого-педагогічні рекомендації щодо його підвищення.

Ключові слова: рефлексія, особистісна рефлексія, рефлексивність, підлітковий вік, розвиток особистості, свідомість.

Постановка проблеми. Підлітковий вік є складним періодом особистісного становлення людини, що пов'язаний із кризовими переживаннями дорослішання. Також ускладнює психологічні аспекти розвитку підлітків нестабільна соціальна ситуація. Як зазначає О. А. Краєва, «у значній частини підлітків на цьому етапі розвитку України спостерігається життєва безпорадність, соціальний нігілізм, пасивність, відчуженість від дорослих, зневіра та байдужість до всього» [2]. Відповідно виникає необхідність у сприянні подолання кризи дорослішання сучасних підлітків, а важливою умовою для цього є розвинена глибинна рефлексія. Саме тому дослідження особистісної рефлексії в підлітковому віці є актуальним і важливим.

Мета дослідження: визначити рівень особистісної рефлексії в сучасних підлітків та розробити психолого-педагогічні рекомендації щодо його підвищення.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з теми. Особистісний аспект виявлення рефлексії цікавить багатьох науковців, адже цей феномен обумовлює формування нових образів свого «Я» в результаті спілкування з іншими людьми й активної діяльності, а також вироблення нових знань про світ. У працях А. М. Виногородського [1]

здійснено узагальнення поглядів дослідників рефлексії в психології. Зокрема Л. С. Виготський вважав, що нові типи взаємних зв'язків психічних функцій у підлітковому віці утворюються на основі розвитку рефлексії. Б. Г. Ананьєв досліджував сферу виховання та самовиховання розумових здібностей і надавав великого значення розвитку рефлексії в процесі самостійної роботи учнів. С. Л. Рубінштейн акцентував, що розвиток волі індивіда пов'язаний із виникненням у нього здатності до рефлексії та самоусвідомлення [1].

В. В. Фурман висловлює думку, що «особистісна рефлексія — це інтегральна людська здатність, яка включає в себе стан (аналіз власних психічних станів), властивість (спрямована на усвідомлення власних дій) і процес (організація та регуляція поведінки та діяльності). Отже, особистісна рефлексія — це здатність свідомості, яка демонструє нам те, що всередині системи свідомості є певна здатність або спосіб роботи цієї системи» [6].

Сензитивним періодом для розвитку особистісної рефлексії є підлітковий період життя людини [4, 5]. І. К. Петров констатує, що для підліткового віку характерною особливістю є розвиток самосвідомості та його центрального механізму — особистісної рефлексії. Підлітковий вік вважається особливим в сенсі перетворення нової якості на життєвому шляху особистості [3].

Викладення основного матеріалу дослідження. Нами було проведено дослідження рефлексії учнів Криворізької загальноосвітньої школи № 130 (листопад 2020 року). Загальна вибірка — 52 учня (7–8 класи, вік 12–14 років). Діагностику рівня розвитку рефлексії проведено за допомогою методики визначення рівня рефлексивності (А. В. Карпова, В. В. Пономарьової) [3].

У ході дослідження визначено, що 48,1% опитаних зазвичай подумки планують майбутню телефонну розмову; 44,2% не планують; 34,6% опитаних, починаючи виконувати важке завдання, намагаються не думати про майбутні труднощі; 42,3% думають про можливість виникнення труднощів; 67,3% учнів перед виконанням завдань подумки уявляють їх перебіг, уточнюють деталі; 17,3% не розглядають усі варіанти розвитку ситуації. Тобто більшість респондентів демонструють наявність рефлексивності. Також опитування показало, що в 73,1% учнів, у випадку проблемних ситуацій в житті та неможливості їх вирішити, постійно виникають думки про такі ситуації; 67,3% опитаних можуть відповісти перше, що спало на думку, коли їх раптом несподівано про щось питають.

Високий рівень рефлексивності виявлено лише в одного учня 7-го класу, у якого спостерігається схильність до аналізу не тільки власної діяльності, а й вчинків інших, а також потреба в з'ясуванні причин і наслідків своїх дій в минулому, теперішньому та майбутньому.

Середній рівень рефлексивності простежено в значній кількості респондентів. Так, 48,1% семикласників та 54,2% підлітків з восьмого класу демонструють здатність до планування власних дій, усвідомлення свого ставлення до ситуації, що відбувається, аналізу своїх дій, а також вчинків інших людей. Але рефлексивні процеси можуть носити нерегулярний характер, а рефлексивний аналіз здійснюватись поверхнево.

Низький рівень рефлексивності виявлено в 48,1% учнів 7-го класу та в 45,8% учнів 8-го класу. Школярі з низьким рівнем рефлексивності, як правило, відчувають труднощі з плануванням своєї діяльності, схильні до шаблонного мислення, не виявляють здібностей до аналізу скоєних помилок в минулому та не вміють використовувати набутий успішний або неуспішний досвід.

Отже, загалом в учнів переважає середній рівень рефлексивності (див. рис. 1).

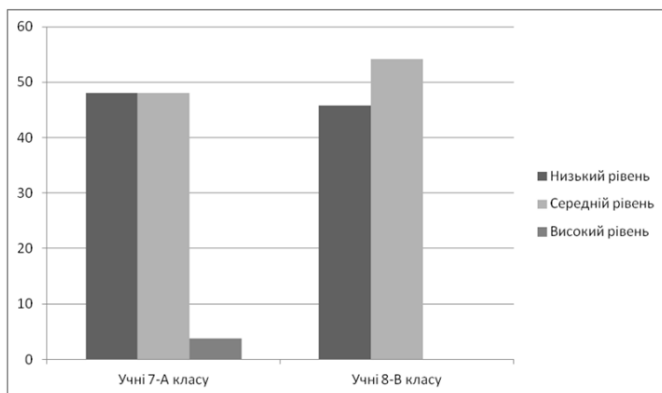


Рис. 1. Рівень рефлексивності в учнів 7-го та 8-го класу

З огляду на отримані результати нашого дослідження, постає потреба в розробці психолого-педагогічних рекомендацій щодо підвищення рівня рефлексивності в підлітків. Найбільш істотну роль у її розвитку відіграє цілеспрямована діяльність учителя, який може залучити школярів до розмірковувань і самоаналізу. Також важливою

складовою розвитку рефлексивності є організація рефлексивного простору. На нашу думку, доцільним є систематичне проведення з учнями діагностики, що дає можливість самоаналізу; залучення психолога для проведення занять, спрямованих на розвиток рефлексії; введення в практику дискусій на уроках і виховних годинах, що покращають можливості розвитку рефлексування тощо.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, у ході теоретичного аналізу рефлексії та емпіричного дослідження ми здійснили аналіз наукової літератури з метою вивчення поняття «особистісна рефлексія». У результаті нашого дослідження було виявлено, що в учнів-підлітків переважає середній рівень розвитку рефлексії. На нашу думку, це досить непоганий показник, який може бути покращений за допомогою спільної роботи вчителя й учнів. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у продовженні вивчення окремих психологічних компонентів аналізованого феномену.

Список використаної літератури

1. Виногородський А. М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ : Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1999. 20 с.
2. Краєва О. А. Криза ідентичності підліткового віку та її роль у становленні зрілої особистості. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць* КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2010, 7. С. 310–321.
3. Петров И. К. Особенности рефлексии у подростков. *Вісник післядипломної освіти*, 2011, 3. С. 422–428.
4. Токарева Н. М., Шамне А. В., Макаренко Н. М. *Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу*. Кривий Ріг : Інтерсервіс, 2014. 312 с.
5. Фельдштейн Д. И. *Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности*. Москва : Флинта, 1999. 501 с.
6. Фурман В. В. Структурні компоненти особистісної рефлексії студентів технічного напрямку навчання. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія : Педагогіка, Психологія, 2013, 4. С. 132

References

1. Vinogorodskiy, A.M. (1999). Rozvitok osobistisnoyi refleksiyyi pidlitkiv [Development of personal reflection of adolescents] : avtoref. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psihol. nauk : spets. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psykholohiya». Kyiv : Nacional'nyj pedagogichnyj un-t im. M. P. Dragomanova. 20 s. [in Ukrainian]
2. Kraieva, O. A. (2010). Kryza identychnosti pidlitkovoho viku ta yii rol u stanovlenni zriloi osobystosti [Adolescent identity crisis and its role in the formation of a mature personality]. *Problemy suchasnoi psykholohii : zb. nauk. prats KPNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy*, 7. S. 310–321. [in Ukrainian]
3. Petrov, Y. K. (2011). Osobennosti refleksyy u podrostkov [Features of reflection in adolescents]. *Visnyk pislidiyplomnoi osvity*, 3. S. 422–428. [in Russian]
4. Tokareva, N. M., Shamne, A. V. & Makarenko, N. M. (2014). *Suchasnyi pidlitok u systemi psykholoho-pedahohichnoho suprovodu* [The modern teenager in the system of psychological and pedagogical support]. Kryvyi Rih : Interservis. 312 s. [in Ukrainian]
5. Feldshtein, D. Y. (1999). *Psykholohyia vzroslenyia: strukturno-soderzhatelnye kharakterystyky protsessa razvytyia lychnosti* [Psychology of growing up: structural and content characteristics of the personality development process]. Moskva : Flynta. 501 s. [in Russian]
6. Furman, V. V. (2013). Strukturni komponenty oobystisnoi refleksii studentiv tekhnichnoho napriamku navchannia [Structural components of personal reflection of students in the technical field of study]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Serii: Pedahohika, Psykholohiia*, 4. S. 132. [in Ukrainian]

Орехова М. С.

Исследование личностной рефлексии в подростковом возрасте

Аннотация. Статья посвящается исследованию рефлексии в подростковом возрасте. Была рассмотрена научная литература по данной теме и проанализированы взгляды ученых на рефлексию и ее значимость в подростковом возрасте. Также была осуществлена диагностика уровня развития рефлексии у современных подростков при помощи методики определения уровня рефлексивности

А. В. Карпова, В. В. Пономаревой. Дальнейший анализ результатов диагностики позволил нам сделать выводы относительно имеющегося уровня личностной рефлексии у подростков. Разработаны психолого-педагогические рекомендации для повышения уровня личностной рефлексии у подростков.

Ключевые слова: рефлексия, личностная рефлексия, рефлексивность, подростковый возраст, развитие личности, сознание.

Oriekhova M. S.

Research on self-reflection in teenage years

Abstract. The article is devoted to the study of reflection in teenage years. We have reviewed and analyzed scientific sources on this topic. The views of scientists on this phenomenon and its significance in teenage years were considered. Also, diagnostics of the level of development of reflection in modern teenagers was implemented using the method of determining the level of reflexivity by A. V. Karpova, V. V. Ponomareva. Further analysis of the diagnostic results allowed us to draw conclusions regarding the existing level of self-reflection in teenage years. Also, psychological and pedagogical recommendations were developed to increase the level of self-reflection in modern teenagers.

Keywords: reflection, self-reflection, reflexivity, teenage years, personality development, consciousness.

Орехова Марія Сергіївна

факультет іноземних мов

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

orekhovamaria55@gmail.com

Науковий керівник:

Макаренко Наталя Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Психологічні аспекти толерантного ставлення підлітків до дітей з особливими освітніми потребами в умовах спільного навчання

Пономаренко О. Д.

Анотація. Статтю присвячено проблемі розвитку толерантності до дітей з особливими освітніми потребами як учасників освітнього процесу в підлітковому учнівському середовищі. Наголошено на нестабільності процесів формування особистості підлітків і їхній неготовності до адекватного спілкування з такими дітьми. Репрезентовано результати емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення готовності сприяти взаємодії з однокласниками, які мають особливі освітні потреби. Визначено рівень сформованості толерантності серед підлітків

Ключові слова: толерантність, діти з особливими освітніми потребами, учнівське середовище, інклюзія, підлітковий вік, освітній процес.

Постановка проблеми. Проблемне поле досліджень складного та суперечливого феномену толерантності залишається надзвичайно актуальним і соціально важливим у прогресивному демократичному суспільстві XXI століття. Визначаючи специфіку комунікативної культури світової спільноти загалом й особистості зокрема, толерантність повсякчас є запорукою розвитку гуманних і гармонійних взаємин між людьми.

Значущою формою виявлення толерантності в сучасному освітньому середовищі, чинником формування ефективної соціальної системи відносин, що виключає будь-які форми дискримінації, є інклюзія. Політика включення дітей з особливими потребами до загального освітнього процесу передбачає створення суб'єктами педагогічного процесу атмосфери відкритості до багатогранної природи людського буття, готовності сприймати інших незалежно від етнічної приналежності, мови, релігії, фізичних й індивідуальних можливостей. Якщо педагоги та фахівці супроводу сприяють інтеграції дітей з особливими освітніми потребами відповідно до своїх професійних

повноважень, то представники учнівського колективу, зокрема підлітки, переважно не готові до конструктивної взаємодії з цими дітьми.

Мета статті полягає в емпіричному дослідженні специфіки толерантного ставлення в підлітковому учнівському середовищі до дітей з особливими освітніми потребами як учасників освітнього процесу.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з теми. Слід зазначити, що толерантність виступає об'єктом дослідження більшості галузей наукового знання, а саме: філософії, педагогіки, психології, політології, соціології, культурології, етнографії, — що вказує на її міждисциплінарний характер і безперечний вплив на різні сфери людського буття. Ґрунтуючись на результатах теоретичних і практичних напрацювань дослідників толерантності, зокрема у сфері психології та педагогіки, спрямованих на вивчення специфіки та значимості виховання толерантності в учнів різного віку (Л. В. Вишнеvsька [2], О. Ю. Руда [5], О. Я. Савченко [6], А. Г. Скок [7], Н. М. Токарева [8], Ж. В. Шинкарьова [9]), зосереджуємо наші наукові пошуки на дослідженні потенціалу феномену толерантності в освіті.

Згідно з Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття) одним із ключових орієнтирів розвитку для сучасної системи освіти України є налагодження гармонійних і толерантних взаємин суб'єктів педагогічного процесу. Водночас спостерігаємо загострення необхідності в посиленні підтримки індивідуальної траєкторії розвитку дитини з особливими освітніми потребами (далі — дитина з ООП). На шляху до рівних можливостей у навчанні та соціальному житті цієї категорії дітей стають численні перешкоди, серед яких провідними залишаються інтолерантний настрій суспільства та пасивність у сприянні становленню інклюзивної практики в закладах загальної середньої освіти. Проблема адекватного ставлення до індивідуальних рис дитини з ООП і створення для неї комфортного психологічного клімату спричинена стереотипним уявленням про таких дітей як неповноцінних. Натомість успішність інтегрування дітей з ООП у шкільне середовище залежить не тільки від рівня засвоєння загальноосвітньої програми, а й від розширення соціальних контактів між дітьми з ООП і їхніми однолітками. У межах інклюзивної моделі навчання «всі учні навчаються разом у звичайних школах, класах та інших контекстах, які активно адаптуються та змінюються, щоб урахувувати й задовольняти потреби кожного» [4, с. 13]. Тобто найбільш сприятливою умовою для створення системи толерантних міжособистісних відносин в учнівському колективі може стати

позитивний досвід спільної діяльності, що має соціально й особистісно значущий зміст і супроводжується стійким проявом дружелюбності, ввічливості у відносинах з оточуючими, набуттям досвіду гуманної партнерської взаємодії нормотипових дітей і дітей з ООП в умовах спільного навчання.

Розвиток толерантних рис дитини започатковується в родині та закріплюється в учнівському колективі як першому значущому позасімейному соціальному середовищі в житті підлітка. Суперечності, пов'язані зі становленням толерантності в підлітковому віці, зумовлені активним і нерівномірним формуванням особистості підлітка, швидким темпом змін у фізичному й психічному станах, мінливістю емоційної сфери, нетерпимістю до повчань та прямого виховного впливу дорослих. Залежність індивідуальних установок від установок референтних груп, загострене відчуття ідентичності в підлітковому віці передбачають розгляд толерантних та інтолерантних установок особистості в дискурсі «індивідуальне-соціальне» [3, с. 75]. Однак більшість педагогів і психологів все ж погоджуються, що підлітковий вік є найсприятливішим для розвитку толерантності. Саме в цей віковий період толерантність слугує найпотужнішим засобом гуманізації, підвищення інтересу до проблем спільноти, зміцнення духовності та загальної культури школяра. Тому про сформованість толерантності в світоглядній системі підлітка буде свідчити його готовність із розумінням і повагою прийняти індивідуальні особливості іншої людини, навіть ті, що викликають дискомфорт або здаються неприйнятними. Значний вплив на формування ставлення дітей цього віку до своїх однолітків з особливими потребами має думка батьків. Адже не кожна родина здатна подолати всі необґрунтовані припущення та навіювання стосовно інклюзивної моделі освіти. Тож, якщо батьки з повагою та розумінням ставляться до осіб з ООП і до інклюзії загалом, то це позитивно позначатиметься на формуванні гуманності й толерантності підлітка. Також на попередження інтолерантної поведінки значною мірою впливає шкільний заклад. Систематичні просвітницькі заходи з популяризації інформації щодо рівності прав, зокрема права на освіту, про неприпустимість дискримінації за будь-якою ознакою й обізнаність в особливостях зовнішнього вигляду дитини з ООП, її психічного та фізичного розвитку мають бути невід'ємною складовою філософії сучасного закладу освіти.

Отже, сучасне освітнє середовище має ґрунтуватись на загальних принципах толерантності, що обумовлює зміну системи людських відносин, побудову їх на взаємній повазі. Звідси очікуваний вияв

толерантності в учнівському колективі передбачає формування такого ставлення до іншого, у якому немає осуду, але є співчуття, співпереживання, розуміння цінності кожного й бажання допомогти [1, с. 33]. Тобто толерантним учнівський колектив буде вважатись за умови сформованої в ньому спільної готовності та зацікавленості до створення комфортного психологічного клімату для однокласників з ООП, що дозволяє всім учасникам освітнього процесу почувати себе важливою частиною колективу в умовах інклюзії.

Викладення основного матеріалу дослідження. Експериментальне дослідження особливостей толерантного ставлення підлітків до дітей з особливими освітніми потребами в умовах спільного навчання було проведене на базі Криворізьких закладів загальної середньої освіти. Вибірку дослідження склали 40 учнів 8–9 класів (13–15 років). Задля розширення й уточнення теоретичних положень щодо мінливості й суперечливості феномену толерантності в умовах інклюзивного середовища наше дослідження було сплановане та проведене у два етапи:

- 1) розробка й апробація авторської анкети, спрямованої на вивчення готовності підлітків до взаємодії формального та неформального характеру з однокласниками, які мають особливі освітні потреби;
- 2) дослідження особливостей толерантного ставлення та рівня його сформованості в підлітків до дітей з особливими освітніми потребами засобами стандартизованого експрес-опитувальника «Індекс толерантності» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Є. Хухлаєв, Л. А. Шайгерова).

Для формування коректного уявлення про готовність сприяти взаємодії з однокласниками, які мають особливі освітні потреби, у різноманітних шкільних ситуаціях учням-підліткам було надано тлумачення поняття інклюзії та представлено категорійність дітей з ООП, після чого було запропоновано такі питання анкети:

- *чи готові Ви прийняти до класного колективу учня з вадами фізичного або інтелектуального розвитку?*
- *поява у Вашому класі дитини з ООП викликала б у Вас дискомфорт?*
- *чи готові Ви зробити перший крок до знайомства з новою людиною в класі, якщо вона є представником національних меншин?*

- *на Вашу думку, учням з ООП краще навчатись у спеціальних закладах освіти, а не у звичайних школах?*
- *чи змогли б Ви потоваришувати з однокласниками, які мають інвалідність?*
- *якщо Вам доведеться виконувати складний і відповідальний шкільний проект, чи запросите Ви у свою команду однокласника з ООП?*

Так, 71% респондентів готові прийняти до класного колективу дітей із вадами фізичного чи психічного розвитку. Також показовим є той факт, що 88% опитуваних вважають, що учням з ООП краще навчатись у спеціальних закладах освіти, а не у звичайних школах. До знайомства з новою людиною в класі, яка є представником національних меншин, готові лише 35% підлітків, а 32% респондентів думають, що друзі-інваліди спричиняють дискомфорт. Якщо доведеться виконувати важливий шкільний проект, то лише 48% учнів готові запросити у свою команду однокласника з ООП. Тобто можна припустити, що респонденти підліткового віку не володіють достатнім рівнем толерантності. Отже, вони не можуть долати негативні враження, спричинені відмінностями в культурному та психофізичному розвитку й мають проблему адекватного ставлення до індивідуальних рис оточуючих, тому готові до взаємодії лише на формальному рівні спілкування.

Рівень сформованості толерантного ставлення підлітків до дітей з ООП було визначено за допомогою питань-маркерів стандартизованого експрес-опитувальника: «Я хочу, щоб серед моїх друзів були люди різних національностей», «До деяких націй і народів важко добре ставитись», «Бідні та безпритульні самі винні у своїх проблемах», «Усіх психічно хворих людей потрібно ізолювати від суспільства», «Біженцям необхідно допомагати не більше, ніж усім іншим, оскільки в місцевих проблем не менше». У відсотковому співвідношенні відповіді на ці питання розподілено так:

- 59% опитаних не проти й 13% хотіли б, щоб серед їхніх друзів були люди різних національностей;
- 82% респондентів вважають, що до деяких націй і народів важко добре ставитись;
- 30% опитаних думають, що бідні та безпритульні самі винні у своїх проблемах;

- 80% респондентів вважають, що всіх психічно хворих необхідно ізолювати від суспільства;
- 65% опитаних підлітків думають, що біженцям не слід домагати більше, ніж усім іншим.

Загальні показники опитування свідчать про такі інтолерантні тенденції: недостатня готовність сприяти інтеграції дітей з ООП в колектив; стереотипне ставлення до деяких націй; категоричність в оцінках інших людей. Деякі прояви інтолерантності підлітків мають кореляційні взаємозв'язки зі схильністю до агресії. Тож результати експрес-опитувальника дозволяють нам стверджувати, що толерантність підлітків має переважно середній рівень вираженості.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Виховання толерантності учнів до дітей з ООП як учасників освітнього процесу є необхідною умовою впровадження та розвитку ініціативи інклюзії. Підлітковий вік є надзвичайно важливим періодом у психосоціальному розвитку особистості й тому сприятливим для формування толерантності. Проблема адекватного ставлення до індивідуальних рис дитини з ООП і створення для неї комфортного психологічного клімату обумовлена стереотипним уявленням про таких дітей як неповноцінних. Результати, отримані в ході дослідження рівня сформованості толерантності підлітків та їхньої готовності до взаємодії з однокласниками, що мають особливі освітні потреби, демонструють переважно середній рівень вираженості, тобто толерантність має ситуативний характер. Отримані дані дають змогу припустити, що в цьому віці випробувані ще не здатні долати негативні враження, спричинені відмінностями між власною підструктурою та підструктурою особи з ООП.

Оскільки однією з ознак високого рівня розвитку толерантності є створення комфортного психологічного клімату в умовах інклюзії, то подальші наукові пошуки повинні бути спрямовані на виявлення психологічних і соціальних засад формування толерантного учнівського середовища для концептуального забезпечення процесу перетворення толерантності із загальнолюдської цінності в мету, що реалізується на практиці в галузі освіти.

Список використаної літератури

1. Бондар В. С. Особливості формування толерантності майбутніх психологів у вищих навчальних закладах : *зб. наук. праць*

Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», 2015, 11. С. 32–34.

2. Вишневецька Л. В. Генезис ідей толерантності в історії освіти — одна з педагогічних умов виховання толерантної особистості. *Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. Вип. XXXI / за заг. ред. В. І. Сипченка. Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2006. 310 с.*
3. Карпюк Ю. Я. Толерантність як детермінанта моральної поведінки підлітків. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки, 2017. С. 72–76.*
4. Лорман Т., Деспелер Д., Харві Д. *Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практич. посіб.; пер. з англ. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2011. 296 с.*
5. Руда О. Ю. Толерантність у роботі викладача з підлітками. *Вісник НТУУ «КПІ»: Філософія. Психологія. Педагогіка, 2010, 2. С. 181–184.*
6. Савченко О. Я. Толерантність як цінність шкільної освіти: методичний аспект. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки, 2014. С. 124–129.*
7. Скок А. Г. Стан вивчення змісту та основних компонентів толерантності в психології. *Актуальні проблеми психології. Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ : А.С.К., 2005. С. 143–147.*
8. Токарева Н. М. Розвивальний потенціал конструктивних моделей спілкування в підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ-Алчевськ : ЛАДО, 2013. С. 157–161.*
9. Шинкарьова Ж. В. Толерантність як домінанта соціального партнерства суб'єктів діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 2019, 2(65). С. 362–367.*

References

1. Bondar, V.S. (2015). Osoblyvosti formuvannia tolerantnosti maibutnykh psykholohiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Features of formation of tolerance of future psychologists in higher educational institutions] : *zb. nauk. prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina»*, 11. S. 32–34. [in Ukrainian]
2. Vyshnevska, L. V. (2006). Henezis idei tolerantnosti v istorii osvity — odna z pedahohichnykh umov vykhovannia tolerantnoi osobystosti [The genesis of the ideas of tolerance in the history of education is one of the pedagogical conditions of the education of a tolerant personality]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zb. nauk. prats. Vyp. XXXI / za zah. red. V.I. Sypchenka*. Sloviansk : Vydavnychiy tsentr SDPU. 310 s. [in Ukrainian]
3. Karpiuk, Yu. Ya. (2017). Tolerantnist yak determinanta moralnoi povedinky pidlitkiv [Tolerance as a determinant of moral behavior of adolescents]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*. Serii: Psykholohichni nauky. S. 72–76. [in Ukrainian]
4. Lorman, T., Deppeler, D & Kharvi, D. (2011). *Inklyuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi* [Inclusive education. Support for diversity in the class] : prakt. posib.; per. z anhll., Kyiv : Vydavnychiy dim Pleiady. 296 s. [in Ukrainian]
5. Ruda, O. Yu. (2010). Tolerantnist u roboti vykladacha z pidlitkamy [Tolerance in the teacher's work with adolescents]. *Visnyk NTUU «KPI» : Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika*, 2. S. 181–184. [in Ukrainian]
6. Savchenko, O. Ya. (2014). Tolerantnist yak tsinnist shkilnoi osvity: metodychnyi aspekt [Tolerance as a value of school education: methodological aspect]. *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho*. Serii: Pedahohichni nauky. S. 124–129. [in Ukrainian]
7. Skok, A. H. (2005). Stan vyvchennia zmistu ta osnovnykh komponentiv tolerantnosti v psykholohii [The state of the study of the content and main components of tolerance in psychology]. *Aktualni problemy psykholohii. T. 1: Sotsialna psykholohiia. Psykholohiia upravlinnia. Orhanizatsiina psykholohiia : zb. Nauk. Prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuks NAPN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka, L. M. Karamushky*. Kyiv : A.S.K., S. 143–147. [in Ukrainian]

8. Tokareva, N.M. (2013). Rozvyvalnyi potentsial konstruktyvnykh modelei spilkuvannia v pidlitkovomu vitsi [Developmental potential of constructive models of communication in adolescence]. *Aktualni problemy psykhologii: zb. Nauk. Prats Instytutu psykhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenko*. Kyiv-Alchevsk : LADO. S. 157–161. [in Ukrainian]
9. Shynkarova, Zh. V. (2019). Tolerantnist yak dominanta sotsialnoho partnerstva subiektiv diialnosti v umovakh inkluzyvnoi osvity [Tolerance as the dominant of social partnership of subjects of activity in the conditions of inclusive education]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky*, 2(65). S. 362–367. [in Ukrainian]

Пономаренко А. Д.

Психологические аспекты толерантного отношения подростков к детям с особыми образовательными потребностями в условиях общего обучения

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития толерантности в подростковой ученической среде к детям с особыми образовательными потребностями как участникам образовательного процесса. Отмечено нестабильность процессов формирования личности подростков и их неготовность к адекватному общению с такими детьми. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение готовности способствовать взаимодействию с одноклассниками, которые имеют особые образовательные потребности. Определён уровень сформированности толерантности среди подростков.

Ключевые слова: толерантность, дети с особыми образовательными потребностями, ученическая среда, инклюзия, подростковый возраст, образовательный процесс.

Ponomarenko O. D.

Psychological aspects of adolescents' tolerant attitude to children with special educational needs in terms of joint learning

Abstract. The article is devoted to the problem of development of tolerance in adolescent pupil environment to children with special educational needs as participants of the educational process. The instability of the processes of personality formation of adolescents and their unreadiness to adequately communicate with such children are

emphasized. The results of an empirical research aimed at studying their readiness to promote interaction with classmates who have special educational needs are presented. The level of tolerance formation among adolescents is determined.

Keywords: tolerance, children with special educational needs, pupil environment, inclusion, adolescence, educational process.

Пономаренко Олександра Дмитрівна

психолого-педагогічний факультет

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

olexandra.ponomarenko@ukr.net

Науковий керівник:

Гапочка Яна Олександрівна

викладач кафедри загальної та вікової психології

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

УДК 159.9:316.61

Форматування моральних імперативів сучасної молоді в умовах постіндустріального суспільства

Токарева Н. М.

Анотація. Стаття присвячена аналізу феноменології морально-психічного розвитку особистості в сучасних умовах постіндустріального суспільства. Констатовано, що форматування системи моральних імперативів сучасної молоді обумовлено змінами соціального простору суспільного буття. Означене спонукає до визначення тенденцій засвоєння молоддю моральних імперативів з метою подальшої їх оптимізації. У статті висвітлено специфічні тенденції морального розвитку молоді в несталому інформаційному суспільстві. Акцентовано на гуманістично-ліберальних поглядах філософів на особливості розвитку моральних властивостей особистості.

Ключові слова: мораль, моральні імперативи, молодь, гуманістично-ліберальні традиції, соціокультурний простір.

Постановка проблеми. Полімодальність вимірів пристосування людини до змінних умов існування в інформаційному суспільстві епохи постмодернізму з необхідністю детермінує трансформації парадигми особистісного розвитку. У ситуації невизначеності внутрішньо особистісні когнітивні аспекти становлення суб'єктності втрачають свою домінантність і діють згідно із соціальним нормативним контекстом життєдіяльності цивілізації. «Я»-структури конструюються й модифікуються в соціокультурному просторі генези буття людини, змінюються залежно від соціального інноваційного контексту та власної ідентичності суб'єкта життєтворення. Від соціального середовища залежать установки та поведінка особистості. Особливо чутливою до мінливості соціокультурного континууму є особистість у період дорослішання [4].

Теорії постіндустріального суспільства, беззаперечно, є й одними з найбільш визнаних соціологічних проєктів, що дозволяють адекватно окреслити кардинальні зміни в сучасному соціокультурному просторі. Українське суспільство ХХ–ХХІ ст. перебуває в тенетах внутрішньої кризи, характеризується високим темпом соціальних змін, надзвичайною складністю відносин між людьми та їх групами в

суспільстві, небаченою розмаїтістю життєвих стратегій, але водночас навряд чи за всю історію людства знайдеться покоління, яке було б так позбавлене ґрунту під ногами, як нинішнє [2, 7]. Ще Д. Дьюї наголошував, що «простий відхід від старого не вирішує сучасних проблем і під час нової зміни завжди існує небезпека, що в результаті відхилення цілей і методів ... принципи можуть сформуватися не позитивним і конструктивним шляхом, а негативним. Тоді в її основу кладеться відкидання небажаного, а не конструктивний розвиток власної філософії» [8, с. 23].

Розбудова сучасного суспільного простору здійснюється як радикальне оновлення всіх сфер життєтворчості, зокрема духовної — на фоні краху колишніх суспільних й особистісних ідеалів. В умовах колапсу моральних норм і реальної свободи вибору молода людина може за орієнтир обрати як гуманістичні, так і антигуманні цінності, може вдосконалювати себе для самореалізації в інтересах суспільства або переслідувати вузько егоїстичні цілі. Особистісне становлення сучасної молоді відбувається в умовах глобалізації та суцільної інформатизації, формування нових соціальних відносин, що спричиняють розмиття ціннісних основ і традиційної моралі, послаблення культурної спадкоємності. Молодь сприймає моральні норми та регламентаційні правила як застарілі, обтяжливі, що невиправдано обмежують свободу, волю й індивідуальність. Крім того, глобальність запозичення сучасних західноєвропейських ціннісних моделей поведінки змінює полюси моральної свідомості й світоглядної культури підлітків та юнацтва. На фоні поглиблення ціннісних дезорієнтацій, причому не тільки за так званими «лініями Хантінгтона», але й у межах окремих поколінь, цілком слушним видається зауваження В. І. Астахової: «Проблема ця особливо гостра для України, ... де в ході багаторічної пагубної політики деідеологізації виник духовний вакуум, що є небезпечнішим, ніж економічна і політична кризи разом взяті, уже хоча б тому, що наслідки його переборюються значно довше і важче, не дозволяючи ефективно боротися ні з економічними, ні з політичними труднощами... Ми з кожним днем бідніємо не тільки грішми, але й розумом і совістю» [2]. А отже, від вектору трансформацій моральної свідомості молоді, від модальності відформатованих й інтеріоризованих молодими людьми моральних імперативів залежить майбутнє нашого суспільства, що пояснює інтерес наукової спільноти до морально-психологічного розвитку цієї когорти суспільства.

Метою статті ми вважали теоретико-методологічне обґрунтування специфіки форматування моральних імперативів сучасної молоді.

У контексті нашого дослідження поняття «молодь» ми тлумачимо в широкому контексті інтегративних субкультурних уявлень, що дозволяють розглядати молодь як соціокультурну групу періоду дорослішання зі специфічним способом життя, стилем поведінки, культурними нормами та цінностями.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з теми. Проблемне поле розвитку моральної свідомості особистості у вимірах несталого соціокультурного здійснення суспільних трансформацій потребує особливої уваги наукової спільноти. Дослідження особливостей суб'єктогенезу займають одне з центральних місць у філософській антропології, етиці, соціології, психології.

За визначенням В. П. Москальця, в основі філософської антропології лежить ідея про особистість, яка, поряд із розвиненими інтелектуальними здібностями, має володіти значним духовним потенціалом, моральними ідеалами та цінностями [11, с. 284– 286]. На думку науковця, мораль є однією з нормативно-регулятивних форм суспільної свідомості, що впливає на суспільні, соціальні відносини, людські стосунки за допомогою принципів, правил, норм, законів, кодексів, приписів тощо. Водночас мораль відрізняється від права та звичаю духовною, автентичною, внутріособистісною структурою мотивації [11]. Німецький філософ Т. Адорно, пояснюючи зміст поняття «мораль» (від лат. *mores*), наголошує, що воно постулює деяке узгодження публічних звичаїв певної країни з моральною, етично правильною поведінкою, із правильним життям окремої людини [1, с.17].

В етиці під поняттям мораль розуміють такі оцінно-імперативні способи засвоєння дійсності, які регулюють поведінку людей у діапазоні добра та зла. А. А. Гусейнов та Р. Г. Апресян наголошують, що мораль виступає як «панування розуму над афектами, як прагнення до вищого блага; як добра воля і безкорисливість мотивів; як здатність жити в людському суспільстві; як людяність і суспільна форма відносин між людьми» [7, с. 26]. Науковці вважають, що мораль можна представити у вигляді двох взаємозалежних характеристик: як особистісну характеристику, сукупність моральних якостей і чеснот та як характеристику відносин між людьми, що виражаються в моральних нормах (вимогах, правилах, заповідях). Мораль — це «міра панування людини над самою собою, показник того, наскільки людина відповідальна за себе, за те, що робить» [7].

Вимогою часу в ХХІ ст. стало розуміння того, що кардинальні зміни у світогляді, психології, свідомості є не менш важливими, ніж зміст матеріального боку життя суспільства, його побуту. В. Франкл писав

так: «Духовність, свобода і відповідальність — це три екзистенціали людського існування. Вони не просто характеризують людське буття як буття саме людини, швидше навіть вони конституують його в цій якості» [13, с.93].

Упродовж другої половини ХХ — на початку ХХІ ст. потужним фундаментом масштабної критики впливу високотехнологічних вимірів існування людини на розвиток її духовності став концепт масового суспільства. Гуманістично-ліберальні традиції політичних філософів і психологів обумовили специфіку трактування генези буття «середньої» людини в сучасному світі [5, с.52]. Зокрема, Е. Фромм зауважував, що «середня» людина в розвинутому суспільстві боїться власної свободи, оскільки наявність свободи передбачає також відповідальність; щоб якось уникнути відповідальності, людина позбувається власної свободи, фактично тікає від неї в пасивність і розчинення в масі, контрольованій більш сильними особистостями — вождями. Це призводить до формування масового суспільства, яке складається із сукупності знеособлених індивідів (авторитарних особистостей) [14, с.168–169]. У сучасних суспільствах, незалежно від рівня їхнього розвитку, переважає саме авторитарний тип особистості. Причиною цього феномену Е. Фромм називає «втечу від свободи» — повсюдне небажання людини відповідати за себе та за власні вчинки [14].

Серед основних механізмів «втечі від свободи», до яких може вдаватися сучасна людина, Е. Фромм означає такі:

- 1) авторитаризм, який трактують як «тенденцію відмови від незалежності своєї особистості, злиття свого «Я» з кимось або чимось зовнішнім, щоб у такий спосіб здобути силу, якої не вистачає самому індивіду» [14, с. 140];
- 2) деструктивність, що зумовлює намагання подолати відчуття неповноцінності, знищуючи або підкоряючи інших. Згідно з Е. Фроммом, обов'язок, патріотизм і любов — загальнопоширені приклади раціоналізації деструктивних дій [16, с. 249];
- 3) конформізм, реалізуючи який людина прагне позбутися самотності та відчуження шляхом абсолютного підкорення соціальним нормам, що регулюють поведінку. Е. Фромм наголошував: «Індивід перестає бути собою; він повністю засвоює той тип особистості, який вимагає модель культури, а тому стає абсолютно схожим на інших, таким, яким вони хочуть його бачити» [14, с. 182].

На думку Е. Фромма, подібна втрата індивідуальності міцно вкоренилася в соціальному характері більшості сучасних людей. Люди в масовому суспільстві (consumer society) конформістів стають невіддільними від свого оточення, вони поділяють ті самі цінності, переслідують ті самі кар'єрні цілі, купують ті самі продукти, думають і відчувають так само, як кожен у їхній культурі [5, с. 54].

Слід зазначити, що важливу роль у розвитку суспільства відіграють саме ціннісні орієнтації, які входять до складу ідеологічних парадигм, тому що саме вони безпосередньо впливають на формування інтересів, ідеалів, потреб молоді, а також на стереотипи її поведінки. Основними моральними й економічними принципами організації сценаріїв життєтворення сучасної молоді людини передусім виступають індивідуалізм і віра в раціональну побудову світу, яку можливо пізнати шляхом використання критичного дослідження та рефлексії. Саме раціоналізм дозволяє як індивіду, так і суспільству в цілому успішно реалізовувати матеріальні ціннісні установки, інтегровані у свідомість людини. Водночас у момент трансляції необхідних норм й орієнтацій попередні просто нівелюються, а представники молодого покоління, поряд з іншими членами соціуму, сприймають це як даність.

Узагальнюючи досвід дослідження сучасного суспільства з виявленням ліберальної парадигми державоустрою, можна стверджувати, що застосування ліберальної ідеології на практиці неминуче призводить до інтегрування в індивідуальну та суспільну свідомість ціннісних орієнтацій, що базуються на принципі максимального задоволення матеріальних потреб, до зниження рівня виробництва духовних цінностей, у зв'язку зі зниженням рівня попиту на них. Індивід трансформується в подобу машини («автомат — добре екіпірований, але з атрофованим інтересом до своєї людської сутності» [15, с. 185]). Він відмінно одягнений, ситий, однак не має потягу до головної мети людської діяльності — виробництва духовних цінностей. За такої умови засоби масової комунікації постійно проголошують, що саме такий спосіб життя приносить людям щастя. Е. Фромм наголошував, що людина цього типу сприймає себе як товар на «ринку особистостей» і є «ринковою особистістю».

«Володіння та буття, — писав Е. Фромм, — це дві повністю відмінні форми людських переживань: від наявності й інтенсивності тієї чи тієї форми залежать відмінності індивідуальних і колективних характерів» [15, с. 30–31]. Під «мати» і «бути» вчений розумів два способи існування людини у світі, переважання яких визначає цілісність індивіда. Людина з орієнтацією на «мати»-споживач ставиться до

світу, як господар до власності, а те, чим не може заволодіти, так чи інакше стає метою для жаги привласнення. Стосовно орієнтації на «буття», то Е. Фромм пропонував дві форми екзистенції: одна з них означає життєлюбство та співпричетність до світових проблем (що є протилежністю володінню). Інша форма буття є протилежною видимості; її варто розуміти як справжнє, природне, реальне існування індивіда, що є протилежністю акторству та лицемірству [15, с. 44–45]. Найвищою ціллю «ринкової особистості» є повне пристосування до вимог ринку. Людина цього типу позбавлена свого Его, оскільки її «Я» постійно змінюється, виходячи з принципу: «Я такий, яким ти хочеш мене купити». «Ринкова особистість» постійно перебуває в русі, вона хоче всім подобатися та робити все якомога краще й більш ефективно.

Сучасна людина стала більш незалежною та вільною, «але при цьому вона звільняється від зв'язків, що дали їй почуття впевненості й приналежності до якоїсь спільності. Вона вже не може прожити все життя в тісному маленькому світі, центром якого була вона сама: світ став безмежним і загрозливим. . . Її відносини з побратимами, у кожному з яких вона бачить можливого конкурента, отримали характер відчуженості й ворожості; вона вільна — це значить вона самотня, ізольована, їй загрожують з усіх боків. . . Рай втрачений назавжди; індивід стоїть один, обличчям до обличчя з усім світом, безмежним і загрозливим. Нова свобода неминуче викликає відчуття непевності й безсилля, сумніву, самотності й тривоги» [14, с. 27]. Із розвитком ринкових відносин почуття ізоляції і безпорадності лише підсилюються. «Конкретні зв'язки одного індивіда з іншим, — пише Е. Фромм, — втратили ясний людський зміст, здобули характер маніпуляцій, де людина розглядається як засіб. У всіх суспільних і особистих відносинах панує закон ринку. . . Людина продає не тільки товари, вона продає саму себе й відчуває себе товаром» [14, с. 219].

Аналогічну думку у своїх роботах виклав В. Блюмкін, проте він прямо вказав на ціннісні орієнтації, що транслюються у свідомість, як молодого покоління, так і соціуму: «Споживайте . . . Живіть заради придбання та споживання тих красивих, дорогих та зручних речей, які створює сучасна промисловість, заради чуттєвих насолод, у цьому сенс життя, у цьому її найвища цінність» [9].

Закономірно, що суспільство споживання активно впливає на своїх представників, а особливо — на молодь. Внаслідок цього вони трансформуються у «одновимірних людей» (у термінології Г. Маркузе). Змальовуючи подібні ознаки масового індивіда Г. Маркузе використовував окреслений термін для означення людини, яка

існує в єдиному вимірі споживацького існування, не бачить якихось альтернатив споживацькому модусу та навіть не задумується над тим, що які-небудь альтернативи можуть існувати. У зв'язку з цими якісними особливостями свідомості особистості, у традиційному соціумі предмети побуту є додатком до людини, а у суспільстві споживання відбувається трансформація, сутність якої полягає в тому, що індивід стає додатком до оточуючих його речей і постійно служить їм [10].

Свої критичні зауваження проти сучасного духовного стану суспільства спрямував і Х. Ортега-і-Гассет [12]. У праці «Повстання мас» іспанський філософ розвиває думку про те, що сучасне суспільство страждає засиллям бездуховності, позбавленої будь-яких прагнень людини-обивателя, яка нав'язує свій стиль життя цілим державам. «Те, що раніше вважалося б даром провидіння, який викликав покірну вдячність долі, перетворилось у право, за яке не дякують, а якого вимагають» [12, с. 46]. У своєму розвитку (порівняно із другою половиною XIX ст.) людина вже не спотикається через нездоланні соціальні перепони, ніщо не примушує її обмежити своє життя. Пересічна людина дізнається, що всі люди рівні. У психологічній діаграмі сучасної маси Х. Ортега-і-Гассет пропонує акцентувати на двох основних рисах: вільний ріст її вітальних бажань, і, тим самим, її особистості, та засадничу невдячність супроти всього, що уможливило вигоду її буття. Філософ вводить в обіг поняття людина маси, звертаючи увагу на порушення динамічної рівноваги між елітою (високодуховною та висококваліфікованою частиною суспільства) та масою, на ріст соціальної переваги типу «людина маси», на небезпеку вульгаризації всього життя суспільства, втрату смислу й цілей людського та суспільного буття внаслідок надання цінностям та смакам останнього статусу еталонних, загальнолюдських цінностей.

Ще однією важливою ознакою «ринкової особистості», на думку Е. Фромма, є «маніпулятивний інтелект». Така особистість ставить за мету оптимальне функціонування за певних умов, а тому й засоби, якими вона послуговується, є винятково раціональними та прагматичними. Маніпулятивний інтелект, не контрольований розумом, несе в собі загрозу самознищення людини. Відчужений, винятково науковий інтелект, механічне, маніпулятивне мислення супроводжується атрофією емоцій. Оскільки вважається, що почуття не допомагають, а скоріше заважають оптимальному функціонуванню системи, сфера почуттів не розвивається й залишається на інфантильному рівні [15, с. 229].

Важливим у контексті нашого дослідження є те, що суспільство споживання не здатне до прогресивного розвитку. Значною мірою це обумовлено тим, що в суспільній свідомості теорія колективної відповідальності заміщується теорією особистого успіху. Унаслідок цього починає виявлятися стійка тенденція, сутність якої полягає в тому, що особисте благо стає вище загального, у зв'язку з чим знаходить панування індивідуалізм й далі — егоїзм.

Можна погодитися з тим фактом, що молоде покоління (принаймні його частина), яке реалізує свій особистісний ресурс у вимірах суспільства споживання, скеровує свою поведінку принципом «усе найкраще — мені». За такої умови в молоді проявляється підвищений рівень індивідуалізму, асоціальна й аморальна поведінка, що також негативно відбивається на побудові суспільних відносин. Реалізувати прогресивні тенденції розвитку особистості у трансформаційному суспільстві можна лише шляхом переформатування морально-психологічної сутності світосприймання молоді як одного із структуроутворювальних елементів системи суспільної свідомості. Фундаментом таких перетворень має стати гуманістична етика, заснована на визнанні моральної автономії індивіда, його здатності самому розмежовувати добро та зло без втручання авторитета. Слід зазначити, що зміни в обов'язковому порядку повинні бути спрямовані на інтегрування духовних норм до моралі молоді, а також — підвищення культурного рівня молодих людей. Для цього людині необхідно відмовитися від споживацького модусу існування, що базується на ідеї матеріальної власності, та зосередитися на екзистенційному модусі буття, покликаному відкрити особистості її справжнє «Я», вільне від впливів суспільства пізнього капіталізму. Людина повинна повною мірою розкрити свою суб'єктність і творчий потенціал, що стануть першочерговими умовами її звільнення.

Головним інструментом у подоланні кризового стану в українському суспільстві має стати створення умов для зростання моральної сфери життєтворення, духовності як базису самовдосконалення особистості, що насамперед передбачає «утвердження пріоритетності духовно-морального виховання в цілісному розвитку особистості, ... за якого найважливішим стає не зовнішнє, а внутрішнє, не визнання у світі та самоствердження, а розвиток самоволодіння, волі, розуму, удосконалення й уточнення вищих якостей характеру, що стають опорою в житті, як би воно не складалося. Саме рівень духовно-морального розвитку визначає здатність особистості діяти розумно й відповідально, стримувати прояви нижчої природи» [6, с.15].

М. Й. Боришевський розглядає концепт моральної зрілості, духовності особистості як одну із її характеристик особистості, активного суб'єкта міжлюдських взаємин, що опосередковано чи безпосередньо відображує особливості ставлення людини до інших людей, явищ навколишньої дійсності, до себе. Особистість трансформує систему соціальних впливів, «поступово виробляючи власне концептуальне розуміння й ставлення до сутності життя, життєвих цілей, і на цій основі визначаючи свій життєвий шлях, реалізуючи найважливіші духовні цінності» [3, с. 398]. Цілком доведеною ми вважаємо тезу М. Й. Боришевського, який стверджує, що «духовно довершена особистість — це наслідок тривалої, наполегливої праці людини над собою, спрямованої на поступове самовдосконалення, свідоме вибудовування себе з метою наближення до обраного ідеалу, в якому гармонійно поєднуються високі людські чесноти, що дає змогу реалізувати себе та відчувати повноту людського щастя» [3, с. 390].

Еталоном, за допомогою якого можна визначити наявність і ступінь розвинутості духовності в людині, науковець називає внутрішні моральні інстанції особистості, зокрема ціннісні орієнтації. Чим тісніше пов'язаний зміст ціннісних орієнтацій із моральністю, чим вагомішим у них зв'язок із категорією добра, справедливості, тим вищим може бути рівень духовності [3, с. 398].

Психологічними механізмами становлення моральної самосвідомості, як наголошує І. С. Булах, виступають:

- моральна саморефлексія, яка збалансовує як внутрішню роботу когнітивної складової (моральних знань), так і емоційно-ціннісної складової (моральних самооцінок, моральних самопочуттів);
- моральна саморегуляція, змістом якої є виконання функцій координації, регуляції, керування, контролю, точніше — активізація вільних дій на рівні поведінкової складової структури моральної самосвідомості [4].

Саме морально-духовна форма самосвідомості виступає засадою особистісного зростання людини, просуваючи її в опануванні «світу в собі». В той же час досягнення особистістю відносно високого рівня (наскільки це дозволяють вікові можливості) морального самоусвідомлення є результатом її особистісного зростання.

Ступінь зрілості моральної самосвідомості особистості, її розвинутість найповніше розкривається через різні форми моральних оцінок своїх дій, що можуть групуватися за часом (самооцінка минулого, реального, майбутнього), за інтенсивністю (розвинені, загострені,

нерозвинені) і, нарешті, за ступенем активності. Вказані вище форми оцінок можна поділити на ті, що морально задовольняють або не задовольняють особистість. До форм самосвідомості, що морально задовольняють особистість, належать наміри, самоповага і позитивна самооцінка минулого, реального й майбутнього. До форм, що морально не задовольняють особистість, належать самоосуд, сором, каяття і негативна самооцінка минулого, реального і майбутнього. Пасивні форми моральної самооцінки репрезентовано такими моральними феноменами, як конформізм і самозадоволення.

Поява в особистості підлітково-юнацького віку виразної тенденції будувати філософію власного буття у «форматі» совісті свідчить про її сходження на новий щабель особистісного зростання, що деталізується у системі моральної зрілості. Саме в період дорослішання особистість здатна осмислювати, що вона здійснює вибір між добром і злом, належним і неналежним, і в той же час здатна збагнути амбівалентність буття.

Висновки. У ХХІ ст. ми є свідками суттєвих змін у системі шляхів і форм накопичення індивідуального досвіду молоддю як віковою групою. Цей процес відбувається, з одного боку, в умовах ослаблення залежності змісту соціального досвіду від місця, що займає людина у суспільстві, з іншого — у процесі постійного залучення в об'єктивно створювану суспільством ситуацію вибору в умовах плюралізації стилів життя, зміни в картинах світу, зростання розмаїтості життєдіяльності, інформатизації в системі сучасних цивілізаційно-культурних зрушень.

З огляду на свою пластичність, маргінальність і сенситивність молодь надзвичайно чутлива до нового, зокрема й до змін у соціумі. У сучасних соціокультурних умовах, активно реагуючи на ці зміни (та навіть ініціюючи їх), юнацтво ставить перед дорослими все нові і нові задачі, за допомогою чого реально та активно впливає на суспільство й стимулює його. Однією з форм ініціації нового є те, що світ дорослих відчуває активний вплив, і навіть тиск потреб молоді та викликів її внутрішнього розвитку. У соціумі з розвиненими технологіями підлітки та юнаки отримують у такий спосіб суспільне визнання, що також сприяє формуванню відчуття та усвідомлення власної компетентності, і зокрема — моральної.

Узагальнюючи основні концепти становлення особистості у вимірах культури постіндустріального суспільства та беручи до уваги тенденції розвитку сучасного суспільства під впливом лібералізації державотворення, можна констатувати, що конструктивна інтеріоризація молоддю моральних імперативів є необхідною

передумовою розв'язання перманентної кризи ідентичності в підлітково-юнацькому віці.

Основним критерієм моральної культури особистості є її реальні вчинки: відстоювання справедливих відносин між суб'єктами діяльності, чуйність і тактовність по відношенню щодо інших, які насамперед утворюються на підґрунті доброзичливих почуттів, моральної свідомості та гуманістичного мислення.

Перспективи подальших досліджень проблеми морального розвитку особистості в умовах сучасного трансформаційного суспільства ми вбачаємо у вивченні емпіричних аспектів виявлення моральності молоді.

Список використаної літератури

1. Адорно Т. В. *Проблеми філософії морали* / пер. с нем. М. Л. Хорькова. Москва : Республика, 2000. 239 с.
2. Астахова В. И. Интеллигенция и интеллигентность : проблемы совместимости. *Гражданские позиции интеллигенции: «Камо грядеши?...» : сб. ст. по материалам междунар. теорет.-методол. конф.* Москва, 2004. С. 176–182.
3. Боришевський М. *Дорога до себе : Від основ суб'єктності до вершин духовності* : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
4. Булах І. С. *Психологія особистісного зростання підлітка* : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 340 с.
5. Вегеш І. М. Людина і концепт масового суспільства у політичній філософії Е. Фромма. *Регіональні студії*, 2018, 12. С. 52–56.
6. Гальченко Г. І. Принцип природовідповідності як утвердження пріоритету духовно-моральної складової у вихованні особистості (соціально- філософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філос. наук. Харків, 2005. 19 с.
7. Гусейнов А. А., Апресян Р. Г. *Етика*. Москва : Гардарики, 2000. 472 с.
8. Дьюї Д. *Досвід і освіта*. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.
9. Кирилюк Ф. М. Філософія політичної ідеології : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 520 с.
10. Маркузе Г. *Эрос и цивилизация. Одномерный человек : исследование идеологии развитого индустриального общества* /

пер. с англ., послесл., примеч. А. А. Юдина. Москва : АСТ, 2002. 526 с.

11. Москалец В. П. Психологічний зміст духовності і духовність мистецтва. *Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості*. І част. Київ, 1994. С. 284–286.
12. Ортега-і-Гассет Х. *Бунт мас* / пер. з ісп. В. Бурггарда. Нью-Йорк : Видання ООЧСУ, 1965. 156 с.
13. Франкл В. *Человек в поисках смысла* / пер. с англ. и нем. Москва : Прогресс, 1990. 364 с.
14. Фромм Э. *Бегство от свободы* / пер. с англ. Г. Ф. Швейника. Москва : Астрель, 2012. 284 с.
15. Фромм Э. *Иметь или быть?* / пер. с нем. Э. М. Телятниковой. Москва : Астрель, 2010. 314 с.
16. Хьелл Л., Зиглер Дж. *Теории личности* / пер с англ. С. Меленевской, Д. Викторовой. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 607 с.

References

1. Adorno, T. V. (2000). *Problemyi filosofii morali* [Problems of the philosophy of morality] / per. s nem. M. L. Horkova. Moskva : Respublika. 239 s. [in Russian]
2. Astahova, V. I. (2004). *Intelligentsiya i intelligentnost : problemyi sovместимости* [Intelligentsia and intelligence: compatibility problems]. *Grazhdanskіe pozitsii intelligentsii: «Kamo gryadeshi?..» : sb. st. po materialam mezhdunar. teoret.-metodol. konf.* Moskva. С. 176–182. [in Russian]
3. Borishevskiy, M. (2010). *Doroga do sebe : Vid osnov sub'ektnosti do verшин duhovnosti* [The road to self: From the foundations of subjectivity to the heights of spirituality] : monografiya. Kiyiv : Akademvidav. 416 s. [in Ukrainian]
4. Bulah, I. S. (2003). *Psihologiya osobistisnogo zrostannya pidlitka* [Psychology of adolescent personal growth] : monografiya. Kiyiv : NPU imeni M. P. Dragomanova. 340 s. [in Ukrainian]
5. Vegesh, I. M. (2018). *Lyudina i kontsept masovogo suspilstva u politichniy filosofiyi E. Fromma* [Man and the concept of mass society in

- the political philosophy of E. Fromm]. *Regionalni studiyi*, 12. S. 52–56. [in Ukrainian]
6. Galchenko, G. I. (2005). Printsip prirodovidpovidnosti yak utverdzhennya prioritetu duhovno-moralnoyi skladovoyi u viovanni osobistosti (sotsialno-filosofskiy analiz) [The principle of conformity to nature as an assertion of the priority of the spiritual and moral component in the education of the individual (social and philosophical analysis)] : *avtoref. dis. ... kand. filos. nauk*. Harkiv. 19 s. [in Ukrainian]
 7. Guseynov, A. A. & Apresyan, R. G. (2000). *Etika* [Ethics]. Moskva : Gardariki. 472 s. [in Russian]
 8. Dyuyi, D. (2003). *Dosvid i osvita* [Experience and education]. Lviv : Kalvariya. 84 s. [in Ukrainian]
 9. Kirilyuk, F. M. (2009). *Filosofiya politichnoyi ideologiyi* [Philosophy of political ideology] : navch. posib. Kiyiv : Tsentр uchbovoyi literaturi. 520 s. [in Ukrainian]
 10. Markuze, G. (2002). *Eros i tsivilizatsiya. Odnomernyy chelovek : issledovanie ideologii razvitogo industrialnogo obschestva* [Eros and civilization. One-Dimensional Man: A Study of the Ideology of a Developed Industrial Society] / per. s angl., poslesl., primech. A. A. Yudina. Moskva : AST. 526 s. [in Russian]
 11. Moskalets, V. P. (1994). *Psihologichniy zmist duhovnosti i duhovnist mistetstva* [Psychological content of spirituality and spirituality of art]. *Mentalnist. Duhovnist. Samorozvitok osobistosti*. I chast. Kiyiv. S. 284–286. [in Ukrainian]
 12. Ortega-i-Gasset, H. (1965). *Bunt mas* [Mass riot] / per. z isp. V. Burggarda. Nyu-York : Vidannya OOChSU. 156 s. [in Russian]
 13. Frankl, V. (1990). *Chelovek v poiskah smyisla* [A man in search of meaning] / per. s angl. i nem. Moskva : Progress. 364 s. [in Russian]
 14. Fromm, E. (2012). *Begstvo ot svobody* [Escape from freedom] / per. s angl. G. F. Shveynika. Moskva : Astrel. 284 s. [in Russian]
 15. Fromm, E. (2010). *Imet ili byit?* [To have or to be?] / per. s nem. E. M. Telyatnikovoy. Moskva : Astrel. 314 s. [in Russian]
 16. Hell, L. & Zigler, Dzh. (2011). *Teorii lichnosti* [Personality theories] / per s angl. S. Melenevskoy, D. Viktorovoy. Sankt-Peterburg : Piter. 607 s. [in Russian]

Токарева Н. М.

Форматирование моральных императивов современной молодежи в условиях постиндустриального общества

Аннотация. Статья посвящена анализу феноменологии морально-психического развития личности в современных условиях постиндустриального общества. Констатировано, что форматирование системы моральных императивов современной молодежи обусловлено изменениями социального пространства общественной жизни; высказанное побуждает к определению тенденций усвоения молодежью нравственных императивов с целью дальнейшей их оптимизации. В статье освещаются специфические тенденции нравственного развития молодежи в нестабильном информационном обществе. Сделан акцент на гуманистически-либеральных взглядах философов на особенности развития моральных свойств личности.

Ключевые слова: мораль, моральные императивы, молодежь, гуманистически-либеральные традиции, социокультурное пространство.

Tokareva N. M.

Formatting the moral imperatives of modern youth in the conditions of post-industrial society

Abstract. The article is devoted to the analysis of the phenomenology of the moral and psychological development of the individual in the modern conditions of the post-industrial society. It is stated that the formatting of the system of moral imperatives of modern youth is due to changes in the social space of public life; what has been said prompts the determination of trends in the assimilation of moral imperatives by young people in order to further optimize them. The article highlights the specific trends in the moral development of youth in an unstable information society. The emphasis is made on the humanistic and liberal views of philosophers on the peculiarities of the development of the moral properties of a person.

Keywords: morality, moral imperatives, youth, humanistic and liberal traditions, socio-cultural space.

Токарева Наталя Миколаївна

доктор психологічних наук, професор

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Tokareva152681@gmail.com

Покоління X, Y, Z: морально-релігійні цінності як основа спрямованості особистості

Тяговська О. С.

Анотація. У статті розглянуто теорію поколінь Вільяма Штрауса та Нейла Хоува й подано її характеристику. Узагальнено вплив політичних, соціальних й економічних змін на формування ціннісних орієнтирів окремих поколінь. Представлено релігійний вибір народжених у період з 1965 по 2010 роки. Виявлено, що серед покоління Y зростає кількість тих, хто не ототожнює себе з релігійною традицією. Встановлено різницю між цінностями поколінь: найвищий відсоток представників, не пов'язаних з релігією в поколінь Y і Z. Доведено вплив релігійних ціннісних характеристик на різницю в їх соціально-особистісних установках, що впливають на ставлення до сім'ї, роботи та релігії.

Ключові слова: теорія поколінь, цінності поколінь, релігія, моральні цінності.

Постановка проблеми. Ключові політичні, історичні й економічні зміни в розвитку цивілізації впливають не тільки на суспільство, але й на формування поколінь. Цю думку висловлював ще у 1952 році Карл Мангейм, досліджуючи покоління як соціальні структури [5]. Питання поколінь вважають актуальним і сьогодні, оскільки світ постійно розвивається. Демографічні зміни останніх поколінь спричиняють необхідність усвідомлення відмінностей у ставленні до соціальних норм, що, на наш погляд, стосується й самого життєвого укладу, ціннісних орієнтирів і релігії.

Метою статті є теоретичне дослідження особливостей морально-релігійних цінностей представників поколінь X, Y, Z.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з теми. Питання поколінь і їхніх ціннісних орієнтирів дуже поширене в науковій літературі. Дослідженням ціннісних систем представників різних поколінь займалися М. Ліпка [4], Р. Флорі [2] та інші науковці. М. Ліпка, зокрема, говорячи про покоління Y, вказував на зростання «неіменних», або, інакше кажучи, тих, хто не співвідносить себе з жодною релігійною групою [4]. Р. Флорі, описуючи покоління X, зазначав, що вони більш

індивідуалістичні та менш релігійні, ніж їх попередники, а саме Бебі-Бумери [2].

Найбільш поширеною в сучасному науковому просторі є теорія поколінь («generational theory»), сформована Н. Хоувом і В. Штраусом у 1991 році в книзі «Покоління: історія майбутнього Америки від 1584 до 2060 р.». Автори виділили шість поколінь [3]. До них відносять:

- втрачене покоління (Lost Generation, 1880–1900);
- величне покоління (The Greatest Generation, 1901–1927);
- мовчазне покоління (Silent Generation, 1928–1945);
- Бебі-Бумери (BabyBoom Generation, 1946–1964);
- покоління X (Generation X, 1965–1980);
- покоління Y (Generation Y, 1981–1996);
- покоління Z або «ЯЯЯ» (Generation MeMeMe, 1997–2010).

Дж. Твенге та В. К. Кемпбел також розглядали теорію поколінь, але через зміни в культурі, цінностях, світогляді, включаючи зростання індивідуалізму, визначили, що їх вплив на покоління набагато глибший, ніж інші події періоду [7].

Х. Маркус і С. Кітаяма стверджують, що рефлексивно культура формує індивідуумів, а індивідууми формують культуру так, що зміни культурного рівня та цінностей в деяких випадках сильніші, ніж зміни поколінь [6].

І. П. Маноха, говорячи про теорію поколінь, запевняє, що доречно звернутися до наукових теорій поколінь, щоб більш глибоко досягнути твердження «Вчитися у різних поколінь». Адже навчання, освіта — це те, що відбувається «сьогодні» заради та задля того, що буде «завтра» [8].

Підсумовуючи, можна зазначити, що покоління формуються не тільки під впливом певних політичних, соціальних й економічних чинників, але й культури, що передбачає різне ставлення до релігійних цінностей як основи моральності людини.

Викладення основного матеріалу дослідження. Позначеннями X, Y та Z ми зобов'язані канадському автору Дугласу Купленду, який популяризував термін «Покоління X» [1]. Y і Z просто слідує за алфавітом. Покоління X — «аналогові вихідці» — також відоме як Покоління Гольф, знаходячись між Бебі-Бумерами та Y, позначається ще як «пропущене» або «маргіналізоване» покоління через низьку народжуваність. Покоління X характеризується високим рівнем

мотивації до праці та загалом високим рівнем освіти (йому належить особливо велика кількість наукових ступенів). Члени цієї групи працюють самостійно та прагматично. Релігію розглядають як некорисну для суспільства.

Таблиця 1. Три покоління та системи їх цінностей в часи демографічних змін

Характеристики	Покоління X	Покоління Y	Покоління Z
Роки	1966–1980	1981–1995	Від 1995
Події, що вплинули	Падіння Берлінської стіни, закінчення холодної війни	Терористичний напад 11 вересня (США), цифрова революція	Глобалізація, кліматичні зміни, міграція
Типовий статусний символ	Комп'ютер	Смартфони, планшети	Розумні технології
Ставлення до роботи	Кар'єра	Задоволення важливіше кар'єри, невідокремлені приватна та робоча сфери	Бажання чітких структур, відокремлення роботи від приватного життя
Цінності	Матеріальні цінності, багатство, кар'єра та безпека	Гнучкість і свобода, баланс робота-життя	Стабільність і впевненість
Релігія	Експериментальна віра, йога. Для 75% релігія надзвичайно актуальна. Невіруючі X розглядають релігію як нелогічну та не корисну для суспільства.	Близько 36% не ототожнюють себе з певною релігійною вірою, тоді як приблизно 55% ідентифікують одну з форм християнства.	Близько 76% належать до певної релігійної групи. Але релігію як важливу складову життя розглядають лише 65%. Атеїстами вважають себе 13%.
Комунікація	Імейли, смс	Смс і вайбер	Соціальні медіа

Покоління Y (ключовим принципом для якого є: «Головне, щоб було весело») — народжені в еру Інтернету, смартфонів та з постійним контактом із новими медіа. «Псилони» надають великого

значення самореалізації та загальній свободі. Найбільше їх виділяє ріст релігійної неприналежності, що свідчить про сильний спад релігійної самоідентифікації. Однак існує думка, що значний відсоток Y відносить себе до нерелігійних саме через виховання, оскільки більшість виховуються без стійких релігійних переконань.

Покоління Z (життєвим принципом якого є: «Покращувати світ разом») — так звані вихідці з цифрових технологій. Це покоління є явно міжкультурно спрямованим і більш космополітичним, ніж їх попередники. Найбільше значення сучасна молодь надає таким нематеріальним цінностям, як вірність партнеру/партнерці та друзям, а також збереження незалежності. Вагоме місце в ціннісних орієнтирах молоді займає сім'я. Узагальнення цінностей поколінь представлено в таблиці 1.

За результатами аналізу можна констатувати наявність помітних відмінностей у релігійних віруваннях і поведінці між поколіннями X, Y, Z. Наукові дослідження засвідчили, що серед покоління Y зафіксовано найменшу кількість відвідувачів релігійних служб, а отже, для них характерний найбільший рівень скептичності — принаймні в питаннях щодо Біблії. Усі ці висновки узгоджуються з тенденціями, що демонструють нижчу релігійність у молодшому віці через цілий ряд факторів, включаючи зменшення впливу релігійних авторитетів, обрядів дорослості та загальних закономірностей тенденцій життєвого циклу.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Зрозуміло, що демографія нових поколінь змінюється та прослідковуються деякі ознаки того, що наступні покоління загалом стають менш залученими до релігійних організацій та інститутів. Отже, висновок про те, що наступні покоління менше відвідують богослужіння, може бути свідченням зміни ціннісних орієнтирів під впливом нових технологій. Проте для більш глибокого розуміння цього твердження необхідні додаткові дослідження.

Список використаної літератури

1. Coupland Douglas. *Generation X: Tales for Accelerated Culture*. St. Martin's Press, 1991. 192 p.
2. Flory Richard W., Miller Donald Earl. *Gen X Religion*. New York : Routledge : Psychology Press. 2000. 101 p.

3. Howe Neil, Strauss William. *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. New York : William Morrow and Co, 1991. 538 p.
4. Lipka Michael. Millennials Increasingly Are Driving Growth of 'Nones'. *Vol. Washington D. C. : Pew Research Center*. 2015. 54 p.
5. Mannheim Karl. *Essays on the Sociology of Knowledge*. New York : Oxford University Press. 1952. P. 45–54.
6. Markus Hazel Rose, Shinobu Kitayama. Cultures and Selves a Cycle of Mutual Constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 2010, 5 (4). P. 420–30.
7. Twenge Jean M., Campbell W. Keith, Brittany Gentile. Generational Increases in Agentic Self-Evaluations among American College Students, 1966–2009. *Self and Identity*, 2012, 11 (4). P. 409–27.
8. Маноха І. П. Теорія поколінь: контраверсії та можливості сучасної освіти. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*. Книга 2 (6), 2018, II (80), Київ : «Гнозис». С. 25–31.

References

1. Coupland, Douglas (1991). *Generation X: Tales for Accelerated Culture*. St. Martin's Press. 192 p.
2. Flory, Richard W. & Miller, Donald Earl (2000). *Gen X Religion*. New York : Routledge : Psychology Press. 101 p.
3. Howe, Neil & Strauss, William (1991). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. New York : William Morrow and Co. 538 p.
4. Lipka, Michael (2015). Millennials Increasingly Are Driving Growth of 'Nones'. *Vol. Washington D. C. : Pew Research Center*. 54 p.
5. Mannheim, Karl (1952). *Essays on the Sociology of Knowledge*. New York : Oxford University Press. P. 45–54.
6. Markus, Hazel Rose & Shinobu, Kitayama (2010). Cultures and Selves a Cycle of Mutual Constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 5 (4). P. 420–30.
7. Twenge, Jean M., Campbell, W. Keith & Gentile, Brittany (2012). Generational Increases in Agentic Self-Evaluations among American College Students, 1966–2009. *Self and Identity*, 11 (4). P. 409–27.

8. Manokha, I. P. Teoriia pokolin: kontraversii ta mozhlyvosti suchasnoi osvity [Generation Theory: Controversies and Possibilities of Modern Education]. *Vseukrainskyi naukovo-praktychnyi zhurnal «Dyirektor shkoly, litseiu, himnazii»*. Knyha 2 (6), II (80), Kyiv : «Hnozyz». 2018. S. 25–31. [In Ukrainian]

Тяговская О. С.

Поколение X, Y, Z: морально-религиозные ценности как основа направленности личности

Аннотация. В статье рассмотрено теорию поколений Уильяма Штрауса и Нейла Хоува и представлено ее характеристику. Обобщенно влияние политических, социальных и экономических изменений на формирование ценностных ориентиров отдельных поколений. Представлено религиозный выбор рожденных в период с 1965 по 2010 годы. Доказано, что среди поколения Y растет количество тех, кто не отождествляет себя с религиозной традицией. Установлено разницу между ценностями поколений: высокий процент представителей, не связанных с религией, у поколений Y и Z. Доказано влияние религиозных ценностных характеристик на разницу в их социально-личностных установках, влияющие на отношение к семье, работе и религии.

Ключевые слова: теория поколений, ценности поколений, религия, моральные ценности.

Tiahovska O. S.

Generation X, Y, Z: moral and religious values as the basis for personal orientation

Abstract. The article considers the theory of generations of William Strauss and Neil Howe and presents its characteristics. It summarizes the influence of political, social and economic changes on the formation of values of certain groups of generations defined by scientists. Presented is the religious choice of those born in the period from 1965 to 2010. It is established that among Generation Y there is a growing number of those who do not identify themselves with religious tradition. The difference between the values of generations has been established: a high percentage of non-religious representatives in Generations Y and Z. The impact of religious values on the difference in their social and personal attitudes, which affect attitudes towards family, work and religion, was proved.

Keywords: theory of generations, values of generations, religion, moral values, personality, career.

Тяговська Ольга Сергіївна,

факультет іноземних мов

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

t.jagouska@ukr.net

Науковий керівник:

Макаренко Наталя Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Розділ III
Психологічні особливості
професійної підготовки
фахівця

Теоретичні засади проблеми педагогічної творчості

Пінська О. Л.

Анотація. Статтю присвячено аналізу феномену педагогічної творчості як однієї з базових детермінант творчого розвитку особистості. Розглянуто різні психологічні та педагогічні уявлення щодо сутності, змісту та специфіки педагогічної творчості. Подано опис структури й основних етапів реалізації творчості в педагогічному процесі. У статті обґрунтовано наявність у педагогічній творчості алгоритмічного і творчого компонентів, що дозволяє оволодівати творчістю як на об'єктивному, так і на суб'єктивному рівнях.

Ключові слова: творчість, педагогічна творчість, творча педагогічна діяльність, особливості педагогічної творчості.

Постановка проблеми. Соціальним замовленням суспільства, важливим чинником його прогресу постає необхідність формування особистості, здатної до самореалізації в майбутній професійній діяльності в різних видах творчості. У цих умовах головною метою вищої педагогічної освіти постає створення максимальних можливостей для формування високоінтелектуальної творчої особистості майбутнього вчителя, здатного працювати в постійно змінюваних умовах й орієнтованого на творчу самореалізацію в процесі майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Учитель повинен бути не просто організатором самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів, а організатором людинотворчого процесу. Проте слід констатувати, що традиційна система освітнього процесу в закладах вищої освіти недостатньо спрямована на розвиток педагогічної творчості студентів, тому гальмує розвиток в них потреби у творчій діяльності, а також породжує суперечність між підвищенням вимог до рівня творчого потенціалу майбутнього вчителя та недостатнім рівнем підготовки студентів до творчої педагогічної діяльності.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з теми. Проблема педагогічної творчості належить до одних з актуальних питань сучасної психолого-педагогічної науки та практики й перебуває у сфері численних наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних дослідників. Методологічну основу вивчення означеної проблеми

становлять положення теорії діяльності й розвитку особистості (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн та ін. [3, 14]). Різним аспектам проблеми педагогічної творчості присвячено праці відомих науковців, які досліджували психологічні основи, сутність, специфіку педагогічної діяльності, психологію формування творчої особистості, взаємозв'язок нормативного й евристичного компонентів творчого процесу [1, 4, 7, 9, 12, 15]. Але проблема теоретичних засад педагогічної творчості до сьогодні залишається недостатньо з'ясованою, тому потребує подальшого дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічної творчості як інтегративного психолого-педагогічного феномену, розкритті її сутності, особливості й механізми реалізації.

Викладення основного матеріалу дослідження. Вирішення означеної проблеми обумовило необхідність з'ясування сутності базових понять «творчість», «педагогічна творчість», «творча педагогічна діяльність». Творчість як одне із складних явищ людського життя завжди привертала увагу дослідників в багатьох галузях науки. У філософії творчість розглядають як процес людської діяльності, що полягає у створенні якісно нових матеріальних і духовних цінностей. Досліджуючи філософські аспекти творчості й акцентуючи на її суспільній значимості, В. А. Цапок зазначає, що творчість веде до розвитку особистості, її самореалізації в процесі створення матеріальних і духовних цінностей [16, с. 7].

У психологічних дослідженнях поняття «творчість» визначають як діяльність, що спрямована на створення нового, оригінального, яке належить не лише до історії розвитку самого творця, але й до історії розвитку науки, мистецтва, а також передбачає перегляд минулого, доповнення того, що не потребує оновлення [13, с. 482]; створення нового об'єкту зовнішнього світу, умовиводу або почуття, що належать людині [2, с. 47]; процес створення, відкриття нового, що раніше було невідомим для конкретного суб'єкта [8, с. 7]. Поділяючи позиції С. Л. Рубінштейна, Л. С. Виготського щодо визначення творчості як діяльності, яка спрямована на відкриття об'єктивно нового, В. О. Моляко наголошує на можливості суб'єктивної новизни її результатів [9]. За своєю сутністю для творчості як культурно-історичного явища, результатом якого є створення матеріальних і духовних цінностей, характерний психологічний аспект, а саме: 1) особистісний — наявність в особистості здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється новизною,

оригінальністю, унікальністю; 2) процесуальний — пов'язаний з розвитком уяви, інтуїції, неусвідомлених компонентів розумової активності, потреби особистості в самоактуалізації, у розкритті й розширенні своїх творчих можливостей [6, с. 35].

У педагогіці творчість визначають як діяльність, що породжує щось якісно нове, яке відрізняється неповторністю, оригінальністю, суспільно-історичною випадковістю; як свідома, цілеспрямована діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних, ніколи раніше не існуючих предметів з метою вдосконалення матеріального та духовного життя суспільства [1, с. 35].

На визначенні поняття «творчість» ґрунтується поняття «педагогічна творчість». Л. І. Рувинський визначає педагогічну творчість як пошук учителем нових рішень у постановці завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності. Враховуючи позицію автора, для педагогічної творчості характерна здатність передбачати, емоційно переживати й оптимально вирішувати завдяки творчій уяві своєрідні проблемні ситуації шкільного життя, проектувати розвиток особистості учня, передбачати становлення та подальший розвиток навіть непомітних паростків у дитячій психіці [13, с. 11]. На думку С. О. Сисоєвої, педагогічна творчість є особистісно-орієнтованою розвивальною взаємодією суб'єктів навчально-виховного процесу (учителя й учнів), що зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними та спрямована на формування творчої особистості учня й підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя [15]. В. В. Рибалка визначає педагогічну творчість як процес знаходження нових нестандартних способів розв'язання професійних завдань, аналізу професійних ситуацій, що активізує творчу діяльність особистості [12]. М. М. Поташник обґрунтовує педагогічну творчість, виходячи з актуальних ідей оптимізації навчально-виховного процесу, і вважає, що пошук оптимального педагогічного розв'язання в конкретній педагогічній ситуації завжди пов'язаний із творчістю [11, с. 26].

Розглядаючи педагогічну творчість як конкретизацію педагогічного ідеалу вчителя в системі завдань, які він розв'язує кожну хвилину в конкретних умовах реальної педагогічної дійсності, В. О. Кан-Калик і М. Д. Нікандров наголошують, що «ідеал учителя як проекція в майбутнє включається в сьогоднішню роботу навчання та виховання і надає цій метушливій, чорновій роботі неповторний і одночасно творчий характер», тому що «саме в процесі перетворення педагогічного ідеалу вчителя в його сьогоднішню діяльність і

відбувається те, що іменується педагогічною творчістю» [4, с. 13]. Слушною є думка З. С. Левчук, який вважає, що педагогічна творчість проявляється в діяльності, рефлексія якої обумовлює формування особистості учня як суб'єкта життєтворчості. На думку автора, здатність до педагогічної творчості — це інтегративна якість особистості, структурними компонентами якої є професійна спрямованість, професійне самоусвідомлення, професійне мислення та діалогічна культура. Педагогічна творчість завжди супроводжується самопізнанням, саморозвитком, самовдосконаленням і прагненням до постійного зростання [8, с. 10–16].

Як бачимо, у психолого-педагогічних дослідженнях немає однозначного тлумачення поняття «педагогічна творчість». Узагальнення позицій науковців щодо означеного феномену дозволяє стверджувати, що педагогічна творчість — це оригінальне та високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, пошук оптимального педагогічного розв'язку конкретних педагогічних ситуацій, застосування нестандартних прийомів діяльності, здатність передбачати, емоційно переживати та проектувати розвиток особистості учня.

Елементи творчості притаманні будь-якому виду діяльності. Творчість учителя визначають як об'єктивну ознаку його педагогічної діяльності. Тому в психолого-педагогічній літературі і в практиці роботи закладів освіти часто використовують термін «творча педагогічна діяльність». Так, Н. В. Киричук розглядає творчу педагогічну діяльність як рису особистості педагога, що виражає потребу у творчій праці, як критерій якісного становлення особистості вчителя [5]. С. О. Сисоева під творчою педагогічною діяльністю розуміє таку діяльність, що сприяє подальшому розвитку в учнів внутрішніх передумов до творчості, тобто креативного ядра особистості, яке забезпечує здатність людини до творчості та рівень подальших творчих досягнень [15].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що поняття «педагогічна творчість» і «творча педагогічна діяльність» в науковій літературі розглядають, як правило, рівнозначно. Ми підтримуємо думку В. О. Кан-Калика, який вважає, що педагогічна творчість учителя — поняття більш ширше, оскільки включає творчу педагогічну діяльність учителя і творчу навчальну діяльність учня в їх взаємодії і взаємозв'язку, а також результати творчої діяльності, що стимулюють їхній розвиток і саморозвиток. Автор зазначає, що творча педагогічна діяльність учителя завжди зумовлена індивідуально-психологічними особливостями творчої навчальної діяльності учнів, а

творча навчальна діяльність учнів, у свою чергу, зумовлена рівнем і характером творчої діяльності вчителя [4, с. 76–84].

У наукових працях зазначають, що однією з головних умов педагогічної творчості є інтуїція, натхнення, інсайт, задоволеність роботою, творче переживання й осяяння, одержимість і горіння. Усі ці неформалізовані, невід’ємні від особистості педагога особисті властивості стають однією із найважливіших умов педагогічної праці. Однак, незважаючи на індивідуальність і неповторності діяльності вчителя, природа творчої педагогічної праці характеризується рядом параметрів, що мають нормативний характер. Своєрідність нормативності педагогічної творчості полягає в усвідомленні вчителем сутності, змісту, мети та завдань, закономірностей педагогічної діяльності загалом, а також творчої педагогічної діяльності зокрема; у розумінні власної творчої індивідуальності; у сприйнятті вихованця як особистості в педагогічному процесі.

У педагогічній праці існує сукупність прийомів і навичок, якими володіє педагог. Але ці прийоми і навички використовують в постійно змінюваних, нестандартних ситуаціях, що вимагає їх корекції та модифікації. Тому традиційний, багаторазово використаний прийом нерідко отримує нове звучання. Інколи педагоги знаходять нові види взаємодії прийомів, що добре знайомі в педагогіці з новими педагогічними обставинами та власною творчою індивідуальністю. Усвідомлення всіх цих моментів є умовою перетворення діяльності вчителя у творчість [1, 5, 10, 14, 15].

Новизна такої творчості полягає в самостійному підході вчителя до створення уже відомого індивідуального відкриття суб’єктивно нового, тому що в ній, з одного боку, реалізуються творчі можливості особистості, а з іншого — здійснюється їх розвиток, що призводить до зміни самого суб’єкта творчості. Професійна своєрідність діяльності педагога полягає в тому, що повна алгоритмізація її практично неможлива, а тому педагогічна діяльність нетворчою бути не може. Отже, педагогічна творчість є необхідною умовою педагогічної діяльності.

Аналіз досліджень свідчить, що педагогічна діяльність як творча праця зберігає загальну логіку творчого процесу:

- виникнення задуму, тобто певної проблемної ситуації;
- усвідомлення мети задуму;
- накопичення спостережень;

- вибір кращого із можливих рішень творчого завдання шляхом перегляду варіантів;
- результат творчого процесу та його оцінка.

Ця загальна схема справедлива і щодо творчого процесу педагога. Спочатку перед учителем виникають певні навчально-пізнавальні задачі, своєрідні проблемні ситуації, що потребують осмислення та попередньої оцінки. На цій основі виникає задум майбутньої педагогічної дії. Потім відбувається усвідомлення й уточнення конкретної мети задуму для вирішення проблемної ситуації. На наступному етапі творчого процесу накопичуються спостереження за об'єктом впливу й інформація про нього. Відбувається вибір і реалізація кращого варіанту впливу із серії можливих і здійснюється аналіз результату педагогічного впливу, а також його критична оцінка [3, 5, 7, 9].

Конкретизуючи цю загальну структуру педагогічної діяльності, В.О.Кан-Калик пропонує таку послідовність етапів у творчому педагогічному процесі:

- 1) виникнення педагогічного задуму, спрямованого на вирішення педагогічної задачі;
- 2) розробка задуму;
- 3) втілення педагогічного задуму в діяльність і спілкування з людьми;
- 4) аналіз й оцінка результатів творчості [4, с. 25].

Оскільки педагогічна діяльність — це процес вирішення численного ряду педагогічних задач, що підпорядковані загальній кінцевій меті — формування особистості, її світогляду, переконань, свідомості, поведінки, — людина звертається до творчого пошуку вирішення задач за наступних умов:

- алгоритм рішення задачі не існує;
- алгоритм рішення хоч і існує, але невідомий (взагалі невідомий або невідомий конкретній особі);
- алгоритм відомий, але надто громіздкий і є надія, що врахування індивідуальних особливостей задачі може суттєво скоротити шлях її вирішення [6, с. 54].

Я. А. Пономарьов поділяє творчі задачі на два класи. Перший тип складають ті, які можуть бути вирішені за допомогою усвідомлених

знань, умінь, навичок, прийомів. Шляхом спеціального аналізу, за допомогою попередньо розроблених засобів, ці творчі задачі перетворюються в нетворчі. Засобом управління процесом вирішення цих задач стає алгоритмізація. Другий клас складають ті, під час вирішення яких важливу, а інколи й домінуючу роль, відіграє підсвідомість, інтуїція. Творчим педагогічним задачам притаманні характеристики першого та другого класу. Вони всі є творчими, тому що в педагогічній діяльності не існує абсолютно однакових ситуацій їх вирішення [10, с. 30].

Технологія вирішення педагогічної задачі включає такі етапи:

- 1) усвідомлення педагогічної задачі — обов'язкова умова продуктивного його вирішення та вибору оптимального варіанту педагогічного впливу (якщо педагогічна задача не усвідомлюється, то вона й не вирішується);
- 2) аналіз вихідних даних, достовірність яких вимагає від учителя розвинутого педагогічного мислення, здібності до педагогічного прогнозування;
- 3) визначення системи методів організації педагогічної взаємодії, адекватних творчій індивідуальності вчителя, особистості учнів і учнівського колективу;
- 4) визначення системи комунікативних задач, які, відображаючи задачі педагогічні, спрямовані на комунікативне забезпечення реалізації методів впливу [4, с. 30].

Варто зазначити, якщо у змістовному плані загальна схема педагогічної творчості відповідає структурі творчості, то в процесуальному аспекті вона має ряд специфічних професійних характеристик. У педагогічній діяльності специфічним є не лише об'єкт педагогічної творчості — особистість учня, що розвивається, але й інструмент цієї творчості — особистість учителя. Учитель творить на матеріалі іншої людини (перетворює людину). А будь-яке педагогічне перетворення обов'язково включає творчий початок, тому що особистість, яку перетворюють, завжди унікальна та неповторна, а де є перетворення, там обов'язково є творчість [11].

«Часова спресованість» загальної структури творчого процесу — важлива специфічна характеристика педагогічної творчості. В умовах виникнення значної кількості проблемних ситуацій «тут і зараз» (у межах одного уроку чи виховного заходу) необхідний аналіз і дії, що обмежують можливості вчителя обирати найбільш ефективний спосіб

цих проблем. Окреслені обставини вимагають від педагога миттєвого перевтілення, що потребує зосередженості уваги, активності уяви, готовності до імпровізації, умінь ставити перед собою творчі завдання та розв'язувати їх.

Зважаючи на те, що педагогічний процес відбувається щоденно, учитель не має можливості відслідковувати відразу відповідність отриманого результату педагогічному задуму, а бачить лише окремі наслідки — засвоєні знання, сформовані уміння, вчинки учнів, — які завжди надто відносні. Тому суттєвою професійною особливістю творчості вчителя є його вміння антиципації, тобто передбачення на основі сприйняття часткових результатів своєї діяльності, її перспективний, цілісний результат.

Творчий педагогічний процес виникає тоді, коли створюється ситуація педагогічної взаємодії та ситуація педагогічного перетворення, зміни людини. Тому особливістю педагогічної творчості є те, що вона, ґрунтуючись на суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників педагогічного процесу, завжди повинна бути співтворчістю, для організації якої «необхідна загальна евристична спрямованість процесу навчання», що потребує створення «індивідуальної зони-ситуації творчого розвитку кожного суб'єкта педагогічного процесу» [3, с. 53–54]. Співтворчість орієнтує педагога не стільки на знання, які засвоюються, скільки на особистість, на її індивідуальне сприйняття, потреби й інтереси, а також мобілізує інтелектуальні, творчі ресурси кожного індивіда. Найкращі рішення вчителя мають педагогічний ефект тільки в тому випадку, коли вони будуть ґрунтуватись на співтворчості з учнями.

Педагогічна творчість пов'язана з великою психічною напругою, що відображається на самопочутті суб'єктів творчого процесу, а тому часто характеризується полярними емоціями, які виражаються у співпереживанні успіху чи невдачі, задоволеності чи незадоволеності взаємодією та її результатами. Надмірна емоційна схвильованість і низька емоційна усталеність суб'єктів педагогічної творчості часто призводить до недостатньої витримки в процесі взаємодії, що негативно впливає на творчий процес і вимагає від учителя здатності самостійно забезпечувати адекватність власних дій і вчинків, умінь управляти своїм психофізичним станом, приводити внутрішні резерви відповідно до умов зовнішнього середовища, підпорядковувати мету й завданням діяльності, створювати творче робоче самопочуття. На нашу думку, педагогічна діяльність не може бути не творчою, оскільки неповторними є діти, обставини, особистість самого вчителя і кожне педагогічно оптимальне рішення повинно виходити з нестандартних умов.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, педагогічна творчість — це один з видів людської діяльності, спрямованої на розв'язання творчих педагогічних завдань, що базується на об'єктивних (соціальних, матеріальних) і суб'єктивних (особистісних — знання, уміння, здібності) чинниках. Результат педагогічної творчості характеризується як соціальною, так і особистісною значущістю. Як інтегративна якість особистості, педагогічна творчість характеризується наявністю нормативного й творчого компонентів, а тому вона не обов'язково передбачає створення нового. Педагогічна творчість може бути рекомбінацією відомих елементів, що, взаємодіючи, забезпечують самостійність вчителя. Індивідуальне створення суб'єктивно нового зумовлює розвиток творчих можливостей учнів. Тому творчість, виступаючи обов'язковою умовою педагогічного процесу, є об'єктивною професійною необхідністю в діяльності вчителя.

Список використаної літератури

1. Виговська О.І. Експериментально-теоретичне обґрунтування концепції творчого потенціалу вчителя. *Наукові записки : зб. наук статей*. Київ : НПУ, 1998. Вип. 4. С. 70–74.
2. Гончаренко С.У. *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь, 1978. 376 с.
3. Выготский Л.С. *Детская психология. Собрание сочинений* : в 6-ти томах. Т. 4.; под ред. Д.Б. Эльконина. Москва : Педагогика, 1984. 432 с.
4. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. *Педагогическое творчество*. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
5. Киричук Н.В. *Формування творчої особистості вчителя*. Київ : Либідь, 1991. 96 с.
6. *Краткий психологический словарь* / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1985. 351 с.
7. Кузьмина Н.В. *Очерки психологии труда учителя*. Ленинград : ЛГУ, 1967. 183 с.
8. Левчук З.С. *Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : Автореф. дис. д-ра пед. наук. Специальность : 13.00.01. «Педагогика»*. Минск : 1992. 19 с.

9. Моляко В. О. *Психологічна готовність до творчої праці*. Київ : Знання, 1989. 48 с.
10. Пономарев В. Я. *Психологія творчества и педагогіка*. Москва : Педагогіка, 1986. 280 с.
11. Поташник М. М. Педагогіческое творчество: проблемы развития и опыт : пособ. для учителей. Киев : Рад. школа, 1988. 187 с.
12. Рибалка В. В. *Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб.* Київ : ІЗМН, 1996. 236 с.
13. Рувинский Л. И. *Теория самовоспитания*. Москва : Изд. Московского ун-та, 1963. 263 с.
14. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. Москва : Учпедгиздат, 1946. 641 с.
15. Сисоєва С. О. *Педагогічна творчість* : монографія. Київ : Каравела, 1998. 150 с.
16. Цапок В. А. *Творчество. Философский аспект проблемы*. Кишинёв, 1989. 152 с.

References

1. Vyhovs'ka, O. I. (1998). Eksperymental'no-teoretychne obgruntuvannya kontseptsii tvorchoho potentsialu vchytelia [Experimental and theoretical substantiation of the concept of creative potential of a teacher]. *Naukovi zapysky : zb. nauk statei*. Kyiv : NPU. Vyp. 4. S. 70–74. [In Ukrainian]
2. Honcharenko, S. U. (1978). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid'. 376 s. [In Ukrainian]
3. Vyigotskiy, L. S. (1984). *Detskaya psihologiya* [Child psychology]. *Sobranie sochineniy : v 6-ti tomah. T. 4.*; pod red. D. B. Elkonina. Moskva : Pedagogika. 432 s. [In Russian]
4. Kan-Kalik, V. A., Nikandrov, N. D. (1990). *Pedagogicheskoe tvorchestvo* [Pedagogical creativity]. Moskva : Pedagogika. 144 s. [In Russian]
5. Kyrychuk, N. V. *Formuvannia tvorchoi osobystosti vchytelia* [Formation of a teacher's creative personality]. Kyiv : Lybid'. 96 s. [In Ukrainian]

6. *Kratkiy psihologicheskiy slovar* (1985). [Short Psychological Dictionary]; pod obsch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. Moskva : Politizdat. 351 s. [In Russian]
7. Kuz'mina, N. V. (1967). *Ocherki psihologii truda uchitelya* [Essays on the psychology of teacher labor]. Leningrad : LGU. 183 s. [In Russian]
8. Levchuk, Z. S. (1992). Formirovanie gotovnosti k professionalnomu tvorchestvu u studentov pedvuza [Formation of readiness for professional creativity among students of the pedagogical university] : *Avtoref. dis. d-ra ped. nauk. Spetsialnost : 13.00.01. «Pedagogika»*. Minsk. 19 s. [In Russian]
9. Moliako, V. O. (1989). *Psykhologichna hotovnist' do tvorchoi pratsi* [Psychological readiness for creative work]. Kyiv : Znannia. 48 s. [In Ukrainian]
10. Ponomarev, V. Ya. (1986). *Psihologiya tvorchestva i pedagogika* [Psychology of creativity and pedagogy]. Moskva : Pedagogika. 280 s. [In Russian]
11. Potashnik, M. M. (1988). *Pedagogicheskoe tvorchestvo: problemy razvitiya i opyt* [Pedagogical creativity: problems of development and experienc] : posob. dlya uchiteley. Kiev : Rad. shkola. 187 s. [In Russian]
12. Rybalka, V. V. (1996). *Psykhologhiia rozvytku tvorchoi osobystosti* [Psychology of creative personality development] : navch. posib. Kyiv : IZMN. 236 s. [In Ukrainian]
13. Ruvinskiy, L. I. (1963). *Teoriya samovospitaniya* [Theory of self-education]. Moskva : Izd. Moskovskogo un-ta. 263 s. [In Russian]
14. Rubinshteyn, S. L. (1946). *Osnovy obschey psihologii* [Fundamentals of general psychology]. Moskva : Uchpedizdat. 641 s. [In Russian]
15. Sysoieva, S. O. (1998). *Pedahohichna tvorchist'* [Pedagogical creativity] : monohrafiia. Kyiv : Karavela, 1998. 150 s. [In Ukrainian]
16. Tsapok, V. A. (1989). *Tvorchestvo. Filosofskiy aspekt problemy* [Creation. The philosophical aspect of the problem]. Kishinyov. 152 s. [In Russian]

Пинская Е. Л.

Теоретические основы проблемы педагогического творчества

Аннотация. Статья посвящена анализу феномена педагогического творчества как одного из базовых детерминант творческого развития

личности. Рассмотрены различные психологические и педагогические представления относительно сущности, содержания и специфики педагогического творчества. Представлено описание структуры и основных этапов реализации творчества в педагогическом процессе. В статье утверждается наличие в педагогическом творчестве алгоритмического и творческого компонентов, что позволяет овладевать творчеством как на объективном, так и на субъективном уровнях.

Ключевые слова: творчество, педагогическое творчество, творческая педагогическая деятельность, особенности педагогического творчества.

Pinskaya E. L.

Theoretical foundations of the problem of pedagogical creativity

Abstract. The article is devoted to the analysis of the phenomenon of pedagogical creativity as one of the basic determinants of the creative development of the individual. Various psychological and pedagogical ideas concerning the essence, content and specifics of pedagogical creativity are considered. The article describes the structure and main stages of creativity implementation in the pedagogical process. The article asserts the presence of algorithmic and creative components in pedagogical creativity, which makes it possible to master creativity both at the objective and subjective levels.

Keywords: creativity, pedagogical creativity, creative pedagogical activity, features of pedagogical creativity.

Пінська Олена Леонідівна,
кандидат психологічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
pinskayklava@gmail.com

Розділ IV
Психолого-педагогічний
супровід освітнього
процесу

Психологічні особливості партнерської взаємодії вчителя та батьків дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти

Гапочка Я. О.

Анотація. У статті висвітлено проблему налагодження взаємодії між вчителем і батьками дітей з особливими освітніми потребами на засадах педагогіки партнерства. Акцентовано на специфічності психологічного стану родини, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами як передумови утруднення співпраці всіх учасників команди психолого-педагогічного супроводу. Зроблено спробу виділити психологічні критерії гармонізації партнерства батьків і вчителя в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Ключові слова: педагогіка партнерства, співпраця вчителя і батьків, дитина з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, команда психолого-педагогічного супроводу.

Постановка проблеми. Процес розбудови Нової української школи передбачає широкий спектр перетворень на всіх рівнях діяльності освітньої системи. Більшою мірою дані трансформації пов'язані з переосмисленням освітньої традиції, які міцно вкорінились в Україні протягом останніх десятиліть. Одним із ключових чинників, що визначають функціонування Нової української школи є впровадження педагогіки партнерства, яку засновано на цілеспрямованій і рівноправній взаємодії вчителя, учня та його батьків. Серед численних завдань цієї співпраці — об'єднання загальних зусиль педагогів і родини учня щодо побудови індивідуальної освітньої траєкторії розвитку для останнього. Особливої актуальності окреслена стратегія спільної діяльності набуває в умовах інклюзії, оскільки саме від ефективності партнерства в системі «учитель-батьки» залежатиме ступінь залучення сім'ї до визначення видів, форм і темпу навчального процесу відповідно до потреб і можливостей дитини. Водночас очевидним стає той факт, що виховання та соціалізація дітей з особливими освітніми потребами (далі — дітей із ООП) вимагає від їхніх батьків значного психологічного

ресурсу та стабільного психоемоційного стану, а від учителів — розвитку психологічної компетенції щодо питань толерантної комунікації та гуманної взаємодії з цією категорією сімей.

Для визначення психологічних критеріїв, що обумовлюють сприятливий психологічний клімат взаємодії, а отже, й мотивують до активного включення у співпрацю, зосереджену на досягненні спільних результатів у сприянні інтеграції дитини з ООП в освітній простір.

Мета нашої статті — провести науковий теоретичний аналіз психологічних особливостей партнерства батьків і вчителя в умовах інклюзії.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з теми.

Психологічна компетентність батьків і вчителів, їх вмотивованість до роботи в команді мають вирішальне значення для різностороннього розвитку особистості дитини, яка навчається в умовах інклюзії. Тому останнім часом в різних галузях наукових досліджень простежено запит на необхідність вивчення психологічних механізмів взаємодії фахівців освіти та родини, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами.

До проблеми співпраці вчителя та батьків на рівні суб'єкт-суб'єтних відносин у психолого-педагогічних дослідженнях звертається О. А. Буздуган, зокрема, акцентуючи на питанні формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з батьками [1]. Про необхідність в обізнаності психологічних особливостей психоемоційного стану батьків, що виховують дітей з ООП та пошуки шляхів налагодження співпраці з ними, свідчать наукові теоретичні та практичні розробки О. С. Забуріної [4]. Аналізуючи психологічний стан батьків, які виховують дітей з обмеженими можливостями, О. В. Царькова акцентує на притаманному для цих сімей специфічному сприйнятті оточуючих, загостреному почутті провини, відторгненні зовнішньої допомоги та системи захисних механізмів, що викривляють зовнішню реальність і порушують адекватну комунікацію [6]. Водночас О. В. Гаяш підтримує думку щодо необхідності створення особливих умов і форм для співпраці педагогічного персоналу з сім'ями, які виховують дітей з ООП як необхідної умови реалізації інклюзивної моделі освіти [2].

Багатоаспектність означеної проблематики та різновекторність підходів до її дослідження актуалізують необхідність пошуку нових поглядів на формулювання психологічних засад оптимізації партнерства батьків дітей з ООП і вчителів, які здійснюють професійну діяльність в умовах інклюзії.

Викладення основного матеріалу дослідження. Запровадження інклюзивної освіти в Україні забезпечує попередження дискримінаційних явищ в освітній системі та надає право батькам дітей з ООП обирати заклад, де навчатиметься дитина й ініціювати його перевірку на відповідність вимогам безпечного освітнього середовища. Проте перспектива навчання дітей з ООП у звичайній школі часто породжує в батьків сумніви щодо компетентності педагогічного супроводу в закладах освіти, специфіки укладання індивідуальної програми розвитку та вибору оптимальної форми навчання для дитини. Крім того, загальний негативно забарвлений психологічний клімат у родині є сталим й обумовленим феноменом втрати образу дитини без проблем зі здоров'ям. Широкий спектр деструктивних емоцій, пов'язаних з особливостями психофізичного розвитку власної дитини, — від розчарування, розпачу, сорому до відрази та злості, — загострюється через додаткові стреси, фрустрацію, фізичне виснаження і разом призводять до загального психологічного виснаження батьків [6, с. 687–691]. Означені психоемоційні особливості родини, яка виховує дитину з ООП, безумовно, перешкоджають безпосередньому включенню батьків у роботу команди психолого-педагогічного супроводу, оскільки така співпраця вимагає від її учасників безпосереднього прийняття зобов'язань і рівнозначного розподілу відповідальності за очікувані результати реалізації індивідуальної програми розвитку дітей з особливими проблемами. Тобто батьки дитини з ООП потенційно вразливі та часто не готові до залучення до процесу повноцінного психолого-педагогічного супроводу вимірів розвитку власної дитини на засадах партнерства із фахівцями інклюзивної освіти.

Втім слід зазначити, що саме дотримання положень педагогіки партнерства дає можливість актуалізувати спільну діяльність родини та школи задля гармонійного та послідовного розвитку особистості дитини в умовах інклюзивного навчання. До основних принципів педагогічного партнерства слід відносити:

- повагу до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення один до одного всіх учасників освітнього процесу;
- діалог, взаємодію, взаємоповагу та довіру у відносинах;
- розподілене лідерство, проактивність або інтернальність, право вибору й відповідальність за нього;
- різносторонність, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей [7, с. 289].

На основі універсальних засад педагогічної взаємодії спробуємо виділити психологічні чинники, що сприяють та/або протидіють втіленню окреслених положень в інклюзивну практику.

Повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення один до одного всіх учасників освітнього процесу. Результативність реалізації ідей педагогіки партнерства пов'язана з чітким усвідомленням психологічних основ гуманної наполегливої співпраці між учителем, учнями та батьками, яких об'єднують спільні цілі та прагнення. Фундаментом для реалізації партнерства має стати толерантність як суспільний феномен, що включає визнання рівності особистісних позицій, формування колективної відповідальності та зацікавленості в розвитку комфортних психологічних умов, що дозволяє всім учасникам освітнього процесу почувати себе його невід'ємною складовою. Створення атмосфери відкритості й поваги до багатогранності в культурному, психологічному та фізичному різноманітті людей набуває особливої актуальності в умовах інклюзії. Розвиток активної толерантної позиції в суб'єктів педагогічного процесу стимулює налагодження партнерської взаємодії та передбачає готовність до співпереживання, порозуміння, доброзичливого й тактовного ставлення до сімей, що виховують дитину з ООП.

Діалог, взаємодія, взаємоповага та довіра у відносинах. Діалогічний тип комунікативної стратегії суб'єктів взаємодії визначається на підставі внутрішньо особистісної позиції людини у спілкуванні [5, с. 188]. Відкритий та активний діалог сприяє кращому розумінню потреб і вподобань учнів з особливими освітніми потребами, а рефлексивне слухання передбачає оперативне реагування на актуальні виклики та проблеми через моніторинг батьками та вчителем змін у поведінці дитини в процесі адаптації до шкільного середовища. Регулярне надання повної та доступної інформації про динаміку опанування індивідуального навчального плану дитиною продукує передумови для появи довіри у двосторонньому контакті. Психологічна сумісність батьків дитини та його вчителя повсякчас стає вирішальним компонентом для формування взаємоповаги та прихильності у взаєминах, оскільки передбачає взаємні оцінні ставлення та реалізується на практиці в поодиноких випадках збігу ціннісних і світоглядних орієнтирів батьків і вчителя.

Розподілене лідерство. Проактивність або інтернальність, право вибору та відповідальність за нього. Розподілене лідерство в інклюзивному освітньому просторі вимагає від учителя нового формату професійної готовності та компетентності, що включає дидактичні

знання (обізнаність в особливостях побудови процесу навчання й виховання дітей і комунікативних зв'язків із суб'єктами інклюзивної освіти) та методичні уміння (здатність планувати роботу в команді фахівців). У структурі особистості сучасного вчителя мають бути виокремлені ціннісна орієнтація суб'єкта, мотивація, толерантність, емпатія та педагогічний оптимізм [3, с. 7]. Тож вагомим компонентом, що суттєво впливає на якісні характеристики співпраці школи та родини в умовах інклюзії, є сформованість комплексу особистісно значущих якостей і професійних компетенцій учителя, що забезпечують пошук і втілення стійкого алгоритму спільних дій з батьками дитини на умовах стимулювання партнерства, а не його очолювання.

Ще одним необхідним психологічним складником, що сприяє налагодженню розподілу відповідальності між батьками дитини з ООП й учителем, є прийняття обома сторонами взаємодії беззаперечної присутності батьків в команді психолого-педагогічного супроводу, що обґрунтовано такими положеннями:

- батьки задають ключові вектори роботи всієї команди, надаючи розгорнуту й детальну інформацію про етапність психічного розвитку дитини;
- між матір'ю та дитиною формується унікальний досвід прихильності, що впливає на ефективність соціалізації дитини в нових умовах освітнього процесу;
- батьки більш адекватно розуміють індивідуальні потреби власної дитини;
- батьки сприяють форматуванню та розвитку загальної сприятливої атмосфери шкільного життя дитини.

Тобто усвідомлення цінності батьківського досвіду та ресурсу розкриває можливості для спільної, скоординованої співпраці сім'ї та педагогів над корекцією й компенсацією порушень у розвитку дитини.

Різносторонність, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей. Розвиток спільної позиції та прийняття зобов'язань щодо усталених домовленостей за основними напрямками індивідуальної програми розвитку дитини може реалізовуватись за рахунок сформованої стійкої мотивації батьків і вчителя до спільної діяльності в умовах інклюзії. Задля ефективного функціонування означеного положення необхідно розвивати в батьків культуру запиту на кваліфіковану допомогу від фахівців команди супроводу відповідно до потреб і можливостей

дитини. Відповідальність за результати спільної діяльності батьки та вчителі приймають на добровільній основі, за умови присутності взаємної зацікавленості в залученні до самого процесу співпраці. Формування та підтримання інтересу до взаємодії можливе за рахунок дотримання суб'єктами співпраці ідеї «важкої мети» (адаптації й інтеграції дитини з ООП у суспільство), досягнення якої можливе лише на засадах рівнозначного партнерства.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, в концепції педагогіки партнерства вчителі та батьки стають рівноправними суб'єктами взаємодії, які власною активністю та спільною діяльністю здатні підтримувати та надихати один одного в процесі досягнення єдиної мети, а саме: всебічного й гармонійного розвитку дітей, зокрема й тих, що мають особливі освітні потреби. Однак виховна функція батьків повсякчас виявляється ускладненою особливостями психофізичного розвитку дитини й обумовлює деструктивний психоемоційний стан в родині. Тому в умовах співпраці вчителя та батьків дітей з особливими освітніми потребами необхідно враховувати такі психологічні критерії ефективної двосторонньої взаємодії:

- толерантність у взаєминах із суб'єктами інклюзії як активна соціальна позиція взаємоповаги та солідарності всіх учасників освітнього процесу;
- відкритий та активний діалог між родиною та школою щодо динаміки освоєння індивідуального навчального плану та соціального досвіду дитиною;
- стійкість внутрішньої мотивації вчителів і батьків до співпраці в умовах інклюзії;
- професійно-інклюзивна спрямованість учителя та визнання рівноцінної значимості присутності батьків у команді фахівців супроводу дитини.

Результати наукового аналізу психологічних особливостей партнерства батьків дитини з особливими освітніми потребами та вчителя в умовах інклюзії й виділення психологічних критеріїв їх ефективізації не виключають усіх сторін окресленої проблеми. Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на розширення та систематизацію психологічної природи взаємодії психолого-педагогічної команди супроводу із сім'єю, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами, та іншими учасниками освітнього процесу.

Список використаної літератури

1. Буздуган О. А. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів : *дис. канд. пед. наук*: 13.00.04; Держ. заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2013.
2. Гаяш О. В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. наук. праць. Київ, 2015, 12 (14). С. 99–113.
3. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика : навч.-метод. посіб. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2014. 160 с.
4. Забабурина О. С. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития : пособ. для педагогов-психологов / под ред. Е. А. Савиной, О. В. Максименко. Москва : Владос, 2008. 223 с.
5. Токарева Н. М. Розвивальний потенціал педагогічного спілкування у вимірах освітнього простору. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти* : зб. наук. праць. / відп. ред. Н. М. Токаревої та ін. Вип. 5. Кривий Ріг : НВП «Інтерсервіс», 2015. С. 183–192.
6. Царькова О. В. Особливості допомоги батькам, які виховують дітей з особливими потребами. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць. КПНУ імені І. Огієнка, Інституту психології імені Г. Костюка НАПН України. Вип. 23. Кам'янець-Подільський: «Аксиома», 2014. С. 687–695.
7. Черв'якова Н. І. Педагогіка партнерства як основа формування інноваційного освітнього середовища Нової української школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*, 2019, 1 (324). С. 287–294.

References

1. Buzduhan, O. A. (2013). *Pidhotovka maibutnix vchyteliv pochatkovykh klasiv do pedahohichnoi vzaiemodii z batkamy uchniv* [Preparation of future primary school teachers for pedagogical interaction with students' parents] : *dys. kand. ped. nauk*: 13.00.04;

- Derzh. zaklad «Pivdennoukr. nats. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho». Odesa. [in Ukrainian]
2. Haiash, O. V. (2015). Spivpratsia zakladu osvity z batkamy ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy yak umova realizatsii idei inkluzii [Cooperation of the educational institution with the parents of children with special educational needs as a condition for the implementation of the ideas of inclusion]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy : zb. nauk. prats.* Kyiv, 12 (14). S. 99–113. [in Ukrainian]
 3. Demchenko, I. I. (2014). Hotovnist uchytelia pochatkovykh klasiv do roboty v umovakh inkluzyvnoi osvity: struktura ta diahnozyka [Readiness of primary school teachers to work in inclusive education: structure and diagnosis] : navch.-metod. posib. Uman : Vydavets «Sochynskyi M. M.». 160. s. [in Ukrainian]
 4. Zababuryna, O. S. (2008). Psykholohycheskaia pomoshch rodyteliam v vospytanny detei s narushenyiamy razvytyia [Psychological assistance to parents in raising children with developmental disorders] : posob. dlia pedahohov-psykholohov / pod red. E. A. Savynoi, O. V. Maksymenko. Moskva : Vlados. 223. s. [in Russian]
 5. Tokareva, N. M. (2015). Rozvyvalnyi potentsial pedahohichnoho spilkuvannia u vymirakh osvitnoho prostoru [The developmental potential of pedagogical performance at the vimir of the sanctuary]. *Aktualni problemy psykholohii v zakladakh osvity: zb. nauk. prats. / vidp. red. N. M. Tokarevoi ta in. Vyp. 5.* Kryvyi Rih : NVP «Interservis». S. 183–192. [in Ukrainian]
 6. Tsarkova, O. V. (2014). Osoblyvosti dopomohy batkam, yaki vykhovuiut ditei z osoblyvymy potrebamy [Specialties help daddy, as they wiggle children with special needs.]. *Problemy suchasnoi psykholohii: : zb. nauk. prats. K-PNU imeni I. Ohiiienka, Instytutu psykholohii imeni H. Kostiuka NAPN Ukrainy.* Vyp. 23. Kamianets-Podilskyi : «Aksioma». S. 687–695. [in Ukrainian]
 7. Cherviakova, N. I. (2019). Pedahohika partnerstva yak osnova formuvannia innovatsiinoho osvitnoho seredovyshcha Novoi ukrainskoi shkoly [The pedagogy of partnership is the basis for the formulation of the innovative educational center of the New Ukrainian School]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Pedahohichni nauky*, 1 (324). S. 287–294. [in Ukrainian]

Гапочка Я. А.

Психологические особенности партнерского взаимодействия учителя и родителей ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования

Аннотация. В статье рассматривается проблема нормализации взаимодействия между учителем и родителями детей с особыми образовательными потребностями на основе педагогики партнерства. Акцентируется внимание на специфичности психологического состояния семьи, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями как предпосылки для затруднения сотрудничества всех участников команды психолого-педагогического сопровождения. Сделана попытка выделить психологические критерии гармонизации партнерства родителей и учителя в условиях инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: педагогика партнерства, сотрудничество учителя и родителей, ребенок с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, команда психолого-педагогического сопровождения.

Нарочка У. А.

Psychological particular qualities of partnership interaction between teachers and parents of a child with special educational needs in the context of inclusive education

Abstract. The article examines the problem of normalizing the interaction between a teacher and parents of children with special educational needs on the basis of partnership pedagogy. Attention is focused on the specificity of the psychological state of a family raising a child with special educational needs as a prerequisite for complicating the cooperation of all members of the team of psychological and pedagogical support. An attempt is made to highlight the psychological aspects for harmonizing the partnership between parents and teachers in an inclusive educational environment.

Keywords: partnership pedagogy, teacher-parent cooperation, a child with special educational needs, inclusive education, a team of psychological and pedagogical support.

Гапочка Яна Олександрівна,
викладач кафедри загальної та вікової психології
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
yanagar@ukr.net

Упровадження інноваційних методів для вирішення проблеми девіантної поведінки

Макаренко Н. М.
Дмитрієва К. Д.

Анотація. Статтю присвячено дослідженню девіантної поведінки в підлітковому віці (теоретичний аспект) й опису можливостей вирішення цієї проблеми за допомогою інноваційних методів. Надано стислий огляд джерел щодо причин, видів девіантної поведінки як стійкої поведінки особистості, яка відхиляється від загальноприйнятих, розповсюджених, стійких суспільних норм. Представлено результати комплексного дослідження підлітків-девіантів (залучення експертів, спостереження, діагностика). Презентовано інноваційні форми роботи щодо профілактики девіантної поведінки та її корекції, а саме: створення банку переконливих даних щодо порушень поведінки, «публічність вчинку», підкріплення.

Ключові слова: девіантна поведінка, інноваційні форми, профілактика, корекція, комплексне дослідження.

Постановка проблеми. Глобальні зміни, що відбуваються в освітньому середовищі, акцентують на основних проблемах як підвищення ефективності навчального процесу, так і покращення міжособистісних стосунків в системі соціальних відносин, тобто конструктивній соціалізації учнів. Але наразі продовжує залишатись актуальною проблема ненормативної поведінки учнівської молоді, її негативний вплив не тільки на результати навчання та виховання, а й на подальше життя молоді людини. Наприкінці ХХ століття, на думку Є. Змановської, сформувалось декілька негативних тенденцій, що відображують динаміку правопорушень, проявів девіацій (поведінки особистості, яка не відповідає соціальним стандартам) чи делінквентної (антисоціальної) поведінки. Перша тенденція — це збільшення кількості правопорушень у всьому світі, у тому числі й в Україні. Друга тенденція виникла у зв'язку з інтенсивним розвитком інформаційних технологій, появою нових видів правопорушень (кібербулінг тощо). Третя тенденція стосується якісно-кількісних змін у групових девіаціях, появи маргінальних субкультур, криміналізації життя. Крім того, перелічені негативні тенденції супроводжуються помітним зниженням

ефективності соціального контролю, послаблення, а то й відсутності покарань за вчинені злочини та порушення [2].

Висока наукова та соціальна значущість проблеми правопорушень, девіацій у молодіжному середовищі знайшла відображення в різноманітних наукових дослідженнях. Багатьма науками, зокрема й психологією, накопичено значний теоретичний і практичний матеріал щодо профілактики правопорушень, особливо в освітньому середовищі.

Проблемою правопорушень, профілактики девіацій переймалися як зарубіжні, так і вітчизняні психологи. Зарубіжні науковці А. Бандура та Р. Уолес досліджували причини агресії підлітків як основи девіацій. Е. Дюркгейм у «соціальному етюді» аналізував самогубства підлітків як вид аутодеструктивної поведінки [7]. У центрі досліджень Є. Змановської, В. Рибнікова — девіантна поведінка особистості, групи, методи корекції відхилень у поведінці. О. Бондарчук визначила основні психологічні чинники виникнення правопорушень. І. Козубковська вивчала особливості професійно-педагогічного спілкування з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку [2, 5, 8]. Предметні дослідження з теми проводяться й викладачами кафедри загальної та вікової психології КДПУ Н. Токаревою, Н. Макаренко [10].

Профілактика та корекція девіантної поведінки серед учнів різного віку в Україні реалізована зусиллями багатьох інституцій і фахівців. Але проблема не зникає та загострюється в сучасному несталому суспільстві. Це пояснюється, на нашу думку, передусім відсутністю налагодженої співпраці між різними суб'єктами профілактики, несистематизованою фрагментарною роботою із застосуванням групових і масових форм, перевагою методів переконання, зорієнтованих на залякування й покарання. Крім того, використовують застарілі, нудні, нецікаві для підлітків і юнаків форми роботи.

Створення разом з магістрами факультету іноземної мови власної дієвої комплексної програми профілактики девіантної поведінки (на основі існуючих науково-теоретичних і практичних досліджень) й упровадження її у практику освітнього процесу робить тему нашого дослідження актуальною.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та презентувати комплексну програму профілактики правопорушень підлітків у закладах загальної середньої освіти.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з теми. Порушення поведінки, норм і законів життя в будь-якому віці, середовищі, часі

завжди має негативні наслідки. За даними відкритих джерел, за останні 10 років (в Україні з 2010 року) вдвічі зріс рівень дитячої злочинності. До основних ознак правопорушень О. Литвак, Н. Ківенко, І. Лановенко відносять такі, як: суспільна шкода (запізнення на навчання) або суспільна небезпека (крадіжки, булінг); протиправна, неправомірна поведінка, невиконання обов'язків, передбачених нормативно-правовими актами, договорами, укладеними на основі закону; відсутність волевиявлення щодо запобігання правопорушень свідомою особою; дія (нанесення шкоди) чи бездіяльність (ненадання допомоги); протиправне діяння — дії, що виражають внутрішнє негативне ставлення до інтересів оточуючих, наносить збитки [3, 4].

В Україні питання девіантності вивчають досить ретельно. Існують узагальнені класифікації груп девіантної поведінки, типи девіантів, досліджено основні причини появи девіантної поведінки. Зокрема, у роботах Н. Токаревої й А. Шамне види девіантної поведінки диференційовано за такими типами:

- *делінквентна (протиправна поведінка)* особистості — дії конкретної особи, що відхиляються від встановлених законів у суспільстві на конкретному проміжку часу;
- *агресивна та аутоагресивна поведінка* — поведінка, у якій проявляється надмірна агресія як до оточуючих, так і до самого себе; домінуючим видом аутоагресії є фізична агресія та вербальна, що включає в себе самопринижувальну та самозвинувачувальну поведінку;
- *адиктивна поведінка* — поведінка, яка спричиняє залежність від певних стимулів; основну роль відіграє хімічна залежність — девіантна поведінка, яка супроводжується зловживанням психоактивними речовинами, що призводять до зміни психічного стану та викликають психічну й фізичну залежність [9, с. 212].

Р. Мертон виділив такі типи девіантної поведінки:

- *конформізм* — повне прийняття цілей суспільства та способів їх досягнення;
- *інновації* — людина визнає цілі суспільства, але намагається реалізувати їх новими, нетрадиційними засобами (рекет, крадіжки, зловживання тощо);
- *ритуалізм* — людина не визнає суспільні цінності та норми, однак дотримується прийняття «правил гри», діє відповідно до суспільних уявлень про припустимі засоби досягнення цілей;

- ескейпізм — відхід, втеча людини від соціальної дійсності (анархія, наркоманія, бродяжництво);
- бунтарство, заколот — відкидання суспільних цінностей, цілей і засобів їх реалізації, людина активно їм протидіє, прагне замінити їх новими (тероризм, радикалізм) [6].

В. Менделевич наголошує, що девіантна поведінка обумовлена двома основними чинниками: зовнішніми факторами, коли поведінка особистості суперечить соціальним, культурним і правовим нормам; внутрішніми факторами, вплив яких обумовлює поведінку, яка проявляється у вигляді деструктивних психічних процесів, дезадаптації та порушень самоактуалізації індивіда [5, с. 44]. В узагальненому вигляді (зокрема, в І. Островської-Богайчук) представлено соціально-економічні, психолого-педагогічні, медико-біологічні детермінанти, за рахунок яких формується девіантна поведінка [8].

Разом з тим, незважаючи на значну кількість досліджень девіантної поведінки, характеристик підлітків-девіантів, профілактична робота щодо запобігання правопорушень не є ефективною. Гіпотетична причина — застарілість теоретичних досліджень й «абстрактність» деяких рекомендацій, наприклад, «посилити профілактичну роботу з батьками». Також відсутня системність у роботі освітнього закладу, яка часто зводиться до запрошення у школу представників правоохоронних органів і проведення формальних лекцій. На жаль, непереборними є соціальні фактори ризику, коли школа не може впливати на покращення умов (зокрема, матеріальних) для виховання дитини в родині тощо. Тому ми погоджуємось із твердженням Т. Гурлеєвої [1], яка наголошує, що, усунувши негативні зовнішні фактори, які не дозволяють особистості самостверджуватись, та зорієнтувавши підлітка на інші зовнішньо прийнятні цінності та внутрішні мотиви, можна коригувати прояв девіантної поведінки. З метою досягнення позитивного результату потрібно здійснювати комплексний вплив, що включатиме зміни не лише особистісного та психологічного характеру, але й розвиток соціальних якостей особистості, засвоєння усталених суспільних норм поведінки й оволодіння культурними цінностями [1].

Викладення основного матеріалу дослідження. Задля перевірки й уточнення висловлених тверджень нами було зорганізоване емпіричне дослідження, що проведено на базі однієї із загальноосвітніх шкіл міста Кривого Рогу. Вибірку склали 10 учнів-підлітків 8-го класу (середній вік 14–15 років): 7 хлопців і 3 дівчини. Вибірка формувалася за рекомендаціями вчителів і психолога школи. До профілактичної

роботи були долучені підлітки-порушники дисципліни та нормативних правил, а також підлітки, для яких характерна потенційна схильність до таких порушень.

Проведення дослідження передбачало залучення фахівців як *експертів* (лікаря, психолога, криміналіста, працівника правоохоронних органів); *всебічне вивчення* особистісних ознак досліджуваних шляхом спостереження, бесіди з оточенням, учителями; *бесіди з досліджуванними*, у яких визначається їхнє суб'єктивне бачення наявності чи відсутності проблеми; *професійну діагностику* за допомогою як стандартизованих, так і проєктивних методик. Ми використовували «Питальник схильності до поведінки, що відхиляється від норми (А. Н. Орел)», схему спостереження за проявами девіантної поведінки (карта Д. Скотта), шкалу совісності (Є. В. Змановської) для поведінкового інтерв'ю. В інтерпретації отриманих даних ми намагались уникати *суб'єктивності* оцінок, що могли спотворити результат.

Слід зазначити, що клас, де навчалися представники нашої вибірки, був сформований поєднанням учнів двох класів, частина яких (більш організована та мотивована на навчання) перейшла до сусідньої гімназії та спеціалізованої школи з поглибленим вивченням іноземних мов. Тому наявність 10 підлітків у класі (загальна кількість 31 учень) із ознаками та наявністю девіантної поведінки була прогнозована.

Спостереження за учнями (карта Д. Скотта) здійснювалось протягом тижня під час навчального процесу й на перервах. Результати спостереження визначено за такими критеріями, як: тривожність (ТВ), ворожість до дітей і дорослих (ВВ ВД), асоціальність (А), нестача соціальної нормативності, невгамовність (Н), емоційна напруга (ЕН), розумовий розвиток (РР), фізичні недоліки (ФН). Результати спостереження зафіксовано у протоколі (Табл. 1).

Результати спостереження за учнями вибірки констатували досить високий рівень проявів девіантної поведінки (63–93 балів).

Робота зі «Шкалою совісності» засвідчила, що жоден із досліджуваних не погодився з твердженнями «Я чітко дотримуюсь принципів моральності», «Я вважаю, що слідування законам повинно бути обов'язковим», «Я — людина твердих переконань», «Я завжди виконую норми та правила». На такі твердження, як: «Мене дратує, коли жінка палить», «Я люблю читати (дивитися) матеріали на тему моралі», — усі респонденти надали негативні відповіді. Досліджуваних не бентежило, що хороший адвокат може врятувати будь-якого злочинця, не хвилювало, що потрібно робити зауваження за порушення,

відповідально ставитися до діяльності тощо. Слід зазначити, що досліджувані, з якими в нас склалися довірливі стосунки, абсолютно не соромились демонструвати неприхований цинізм, низький рівень совісливості та вихвалитись поблажливим ставленням до порушень поведінки.

Таблиця 1. Фрагмент протоколу спостереження за поведінкою респондентів

Прояв девіантної поведінки	Приклад	Отримані бали
Занурення в себе, недовіра до інших (НД)	Немає товаришів у класі, ні з ким не вітається, недоброчлива, не цікавиться загальними справами	16–17 балів
Тривожність (ТВ)	У спілкуванні із вчителем проявляє бажання сподобатися, підлецується, відволікається на уроках, балакуча	11 балів

Діагностичний ресурс опитувальника А. Орел передбачав визначення стану схильності до порушення норм і правил, схильності до адиктивної поведінки, агресії й аутоагресії, а також до делінквентної поведінки. Узагальнені дані засвідчили виявлення ознак на рівні норми, що дозволяє говорити про ситуативний характер девіацій у групі респондентів.

Результати емпіричного вимірювання поведінкових девіацій у групі респондентів обумовили створення програми профілактики та корекції правопорушень серед підлітків. Програма передбачає наступні види діяльності.

Формування банку цікавих і зрозумілих матеріалів із ЗМІ для просвітницького впливу на групу реалізовано під час діагностичного спілкування. Ми визначили повну відсутність як соціальних, так і юридичних знань щодо відповідальності за порушення правил поведінки. Діагностичним матеріалом слугували розповіді про важкі злочини та їх наслідки, уривки з кінофільмів (наприклад, «Механічний апельсин») про зміни у свідомості злочинців, порушників закону. Для того, щоб досліджувані вислухали (подивилися) та прийняли цю інформацію, ми вибрали метод, який називається «публічність вчинку». Підлітки, залучені до експериментального дослідження, взяли участь у проведенні просвітницької роботи щодо хибності порушень поведінки

в інших аудиторіях. Мета окресленої діяльності полягала в пошуку нестандартних форм впливу на підлітка під час передачі знань.

За домовленістю із медичним коледжем ми відвідали їх виставку — імпровізовану «кунсткамеру» («Музей гріха»), де було продемонстровано легені людини, яка палила; муляж дитини, народжена жінкою, яка вживала наркотики. Також підлітки зустрілись із лікарем, який доступно та переконливо розповів про наслідки зловживань психотропними речовинами.

Робота з оточенням підлітків зорієнтована на пошук можливостей поєднання зусиль школи та сім'ї в розвитку дитини, а також створення середовища однолітків, у якому підлітку буде цікаво та комфортно. Також нами було проведено тренінгові заняття щодо навчання підлітків комунікативним навичкам, розвитку вольової сфери, що стимулювало мотивацію змін поведінки, та упроваджено технологію підкріплення конструктивної поведінки.

Висновки та перспективи подальших розвідок. На жаль, зміни у звичайному режимі життєдіяльності шкіл і вишів не дали змогу закінчити експериментальне дослідження та прослідкувати цілісну динаміку змін у поведінці учнів. Найближчим часом плануємо продовжити роботу і представити результати дослідження.

Список використаної літератури

1. Гурлеєва Т. *Підліток, становлення відповідальності*. Київ : Шкільний світ, 2010. 98 с.
2. Змановская Е. В. *Девіантологія. Психологія отклоняющегося поведения*. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 288 с.
3. Ківенко Н. В., Лановенко І. І. *Девіантна поведінка: сучасна парадигма*. Ірпінь, 2002. 240 с.
4. Літвак О. *Злочинність: її причини та профілактика*. Київ : Україна, 1997. 167 с.
5. Менделевич В. Д. *Психологія девіантного поведения*. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 445 с.
6. Мертон Р. Соціальна теорія і соціальна структура. URL: <https://socioline.ru/pages/r-merton-sotsialnaya-teoriya-i-sotsialnaya-struktura> (дата звернення 21.09.2020).

7. Мураненко К. Ю. Зарубіжний досвід профілактики правопорушень серед неповнолітніх. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 2019. № 2 (22). С. 85.
8. Островська-Бугайчук І. М. Причини формування девіантної поведінки підлітків. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2015. № 80. С. 48–52.
9. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ, 2017. 548 с.
10. Токарева Н. М., Шамне А. В., Макаренко Н. М. *Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу*. Кривий Ріг : «Інтерсервіс», 2014. 312 с.

References

1. Gurl'eeva, T. (2010). *Pidlitok, stanovlenn'ya vidpovidal'nosti* [Adolescent, becoming responsible]. Kiyiv: Shkil'niy svit. 98s. [in Ukrainian]
2. Zmanovskaya, E. V. (2003). *Deviantologiya. Psihologiya otklonayayuschegosya povedeniya* [Deviantology. Psychology of deviant behavior]. Moskva : Izdatelskiy tsentr «Akademiya». 288s. [in Russian]
3. Kivenko, N. V. & Lanovenko, I. I. (2002). *Deviantna povedinka: suchasna paradigma* [Deviant behavior: a modern paradigm]. Irpin. 240s. [in Ukrainian]
4. Litvak, O. (1997). *Zlochinnist: yiyi prichini ta profilaktika* [Crime: its causes and prevention]. Kiyiv : Ukrayina. 167s. [in Ukrainian]
5. Mendelevich, V. D. (2005). *Psihologiya deviantnogo povedeniya* [Psychology of deviant behavior]. Sankt-Peterburg : Rech. 445s. [in Russian]
6. Merton R. Sotsyalna teoriya y sotsyalnaia struktura [Social theory and social structure]. URL: <https://socioline.ru/pages/r-merton-sotsialnaya-teoriya-i-sotsialnaya-struktura> (data zvernennia 21.09.2020). [in Ukrainian]
7. Muranenko, K. Yu. (2019). *Zarubizhnyi dosvid profilaktyky pravoporushen sered nepovnolitnikh* [Foreign experience in juvenile

- delinquency prevention]. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 2 (22). S. 85. [in Ukrainian]
8. Ostrovska-Buhaichuk, I. M. (2015). Prychyny formuvannia deviantnoi povedinky pidlitkiv [Reasons for the formation of deviant behavior in adolescents]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka*, 80. S. 48–52. [in Ukrainian]
 9. Tokareva, N. M. & Shamne, A. V. (2017). Vikova ta pedahohichna psykhologhiia [Age and pedagogical psychology] : navchalnyi posibnyk. Kyiv. 548 s. [in Ukrainian]
 10. Tokareva, N. M., Shamne, A. V. & Makarenko, N. M. (2014). *Suchasnyi pidlitok u systemi psykhologo-pedahohichnoho suprovodu* [The modern teenager in the system of psychological and pedagogical support]. Kryvyi Rih : «Interservis». 312 s. [in Ukrainian]

Макаренко Н. Н., Дмитриева К. Д.

Психологические детерминанты инновационных методов решения проблем девиантного поведения

Аннотация. Статья посвящена исследованию девиантного поведения в подростковом возрасте (теоретический аспект) и описанию возможностей решения этой проблемы с помощью инновационных методов. Подано краткий обзор причин, видов девиантного поведения как устойчивого поведения, отклоняющегося от общепринятых, распространенных, устоявшихся общественных норм. Представлены результаты комплексного исследования подростков-девиантов (привлечение экспертов, наблюдение, диагностика). Презентовано инновационные формы работы по профилактике девиантного поведения, его коррекции: создание убедительного банка данных о нарушениях поведения, «публичность поступка», подкрепление.

Ключевые слова: девиантное поведение, инновационные формы, профилактика, коррекция, комплексное исследование.

Makarenko N., Dmitrieva K.

Introduction of innovative methods to solve the problem of deviant behavior

Abstract. The article is devoted to the study of deviant behaviour during adolescence (the theoretical aspect) and the description of the possibilities for resolving this problem with the help of innovative methods. A brief overview of the sources about the causes, the types of deviant behaviour as a

stable behaviour of the individual, that deviates from the generally accepted, prevalent, stable social norms, is given. The results of an integrated study of deviant adolescents (the involvement of experts, monitoring, diagnosis) are represented. Innovative forms of work about the prevention of deviant behaviour and its correction: the creation of a bank of convincing evidence in terms of behavioural disorders, «publicity of the act», reinforcement, — are represented.

Keywords: deviant behaviour, innovative forms, prevention, adjustment (correction), integrated study.

Макаренко Наталя Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

nmakarenko6337@gmail.com

Дмитрієва Катерина Дмитрівна,

факультет іноземних мов

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

dmitrieva.katya28@gmail.com

Психолого-педагогічне маніпулювання в навчальних закладах

Оксенюк Є. С.

Анотація. У статті розглянуто та проаналізовано зміст поняття психолого-педагогічного маніпулювання згідно з поглядами різних науковців. Висвітлено поняття психологічного впливу. З'ясовано, який вид взаємодії існує між учнем і педагогом. Визначено та коротко охарактеризовано різні види маніпуляції. З'ясовано ознаки, що притаманні маніпуляції як процесу психологічного впливу. Досліджено процес психолого-педагогічної маніпуляції в навчальних закладах. Визначено рівень обізнаності досліджуваних у питанні маніпулятивного процесу.

Ключові слова: маніпулювання, психологічний вплив, маніпулятивні прийоми, педагогічний вплив.

Постановка проблеми. Процес маніпуляції досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями, набуваючи все більшої актуальності з кожним роком. Річ у тім, що явище психолого-педагогічної маніпуляції наразі можна спостерігати в усіх сферах нашого життя, зокрема — у навчально-виховному процесі. Педагоги здійснюють психологічний тиск на учнів і студентів, що негативно впливає на становлення особистості на різних етапах її розвитку. Тому зазначена тема є досить важливою та необхідною для вивчення.

Мета роботи полягає в аналізі поняття психолого-педагогічного маніпулювання та виокремленні ознак, притаманних маніпуляціям в освітньому середовищі.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з теми. Наразі явище педагогічного маніпулювання не є поодиноким. Маніпуляція як засіб психологічного впливу стала звичною, повсякденною складовою нашого життя [2], тому аналізований феномен перебуває у сфері наукового зацікавлення. До проблеми виявлення макіавеллізму (маніпуляції) звертаються М. Р. Битянова [1], М. Литвинчук [2], В. Сидоренко [3], Е. Шостром [5] та інші дослідники. Нині не існує єдиного погляду щодо визначення досліджуваного поняття. Як зазначає М. Р. Битянова, «маніпуляція — не що інше, як поширена форма міжособистісної комунікації, яка передбачає вплив на партнера

по спілкуванню, з метою досягнення своїх прихованих намірів; за маніпулятивним спілкуванням ставиться також мета домогтися контролю над поведінкою та думками іншої людини; партнер не інформується про справжні цілі спілкування; вони або просто ховаються від нього, або підміняються іншими» [1].

Ч. Р. Міллс розглядає маніпуляцію, як теорію влади, що стоїть поряд з такими формами, як насилля та авторитет. При цьому в процесі маніпулювання люди, які є жертвами маніпуляцій, нічого не знають про механізм її дії [4].

Загалом можна констатувати, що в основі всіх маніпуляцій лежить психологічний вплив на іншу людину. Але, якщо доросла людина може чинити опір маніпулюванню, то дитина — ні. Найлегше маніпулювати саме дітьми, що надалі може спричинити деструктивні процеси дитячого розвитку.

У педагогічній діяльності поширення маніпуляцій відбувається через те, що цей процес підвищує результативність діяльності педагогів. О. В. Сидоренко вважає, що люди маніпулюють саме через власну слабкість, оскільки втратили надію досягти мети прямими методами [3]. А отже, коли педагоги не можуть знайти метод для полегшення процесу навчання, то вдаються до крайнощів — маніпуляції.

О. В. Сидоренко в системі взаємовідносин «учитель-учень» розрізняє два види педагогічного спілкування: реальне та маніпулятивне. Реальне педагогічне спілкування схематично можна описати такою формулою: «суб'єкт-учитель, суб'єкт-учень». Це означає, що обидві сторони будують взаємовідносини так, щоб враховувати психологічні особливості один одного, а саме: інтереси, мотиви, цілі, бажання, темперамент, здібності. На жаль, в учбових закладах частіше ми спостерігаємо другий, маніпулятивний різновид спілкування в системі «учитель-учень». У такому випадку педагог є суб'єктом маніпуляції, а не спілкування, а учень, у свою чергу, — саме об'єктом цього зв'язку. Другий вид педагогічного спілкування є неприпустимим, тому що відсутня взаємодія, а отже, під час такого спілкування існує лише односторонній вплив. Типовою є ситуація, коли педагог прагне реалізувати власну мету й тому, користуючись своїм «службовим положенням», починає експлуатувати учнів, погрожуючи оцінками, батьками тощо [3].

У дослідженнях Е. Шострома прослідковуємо таку типологію маніпуляцій:

- *активна* — маніпулятор намагається керувати іншими за допомогою активних методів маніпуляції;

- *пасивна* — маніпулятору допомагає його пасивність, яку він використовує, щоб інші все робили за нього;
- *змагальна* — маніпулятор вбачає у всьому змагання, турніри, їх девіз: «Перемогти, чого б це не коштувало» [5].

З неабиякою впевненістю можна сказати, що маніпулятивний процес педагогів належить передусім саме до першого, активного типу, для якого характерне використання великої кількості активних методів, серед яких виділяємо такі, як: система наклепів, система улюбленців, приниження, оцінка як покарання, недоречні порівняння тощо. Усі зазначені вище прийоми маніпуляції мають негативний вплив на тих, хто здобуває освіту, оскільки маніпулятивні дії пригнічують морально-психічний стан учнів. Школярі, а іноді й студенти, замикаються в собі і, як результат, припиняють довіряти дорослим.

Викладення основного матеріалу дослідження. Для перевірки опрацьованого матеріалу на практиці ми провели власне дослідження. Як психодіагностичний інструментарій нами був використаний тест Крісті та Гейс, що визначає рівень вираженості макіавеллізму, тобто рівень схильності до маніпулювання іншими людьми. Вибірку склали 32 студенти Криворізького державного педагогічного університету — майбутні педагоги.

Аналіз результатів дослідження (див. рис. 1) засвідчує, що, на жаль, серед респондентів не було жодної особи, яка б виявила дуже низький рівень схильності до маніпуляції.

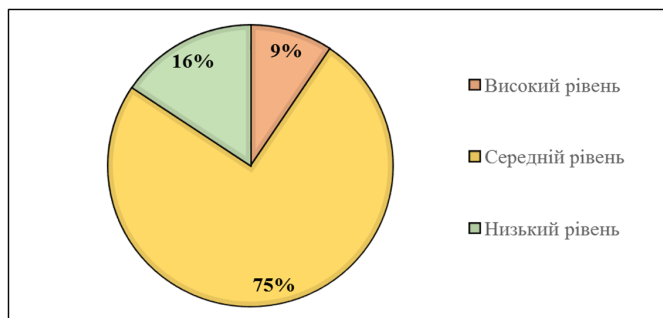


Рис. 1. Результати тесту Крісті та Гейс

Більшість студентів вибіркової сукупності (75%) продемонстрували середній результат, а отже, майбутні педагоги, як ніхто інший, схильні

до маніпулювання. Варто зазначити, що ця схильність може зростати або знижуватись впродовж років.

Також проведено опитування серед студентів, метою якого було визначення рівня обізнаності в такому виді психологічного впливу як маніпулювання. Так, на питання «Чи помічали Ви процес маніпулювання під час навчального процесу?» отримали такий результат: 60% усіх опитаних помічали процес маніпулювання в закладах освіти, 30% — не помічали і всього 9% не змогли дати точну відповідь, тобто не пам'ятають випадків неприхованого маніпулювання в освітньому процесі.

Крім того, ми запитали у студентів, які види маніпуляцій вони знають, чи знають як чинити опір процесу маніпуляції з боку інших. Такі запитання дали нам змогу визначити рівень обізнаності в проблемному полі маніпуляції. Так, лише 9% дійсно виявили високий рівень своєї освіченості. Опитувані згадували про такі види маніпуляція, як переконування, навіювання, спонукання до наслідування тощо. Більшість респондентів акцентували на ігноруванні як одному з методів опору процесу маніпуляції. Це й не дивно, тому що саме ігнорування — найпоширеніший засіб проти маніпуляторів. За результатами опитування більша частина респондентів (88%) не змогла відповісти на зазначені питання. Решта (9%) доклала багато зусиль для того, щоб відповісти.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Виконане нами дослідження засвідчило, що студенти закладу вищої освіти, майбутні педагоги, уже мають виражений рівень схильності до маніпулювання, який, звісно, буде пізніше використано в педагогічній діяльності. Разом з тим, люди, які раніше навчались в школі, а зараз — в університеті, майже нічого не знають про процес маніпуляції. Вони практикують маніпулятивні техніки несвідомо, інтуїтивно, реалізуючи, тобто наслідуючи, засвоєний раніше досвід. У який спосіб можна запобігти або знизити рівень маніпулювання, ми прагнемо дослідити в майбутньому.

Список використаної літератури

1. Битянова М. Р. *Социальная психология: наука, практика и образ мыслей* : учеб. пособ. Москва : Эксмо-Пресс, 2010. 576 с.
2. Литвинчук О. М. Маніпуляції як вид психологічного впливу в педагогічному спілкуванні. *Науковий вісник. Серія психологічна*:

Видавництво Львівського державного університету внутрішніх справ, 2009, 1. С. 1–10.

3. Сидоренко Е. В. *Тренинг влияния и противостояние влиянию*. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 256 с.
4. Миллис Ч. Р. *Социологическое воображение*; пер. с англ. Москва : NOTA BENE, 2011. 264 с.
5. Шостром Э. *Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации*; пер. с англ. Москва : Издательство Института Психотерапии, 2004. 192 с.

References

1. Bityanova, M. R. (2010). *Social'naya psichologiya: nauka, praktika i obraz myslej* : учебное пособие [Social psychology: science, practice and way of thinking]. Moskva : Eksmo-Press. 576 s. [in Russian]
2. Litvinchuk, O. M. (2009). Manipulyacii yak vid psihologichnogo vplivu v pedagogichnomu spilkuvanni [Manipulation as a type of psychological influence in pedagogical communication]. *Naukoviy visnik. Seriya psihologichna*: Vidavnistvo L'vivs'kogo derzhavnogo universitetu vnutrishnih sprav, 1. S. 1–10. [in Ukraine]
3. Sidorenko, E. V. (2002). *Trening vliyaniya i protivostoyanie vliyaniyu* [Influence training and resistance to influence]. Sankt-Peterburg : Rech. 256 s. [in Russian]
4. Mills, Ch. R. (2011). *Sociologicheskoe voobrazhenie* [Sociological imagination]; per. s angl. Moskva : NOTA BENE. 264 s. [in Russian]
5. Shostrom, E. (2004). *Chelovek-manipulyator. Vnutrennee puteshestvie ot manipulyacii k aktualizacii* [Man is a manipulator. The inner journey from manipulation to actualization]; per. s angl. Moskva : Izdatel'stvo Instituta Psihoterapii. 192 s. [in Russian]

Оксенюк Е. С.

Психолого-педагогическое манипулирование в учебных заведениях

Аннотация. В статье рассмотрена и проанализирована суть понятия психолого-педагогического манипулирования, исходя из

взглядов разных ученых. Рассмотрено понятие психологического влияния. Выяснено, какой вид взаимодействия существует между учащимися и педагогом. Определены и кратко охарактеризованы различные виды манипуляций. Выяснены признаки, которые свойственны манипуляции как процессу психологического влияния. Исследован процесс психолого-педагогической манипуляции в учебных заведениях. Определен уровень осведомленности испытуемых в вопросе манипулятивного процесса.

Ключевые слова: манипуляция, психологическое влияние, манипулятивные приемы, педагогическое влияние.

Oksenyuk Y. S.

Psychological and pedagogical manipulation in educational

Abstract. In the article the content of the concept of psychological and pedagogical manipulation according to the views of various scientists is considered and analyzed. Also, the concept of psychological influence is covered. It was found out what kind of interaction there is between the student and the teacher. Different types of manipulations are identified and briefly characterized. The relevance or its absence in the use of different types of manipulation in the pedagogical process is analyzed. The process of psychological and pedagogical manipulation in educational institutions is studied. The level of awareness of the subjects in the issue of manipulative process is determined.

Keywords: manipulation, psychological influence, manipulative techniques, pedagogical influence.

Оксенюк Єлизавета Сергіївна,

факультет іноземних мов

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

lizaoksenjuk@gmail.com

Науковий керівник:

Макаренко Наталя Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Покращення властивостей уваги в умовах НУШ

Перекопська Т. В.

Анотація. У статті представлено результати експерименту щодо дослідження уваги учнів третього року навчання в Новій українській школі. Проаналізовано теоретичні дослідження уваги як форми психічної діяльності людини, що проявляється у спрямованості та зосередженості свідомості на певних об'єктах. Описано констатувальний і формувальний етапи дослідження. Визначено, як змінюються властивості уваги, а саме: концентрація, переключення, коливання, обсяг. Описано види та методи роботи щодо покращення властивостей уваги. Проаналізовано результати дослідження властивостей уваги. Констатовано, що заходи, спрямовані на покращення концентрації, переключення, розподілу уваги, будуть ефективними тільки у випадку системної роботи.

Ключові слова: увага, дослідження концентрації уваги, спостереження.

Постановка проблеми. Нова українська школа (НУШ) ставить перед вчителями початкової школи важливі завдання. Це не тільки розвиток нової, творчої, компетентної особистості, а й покращення її когнітивного розвитку. Вагоме місце в системному розвитку когнітивної сфери молодших школярів посідає розвиток уваги як спрямованості та зосередженості психічної діяльності людини, що є важливим фундаментом роботи всіх пізнавальних процесів.

Метою статті є представлення результатів річного експерименту щодо покращення властивостей уваги учнів третього класу в НУШ.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Проблемне поле розвитку уваги школярів посідає чільне місце в царині наукового пошуку психологів і педагогів. Адже, як наголошував К. Д. Ушинський, увага — це ті єдині двері, через які знання проходять у свідомість людини.

У вимірах психологічної науки увага розглядається як форма психічної діяльності, яка не відображає ні властивості предмету, ні зв'язки, ні відношення між ними, але виявляється у спрямованості та зосередженості свідомості на вагомих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або на власних переживаннях [1].

Дослідженням функцій уваги (зосередження свідомості на предметі діяльності), її природи, видів, властивостей переймалися І. П. Павлов, І. М. Сеченов, А. А. Ухтомський [2]. Корисна інформація щодо розвитку властивостей уваги представлена в дослідженнях сучасних науковців (К. С. Дрозденко, С. Д. Максименко, Н. М. Токарева, А. В. Шамне та ін. [1, 3]). Дослідники наголошують, що важливою закономірністю уваги є її *вибірковість*, яка виявляється в тому, що людина, зосереджуючись на одному, не помічає іншого. Це пояснюється більш вираженою гальмівною реакцією вагомих для особистості предметів і переживань щодо менш значущих, які в цей час на неї діють.

Увагу зумовлюють не лише зовнішні подразники, а й здатність людини довільно спрямовувати її на ті чи ті об'єкти. Цю здатність називають *уважністю*. Недостатній її розвиток виявляється у відволіканні, нездатності без зовнішніх спонукань спрямовувати й підтримувати свою увагу.

За регуляцією розрізняють мимовільну, довільну та післядовільну увагу. *Мимовільна увага* виникає спонтанно, без зусиль свідомості, під впливом найрізноманітніших подразників, які впливають на той чи той аналізатор організму. *Довільна увага* — це свідомо спрямоване зосередження особистості на предметах і явищах навколишньої дійсності, на внутрішній психічній діяльності. Головним компонентом довільної уваги є воля, а головним збудником — усвідомлювані потреби й обов'язки, інтереси людини, мета та засоби діяльності. *Післядовільна увага* виникає в результаті свідомого зосередження на предметах і явищах у процесі довільної уваги. Долаючи труднощі під час довільного зосередження, людина зникає до них. Процес діяльності зумовлює появу інтересу та з часом захоплює її виконавця. За такої умови увага набуває рис мимовільного зосередження.

За критерієм спрямованості увагу поділяють на зовнішню та внутрішню. *Зовнішня увага* (сенсорна, рухова) відіграє провідну роль у спостереженні предметів і явищ навколишньої дійсності та їх відображенні нашою свідомістю. *Внутрішня увага* (інтелектуальна увага) спрямована на аналіз діяльності психічних процесів (сприймання, пам'яті, уваги, мислення), психічних органів і переживань.

Задля уточнення можливостей управління увагою школярів молодшого шкільного віку в умовах навчання в НУШ нами було організовано психолого-педагогічне дослідження, результати якого представлені в цій статті.

Викладення основного матеріалу. Емпіричне дослідження було реалізоване протягом листопада–грудня 2020 року. Констатувальний

експеримент передбачав вивчення властивостей уваги дітей молодшого шкільного віку, а формувальний етап був зорієнтований на покращення концентрації уваги молодших школярів. Вибірку склали 10 учнів третього року навчання в системі початкової школи. Вік респондентів — 8 років. У ролі психодіагностичного інструментарію використано методи спостереження й тестування. Вимірювання властивостей уваги школярів здійснено за допомогою тесту П'єрона-Рузера.

На етапі констатувального експерименту досліджено рівень зосередженості уваги респондентів — учнів третього року навчання в НУШ. Зосередження уваги — це головна особливість, що виявляється в мірі інтенсивності концентрації особистості на предметі розумової або фізичної діяльності.

Отримані результати засвідчили, що рівень концентрації уваги в учнів вибіркової сукупності є достатньо низьким: 2 учні — дуже низький рівень концентрації уваги, 5 ранг; 4 учні — низький рівень, 4 ранг; 3 учні — середній рівень, 3 ранг. Результати пояснюємо такими факторами:

- незвична та незнайома для дітей форма роботи (тестування) під час дослідження;
- елемент змагальності, який міг вплинути на кінцевий результат;
- нездатність учнів утримувати увагу довгий час, розподіляти її;
- нестійкість довільної уваги як новоутворення молодшого шкільного віку;
- недостатньо розвинені вольові зусилля;
- відсутність потрібної мотивації.

Для покращення властивостей уваги молодших школярів проведено формувальний експеримент, під час якого діти протягом місяця виконували різноманітні завдання для розвитку концентрації, розподілу, переключення уваги.

Рахуємо геометричні фігури. Завдання: порахувати кожен вид геометричних фігур, за умови, коли не всі фігури зображені на загальному полі. Дітям пропонувалося знайти відсутні фігури, результати записати в таблицю.

Малюємо по клітинках. Завдання: почати малювати з позначеної крапки, відраховуючи вказану кількість клітинок, щоб побачити прихований малюнок, розмалювати малюнок.

Розділи і розмалюй. Школярам потрібно було знайти в кожній фігурі запропоновану комбінацію клітинок, розмалювати повтори цієї комбінації різними кольорами.

Симетрія. Застосовуючи принципи симетрії, дітям пропонувалося намалювати дзеркальне відображення наданої половини малюнку, щоб зображення набуло цілісного вигляду.

Малюємо двома руками. Дітям потрібно було намалювати та розфарбувати зображення одночасно обома руками.

Продовж вишивку. Завдання: за допомогою хрестиків домалювати схеми для вишивки, повторюючи зображені мотиви орнаментів.

Символи. Потрібно знайти на полі запропоновану комбінацію символів й обвести; порахувати скільки разів вона повторюється.

Фігури. Завдання: знайти на полі запропоновані фігури та розмалювати вказаними кольорами.

Фотополювання. Учнім потрібно було намалювати кожний фрагмент зображення, розташувавши його в таблиці згідно з порядковим номером і дізнатися, хто зображений на фото. А також такі завдання, як: *таблиці Шульте; знаходження відмінностей; фізкультхвилинка на уважність; завдання на уважність із математики, української мови й читання.*

До дослідження також були залучені батьки, які працювали з дітьми в позаурочний час. Після завершення формувального етапу дослідження нами був здійснений контрольний зріз, результати якого представлені на рис. 1.

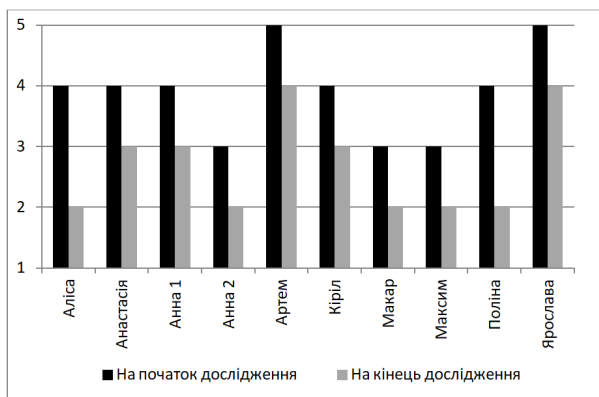


Рис. 1. Результати діагностики концентрації уваги респондентів (n=10) до і після формувального дослідження

Отримані результати свідчать про те, що рівень концентрації уваги дітей підвищився: 2 учні — низький рівень концентрації уваги, 4 ранг; 3 учні — середній рівень, 3 ранг; 5 учнів — високий рівень, 2 ранг.

Висновки та перспективи подальшої розвідки. Аналіз результатів психолого-педагогічного дослідження дозволяє констатувати, що оптимізація розвитку концентрації уваги учнів початкової школи можлива лише в умовах системної корекційно-розвивальної роботи.

Формувальна робота має відбуватись за такими напрямками:

- 1) постійне використання на всіх заняттях прийомів утримання уваги, наприклад, таких, що були запропоновані В. Петрусинським [4];
- 2) включення в матеріали уроків і позакласних заходів різноманітних завдань на утримання, концентрацію, розподілення, переключення уваги;
- 3) психоедукація батьків щодо розвитку концентрації уваги молодших школярів у побутових умовах.

Подальші дослідження можливостей ефективного розвитку властивостей уваги школярів початкової школи можуть відбуватись шляхом розширення дослідницького пошуку під час вивчення розподілу, переключення та сталості уваги респондентів.

Список використаної літератури

1. Дрозденко К. С. Загальна психологія в таблицях та схемах. Київ, 2004. 304 с.
2. Ухтомский А. А. *Доминанта*. URL: <http://loveread.ec/> (дата звернення 10.11.2020).
3. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ, 2017. 548 с.
4. Петрусинский В. В., Розанова Е. Г. *Искусство общения в играх*. Москва : Владос, 2007. 157 с.

References

1. Drozdenko, K.S. (2004). *Zahalna psykholohiia v tablytsiakh ta skhemakh* [General psychology in tables and diagrams]. Kyiv. 304 s. [in Ukrainian]

2. Ukhtomskiy, A. A. *Domynanta* [Dominant]. URL: [http://loveread.ec/\(data zvernennia 10.11.2020\)](http://loveread.ec/(data+zvernennia+10.11.2020)). [in Russian]
3. Tokareva, N. M. & Shamne, A. V. (2017). *Vikova ta pedahohichna psykholohiia : navchalnyi posibnyk* [Age and pedagogical psychology]. Kyiv. 548 s. [in Ukrainian]
4. Petrusynskiy, V. V. & Rozanova, E. H. (2007). *Yskusstvo obshchenyia v yhrakh* [The art of communication in games]. Moskva : Vlado. 157 s. [in Russian]

Перекопська Т. В.

Улучшение свойств внимания в условиях НУШ

Аннотация. В статье представлены результаты эксперимента по исследованию внимания учащихся третьего уровня обучения в НУШ. Проанализированы теоретические достижения внимания как формы психической деятельности человека, что проявляются в направленности и сосредоточенности сознания на определенных объектах. Описано констатирующий и формирующий этапы исследования. Определены, как меняются такие свойства внимания, как: концентрация, переключение, колебание, объем. Описано виды и методы работы по улучшению свойств внимания. Проанализированы результаты исследования свойств внимания. Сделан вывод, что меры по улучшению концентрации, переключения, распределения внимания будут эффективны в случае системной работы.

Ключевые слова: внимание, исследования концентрации внимания, наблюдения.

Perekopskaya T. V.

Improvement the properties of attention in the conditions of NUS

Abstract. Results of an experiment to study the attention of students of the third level of education in NUS are presented in the article. Theoretical gains of attention as a form of mental activity of man, which is manifested in the direction and concentration of consciousness on certain objects, were analyzed. Ascertaining and formative stages of research were described. It was determined how such features of attention as concentration, switching, fluctuation and volume have changed. It was determined how such features of attention as concentration, switching, fluctuation and volume changed. Types and methods of work to improve the properties of attention were described. Results of an experiment the properties of attention were analyzed. The conclusion was done that work on improving concentration, switching, distribution of attention would be effective in the case of systematic work.

Keywords: attention, concentration research, observation.

Перекопська Тетяна Володимирівна,

вчитель початкових класів

Нововодолазький ліцей № 1

Нововодолазької селищної ради

Харківська область, Україна

tatyana.perekopskaya@ukr.net

Науковий керівник:

Макаренко Наталя Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Психологічні особливості синдрому емоційного вигорання працівників освіти

Яковлева А. М.

Анотація. Стаття присвячена проблемі емоційного вигорання працівників освіти. Представлено теоретичний огляд сучасних концепцій феномену. Зроблено спробу розгорнутого дефінітивного аналізу базового поняття. Означено основну сутність феномену як складного психофізіологічного явища, що виникає внаслідок тривалого емоційного перенавантаження, особливо в умовах виконання професійної діяльності. Визначено поліфакторну специфіку та змістовно-динамічні особливості синдрому емоційного вигорання працівників освіти. Обґрунтовано необхідність організації соціального-психологічного супроводу діяльності вчителя, що передбачає поліпшення умов праці та підвищення енергетично-адаптаційного потенціалу працівників освіти.

Ключові слова: емоційне вигорання, афективне виснаження, напруження, перенавантаження, хронічна втома, професійний стрес.

Постановка проблеми. В умовах розвитку сучасного суспільства особливого значення набула проблема емоційного вигорання особистості. У сучасному світі, з його інформаційним динамізмом, радикалізмом суспільних настроїв, змінами в соціально-економічній, суспільно-політичній, морально-духовній сферах життя, емоційна сфера стає найбільш вразливою до різного роду впливів. Різноманітні трансформації призводять до того, що людина постає перед безліччю проблем, зростають вимоги до її професійного рівня, збільшується психологічне навантаження, постійно виникають стреси, зокрема в умовах діяльності. Особистість переживає цілу низку дисгармонійних і деструктивних психоемоційних станів, як-от емоційне вигорання (надалі — ЕВ). За даними ВООЗ та інших організацій, за останні роки значно збільшилась кількість «вигорілих працівників» у США цей показник сягає 36–44%, у країнах Європи 51–57% [13, с. 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема емоційного вигорання не є новою в науковому контексті. Спроби її дослідження можна спостерігати в різних концепціях, представлених у психології, філософії, соціології та медицині. У площині сучасної

психології проблема емоційного вигорання досить широко презентована у працях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Дослідження психологічних основ феномену представлено у працях В. Е. Орла [9], Г. Робертса [10], Д. Г. Трунова [11] та інших психологів.

У вітчизняній психології вивченням типологічних і структурно-динамічних характеристик «синдрому емоційного вигорання» (СЕВ), його поліфакторної природи займалися такі вітчизняні дослідники, як: В. В. Бойко [1], А. Величко [2], Л. М. Карамушка [7], О. Л. Марковець [8], Т. В. Форманюк [12] та інші вчені.

На важливості вивчення «синдрому емоційного вигорання» в різних сферах діяльності акцентовано різними науковцями. Так, дослідженню цього феномену в умовах виконання педагогічної або освітньої діяльності присвячені роботи Н. В. Грисенко [3], О. В. Гришук [4], В. Ф. Калошин [6], Л. М. Карамушки [7], О. Л. Марковець [8], Н. В. Чепелевої [13] та інших.

Особливої актуальності проблема ЕВ набуває для працівників освіти, оскільки професійну діяльність педагога можна вважати однією з найбільш емоційно напружених, пов'язаною із значною кількістю стресів, міжособистісною взаємодією та спілкуванням. Це висуває проблему емоційного вигорання на перший план при дослідженні особистості працівників освіти.

Незважаючи на те що проблема ЕВ у психології доволі репрезентована, вона не полишає своєї актуальності і вимагає більш глибокого наукового дослідження. Необхідність її системного та ґрунтовного вивчення спричинена теоретичним і практичним значенням, що пов'язано з формуванням та розвитком науково обґрунтованої концепції емоційного вигорання в умовах виконання професійної діяльності вчителя та можливостей його профілактики.

Мета статті: теоретичний аналіз та систематизація основних наукових позицій проблеми емоційного вигорання, виявлення психологічної специфіки синдрому емоційного вигорання у працівників освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. Систематизація напрямів дослідження ЕВ з позиції його генези, структурно-динамічної специфіки, поліваріативних характеристик свідчить про неоднозначність наукового тлумачення феномену. Учені не мають єдиного погляду щодо визначення самого поняття «вигорання», а його дефініція розкривається через широкий семантичний ряд таких категорій, як: «виснаження», «втома», «знесилення», «професійний стрес».

Вперше термін «синдром згоряння співробітників» був застосований американським психіатром Дж. Фрейденбергом у 1974 році для опису емоційного стану працівників служб психічного здоров'я, які постійно мають справу з психологічними проблемами інших людей (див., наприклад, [2, 9, 13]). Автор увів це поняття для ідентифікації станів деморалізації, розчарування та крайньої втоми людей, які постійно перебувають в емоційно перенавантаженій атмосфері у зв'язку з тим, що їх професійна діяльність вимагає інтенсивного спілкування. Це стосується насамперед психологів, педагогів, соціальних працівників, тобто людей тих професій, які покликані допомагати іншим людям. В. В. Бойко з цього приводу зазначає, що фахівці системи «людина-людина» знаходяться в групі ризику, оскільки змушені постійно стикатися з негативними емоційними переживаннями своїх клієнтів (пацієнтів, вихованців), а тому мимоволі стають залученими до цих переживань, через що й зазнають підвищеного емоційного напруження [1, с. 39]. Американський психолог К. Оліях вигорання назвала «платою за співчуття» [9, с. 94].

У сучасній психології дефініція поняття емоційного вигорання має доволі широку систему визначень. На думку Г. Робертса, емоційне вигорання — це відображення тривалого робочого стресу й певного різновиду професійної кризи [10, с. 40]. Як зазначає Ф. Сторлі, синдром емоційного вигорання є результатом конфронтації з реальністю, конфліктом між зовнішніми умовами та внутрішніми можливостями, коли людина виснажилась у боротьбі з обставинами, що важко змінити [4, с. 5]. С. Майєр емоційне вигорання інтерпретує як «стан, у якому людина очікує не винагороди від виконуваної роботи, а навпаки покарання, що виникає внаслідок недостатньої мотивації, компетентності або дій самоконтролю» [7, с. 213].

Вагомого значення в розробці концептуальних основ СЕВ набули праці К. Маслач, яка розуміла це поняття як «синдром фізичного й емоційного виснаження», що пов'язаний з негативною самооцінкою та проявляється в пасивному ставленні до роботи, втраті чутливості до неї, проблематичних стосунках з іншими. Авторкою акцентовано та тому, що вигорання — це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а скоріше «емоційне знесилення, що виникає на тлі стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням» [9, с. 93]. К. Маслач вигорання розглядає як форму професійної кризи, що виконує екологічну дисфункцію та зумовлена інтеграцією несприятливих міжособистісних і внутрішньоособистісних факторів [9].

У працях Є. П. Ільїна емоційне вигорання інтерпретується як «психосоматичний стан, близький до психічного, що супроводжується відразу до діяльності в результаті тривалого та рутинного її виконання» [5, с. 221] Відповідно до психологічних уявлень науковця, цей стан виявляється як хронічне виснаження в осіб, діяльність яких передбачає роботу з іншими людьми. Тобто синдром емоційного вигорання — це феномен, що виникає в площині людських стосунків, пов'язаний з афективним навантаженням та професійною специфікою.

Як зазначає Н. В. Чепелева, емоційне вигорання — це процес поступової втрати афективної, розумової та фізичної енергії, що проявляється в симптомах емоційної та когнітивної астеничності, фізичної втоми, зовнішній ідентиферентності та зниженні задоволення від виконуваної роботи [13].

Отже, емоційне вигорання — це складний психофізіологічний феномен, якому властиве психологічне (афективне і розумове) і фізичне виснаження внаслідок тривалого емоційного перенавантаження. Виникаючи на фоні постійно діючих стресів, емоційне вигорання, як складна психофізіологічна реакція, характеризується певними типовими симптомами, а саме: постійним почуттям хронічної втоми, переживанням байдужості, знемоги, фрустрації, депресії. СЕВ негативно проявляється не лише щодо себе або своєї діяльності, але й до оточуючих. Виникає феномен деморалізації стосунків, негативне та роздратоване ставлення до інших, збільшується кількість конфліктів. Особистість з ознаками психоемоційного вигорання характеризується широким діапазоном поведінкових реакцій та психічних станів, а саме: імпульсивністю, істеричністю, депресивністю, апатією, тривожністю, постійною незадоволеністю життям, агресією й аутоагресією.

У масовій свідомості склалось чітке уявлення, що синдром вигорання — це фізичне, емоційне чи мотиваційне перенапруження, що спричиняє зниження продуктивності в роботі, погане самопочуття, незадовільний психічний стан, супроводжується апатією, втратою інтересу до життя, тобто має всі ознаки деструктивного явища. Але, з іншого боку, емоційне вигорання виконує і ряд конструктивних функцій. Так, деякі вчені вважають, що вигорання є механізмом психологічного збереження особистості від постійно діючих стресів. Зокрема, В. В. Бойко розглядає його як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи. Автор зауважує, що емоційне вигорання — набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної поведінки, що допомагає людині

зберегти власне психічне здоров'я [1, с. 59]. Схожу позицію окреслено в роботах Д. Г. Трунова, де синдром вигорання потрактовано як природній, нормальний і навіть позитивний процес, у якому людина віддає себе іншим, що є основним і глобальним сенсом людського існування [11, с. 88].

Узагальнюючи теоретичні підходи щодо поліфакторної природи феномену емоційного вигорання групи основних чинників можна представити так [2, 4, 7, 13].

Таблиця 1. Основні чинники емоційного вигорання

Чинники	Змістовні ознаки
Індивідуально-психологічні	Психологічні властивості людини, риси характеру, темпераменту, спрямованість, локус контролю
Соціальні	Матеріальні, соціально-економічні та соціально-психологічні умови життєдіяльності
Професійні	Організаційні та змістовні особливості виконання професійної діяльності

Як було зазначено раніше, особливо вразливими до появи СЕВ є представники професій типу «людина-людина», а саме вчителі. Професія педагога — одна з найбільш стресогенних, де синдром «емоційного вигорання» є найбільш поширеним. В експериментальному дослідженні М. Берєбіна встановлено, що майже 76% вчителів мають порушення в емоційній сфері, що виявляються в постійно поганому настрої, дратівливості, нестриманості [4]. Деякі дослідники вважають, що найчастіше синдром «професійного вигорання» трапляється у людей, які мають 11–16 років педагогічного стажу (див., наприклад, [8, 12]).

Серед стресорів, що сприяють розвитку «синдрому емоційного вигорання» педагогів, вважають обов'язковість роботи у встановленому режимі дня, високу емоційну насиченість взаємодії педагога й учня, високу самоорганізованість, значне інформаційне навантаження, неможливість швидко отримати позитивний результат своєї праці тощо. Т. В. Форманюк зазначає, що вчитель, працюючи з дітьми, сприймає все дуже емоційно, повністю віддається своїй справі, постійно переживає та співчуває, бере активну участь в житті своїх вихованців [12, с. 58]. У такій ситуації емоційно-енергетичні ресурси поступово виснажуються, стійкість психічних функцій знижується,

з'являється синдром емоційного вигорання. Н. В. Грисенко підкреслює, що емоційне виснаження педагога, зазвичай, пов'язане з великою кількістю непередбачуваних і неконтрольованих комунікативних ситуацій, з нерегламентованим режимом роботи, з високою мірою особистої відповідальності тощо [3].

О. В. Грицук акцентує, що діяльність учителя є надзвичайно багатоаспектною і виявляється в наступних видах: викладання, передача досвіду, формування системи знань, управління пізнавальною діяльністю школярів; виховання, що спрямоване на організацію виховного середовища з метою всебічного та гармонійного розвитку учнів; методична діяльність з вивчення і застосування в педагогічній практиці інноваційних досягнень психолого-педагогічних наук і передового педагогічного досвіду; управлінсько-організаторська діяльність, що виявляється в організації й управлінні навчально-виховним процесом [4]. Учитель реалізує означені види діяльності в різноманітних видах викладацької та виховної роботи. Широкий діапазон напрямів і функцій професійної діяльності, підвищені вимоги та високі соціальні запити зумовлюють стресогенний характер діяльності вчителя і як наслідок — емоційне виснаження.

Як зазначає О. Л. Марковець, стрес у професійній діяльності педагога — це невідповідність між особистістю й запропонованими до неї вимогами, що є ключовим компонентом «синдрому емоційного вигорання». До основних організаційних чинників, що сприяють вигоранню педагога, належать: високе навантаження; відсутність або недолік соціальної підтримки з боку колег; високий ступінь невизначеності в оцінці виконуваної діяльності; неможливість впливати на прийняття рішень; неоднозначні вимоги до роботи; необхідність зовні проявляти емоції, які не відповідають реаліям; відсутність відпочинку, та інтересів поза роботою [8].

Досліджуючи проблему емоційного вигорання у вчителів, В. Ф. Калосин виділяє такі групи педагогів, які найбільш піддаються професійному вигоранню: 1) інтроверти, індивідуально-психологічні особливості яких не узгоджуються з професійними вимогами комунікативних професій, оскільки вони не мають надлишку життєвої енергії, скромні, сором'язливі, схильні до замкнутості й концентрації на предметі професійної діяльності, що спричиняє емоційний дискомфорт; 2) працівники, які відчувають постійний внутрішній конфлікт, пов'язаний із роботою; 3) жінки, які переживають внутрішню суперечність між роботою та сім'єю, а також тиск у зв'язку з необхідністю постійно доводити свої професійні можливості в умовах

жорсткої конкуренції з колегами; 4) педагоги, професійна діяльність яких проходить в умовах гострої нестабільності й хронічного страху втрати робочого місця [6].

Досліджуючи психологічні особливості педагогів, схильних до вигорання, можна зазначити, що найчастіше СЕВ характерний для тих працівників, які постійно знаходяться в стані напруженого спілкування, з головою занурюються в роботу, зневажають і відсувають на другий план свої потреби, характеризуються скромністю, сором'язливістю, перфекціонізмом, схильністю до замкнутості та зосередженості на предметі професійної діяльності [8]. Прагнучи до ідеалу, досить часто, відчувають внутрішні протиріччя між вимогами діяльності й можливостями виконати її гідним чином. Така ситуація провокує появу внутрішніх конфліктів, загострює відчуття власної непрофесійності. Також існує взаємозв'язок між вигоранням, тривожністю, емоційною чутливістю й темпераментом. Найбільш вразлива категорія педагогів, схильних до вигорання, — це вчителі, які мають слабку, невірноважену та інертну нервову систему. Основними психологічними детермінантами «синдрому емоційного вигорання» педагога, на думку Н. В. Чепелевої, виступають: висока емоційна лабільність; високий самоконтроль; раціоналізація мотивів своєї поведінки; висока тривожність і низька стресостійкість; придушення в собі негативних переживань; особистісна ригідність; афективна астенізація [13].

Спираючись на визначені динамічні властивості феномену, СЕВ вчителя можна представити як процес, що розвивається стадійно:

- перша стадія — педагог зазвичай задоволений роботою, ставиться до неї з ентузіазмом, зацікавлений в результатах, активно вболіває за свою справу; однак з наростанням робочих стресів професійна діяльність вчителя починає приносити йому все менше задоволення; він стає менш енергійним, з'являється деяка байдужість;
- друга стадія характеризується появою втоми, апатії, можуть виникнути проблеми зі сном; за відсутності додаткової мотивації та стимулювання педагог втрачає інтерес до праці, знижується продуктивність його діяльності;
- на третій стадії може з'явитись виснаження, хронічна дратівливість, пригніченість, цейтнот і т. д.;
- на четвертій стадії можуть розвинути хронічні захворювання та психічні розлади; посилюються переживання незадоволеності самоефективністю та якістю життя [4, 5, 10, 12].

Відповідно до концепції К. Маслач, динамічні властивості СЕВ педагога можна уявити в такий спосіб:

- перша стадія — виникає емоційне та фізичне виснаження; з'являються дратівливість, депресивні тенденції в настрої, турбує частий головний біль;
- друга стадія — формування стійких негативних реакцій щодо до себе й інших; розвивається негативне, цинічне ставлення до учнів і колег, спостерігаються часті спалахи гніву, роздратування без видимої причини, негативна самооцінка; зазначені переживання зумовлюють те, що вчитель «заглиблюється в себе», уникає спілкування виконує мінімальну кількість роботи;
- третя стадія — повне «професійне вигорання» — трапляється нечасто, проте проявляється в повній відразі до усього на світі. Педагог ображений на самого себе і на все людство, життя втрачає сенс [9].

СЕВ учителя — це інтегральна особливість, що негативно впливає майже на всі сфери життя людини. Виділяють п'ять основних груп симптомів характерних для СЕВ педагога: фізичний (фізична втома, виснаження, порушення сну, погане загальне самопочуття); емоційний симптом (емоційна скутість, песимізм, цинізм, байдужість, фрустрація, дратівливість, агресивність, тривога, депресія, почуття вини); інтелектуальний (розумове виснаження, зниження уважності, кмітливості, зменшення інтересу, зниження почуття гумору, збільшення прагнення до стандартних шаблонів, рутини, аніж до творчого підходу); соціальний (низька соціальна активність, обмежені соціальні контакти, відчуття ізоляції, нерозуміння, почуття самотності) [3, 12, 13].

Ю. П. Жогно підкреслює, що стан емоційного вигорання серед вчителів виявляється у вигляді високої емоційної лабільності, психічної невірноваженості та деперсоналізації [3]. Педагоги постійно втомлені, переобтяжені роботою, незадоволені своїм соціальним становищем, не завжди володіють своїми емоціями і часто «зриваються» на учнів. За такої ситуації вчитель починає негативно ставитись до себе як до професіонала, піддає сумніву власну компетентність та кваліфікацію.

У структурі особистості вчителя СЕВ призводить до зміни індивідуальних якостей людини, ціннісних орієнтацій, характеру, стереотипів спілкування та поведінки. СЕВ негативно впливає на продуктивність праці та взаємини в колективі. Учитель стає професійно втомленим, незацікавленим, збіднюється репертуар способів виконання

діяльності, поступово втрачаються професійні уміння та навички, знижується загальна працездатність. Зміни в емоційно-особистісній сфері негативно позначаються на взаємодії з іншими людьми, що призводять до появи конфліктів в професійному середовищі.

Висновки. Отже, синдром емоційного вигорання педагога виступає складним структурно-динамічним явищем, що виникає та розвивається в умовах екстремального професійного середовища. Несприятливий вплив СЕВ на здоров'я та професійну діяльність педагога ініціює необхідність соціального-психологічного супроводу діяльності вчителя, що передбачає поліпшення умов праці; урегулювання складних взаємовідносин у колективі; зменшення навантаження; формування самоефективності, упевненості у власних силах, уміння правильно розрахувати свої ресурси та вчасно їх поповнювати; розвиток аксіологічного й акмеологічного потенціалів і формування внутрішніх ресурсів адаптаційної енергії тощо.

Список використаної літератури

1. Бойко В. В. *Енергія емоцій в общении : взгляд на себя и на других.* Москва : Наука, 1996. 154 с.
2. Величко А. Основні детермінанти емоційного вигорання особистості. *Вісник Київського Ін-ту бізнесу та технологій. Серія психологія*, 2012, 1 (17). С. 89–91.
3. Грисенко Н. В. Особистісні детермінанти запобігання емоційного вигорання педагога в аспекті досліджень позитивної психології : *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук* : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2011. 22 с.
4. Грицук О. В. Психологічні особливості динаміки емоційного вигорання вчителів : *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук* : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Харків, 2010. 21 с.
5. Ильин Е. П. *Эмоции и чувства.* Санкт-Петербург : Питер, 2016. 764 с.
6. Калашин В. Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*, 2004, 9. С. 60–66.
7. Карамушка Л. М. Проблема синдрому «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології.

Актуальні проблеми психології. Т. 1. : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. Ч. 5. С. 210–217.

8. Марковець О. Л. Проблема стресу в професійній діяльності вчителя. *Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова*. Вип. 14. 2001. 420 с.
9. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы. *Психологический журнал*, 2001, 1. С. 90–101.
10. Робертс Г. А. Профилактика выгорания. *Обзор современной психиатрии*, 1998, 1. С. 39–46.
11. Трунов Д. Г. Синдром сгорания : позитивный подход к проблеме. *Журнал практического психолога*, 1998, 8. С. 84–89.
12. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя. *Вопросы психологии*, 1994, 6. С. 57–64.
13. Чепелева Н. В. Психологічні особливості емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів : *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук* : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Одеса, 2010. 19 с.

References

1. Wojko, V. V. (1996). *Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i na drugih* [The energy of emotions in communication : looking at yourself and others]. Moskva : Nauka. 154s. [in Russian]
2. Velichko, A. (2012). Osnovni determinanti emocijnogo vigananja osobistosti [The main determinants of the social security service]. *Visnik Kiius'kogo In-tu biznesu ta tehnologij. Serija psihologija*, 1 (17). S. 89–91 [in Ukrainian]
3. Grisenko, N. V. (2011). Osobistisni determinanti zapobigannja emocijnogo vigananja pedagoga v aspekti doslidzhen' pozitivnoi psihologii : *avtoref. dis. psihol. nauk* [Personal determinants of prevention of emotional burnout of the teacher in the aspect of researches of positive psychology]. Kiiiv. 22s. [in Ukrainian]

4. Gricuk, O. V. (2010). Psihologichni osoblivosti dinamiki emocijnogo vigorannja vчителiv : *avtoref. dis. kand. psihol. nauk* [Psychological features of the dynamics of emotional burnout of teachers]. Harkiv. 21 s. [in Ukrainian]
5. Il'in, E. P. (2016). *Jemocii i chuvstva* [Emotions and feelings]. Sankt-Peterburg : Piter. 764 s. [in Russian]
6. Kaloshin, V. F. (2004). Jak dolati stres u pedagogichnij dijal'nosti [How to overcome stress in teaching]. *Praktichna psihologija ta social'na robota*, 9. S. 60–66. [in Ukrainian]
7. Karamushka, L. M. (2002). Problema sindromu «profesijnogo vigorannja» v pedagogichnij dijal'nosti v zarubizhnij ta vitchiznjanij psihologii [The problem of the syndrome of professional burnout in teaching in foreign and domestic psychology]. *Aktual'ni problemi psihologii. : Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologij*, vol. 5. (S. 210–217). Kiïv : Institut psihologii im. G. S. Kostjuka APN Ukraïni. [in Ukrainian]
8. Markovec' O. L. (2001). Problema stresu v profesijnij dijal'nosti vчителja [The problem of stress in the professional activities of teachers]. *Psihologija. Zbirnik naukovih prac'. NPU imeni M. P. Dragomanova*, 14. 420 s. [in Ukrainian]
9. Orel, V. E. (2001). Fenomen vygoranija v zarubezhnoj psihologii : jempiricheskie issledovanija i perspektivy [The phenomenon of burnout in foreign psychology: empirical research and prospects]. *Psihologicheskij zhurnal*, 1. S. 90–101. [in Russian]
10. Roberts, G. A. (1998). Profilaktika vygoranija [Burnout prevention]. *Obzor sovremennoj psichiatrii*, 1. S. 39–46. [in Russian]
11. Trunov, D. G. (1998). Sindrom sgoranija: pozitivnyj podhod k probleme [Burnout syndrome: a positive approach to the problem]. *Zhurnal prakticheskogo psihologa*, 8. S. 84–89. [in Russian]
12. Formanjuk, T. V. (1994). Sindrom jemocional'nogo sgoranija uchitelja [The syndrome of emotional burnout of the teacher]. *Voprosy psihologii*, 6. S. 57–64. [in Russian]
13. Chepeleva, N. V. (2010). Psihologichni osoblivosti emocijnogo vigorannja vikladachiv vishhij navchal'nij zakladiv : *avtoref. dis. kand. psihol. nauk* [Psychological features of emotional burnout of teachers of higher educational institutions]. Odesa. 19 s. [in Ukrainian]

Яковлева А. Н.

Психологические особенности синдрома эмоционального выгорания у работников образования

Аннотация. Статья посвящена проблеме эмоционального выгорания работников образования. Представлено теоретический обзор современных концепций феномена. Делается попытка развернутого дефинитивного анализа базового понятия. Определена основная сущность феномена, как сложного психофизиологического явления, которое возникает вследствие длительной эмоциональной перегрузки, особенно в условиях выполнения деятельности. Выявлена полифакторная специфика и содержательно-динамические особенности синдрома эмоционального выгорания работников образования. Подчеркивается необходимость организации социально-психологического сопровождения деятельности учителя, что предусматривает улучшение условий труда и повышение энергетически-адапционного потенциала работников образования.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, аффективное бессилие, напряжение, перегрузки, хроническая усталость, профессиональный стресс.

Yakovleva A. M.

Psychological features of the syndrome of emotional burnout of educators

Abstract. The article is devoted to the problem of emotional burnout of educators. A theoretical overview of modern concepts of the phenomenon is presented. An attempt is made to provide a detailed and definitive analysis of the basic concept. The basic essence of the phenomenon is determined as a complex psychophysiological phenomenon that occurs as a result of prolonged emotional overload, especially in the conditions of performing an activity. The polyfactorial specificity and content-dynamic features of the emotional burnout syndrome of educational workers were revealed. The need to organize socio-psychological support for the teacher's activities is emphasized, which provides for an improvement in working conditions and an increase in the energy-adaptive potential of educators

Keywords: emotional burnout, affective impotence, stress, overload, chronic fatigue, professional stress.

Яковлева Аліна Миколаївна

факультет іноземних мов

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

alina501@gmail.com

Науковий керівник:

Даценко Оксана Анатоліївна

викладач кафедри загальної та вікової психології

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Розділ V
Соціально-психологічні
аспекти становлення
особистості

Феномен емоційного лідерства в управлінській діяльності керівника

Дрібас С. А.

Анотація. Статтю присвячено проблемі емоційного лідерства в рамках управлінської діяльності керівників. Наведено формулу ефективної взаємодії таких психологічних явищ, як: емоційне лідерство, соціальна мобільність і самореалізація особистості. Проаналізовано регресивну модель, де ефективність взаємодії лідера із соціумом залежить від особистісних чинників, що пов'язані з рівнем самоусвідомлення, самоконтролем, здатністю до емпатії та соціальними навичками. Розкрито компоненти емоційного лідерства та визначено його особливості в контексті управлінської діяльності керівника. Окреслено основні характеристики лідера з розвиненим емоційним інтелектом. Проаналізовано значення емоційного інтелекту в управлінській діяльності сучасного керівника-лідера.

Ключові слова: лідерство, емоційне лідерство, управління, емоційний інтелект, соціальна мобільність, самоусвідомлення, емоції, інтелект.

Постановка проблеми. Емоційне лідерство — це актуальний феномен ХХІ століття. Його концептуалізація пов'язана з розробкою взаємодоповнюючих моделей, що розкриваються через виміри емоційного інтелекту та лідерства. У сучасній теорії управління феноменологія емоційного лідерства посідає одне з пріоритетних місць, але на сьогодні залишається маловивченим психологічним явищем. У зв'язку з цим тема емоційного лідерства в управлінській діяльності керівника є актуальним напрямом наукових досліджень, які покликані вибудувати нові теоретичні та практичні конструкти щодо розробки та прийняття ефективних управлінських рішень.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі проблеми емоційного лідерства та емпіричній оцінці взаємозв'язку між лідерськими якостями керівників і рівнем їх емоційного інтелекту.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Оцінюючи ступінь розробки проблеми емоційного лідерства в управлінській діяльності керівника, можна констатувати, що досліджуване питання у своїй цілісності розкрито недостатньо. У науковій літературі існують розрізнені праці, що присвячені окремим елементам окресленої

проблематики. Однак роботи, що повністю враховують всі аспекти зазначеного напрямку на сьогодні є доволі нечисленними.

Найбільш широко в наукових колах представлена тема лідерства. Згідно з позицією Т. Бендас, лідерство є специфічним феноменом групового життя людей, що виявляється у наділенні індивіда чи групи індивідів виключним правом справляти провідний вплив на вирішення значимих колективних завдань і на окремі дії та поведінку членів групи. Тобто група закріплює за індивідом право володіння одним чи декількома видами влади, що передбачає утримання центральної позиції в ієрархічній будові групи [2]. Схожу позицію знаходимо в роботах Н. Радної, яка розуміє лідерство як своєрідний процес підкорення та домінування, що передбачає наявність впливу та слідування всередині складної системи міжособистісних відносин [9].

Особливої популярності в останні десятиліття набула й тема емоційного інтелекту. У цьому напрямі сформовано автономні теорії, які отримали розповсюдження як у наукових колах, так і на сторінках науково-популярної літератури. Найбільш відомою є теорія емоційної компетентності, розроблена Д. Гоулманом. У його працях створено своєрідну регресивну модель, де ефективність взаємодії лідера із соціумом залежить від особистісних чинників, що пов'язані з рівнем самоусвідомлення, самоконтролем, здатністю до емпатії та соціальними навичками [4]. Цікавою з позиції комплексності є модель емоційного інтелекту, запропонована П. Саловеем і Дж. Меєром. Вона включає в себе здібності трьох різних рівнів: 1) тлумачення емоцій і їх безпосереднє вираження; 2) керування емоціями (регулювання); 3) використання інформації, що дають емоції в мисленнєвому процесі [6]. Значиме місце в цьому переліку займає некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она [1].

Серед вітчизняних науковців проблема емоційного лідерства представлена в роботах сучасних дослідників. В. Белікова висвітлює питання взаємозв'язку лідерства й індивідуальних характеристик особистості (інтелект, емоційний інтелект, креативність та ін.) [3]. О. Гузар і К. Покотило порушують проблему емоційного лідерства керівника загальноосвітнього навчального закладу [5]. С. Козловська займається темою емоційної компетентності та лідерських якостей особистості, їх взаємозв'язку та впливу на життя й діяльність людини [7].

Окремий напрям досліджень представлений авторами, які присвятили свої наукові праці темі управлінської діяльності. Зокрема, Г. Рекун висвітлює тему емоційного лідерства в системі управління

персоналом. У його роботах широко розкриті основні концепти теорії управління та її зв'язок з лідерськими якостями керівника [10]. Проблему психологічних аспектів управління освітнім процесом у сучасному суспільстві порушує й Н. Токарева. У дослідженнях авторки зроблено науковий огляд теоретико-методологічних засад управлінської діяльності у вимірах несталого інформаційного суспільства [11].

Отже, аналіз останніх наукових досліджень і публікацій демонструє, що феномен емоційного лідерства, як правило, розглядають крізь призму розгалуженої системи компонентів (інтелект, емоції, лідерство, соціальний інтелект та ін.). Однак створення узагальненої теорії емоційного лідерства в системі управлінської діяльності керівника на сьогоднішній день ще далека від свого завершення.

Викладення основного матеріалу дослідження. Феномен «емоційного лідерства» отримав своє визначення та розповсюдження наприкінці ХХ ст. Його першооснову складають дві психологічні категорії: 1) емоційний інтелект; 2) лідерство. Ці феномени тісно пов'язані між собою, адже в реаліях ХХІ ст. життя ефективного лідера пов'язано з реалізацією трьох складових: а) самовдосконалення особистості; б) соціальна мобільність; в) емоційний інтелект [8].

Як показує практика, емоційний інтелект — це надважлива характеристика ефективного керівника, який відповідає за психологічний комфорт, за життя без внутрішніх і зовнішніх конфліктів. Це своєрідна логічна послідовність: 1) розуміння власної поведінки та власних реакцій на зовнішні фактори; 2) прийняття своїх емоцій; 3) керування емоціями на рівні поваги до власних бажань і прагнень. Тобто емоційний інтелект — це розуміння своїх і чужих емоцій, вміння конструктивно їх висловлювати, розуміти і тлумачити почуття й переживання оточуючих [7].

Управлінці з розвиненим емоційним інтелектом доволі легко вибудовують систему соціальних відносин і налагоджують основні аспекти свого життя. Вони більш успішні в усіх видах діяльності, досить швидко адаптуються в змінних умовах соціуму, є більш конкурентоспроможними у сфері керівних посад.

З метою перевірки теоретичних положень нами було організовано емпіричне дослідження, що передбачало три взаємопов'язані етапи. На першому етапі проаналізовано спектр діагностичних методик з теми дослідження й обрано відповідний методичний інструментарій. Другий етап передбачав власне проведення діагностики та подальшу кількісно-якісну оцінку отриманих даних. На третьому етапі до роботи були залучені методи математичної статистики для проведення

кореляційного аналізу статистичних даних. Статистичну обробку даних здійснено за допомогою програм пакету IBM SPSS Statistics 22.0.00.

Діагностичний інструментарій експериментального дослідження представлено трьома методиками: 1) «Діагностика схильності до певного стилю керівництва» (Є. Ільїн); 2) «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жариков, Є. Крушельницький); 3) «Визначення рівня емоційного інтелекту» (Н. Холл).

У процесі організації експериментальної роботи була сформована вибірка дослідження, яка складалась з управлінців освітніх закладів м. Кривого Рогу. До загальної вибірки було включено директорів і заступників директорів з навчальної та навчально-виховної роботи ($N = 31$). До вибірки респондентів увійшли управлінці, які займають керівні посади в реальному часі (2020 р.), і ті, що перебували на цій посаді в минулі роки (у діапазоні до п'яти років).

На першому етапі діагностичної частини дослідження було використано методику «Діагностика схильності до певного стилю керівництва» (Є. Ільїн), що спрямована на виявлення схильностей суб'єкта до певного стилю керівництва.

Кількісно-якісний аналіз даних показав, що 50% управлінців мають схильність до демократичного стилю керівництва; 30% — до ліберального; 20% — до авторитарного (рис. 1).

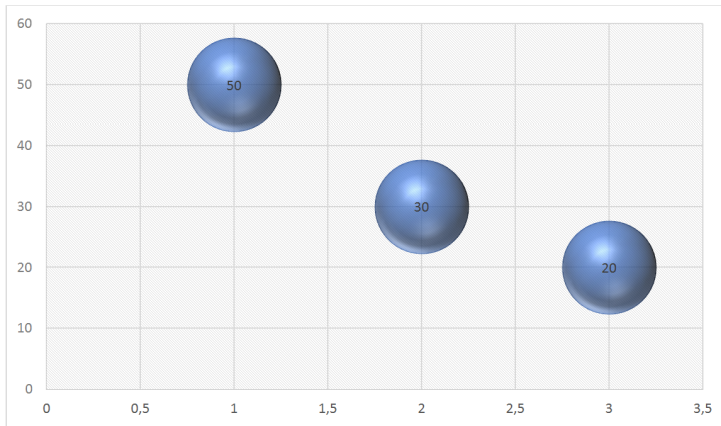


Рис. 1. Розподіл відсоткових даних схильностей суб'єкта до певного стилю керівництва

Порівнюючи ці дані з результатами методики «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жариков, Є. Крушельницький), можемо констатувати, що у 25% респондентів лідерські якості виражені слабо; у 30% — якості лідера виражені помірно; у 45% — лідерські якості виражені сильно. Такі дані можуть означати, що не всі управлінці мають достатній лідерський потенціал для прийняття ефективних управлінських рішень, але, як показує практика, вони компенсують цей фактор за допомогою розвинутого емоційного інтелекту.

Отриманий висновок ґрунтується на даних методики Н. Холла «Визначення рівня емоційного інтелекту». Управлінці показали високі результати за такими шкалами: «самотивація» (60%); «емпатія» (70%); «розпізнавання емоцій інших людей» (55%). Однак доволі низькі показники виявлено в більшості керівників за шкалою «управління своїми емоціями» (70%). Це свідчить про те, що управлінці, хоча й мають обізнаність у сфері емоцій і володіють здатністю до емпатії у стресових робочих ситуаціях, не завжди можуть проконтролювати власний емоційний стан, що часто призводить до нестриманості та надмірної експресивності у спілкуванні з підлеглими.

Серед існуючого загалу математичних моделей для групування психологічних ознак використано кореляційний аналіз, який обрано для визначення ступеня сили та напрямку статистично значущих взаємозв'язків між рівнем емоційного інтелекту й лідерськими якостями керівників. Для досягнення поставленої мети використано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона (r), розрахування якого передбачало п'ять етапів: 1) відбір змінних для аналізу; 2) побудова кореляційної таблиці; 3) визначення рівня значимості характеристик кореляційних зв'язків; 4) обчислення коефіцієнтів кореляції; 5) кількісно-якісний аналіз отриманих даних.

Результати кореляційного аналізу даних показали наявність позитивних кореляційних зв'язків між шкалою «лідерські здібності» й «емпатія» ($r = 0,4$ при $p > 0,01$) та «розпізнавання емоцій інших людей» ($r = 0,5$ при $p > 0,05$). Виявлені статистично значущі зв'язки доводять існування взаємозалежності між лідерськими здібностями й емоційним інтелектом. При цьому визначено зворотні кореляційні зв'язки між шкалою «стиль управління» й «управління своїми емоціями» ($r = 0,3$ при $p > 0,01$), що може свідчити про виражений вплив емоційного інтелекту на прийняття керівником управлінських рішень і загальний вибір стилю управлінської діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, емоційний інтелект на сучасному етапі розвитку психологічної думки

трактовано, як своєрідну сукупність ментальних здібностей, які розповсюджуються на розуміння та тлумачення власних емоцій і почуттів, а також інтерпретацію емоцій інших людей і відповідне управління ними. Ефективний лідер має володіти розвиненим емоційним інтелектом, що дасть йому переваги в керівних процесах на всіх рівнях. У цьому випадку працює проста закономірності. Якість мислення визначає якість вибору та рішень. Якість рішень, у свою чергу, визначає якість дій. Якість дій визначає якість результатів, а якість результатів визначає майже все, що відбувається в житті керівника. Результати емпіричного дослідження довели наявність взаємозв'язку між лідерськими якостями управлінців і рівнем їх емоційного інтелекту. Окреслений напрям досліджень є перспективним і потребує більш детальної оцінки на розширеній вибірці респондентів, що має включати в себе керівників різних рівнів і профілів діяльності.

Список використаної літератури

1. Бар-Он Р. Практический интеллект. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 88 с.
2. Бендас Т. В. Психология лидерства : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 448 с.
3. Белікова Ю. Становлення та переваги емоційного лідерства. *Український соціум*, 2012, 2 (41). С. 7–16.
4. Гоулмен Д., Бояцис Р., Макки Э. *Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта*. Москва : Альпина Паблишер, 2012. 301 с.
5. Гузар О., Покотило К. Емоційне лідерство керівника загальноосвітнього навчального закладу : навч. посіб. Київ : ДП «НВЦ “Пріоритети”», 2016. 40 с.
6. Карузо Д., Саловой П. Емоційний інтелект керівника: як розвивати й використовувати чотири базові навички емоційного лідерства. Київ : Самміт-книга, 2016. 296 с.
7. Козловська С. Емоційна компетентність та лідерство. *Вісник Східноєвропейського університету економіки і менеджменту*, 2013, 1 (14). С. 130–140.
8. Прахова С. А., Макаренко Н. М. Формування емоційного інтелекту як необхідної компетенції на шляху соціалізації дитини. *Психологічний часопис*. Т. 6. 2020, 2 (34). С. 134–142.

9. Радина Н. К. Психология лидерства : учеб. Нижний Новгород : Институт менеджмента и бизнеса. 2008. 100 с.
10. Рекун Г. Емоційне лідерство в системі управління персоналом. *Мукачівський державний університет. Економіка і суспільство*. 2017, 13. С. 681–691.
11. Токарева Н. М. Психология управления освітнім процесом у сучасному суспільстві : підручник. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Ч. 1. 608 с.

References

1. Bar-On, R. (2003). *Praktycheskyi intellekt* [Practical intelligence]. Sankt-Peterburg. 88 s. [in Russian]
2. Bendas, T. V. (2009). *Psykhohohyia lyderstva* [Psychology of leadership]: ucheb. posob. Sankt-Peterburg : Piter, 2009. 448 s. [in Russian]
3. Bielikova, Yu. (2012). Stanovlennia ta perevahy emotsiinoho liderstva [Formation and benefits of emotional leadership]. *Ukrainskyi sotsium*, 2 (41). S. 7–16. [in Ukrainian]
4. Goulmen, D., Boyatsis, R. & Makki, E. (2012). *Emotsionalnoe liderstvo: Iskusstvo upravleniya lyudmi na osnove emotsionalnogo intellekta* [Primal Leadership: Learning to Lead with Emotional Intelligence]. Moskva : Alpina Publisher. 301 s. [in Russian]
5. Guzar, O. & Pokotilo, K. (2016). Emotsiynе liderstvo kerivnika zagalnoosvitnogo navchalnogo zakladu [Emotional leadership of the head of the secondary school]: navch. posib. Kiyiv : DP «NVTs “Prioriteti”». 40 s. [in Ukrainian]
6. Karuzo, D. & Salovei, P. (2016). Emotsiinyi intelekt kerivnyka: yak rozvyvaty u vykorystovuvaty chotyry bazovi navychky emotsiinoho liderstva [The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership]. Kiyiv : Sammit-kniga. 296 s. [in Ukrainian]
7. Kozlovska, S. (2013). Emotsiina kompetentnist ta liderstvo [Emotional competence and leadership]. *Visnyk Shhidnoievropeiskoho universytetu ekonomiky i menezhmentu*, 1 (14). S. 130–140. [in Ukrainian]
8. Prakhova, S. A. & Makarenko, N. M. (2020). Formuvannia emotsiinoho intelektu yak neobkhidnoi kompetentsii na shliakhu sotsializatsii dytyny

- [Formation of emotional intelligence as a necessary competence in the way of child socialization]. *Psykhologichnyi chasopys*. T. 6, 2 (34). S. 134–142. [in Ukrainian]
9. Radyna, N. K. (2002). *Psykhohohyia lyderstva : uchebnyk* [Psychology of leadership]. Nyzhnyi Novhorod : Institut menedzhmenta i biznesa. 100 s. [in Russian]
 10. Rekun, H. (2017). *Emotsiine liderstvo v systemi upravlinnia personalom* [Emotional leadership in the personnel management system]. *Mukachivskiyi derzhavnyi universytet. Ekonomika i suspilstvo*, 13. S. 681–691. [in Ukrainian]
 11. Tokareva, N. M. (2020). *Psykhohohyia upravlinnia osvithnim protsesom u suchasnomu suspilstvi* [Psychology of educational process management in modern society] : pidruchnyk. Chast. I. Odesa : Vidavnychiy dim «Gelvetika». 608 s. [in Ukrainian]

Дрибас С. А.

Феномен эмоционального лидерства в управленческой деятельности руководителя

Аннотация. Статья посвящена проблеме эмоционального интеллекта в рамках управленческой деятельности руководителя. Приведена формула эффективного взаимодействия таких психологических явлений, как: эмоциональное лидерство, социальная мобильность и самореализация личности. Проанализирована регрессивная модель, где эффективность взаимодействия лидера и социума зависит от личностных факторов, что связаны с уровнем самосознания, самоконтроля, способностью к эмпатии и социальными навыками. Раскрыты компоненты эмоционального лидерства и определены его особенности в контексте управленческой деятельности руководителя. Определены основные характеристики лидера с развитым эмоциональным интеллектом. Проанализировано значение эмоционального интеллекта в управленческой деятельности современного руководителя-лидера.

Ключевые слова: лидерство, эмоциональное лидерство, управление, эмоциональный интеллект, социальная мобильность, самоуправление, эмоции, интеллект.

Dribas S. A.

The phenomenon of emotional leadership in the managerial activities of managers

Abstract. The article is devoted to the problem of emotional leadership within the managerial activities of managers. It is given the formula

for effective interaction of such psychological phenomena as emotional leadership, social mobility and self-realization of personality. It is analyzed a regression model, where the effectiveness of the leader's interaction with society depends on personal factors related to the level of self-awareness, self-control, ability to empathize and social skills. It is revealed the components of emotional leadership and defined their features in the context of the managerial activities of managers. It is determined the main characteristics of leader with developed emotional intelligence. The importance of emotional intelligence in the managerial activities of modern leaders is analyzed.

Keywords: leadership, emotional leadership, management, emotional intelligence, social mobility, self-awareness, emotions, intelligence.

Дрібас Світлана Анатоліївна,
кандидат психологічних наук
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
dribas.sveta@gmail.com

УДК 159.922.7+159.9

Психологічні особливості впливу віртуального спілкування

Пилипчук А. В.

Анотація. У статті досліджено явище віртуального спілкування, визначено його основні характеристики та відмінність від реального спілкування. Проаналізовано роботи науковців, їх висновки щодо впливу віртуального спілкування. З'ясовано ставлення сучасної молоді до віртуального спілкування. Визначено вплив віртуального спілкування на розвиток комунікативних навичок осіб підліткового та юнацького віку. Представлено результати дослідження щодо цієї проблеми. Зроблено висновки на основі проаналізованої літератури та проведеного дослідження, що засвідчують можливість позитивного та негативного впливу віртуального спілкування на розвиток комунікативних навичок особистості.

Ключові слова: віртуальне спілкування, реальне спілкування, розвиток, деградація, психологічні проблеми, комунікативні навички.

Постановка проблеми. У сучасній науці особливої гостроти набуває проблема віртуального спілкування та його впливу на розвиток когнітивних навичок особистості. Спілкування — найголовніший інструмент взаємодії людей, що забезпечує обмін інформацією, можливість вираження думок, почуттів. Ера Інтернету та нових технологій переносить спілкування на вищий рівень і пропонує людству нові засоби комунікації: соціальні мережі, електронні месенджери та мобільні телефони. Отже, наразі людство опановує новий вид соціальної форми інформаційного зв'язку — віртуальний.

Особливо важливим фактором розвитку особистості віртуальне спілкування стає у середовищі підлітків і юнаків. Зважаючи на те, що провідною діяльністю в підлітковому періоді є інтимно-особистісне спілкування, а у період юності особистість прагне ідентифікувати себе з певною групою суспільства, вони проводять дуже багато часу, спілкуючись у соціальних мережах.

Мета нашого дослідження: визначити ставлення сучасної молоді до віртуального спілкування; виявити вплив віртуального спілкування на розвиток комунікативних навичок осіб підліткового та юнацького віку.

Аналіз джерел і публікацій з теми. Проблема впливу віртуального спілкування на психіку людини є відносно новою, але вже існує велика кількість наукових праць присвячених цій темі [2–4]. Т. Г. Веретенко, М. А. Снітко визначають віртуальне спілкування як «спосіб комунікації, під час якої контакт між окремими людьми опосередкований комп'ютером, а всі взаємодії здійснюються в просторі віртуальної реальності» [1, с. 3]. Згідно з дослідженнями Г. Л. Чайки, віртуальне спілкування — це «спілкування з віртуальним співрозмовником у віртуальному просторі за допомогою електронних засобів» [5].

Відносно недавно почали вивчатися й наслідки впливу віртуального спілкування на комунікативний розвиток особистості. Однак безперечним залишається той факт, що Інтернет-спілкування має свої особливості, що впливають на формування (зміну) деяких комунікативних звичок, «нових правил, законів» (за Т. Веретенко [1, с. 3]. Як зазначає Є. А. Савела, «нові правила та закони Інтернету підлітки починають втілювати в реальному спілкуванні, повністю деформуючи сприйняття для всіх звичаї та особливості спілкування в соціумі» [4, с. 154]. На основі свого дослідження В. Руденко [3], зазначає: «Спілкування в режимі онлайн позбавлене ввічливості, елементарних правил комунікативного етикету. Рідше спостерігаємо нейтрально-нормативну форму ввічливості, частіше — грубість, невихованість, лихослів'я». Також до ознак Інтернет-стилю В. Руденко відносить «...гіпертекстуальність, спонтанність, письмово-усну форму спілкування (незвичайну форму реалізації мовлення — усного за внутрішньою концепцією, але реалізованого в письмовій формі)» [4, с. 300–301]. Ці риси Інтернет-стилю можуть проявлятися і в реальному спілкуванні, наприклад, спонтанність — різкий перехід з однієї теми на іншу. У реальному житті також можна спостерігати таке явище під час спілкування двох друзів — вони різко переходять на іншу тему, не закінчивши попередньої, а потім знову повертаються до першої, і так може відбуватися декілька разів протягом розмови.

Викладення основного матеріалу дослідження. Зважаючи на вищевказані особливості віртуального спілкування, ми вирішили провести дослідження та визначити на практиці як віртуальне спілкування впливає на комунікативний розвиток особистості у підлітковому та юнацькому віці. Для окресленої категорії осіб характерна найбільша активність в Інтернет-мережі. Підлітки й юнацтво є прибічниками віртуального спілкування і тому можуть

оцінити переваги та недоліки такої комунікації, визначити зміни, що відбулися в їхньому комунікативному розвитку.

Дослідження проводилося онлайн у листопаді 2020 року, на платформі Google forms, анонімно, але з обов'язковим позначенням віку респондентів. Посилання на опитування поширювалося через соціальні мережі. Надійність і вірогідність дослідження забезпечувалися репрезентативністю вибірки (38 осіб), поєднанням кількісного та якісного аналізу, використанням методів математичної статистики. У дослідженні брали участь особи підліткового та юнацького віку.

Опитувальник складався з 10 запитань, що розкривають значення та роль віртуального спілкування в житті підлітків і юнаків України. Також ми визначили найбільш поширені способи передання емоційно забарвленої інформації в текстових повідомленнях. До того ж, відповідно до цих питань, респонденти могли особисто оцінити та визначити вплив віртуального спілкування на розвиток їхніх комунікативних навичок.

Отже, за даними проведеного опитування ми визначили, що переважна більшість молоді, а саме 81,6%, зацікавлена в реальному, живому спілкуванні (Рис. 1) і лише декілька осіб вважають, що віртуальне спілкування є більш зручним.

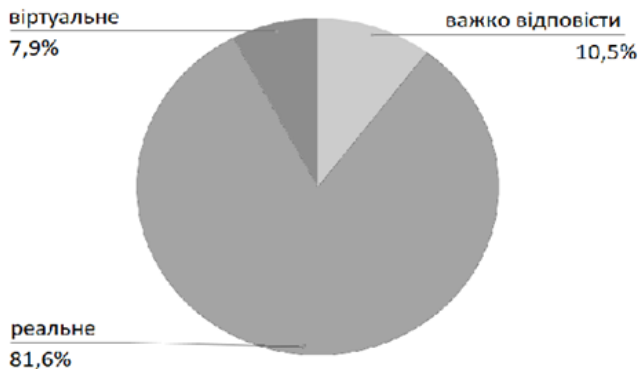


Рис. 1. Якому спілкуванню ви віддаєте перевагу?

Тобто, незважаючи на те, що значна кількість респондентів (86,8%) користуються віртуальним спілкуванням щодня (Рис. 2), їм не вистачає особистих зустрічей, особливо під час карантинних обмежень, коли школярі та студенти повинні навчатися вдома на віртуальних платформах, а не в стінах шкіл й університетів.

Такий результат можна пояснити тим, що людина — істота соціальна, а особисте спілкування дозволяє краще зрозуміти енергетику й емоції співрозмовника.

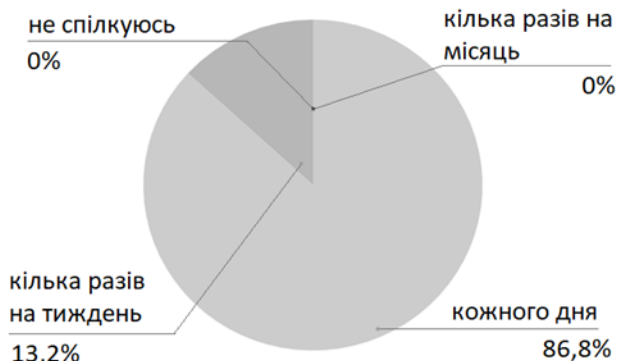


Рис. 2. Як часто ви спілкуєтесь віртуально?

Результати дослідження також показали, що абсолютно всі опитані використовують віртуальне спілкування. Його основною метою серед респондентів є спілкування з друзями та сім'єю (60,5%), а на другому місці — обмін інформацією з приводу навчання (39,5%). Результати опитування представлені на рис. 3.

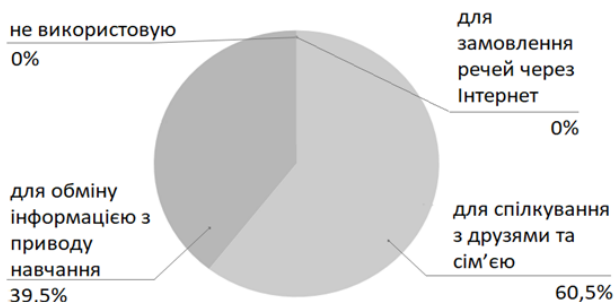


Рис. 3. З якою метою ви використовуєте віртуальне спілкування?

Однозначної думки серед опитаних щодо того, віртуальне спілкування має більше переваг чи недоліків, — немає, але відносна більшість респондентів вважає, що воно негативно впливає на розвиток психічних процесів людини, таких як мислення, пам'ять, увага тощо. (Рис. 4)

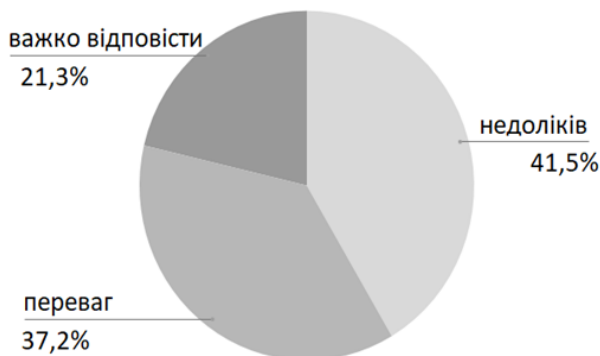


Рис. 4. Чого більше у віртуальному спілкуванні — переваг чи недоліків?

Також 21,1% опитаних вважає, що віртуальне спілкування позитивно впливає на розвиток психічних процесів людини. Кількісні результати відображено на рисунку 5. Такі відповіді зумовлені тим, що Інтернет допомагає суспільству як еволюціонувати, так і деградувати тому від самої людини залежить, який шлях вона обере. Якщо її мета — вдосконалити свої навички спілкування, обґрунтування думки й вивчення правопису та правил пунктуації, тоді віртуальне спілкування ідеально для цього підходить. Однак, обираючи інший шлях, людина розслабляється, починає скорочувати слова або замінювати їх смайликами та картинками, обмінюватись короткими беззмістовними повідомленнями, що призводить до розвитку кліпового мислення.

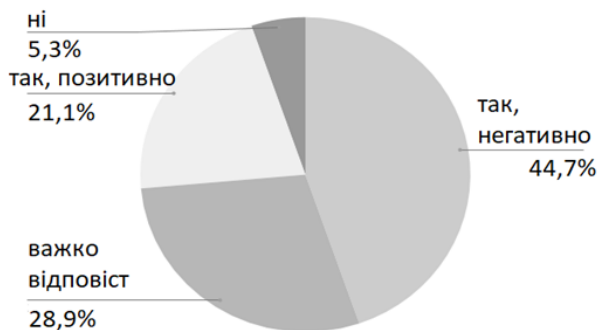


Рис. 5. Чи впливає віртуальне спілкування на розвиток особистості?

Для передачі емоційного забарвлення текстового повідомлення наші респонденти використовують переважно смайлики та стікери (52,6%) і зовсім рідко картинки та гіфки (5,3%). Результати представлені на рис. 6. Молодь послуговується саме такими засобами передачі емоцій, оскільки це значно скорочує час, що витрачається на друкування тексту, підбір влучних слів, а також у цьому випадку не потрібно думати над правильною побудовою речень, тому що вони відсутні.

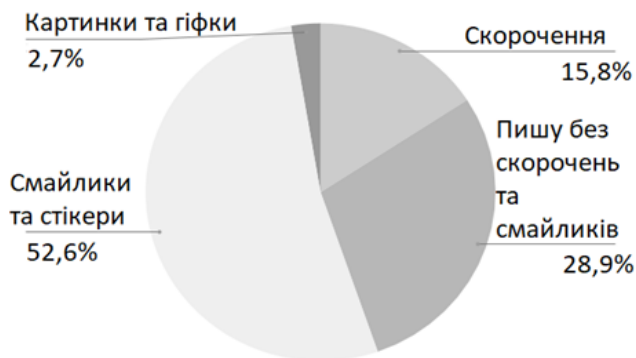


Рис. 6. Що ви частіше використовуєте у текстових повідомленнях?

Отже, сучасна молодь схильна до спрощення процесу обміну інформацією, однак така тенденція може в майбутньому призвести до деградації комунікативних навичок суспільства, скорочення словникового запасу людей та невідання виражати свої почуття словами.

Понад половині респондентів, а саме 52,6%, легше спілкуватися віртуально, оскільки вони відчувають себе більш розкуто та не відчувають особистого тиску під час зорового контакту реального спілкування, настрою й енергетики співрозмовника, що також дуже впливає на щирість почуттів. Під час віртуального спілкування людина не зобов'язана відповідати одразу ж, у неї є час подумати, а в реальному спілкуванні від людини вимагається негайна відповідь, що призводить до стресу. Результати подані на рис. 7.

Однак, респонденти зазначили, що не можуть відмовитись від реального спілкування назавжди. На нашу думку, це пояснюється тим, що людині все ж таки необхідно встановлювати безпосередній контакт задля кращого розуміння свого співрозмовника, оскільки навіть жести людини також несуть багато інформації про неї.

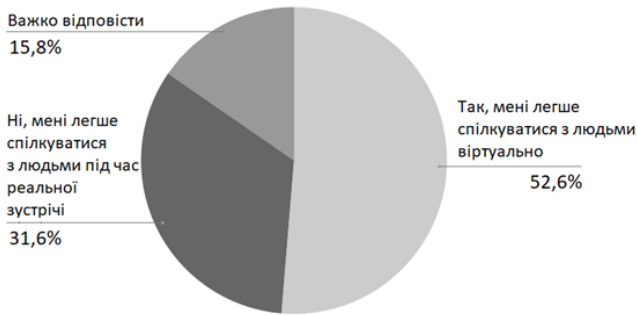


Рис. 7. Чи легше вам спілкуватися з людьми віртуально?

Також більшість опитаних акцентували, що деякі звички з віртуального спілкування часто переходять і в реальне (Рис. 8). Найбільш поширеною є звичка говорити скороченнями та стисло викладати думки, оскільки написання повідомлення вимагає більших витрат часу і співрозмовники, бажаючи швидше донести свою думку, повинні чітко її формулювати, без зайвих деталей. Лінь до написання текстів призводить до поширеного використання скорочень слів серед молоді.

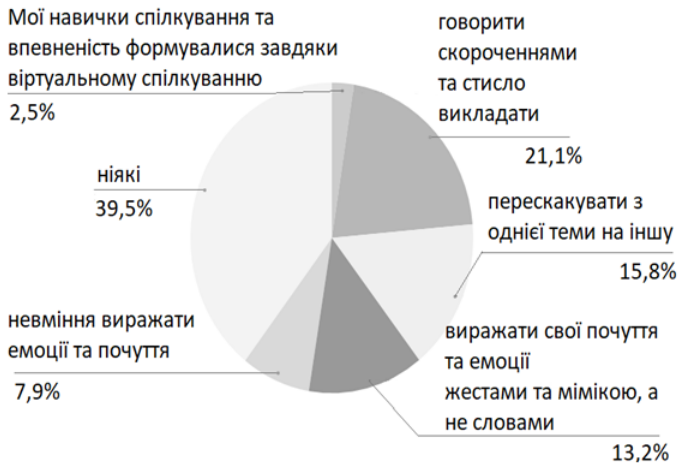


Рис. 8. Вплив віртуального спілкування на комунікативні навички особистості

Така звичка, як перескакування з однієї теми на іншу, пояснюється тим, що під час розмов у чаті послідовність відповідей немає логіки через різний доступ користувачів до Інтернету. Незважаючи на те, що у віртуальному спілкуванні людина використовує переважно слова, звичка виражати свої емоції та почуття жестами й мімікою, а не словами, доволі розповсюджена. Вона впливає з того, що співрозмовники через економію часу та зусиль, недостатній рівень словникового запасу слів або ж через лінь перестали виражати свої емоції словами, тому просто використовують для цього смайлики. З попередньою звичкою дуже тісно пов'язане невміння сучасної молоді виражати свої емоції та почуття зрозумілим для оточуючих способом. Через те, що люди почали більше спілкуватися віртуально, вони перестали спостерігати поведінкові вираження певних емоцій. Це призводить до того, що інколи під час реального спілкування людина неправильно повідомляє свою реакцію співрозмовнику, що стає причиною непорозуміння. Проте один з респондентів зазначив, що його навички спілкування та впевненість формувалися завдяки віртуальному спілкуванню і потім цю звичку він переніс у реальне спілкування.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Оцінюючи вище подану інформацію й аналіз результатів дослідження, ми можемо зазначити, що віртуальне спілкування — дуже сильний чинник формування нових комунікативних звичок людини (зокрема, використання скорочень, лаконічне викладення думок, перескакування з однієї теми на іншу, невміння виражати емоції словами). Отриманий результат дослідження вказує на те, що якість впливу віртуального спілкування на комунікативний розвиток особистості залежить від самої особистості, її свідомого ставлення до цієї проблеми. Подальший розвиток дослідження вбачаємо в поглибленні знань з даної теми.

Список використаної літератури

1. Веретенко Т. Г., Снітко М. А. Компонентнісний підхід до діяльності підлітків у Інтернет-мережі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 2010, 84. С. 11
2. Макаренко Н. М. Сучасний погляд на основні проблеми українських та американських підлітків. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету*, 2015. Вип. 27. С. 215.

3. Руденко В. Особливості віртуальної комунікації (мовний аспект). *Мовознавчий вісник : зб. наук. праць*. Вип. 14–15. С. 298–302.
4. Савела Є. А. Формування особистості підлітка під впливом віртуального середовища. *Мова і право : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару* (м. Дніпро, 26 жовтня 2018 р.). Дніпро : ДДУВС, 2018. С. 153–155.
5. Чайка Г. Л. Культура ділового спілкування менеджера : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 442 с.

References

1. Veretenko, T. H. & Snitko, M. A. (2010). Komponentnisnyi pidkhid do diialnosti pidlitkiv u Internet-merezhi [Component approach to the activities of adolescents on the Internet]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu*. 84. S. 11. [in Ukrainian]
2. Makarenko, N. M. (2015). Suchasnyi pohliad na osnovni problemy ukrainskykh ta amerykanskykh pidlitkiv [A modern view of the main problems of Ukrainian and American adolescents]. *Problemy suchasnoi psykhologii : zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu*. Vyp. 27. S. 215. [in Ukrainian]
3. Rudenko, V. (2012). Osoblyvosti virtualnoi komunikatsii (movnyi aspekt) [Features of virtual communication (language aspect)]. *Movoznavchyi visnyk : zb. nauk. prats*. Vyp. 14–15. S. 298–302. [in Ukrainian]
4. Savela, Ye. A. (2018). Formuvannia osobystosti pidlitka pid vplyvom virtualnoho seredovyshta [The formation of the adolescent's personality under the influence of the virtual environment]. *Mova i pravo: materialy Vseukr. nauk.-prakt. seminaru* (m. Dnipro, 26 zhovtnia 2018 r.). Dnipro : DDUVS. S. 153–155. [in Ukrainian]
5. Chaika, H. L. (2005). Kultura dilovoho spilkuvannia menedzhera [The culture of business communication manager] : navch. posib. Kyiv : Znannia. 442 s. [in Ukrainian]

Пилипчук А. В.

Психологические особенности влияния виртуального общения

Аннотация. В статье исследовано явление виртуального общения, определены его основные характеристики и отличие от реального

общения. Проанализированы работы ученых, их выводы о влиянии виртуального общения. Выяснено отношение современной молодежи к виртуальному общению. Определено влияние виртуального общения на развитие коммуникативных навыков людей подросткового и юношеского возраста. Представлены результаты исследования по этой проблеме. Сделаны выводы на основе проанализированной литературы и проведенного исследования, которые свидетельствуют о возможности положительного и отрицательного влияния виртуального общения на развитие коммуникативных навыков личности.

Ключевые слова: виртуальное общение, реальное общение, развитие, деградация, психологические проблемы, коммуникативные навыки.

Рыльчук А. В.

Psychological features of the influence of virtual communication

Abstract. The article investigates the phenomenon of virtual communication, defines its main characteristics and difference from real communication. The works of scientists, their conclusions on the impact of virtual communication are analyzed. The attitude of modern youth to virtual communication is clarified. There was determined the influence of virtual communication on the development of communication skills of adolescents and teenagers. The results of research on this problem are presented. Conclusions are made on the basis of the analyzed literature and the conducted research, which testify to the possibility of positive and negative influence of virtual communication on the development of personal communication processes.

Keywords: virtual communication, real communication, development, degradation, psychological problems, communication skills.

Пилипчук Аліна Валеріївна

факультет іноземних умов

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

alishkapiliptcuk@gmail.com

Науковий керівник:

Макаренко Наталя Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Межличностное взаимодействие: феноменологическая характеристика базисных параметров

Сенько Т. В.

Аннотация. В статье автор рассматривает феноменологические характеристики базисных параметров межличностного взаимодействия, основанные на трех парах субъект-субъектных и субъект-объектных отношений: доминирование-подчинение, положительность-отрицательность и успешность-неуспешность. Акцент сделан на изучении межличностного взаимодействия и социального поведения людей при помощи разнообразных методов. Анализ концепций Т. Лири, Р. Мюллониemi, Г. Джун позволяет заключить, что их можно рассматривать как приемлемые для практики, но не как эмпирико-теоретические подтвержденные модели.

Ключевые слова: феноменология, базисные параметры, межличностное взаимодействие, межличностные отношения.

Постановка проблемы. Формирование личности обуславливает необходимость ее вступления в межличностное взаимодействие с другими людьми, выстраивание определенных межличностных отношений. Рассматривая *межличностные отношения, их развитие и механизмы воспроизводства*, можно сделать вывод о том, что именно *человеческие отношения, в которые вступают индивиды, создают почву для развития этих отношений* и являются важным условием для развития самой личности и ее *характерологических особенностей* [1–7, 11–13, 15, 17, 18]. Этот аспект проблемы несомненно важен, однако в нем недостаточно четко прослеживаются: проблема реализации межличностных отношений в разные формы взаимодействия и превращение различных форм взаимодействия в межличностные отношения, а также феноменологические характеристики базисных параметров межличностного взаимодействия.

Вместе с тем, именно эти вопросы необходимо рассмотреть в первую очередь при определении структуры межличностного взаимодействия, так как важно выделить не только определенные структурные ее компоненты, но и особенно те из них, которые прямо относятся

к воспроизводству межличностных отношений. В формате данного исследования мы стремились компенсировать этот пробел.

Анализ психологических исследований проблемы. Изучение межличностного взаимодействия людей, их социального поведения с помощью разнообразных методов различными авторами позволяет выделить в качестве основных следующие пары субъект-субъектных и субъект-объектных отношений:

- *доминирование — подчинение,*
- *положительность — отрицательность,*
- *успешность — неуспешность.*

Наиболее часто встречается в психологической литературе описание исследования двух факторов: доминирование — подчинение и дружелюбность — враждебность [9, 10, 16, 19, 25]. Во многих исследованиях социальное поведение изображается в виде круга, разделенного на секторы, каждый из которых соответствует той или иной поведенческой характеристике, проявляющейся в межличностном взаимодействии.

Схема социального поведения Т. Лири

Наиболее известной и обоснованной является схема, разработанная Т. Лири в 1956 году [24]. Она представляет собой круг, состоящий из восьми секторов. Каждый сектор соответствует определенным социальным ориентациям. Выделяется *два фактора*:

- доминирование — подчинение,
- привязанность — враждебность.

Для *доминирования* в поведении, по мнению Т. Лири, характерны:

- 1) советы, поучения, наставления, управление, умение организовать других, ответственность, способность вести, крепость, сила;
- 2) конкуренция, строгость.

Основными измерениями социального поведения, включенного в социальные секторы, являются суровость, расчетливость, самоуверенность, независимость, самостоятельность, беззастенчивость, беспардонность, себялюбие, самолюбие.

Для *подчинения* в поведении характерны:

- 1) благодарность, уважение, поклонение, восхищение, доверие, зависимость, согласие, уступчивость, послушание;
- 2) скромность.

Для *привязанности* характерны:

- 1) дружелюбность, теплота, доброта, общительность, кооперативность, увлечение, воодушевление, способность привязываться, сдерживание;
- 2) забота, успокаивание, одобрение, извинения, услужливость, ласковая нежность, подбадривание, сострадание.

Враждебность проявляется в следующих поведенческих характеристиках:

- 1) бунт, затаивание злобы, стоны, жалобы, сомнения, обиды, непреклонность, непощение, отвержение прощения;
- 2) враждебность, нападение, наказание, насмешки, ирония, раздражение, прямота, откровенность, самоуправство, самовольность.

В некоторых работах можно встретить деление выделенных Т. Лири семидесяти восьми поведенческих характеристик на 16 секторов. Однако, наиболее типичной является все же восьмисекторная схема. Выделяя наборы черт социальной ориентации (характеристики отношения к другим людям), Т. Лири считает чрезвычайно важными *интенсивность* и *нормальность* — *патологичность* поведения. Однако эти параметры не введены в восьмисекторную схему. Данная схема позволяет рассмотреть расположение социальных ориентаций и достаточно полно охарактеризовать межличностное взаимодействие.

В схеме социального поведения Т. Лири четко выделены *две системы*:

- система привязанности,
- система защиты.

Система привязанности включает первые сектора факторов *доминирование* и *подчинение*, а также два сектора *привязанность*. Причем первый сектор *подчинение* и первый сектор *привязанность* выражают *ориентацию на доверие*, а второй сектор *привязанность* и *доминирование* — *ориентацию на заботу*.

Система защиты включает вторые сектора факторов *доминирование* и *подчинение*, а также два сектора *враждебность*. Поведенческие характеристики, входящие во второй сектор *доминирование* и второй сектор *враждебность*, выражают *ориентацию на агрессию*, т.е. агрессивное поведение. Характеристики первого сектора *враждебность* и второго сектора *подчинение* — *ориентацию на тревожность*.

Доверие, забота, агрессивность и тревожность, в свою очередь, являются первичными характеристиками целостного поведения личности. Дальнейший анализ первичных характеристик приводит к потере специфики социального поведения. Л. С. Выготский (1934) в работе «Мышление и речь» называл эти отношения тем молекулярным уровнем непосредственного социального поведения, на котором еще возможно сохранить свойства целостности [8].

Можно предположить, что в основе ориентации на доверие, заботу и тревожность лежат генетически заданные эмоциональные структуры. Такие структуры, даже будучи составными частями новых систем, не теряют своих особенностей.

Полученные Т. Лири положительные корреляции между секторами *агрессивность* и *забота* — доминирование, а также секторами *доверие* и *тревожность* — подчинение, остаются необъяснимыми. Чтобы понять их, необходимо предположить существование системы поведения, объединяющей систему привязанности и систему защиты.

Две системы доверия, разработанные Р. Мюллюниemi

Рассмотренные выше первичные ориентации в межличностном взаимодействии и социальном поведении отдельных людей позволили сконструировать *две системы доверия*, представленные в работах Р. Мюллюниemi [14]. Доверие и забота первоначально, по мнению автора, появляются как роли в системе отношений *мать — ребенок*, которую можно назвать системой привязанности. У социальных животных отношения доверия и привязанности актуализируются не только по отношению к родственникам и детям. В то же время тревожность и агрессивность являются двумя сторонами системы доверия отдельного индивида. От степени угрозы зависит, какая ориентация преобладает, но переходы происходят плавно, и эти ориентации не могут быть четко разделены даже на физиологическом уровне. Эту систему можно назвать системой защиты.

Таким образом, выделенные в исследованиях Т. Лири корреляционные связи между секторами *подчинение* и *привязанность*, *привязанность* и *доминирование*, *доминирование* и *враждебность*, *враждебность* и *подчинение* — понятны. Каждая из этих пар секторов выражает одну и ту же основную ориентацию. Корреляции внутри секторных пар один и два (*привязанность*) и один и два (*враждебность*) можно, в свою очередь, объяснить тем, что эти пары входят в систему привязанности и в систему защиты.

Система привязанности и *система защиты* активизируются в разных ситуациях: первая — по отношению к знакомому партнеру,

вторая — по отношению к угрожающему объекту. Р. Мюллониemi считает, что именно из этой противоположности основных систем и возникает такое фундаментальное измерение, как *привязанность — враждебность*.

При разработке системы значимых ориентаций в социальных взаимоотношениях, Р. Мюллониemi даны новые названия социальным ориентациям. Исследовались факторы: *доминирование — подчинение* и *доброжелательность — упрямство*. Круговая диаграмма включает, так же как и у Т. Лири, восемь следующих секторов:

- 1) *Доминирование*:
первый сектор — *заботливое доминирование*,
второй — *агрессивное доминирование*;
- 2) *Подчинение*:
первый сектор — *доверительное подчинение*,
второй — *тревожное подчинение*;
- 3) *Доброжелательность*:
первый сектор — *доверительная доброжелательность*,
второй — *заботливая доброжелательность*;
- 4) *Упрямство*:
первый сектор — *тревожное упрямство*,
второй — *агрессивное упрямство*.

В рамках внутригрупповой жизнедеятельности и межличностного взаимодействия доверие, забота, агрессия и тревога перестают быть, по мнению Р. Мюллониemi, значимыми, а их место занимают новые, вытекающие из них совокупности ориентаций. Эти новые значимые ориентации лучше всего характеризуются такими факторами, как доминирование, подчинение, упрямство (враждебность) и доброжелательность (привязанность).

Новые названия — *упрямство* и *доброжелательность* — выбраны Р. Мюллониemi потому, что они, как считает автор, лучше, чем предыдущие, описывают поведенческие установки, связанные с ориентациями. Однако, все новые, сконструированные таким образом ориентации, являются внутренне противоречивыми и их скорее всего нельзя рассматривать в качестве цельных единиц поведения. Внутренняя противоречивость социально значимых черт становится понятной, если учитывать, что они:

- 1) основываются на желании поддерживать постоянную социальную близость,

- 2) направлены на сдерживание реакций, необходимых для сохранения близости, и,
- 3) выражаются в стремлении использовать те преимущества, которые дает физическое превосходство, в той мере, в которой это возможно в рамках совместной жизни.

Доминирование, таким образом, является способом более сильного индивида выражать свою силу и, одновременно, проявлением заботы и защиты.

Подчинение, в свою очередь, слабого индивида выступает одновременно как обращение за помощью и просьба о защите.

Упрямство выражает оценку значительности своих сил, но, одновременно, и определенную неуверенность в их достаточности; оно не несет в себе стремления к социальной близости, и в постоянной совместной жизнедеятельности, в постоянном межличностном взаимодействии выступает в виде сдержанных проявлений агрессии и тревоги.

Доброжелательность выражает стремление к близости, но и здесь видна оценка сил в форме вариации доверия и заботливости.

Некоторые исследователи считают, что наиболее отчетливо доминирование, подчинение, упрямство и доброжелательность выступают в групповом поведении социальных животных, и с помощью этих понятий можно реконструировать закономерности непосредственных взаимоотношений человека в доречевом периоде его развития. С другой стороны, можно попытаться понять закономерности вербального взаимовлияния и основанного на речи организованного взаимодействия, исходя из того, что эти формы деятельности должны основываться на более ранних проявлениях доминирования, упрямства и доброжелательности.

Выделение четырех биполярных потенциалов психической способности в работах Г. Джун

Изучение социального поведения людей в их основной (базисной) структуре позволило некоторым авторам взглянуть на изучаемую проблему под несколько иным углом зрения и выделить *четыре биполярных потенциала психической способности*:

- архическое,
- динамическое,
- эмотивное,
- контемплативное [26].

Автор проводит связь этих свойств с типами темперамента:

- *архическое* — с холерическим, ананкастическим, эпилептоидным;
- *динамическое* — с сангвиническим, истерическим;
- *эмотивное* — с меланхолическим, депрессивным;
- *контемплативное* — с флегматическим, шизоидным.

Автор выдвигает гипотезу о следующей последовательности эволюции психического: от первого ко второму, третьему и четвертому типам. При стереоскопическом, модельном представлении данный круг разворачивается в спираль. Первый и второй потенциалы, *архическое* и *динамическое*, являются, по мнению автора, филогенетически более древними частями структуры, т.е. базисными потенциалами. Они соответствуют диалектической паре *сохранение — изменение*. К третьему потенциалу, *эмотивному*, относится то, что называется сочувствием (отношения между людьми). Четвертый потенциал, *контемплативный*, это поле когнитивных чувств (удивление, сомнение, смятение, задумчивость и т.п.).

В соответствии с этим выстраивается структура основных психических потребностей. Г. Джун считает, что предложенная ею концепция, образуемая четырехполюсником *архическое — динамическое — эмотивное — контемплативное*, является обобщением всех тех классификаций, которые предлагались ранее (например, темперамента, структур мозга, характера, личности и др.), но не совпадает ни с одной из этих частных позиций, сходясь с ними в частности, но не совпадая в основном. Именно поэтому предлагаемое ею теоретическое представление и называется *базисной моделью*.

Выделяя *потенциалы социального поведения*, Г. Джун приводит возможные типы поведения или качества характера, взятые по отдельности для каждого из четырех выделенных ею параметров:

- для *архического* типа характерны надежность, деловитость, стабильность, инертность, стремление к порядку, дисциплина, последовательность;
- для *динамического* — готовность к риску, гибкость, инициатива, чувство прекрасного, терпимость, прогрессивность;
- для *эмотивного* — сопереживание, готовность помочь, ответственность, способность чувствования, доброжелательность;
- для *контемплативного* — автономное мышление, оценочное отношение, критическая способность, поиски истины, творчество (креативность).

Приведенные потенциалы социального поведения могут быть рассмотрены как: доминантные — *архический* и *динамический* типы и подчинительные — *эмотивный* и *контемплативный* типы.

Кроме того, в каждом типе, выделенном Г. Джун, прослеживаются моменты, связанные с положительным либо отрицательным отношением к партнеру по взаимодействию.

В своей работе автор также классифицирует различные *защитные механизмы* по отдельным психическим потенциалам:

- для *архического* — это ложь, игнорирование, изоляция, проекция, обесценивание;
- для *динамического* — вытеснение, иллюзии, субъективное уменьшение объективно сложной проблемы (количественное снижение ее значения);
- для *эмотивного* — регрессия, возникновение реакции, идеализация, лишение тепла;
- для *контемплативного* — интеллектуализация (так называемая рационализация), сублимация (подавление), установление дистанции.

Раскрывая вопрос о *принципе психической дополнителности*, Г. Джун выделяет *шесть наиболее характерных типов личности*, встречающихся в межличностном взаимодействии:

- 1) *мужественный человек дела* — сочетание архического и динамического потенциалов в личностном поведении;
- 2) *созерцательный человек мысли* — чувствительный рациональный человек, в котором сочетаются эмотивный и контемплативный потенциалы;
- 3) *мужественный* — деловой тип, сочетающий в себе архический и контемплативный потенциалы;
- 4) *женственный* — сочувствующий тип, сочетающий в себе динамический и эмотивный потенциалы;
- 5) *приспособленный консерватор* — тип, сочетающий архический и эмотивный потенциалы;
- 6) *хаотический* или *потенциально-прогрессивный* — тип, сочетающий динамический и контемплативный потенциалы.

Анализируя рассмотренные концепции, следует отметить, что их можно рассматривать как приемлемые для практики, но не как

эмпирико-теоретически подтвержденные модели, в которых имеются белые пятна междисциплинарного характера. Возникает также ряд вопросов, вытекающих не из практического опыта, а из общих предпосылок. Следует отметить, что многие детальные описания носят гипотетический характер. Наконец, необходима дальнейшая разработка базовой модели, а не систематизация и упорядочивание традиционных взглядов ученых о социальном поведении, типах темперамента, характера и других личностных новообразований, так или иначе упорядочивающих действительность.

Заключение. Таким образом, анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что исследователи, изучавшие данную проблему, выделяют в качестве основных параметров, включенных в систему межличностного взаимодействия, такие, как:

*доминирование — подчинение и
положительность — отрицательность.*

Варианты названий этих параметров различны у разных авторов, но суть подхода, не считая отдельных моментов, остается неизменной. Именно эти параметры лежат в основе базисной структуры межличностного взаимодействия, разработанной автором данной статьи [20–23] и применяемые как в научной, так и в практической деятельности при подготовке специалистов в высшей школе.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Личностный аспект проблемы общения в психологии. *Проблема общения в психологии*. Москва : Наука, 1981. С. 218–241.
2. Агеев В. С. *Личность в системе межгруппового взаимодействия: социально-психологические проблемы*. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. С. 201–226.
3. Ананьев Б. Г. *Человек как предмет познания* : монография. Ленинград : ЛГУ, 1969. 380 с.
4. Арутюнян М. Ю., Петровская Л. А. Обратная связь в системе восприятия человека человеком. *Психология межличностного познания*. Москва : Педагогика, 1981. С. 42–53.
5. Бодалев А. А. *Личность и общение*. Москва : Педагогика, 1983. 210 с.

6. Бодалев А. А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения. *Вопросы психологии*, 1998. № 6. С. 74–81.
7. Брудный А. А. О проблеме коммуникации. *Методологические проблемы социальной психологии*. Москва : Наука, 1975. С. 165–182.
8. Выготский Л. С. *Развитие высших психических функций*. Москва : АПН РСФСР, 1960. 112 с.
9. Зимбардо Ф. *Застенчивость*; пер. с англ. С. С. Степанов. Москва : Педагогика, 1991. 228 с.
10. Изард К. *Эмоции человека* / пер. с англ. под ред. Л. Я. Гозмана, М. С. Егоровой. Москва : МГУ, 1980. 439 с.
11. Ковалев Г. А., Лабунская В. А., Яценко Т. С. Проблемы психологии общения. *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 170–172.
12. Кроник А. А. *Межличностное оценивание в малых группах*. Киев : Наукова думка, 1982. 159 с.
13. Майерс Д. *Социальная психология* / пер. с англ. Санкт-Петербург : Питер, 1996. 688 с.
14. Мюллониemi Р. О происхождении социальных ориентаций. *Проблемы психологии личности*. Москва : Наука, 1982. С. 61–67.
15. Мясичев В. Н. *Психология отношений* / под ред. А. А. Бодалева. Москва : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
16. Палей И. М., Магун В. С. Психологические характеристики личности и предпосылки ее социальных потенциалов. *Социальная психология*. Ленинград, 1979. С. 90–106.
17. Панферов В. Н. Классификация социально-психологической интерпретации личности. *Вестник ЛГУ*, 1970. № 23. С. 86–90.
18. Панферов В. Н. Психология общения. *Вопросы философии*, 1971. № 7. С. 126–131.
19. Росс Л., Нисбетт Р. *Личность и ситуация. Перспективы социальной психологии*; пер. с англ. Москва : Аспект Пресс, 1998. 429 с.
20. Сенько Т. В. *Психология взаимодействия: Часть первая: Базисная структура межличностного взаимодействия*. Минск : Карандашев, 1999. 120 с.

21. Сенько Т.В. Современная система подготовки практических психологов в высшей школе. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. Вып. 6; ред. Н. Н. Токарева. Кривий Ріг : ВНП Інтерсервіс, 2016. С. 159–168.
22. Сенько Т.В. Теоретико-методологические аспекты подготовки специалистов высшего звена в рамках современной системы образования. *Становление профессионала: очерки теории и практики* : кол. монография / под ред. Е. С. Асмаковец, С. Кожея. Омск : БОУДПО «ИРООО», 2016. С. 40–49.
23. Сенько Т.В. Современная модель подготовки специалистов в высших образовательных учреждениях. *Психология человека в образовании*, 2019. Т. 1, № 3. С. 284–293.
24. Собчик Л.Н. *Методы психологической диагностики*. Вып. 3. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. Метод. руководство. Москва, 1990. 127 с.
25. Хьелл Л., Зиглер Д. *Теории личности* (Основные положения, исследования и применение). Санкт-Петербург : Питер Пресс, 1997. 608 с.
26. Jun G. *Charakter*. Berlin. 1989. P. 24–27, 125–132.

References

1. Abulhanova-Slavskaya, K. A. (1981). Lichnostnyiy aspekt problemyi obscheniya v psikhologii [The personal aspect of the problem of communication in psychology]. *Problema obscheniya v psikhologii*. Moskva : Nauka. S. 218–241. [in Russian]
2. Ageev, V.S. (1990). *Lichnost v sisteme mezhgruppovogo vzaimodeystviya: sotsialno-psihologicheskie problemyi* [Personality in the system of intergroup interaction: social and psychological problems]. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1990. S. 201–226. [in Russian]
3. Anan'ev, B.G. (1969). *Chelovek kak predmet poznaniya* : monografiya [Man as a subject of cognition: monograph]. Leningrad : LGU. 380 s. [in Russian]
4. Arutyunyan, M. Yu. & Petrovskaya, L. A. (1981). Obratnaya svyaz v sisteme vospriyatiya cheloveka chelovekom [Feedback in the system of

- human perception by human]. *Psihologiya mezhlchnostnogo poznaniya*. Moskva : Pedagogika. S. 42–53. [in Russian]
5. Bodalev, A. A. (1983). *Lichnost i obschenie* [Personality and communication]. Moskva : Pedagogika. 210 s. [in Russian]
 6. Bodalev, A. A. (1998). Problemyi gumanizatsii mezhlchnostnogo obscheniya i osnovnyie napravleniya ih psihologicheskogo izucheniya [Problems of humanization of interpersonal communication and the main directions of their psychological study]. *Voprosyi psihologii*, 6. S. 74–81. [in Russian]
 7. Brudnyiy, A. A. (1975). O probleme kommunikatsii [On the problem of communication]. *Metodologicheskie problemyi sotsialnoy psihologii*. Moskva : Nauka. S. 165–182. [in Russian]
 8. Vyigotskiy, L. S. (1960). *Razvitie vyisshih psihicheskikh funktsiy* [Development of higher mental functions]. Moskva : APN RSFSR. 112 s. [in Russian]
 9. Zimbardo, F. (1991). *Zastenchivost* [Shyness]; per. s angl. S. S. Stepanov. Moskva : Pedagogika. 228 s. [in Russian]
 10. Izard, K. (1980). *Emotsii cheloveka* [Human emotions] / per. s angl. pod red. L. Ya. Gozmana, M. S. Egorovoy. Moskva : MGU. 439 s. [in Russian]
 11. Kovalev, G. A., Labunskaya, V. A. & Yatsenko, T. S. (1984). Problemyi psihologii obscheniya [Problems of the psychology of communication]. *Voprosyi psihologii*, 4. S. 170–172. [in Russian]
 12. Kronik, A. A. (1982). *Mezhlchnostnoe otsenivanie v malyih gruppah* [Small group interpersonal assessment]. Kiev : Naukova dumka. 159 s. [in Russian]
 13. Mayers, D. (1996). *Sotsialnaya psihologiya* [Social Psychology] / per. s angl. Sankt-Peterburg : Piter. 688 s. [in Russian]
 14. Myullyuniemi, R. (1982). O proishozhdenii sotsialnyih orientatsiy [On the origin of social orientations]. *Problemyi psihologii lichnosti*. Moskva : Nauka. S. 61–67. [in Russian]
 15. Myasishev, V. N. (1995). *Psihologiya otnosheniy* [Relationship psychology] / pod red. A. A. Bodaleva. Moskva : Izd-vo «Institut prakticheskoy psihologii», Voronezh : NPO «MODEK». 356 s. [in Russian]

16. Paley, I.M. & Magun, V.S. (1979). Psihologicheskie karakteristiki lichnosti i predposylki ee sotsialnyih potentsialov [Psychological characteristics of a person and the prerequisites of her social potentials]. *Sotsialnaya psihologiya*. Leningrad. S. 90–106. [in Russian]
17. Panferov, V.N. (1970). Klassifikatsiya sotsialno-psihologicheskoy interpretatsii lichnosti [Classification of socio-psychological interpretation of personality]. *Vestnik LGU*, 23. S. 86–90. [in Russian]
18. Panferov, V.N. (1971). Psihologiya obscheniya [Psychology of communication]. *Voprosyi filosofii*, 7. S. 126–131. [in Russian]
19. Ross, L. & Nisbett, R. (1998). *Lichnost i situatsiya. Perspektivy sotsialnoy psihologii* [Personality and situation. Perspectives of Social Psychology]; per. s angl. Moskva : Aspekt Press. 429 s. [in Russian]
20. Senko, T.V. (1999). *Psihologiya vzaimodeystviya: Chast pervaya: Bazisnaya struktura mezhlichnostnogo vzaimodeystviya* [Interaction Psychology: Part One: The Basic Structure of Interpersonal Interaction]. Minsk : Karandashev. 120 s. [in Russian]
21. Senko, T.V. (2016). Sovremennaya sistema podgotovki prakticheskikh psihologov v vysshey shkole [The modern system of training practical psychologists in higher education]. *Aktualni problemi psihologiyi v zakladah osviti*. Vip. 6; red. N. N. Tokareva. Kriviy Rig : VNP Interservis. S. 159–168. [in Russian]
22. Senko, T.V. (2016). Teoretiko-metodologicheskie aspekty podgotovki spetsialistov vysshego zvena v ramkah sovremennoy sistemy obrazovaniya [Theoretical and methodological aspects of training top-level specialists in the framework of the modern education system]. *Stanovlenie professionala: ocherki teorii i praktiki* : kol. monografiya / pod red. E. S. Asmakovets, S. Kozheya. Omsk : BOUDPO «IROOO». S. 40–49. [in Russian]
23. Senko, T.V. (2019). Sovremennaya model podgotovki spetsialistov v vysshih obrazovatelnykh uchrezhdeniyakh [Modern model of training specialists in higher educational institutions]. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii*. T. 1 (3). S. 284–293. [in Russian]
24. Sobchik, L.N. (1990). *Metody psihologicheskoy diagnostiki* [Methods of psychological diagnostics]. Vyp. 3. Diagnostika mezhlichnostnykh otnosheniy. Modifitsirovannyi variant interpersonalnoy diagnostiki T. Liri. Metod. rukovodstvo. Moskva. 127 s. [in Russian]

25. Hell, L. & Zigler, D. (1997). *Teorii lichnosti* (Osnovnyie polozheniya, isledovaniya i primenenie) [Personality Theories (Fundamentals, Research and Application)]. Sankt-Peterburg : Piter Press. 608 s. [in Russian]
26. Jun, G. (1989). *Charakter*. Berlin. P. 24–27, 125–132.

Сенько Т. В.

Міжособистісна взаємодія: феноменологічна характеристика базисних параметрів

Анотація. У статті автор розглядає феноменологічні характеристики базисних параметрів міжособистісного взаємодії, засновані на трьох парах суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин: домінування-підпорядкування, позитивність-негативність і успішність-неуспішність. Акцент зроблений на вивченні міжособистісного взаємодії і соціальної поведінки людей за допомогою різноманітних методів. Аналіз концепцій Т. Лірі, Р. Мюллуніємі, Г. Джун дозволяє зробити висновок, що їх можна розглядати як прийнятні для практики, але не як емпірико-теоретичні підтвержені моделі.

Ключові слова: феноменологія, базисні параметри, міжособистісна взаємодія, міжособистісні відносини.

Senko T. V.

Interpersonal interaction: phenomenological characteristic of basic parameters

Abstract. In the article, the author examines the phenomenological characteristics of the basic parameters of interpersonal interaction based on three pairs of subject-subject and subject-object relations: dominance-submission, positivity-negativity, and success-failure. The emphasis is on the study of interpersonal interaction and social behavior of people using a variety of methods. An analysis of the concepts of T. Leary, R. Mullunieni, G. June allows us to conclude that they can be considered as acceptable for practice, but not as empirical-theoretical confirmed models.

Keywords: phenomenology, basic parameters, interpersonal interaction, interpersonal relations.

Сенько Татьяна Владимировна,

доктор психологических наук, профессор

Университет Яна Кохановского в Кельцах, Польша

tv-senko@gmx.net

Проблема самотності в ситуації вимушеної ізоляції як умова розвитку депресивних станів у студентської молоді

Філатова О. В.

Анотація. У статті розкрито феноменологію самотності та депресії, вивчено основні форми, рівні прояву цих явищ, умови їх виникнення та розвитку, особливості прояву у студентської молоді. З'ясовано, що ситуація вимушеної ізоляції призводить до підвищення рівня самотності, депресії і, як наслідок, може негативно впливати на психологічне здоров'я молоді. Статистично доведено, що самотність у ситуації вимушеної ізоляції можна розглядати як фактор розвитку депресивних станів, виникнення депресивних розладів. Констатоване поширення депресивних станів.

Ключові слова: самотність, вимушена ізоляція, депресивні стани, старший юнацький вік, студент.

Постановка проблеми. Сьогодні проблема самотності студентів набуває актуальності через вимушену ізоляцію та перехід на дистанційне навчання. Наука, зокрема психологічна, має чималий арсенал відомостей про природу самотності, депресії, вікових аспектів їх переживання, що характерні для старшого юнацького віку. Однак змінення соціальної ситуації у зв'язку з пандемією (COVID-19) збільшує практичну значущість проблеми, вимагає перегляду теоретичних уявлень про зазначені явища та їх емпіричної перевірки.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Психічне та психологічне здоров'я студентської молоді є важливим аспектом в контексті здоров'я нації та її нормального розвитку. Викликана пандемією вимушена самотність студентської молоді — причина непередбачуваних соціальних ефектів. Як прийнято вважати, самотність — стан людини, що знаходиться в змінених (незвичних) умовах ізоляції від інших людей [1, с. 450]. Проте багато вчених наголошують, що самотність — це лише різновид депресії, а не окремий феномен, який заслуговує на самостійне вивчення. Зокрема депресію визначають, як афективний стан, що характеризується негативним емоційним фоном, змінами мотиваційної сфери, когнітивних уявлень і загальною пасивністю поведінки [6, с. 88]. Загалом клінічні

спостереження свідчать про те, що самотність і депресія певною мірою можуть збігатися. Ці спостереження підтверджуються дослідженнями, що показують кореляційні зв'язки, коефіцієнти яких варіюються від 0,38 до 0,71, що залежить від вибірки та застосовуваних інструментів вимірювання [3, с. 53]. Дж. Янг пояснював зв'язок тим, що найбільш поширеними станами, які супроводжують самотність є печаль і депресія [4]. Деякі дослідники (М. Брегг, Дж. Мічела, П. Е. Попелу та Д. Дж. Уїкс [5]) стверджують, що жодне з цих явищ не спричиняє іншого, вони, найімовірніше, виникають із якоїсь загальної причини. У власному дослідженні М. Брегг представив дані, які пов'язують самотність і депресію. Науковець зазначив, що самотність не завжди потрібно асоціювати з депресією [5].

Іншими зарубіжними вченими (К. А. Андерсон, Р. де Френч і Л. М. Хоровіц) був проведений аналіз понять «депресивна особистість» і «самотня особистість» [2, с. 243]. Зіставлення показало, що «депресивна особистість» — більш широке поняття, яке включає різні системи ознак, а саме: негативізм, песимізм, переїдання та інші. Більшість ознак «самотньої особистості» повторюються в моделі «депресивної особистості». Феномен самотньої особистості вказує на те, що в індивіда виявляються й деякі з ознак депресії. Зокрема депресія не передбачає наявність в індивіда ознак самотності [5, с. 253]. Усе-таки, визначення вимушеної самотності як предиктора депресивних станів — це відкрите питання. Водночас існують дані, що дозволяють нам прогнозувати залежність. Так, онлайн-скринінг за кількома спеціальними шкалами та опитувальниками серед більше ніж 18 000 осіб в Італії в період епідемічного піку COVID-19 з 26 березня по 5 квітня 2020 року у тих, хто перебуває на карантині протягом 3–4 тижнів, виявив, що клінічно значущі симптоми ПТСР спостерігалися у 37% опитаних, вираженого стресу — у 22,8%, розлади адаптації — у 21,8%, тривоги — у 20,8%, депресії — у 17,3% і безсоння — у 7,3% респондентів (R. Rossi, 2020) [7]. Схожі результати були отримані раніше у КНР: симптоми вираженої тривоги відзначалися у 30%, депресії — у 17% населення (С. Wang, 2020) [9], а травматичні стресові симптоми — у 35%. Найчастіше описана симптоматика спостерігалася в жінок й осіб молодого віку (J. Qiu, 2020). Було встановлено, що карантин може стати фактором гострого стресового розладу (зокрема, у тих, хто перебував в ізоляції протягом 9 днів) [7]. Було проведено дослідження серед студентів. Відбулось порівняння осіб, що перебували в карантині тривалий час з тими, хто не був розмішений в карантин відразу після його початку, внаслідок чого серед опитаних студентів бакалаврату, що тривалий

час перебувають на ізоляції, було виявлено деякі загальні проблеми психічного здоров'я [8].

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й емпірично перевірити прояви у студентів депресивних станів, що були викликані явищем самотності в ситуації вимушеної ізоляції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибірку психодіагностичного вимірювання склали 30 студентів 3 курсу КДПУ, віком 19–21 рік. Під час діагностики особистісної самотності за «Шкалою суб'єктивного відчуття самотності» Д. Расселла, Л. Пепло, М. Фергюсона (Рис. 1) отримано високий показник самотності у 47% опитаних, що пояснюється передусім перебуванням досліджуваних у ситуації вимушеної ізоляції.

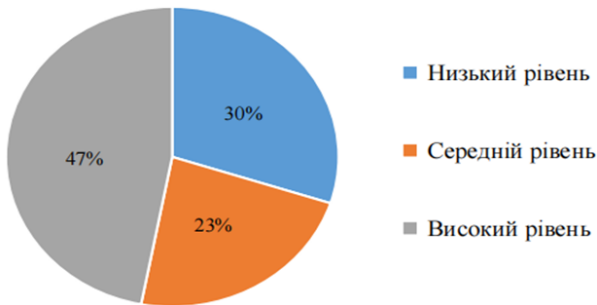


Рис. 1. Відсотковий розподіл прояву самотності

Отримані результати було порівняно з результатами дослідження самотності тих самих респондентів навесні 2019 року, тобто до введення карантинних обмежень (Табл. 1). Порівняльний аналіз дозволяє констатувати збільшення рівня самотності у студентів в ситуації вимушеної ізоляції. Отже, зазначену ситуацію вимушеної ізоляції можна розглядати як фактор виникнення та розвитку стану самотності у старшому юнацькому віці.

Діагностичний зріз за методикою «Шкала депресії Зунга» засвідчив (Рис. 2), що 60% опитаних є абсолютно здоровими та не помічають за собою проявів депресії. У 26% діагностовано легку депресію ситуативної або невротичної генези, 10% перебувають в субдепресивному стані і 4% мають істинний депресивний стан.

Щоб прослідкувати залежність на основі двох вибірок — показників рівня самотності та депресивних станів досліджуваних, — було створено графік лінійної кореляційної залежності r_{xy} -Пірсона (Рис. 3).

Таблиця 1. Порівняльний аналіз рівнів самотності у студентів в звичайних умовах й умовах вимушеної ізоляції

Час дослідження	Рівень самотності		
	Низький	Середній	Високий
2019	37%	43%	20%
2020	30%	23%	47%

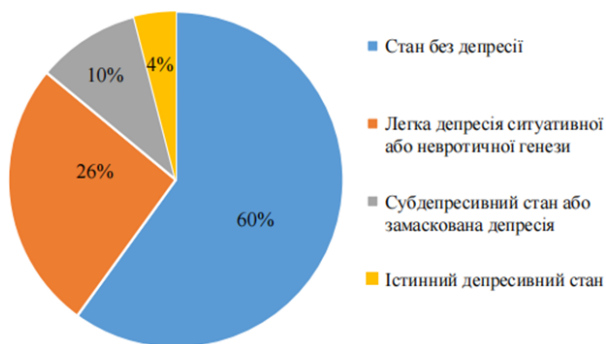


Рис. 2. Відсотковий розподіл прояву депресивних станів

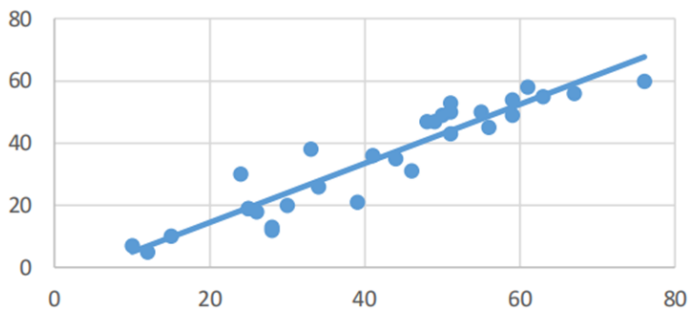


Рис. 3. Графік лінійної кореляційної залежності r_{xy} -Пірсона станів самотність — депресія

Аналіз даних засвідчив позитивну лінійну залежність між досліджуваними показниками. Кореляційний аналіз r_{xy} -Пірсона рівнів прояву самотності та депресивних станів показав $r_{xy} = 0,94$ (при $p > 0,01$). Це свідчить про високу кореляційну залежність. Між

показниками існує односторонній зв'язок, тобто чим більший рівень самотності, тим більш депресивною є людина. Депресія не передбачає обов'язкової наявності самотності в конкретній особистості, тоді як самотність, як правило, призводить до депресії.

Можемо констатувати, що істинний депресивний стан, субдепресивний стан або замаскована депресія, легка депресія ситуативної або невротичної генези не характерні особам із низьким і середнім показником рівня самотності (Табл. 2).

Таблиця 2. Кількісний аналіз досліджуваних за рівнем самотності та станами прояву депресії

Рівень самотності	Стан без депресії	Легка депресія ситуативної або невротичної генези	Субдепресивний стан або замаскована депресія	Істинний депресивний стан
Низький	9	–	–	–
Середній	7	–	–	–
Високий	2	8	3	1

Натомість спостерігаємо, що всі ці стани виникають у досліджуваних з високим рівнем самотності. Навпаки, низький і середній рівні самотності притаманні студентам, які не мають депресивних розладів.

Висновки. Узагальнюючи, ми наголошуємо, що переживання самотності, особливо у період вимушеної ізоляції, у сучасній молоді, зокрема студентської, призводить до розвитку депресивних станів, появи депресивних розладів. Крім того, переважна більшість опитаних студентів мають високі показники самотності.

Кореляційний аналіз показав високу пряму кореляційну залежність самотності та депресивних станів. Отже, зазначені депресивні стани досліджуваних викликані високим рівнем вимушеної самотності.

Список використаної літератури

1. Головин С. Ю. *Словарь практического психолога*. Москва : АСТ, 2003. 800 с.
2. Максимова М. В., Чемякина С. К., Сафронова А. Ю. *Международная статистическая классификация болезней*

- и проблем связанных со здоровьем. Десятый пересмотр. Том 1 (часть 1). Москва : Медицина, 1998. 698 с.*
3. Осколкова С. Н. *Депрессивные состояния в общемедицинской практике.* Москва, 1996. 162 с.
 4. Покровский Н. Е. *Лабиринты одиночества.* Москва : Прогресс, 1989. 624 с.
 5. Роджерс К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека;* пер. с англ. Москва : Прогресс. Универс, 1994. 480 с.
 6. Шапар В. Б. *Сучасний тлумачний психологічний словник.* Харків : Прапор, 2005. 640 с.
 7. Reivich K., Gillham J. E., Chaplin T. M. & Seligman M. E. P. (2005). From Helplessness to Optimism: The Role of Resilience in Treating and Preventing Depression in Youth. *Handbook of resilience in children.* S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), 2005. P. 223–237.
 8. Yang B. & Clum G. Childhood stress leads to later suicidality via its effect on cognitive functioning. *Suicide and Life-Threatening Behavior,* 2000, 30 (3). P. 183–198.
 9. Wang Y., Xu B., Zhao G. Is quarantine related to immediate negative psychological consequences during the epidemic? *Gen Hosp Psychiatry,* 2011.

References

1. Golovin, S. Y. (2003). *Slovar' prakticheskogo psikhologa* [Vocabulary of practical psychologist]. Moskva : AST. 800 s. [in Russian]
2. Maksimova, M. V., Cheremyakina, S. K. & Safronova, A. Y. (1998). *Mezhdunarodnaya statisticheskaya klassifikaciya bolezney i problem svyazanih so zdorov'em* [International statistical clasification of diseases and health problems]. *Devyatiy peresmotr. Том 1 (chast' 1).* Moskva : Medicina. 698 s. [in Russian]
3. Okolkova, S. N. (1996). *Depressivnie sostoyaniya v obshemedecinskoy praktike* [Depressive conditions in general medical practice]. Moskva, 162 s. [in Russian]
4. Pokrovskiy, N. E. (1989). *Labirint odinochestva* [Mazes of loneliness]. Moskva : Progress. 624 s. [in Russian]

5. Rodgers, K. (1994). *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka* [Review of psychotherapy. Becoming a person]; per. s angl. Moskva : Progress. Univers. 480 s. [in Russian]
6. Shapar, V. B. (2005). *Suchasniy tlumachniy psikhologichniy slovnik* [Modern explanatory psychological dictionary]. Harkiv : Prapor. 640 s. [in Ukrainian]
7. Reivich, K., Gillham, J. E., Chaplin, T. M. & Seligman, M. E. P. (2005). From Helplessness to Optimism: The Role of Resilience in Treating and Preventing Depression in Youth. *Handbook of resilience in children*. S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.). P. 223–237.
8. Yang, B. & Clum, G. (2000). Childhood stress leads to later suicidality via its effect on cognitive functioning. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 30 (3). P. 183–198.
9. Wang, Y., Xu, B. & Zhao, G. (2011). Is quarantine related to immediate negative psychological consequences during the epidemic? *Gen Hosp Psychiatry*.

Филатова А. В.

Проблема одиночества в ситуации вынужденной изоляции как условие развития депрессивных состояний у студентки молодёжи

Аннотация. В статье раскрыто феноменологию одиночества и депрессии, изучены основные формы, уровни проявления этих явлений, условия их возникновения и развития, особенности проявления в студенческой молодёжи. Выяснено, что ситуация вынужденной изоляции приводит к повышению уровня одиночества, депрессии и как следствие может негативно влиять на психологическое здоровье молодёжи. Статистически доказано, что одиночество в ситуации вынужденной изоляции можно рассматривать как фактор развития депрессивных состояний, возникновения депрессивных расстройств. Констатировано распространение депрессивных состояний.

Ключевые слова: одиночество, вынужденная изоляция, депрессивные состояния, старший юношеский возраст, студент.

Filatova A. V.

The problem of loneliness in a situation of compulsory isolation a condition for the development of depressive mental states in student youth

Abstract. The article reveals the phenomenology of loneliness and depression, studies the main forms, levels of manifestation of these

phenomena, the conditions for their occurrence and development, features of manifestation in student youth. It was found that the situation of compulsory isolation leads to an increase in the level of loneliness, depression and, as a result, can negatively affect the psychological health of young people. It has been statistically proven that loneliness in a situation of compulsory isolation can be considered as a factor in the development of depressive mental states, the occurrence of depressive disorders. The spread of depressive mental states was noted.

Keywords: loneliness, compulsory isolation, depressive mental states, a young adult, student.

Філатова Олександра Владиславівна,

психолого-педагогічний факультет

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

yerwall@gmail.com

Науковий керівник:

Ткаченко Олена Андріївна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Розділ VI
Прикладні
аспекти застосування
психологічних знань

УДК 159.9:616.831

Психологічні аспекти організації та формування корекційно абілітаційного простору для дітей раннього віку

Прокопов В. М.

Анотація. У статті висвітлено психологічні аспекти медико-соціально-психологічної реабілітації дітей раннього віку з особливими освітніми потребами. Означено важливість збалансованого гармонійного впливу на психіку дитини як майбутнього громадянина сучасного суспільства. Особливу увагу автором приділено питанням розвитку сенсомоторних, психомоторних новоутворень на основі компенсаторних властивостей вищих психічних функцій. Визначено значимість модельованого середовища, що впливає на відчуття різної модальності. Автор наводить результати емпіричного вивчення поведінкових реакцій вихованців Будинку дитини. Доведено актуальність системного моделювання корекційного середовища як чинника впливу на якість визначеності відчуттів дитини.

Ключові слова: абілітація, реабілітація, компенсаторні властивості, модельоване середовище, перцепція, модальність.

Постановка проблеми. Інвалідизація суспільства, не зважаючи на заявлену у всіх наукових громадах світу актуальність проблеми, продовжує з року в рік вражати наступальністю. У першій «Всесвітній доповіді про інвалідність» (2011 року) доктор Маргарет Чен, генеральний директор Всесвітньої організації охорони здоров'я, зазначаючи, що в майбутньому інвалідність буде викликати все більшу заклопотаність, оскільки її поширеність збільшується, наголосила, що на моделі інвалідності в окремо взятій країні впливають тенденції розвитку патологічних станів і факторів довкілля, інших чинників, як-от: дорожньо-транспортні події, природні катастрофи, конфлікти, харчування та зловживання наркотичними речовинами [10]. Група науковців ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН України», яку очолювали С. Р. Толмачева та Т. В. Пересипкіна, у резюме дослідження «Показники дитячої інвалідності в Україні в період 2010–2014 років», зазначають: «Проблема первинної та загальної дитячої інвалідності в країні є актуальною медико-соціальною проблемою, що

вимагає систематичного моніторингу та багаторівневого вирішення. Останніми роками спостерігається збільшення кількості дітей з обмеженими можливостями. Структура дитячої інвалідності з 1993 року не змінилася: перше рангове місце належить вродженим аномаліям, друге — захворюванням нервової системи і третє — розладам психіки і поведінки» [9, с. 55]. Досить напруженою ситуація залишається й донині. Значущість проблеми інвалідності з дитинства також зумовлена тим, що майже у 25% інвалідів віком до 50 років інвалідизація зумовлена захворюванням, перенесеним у дитинстві [2].

Суспільство, як і окрема людина, може стрімко розвиватись або хворіти, потерпати від вірусу пандемії чи жорстокості до самого себе; може калічити себе екологічно — засміченням, фізично — війнами, морально — розбещеністю. Саме ці причини означають науковці у своїх висновках [9, 10]. Водночас проблема вроджених аномалій, що змушують замислитись про природу їх виникнення і можливість оптимальної медичної та соціально-психологічної реабілітації дітей вже на ранніх етапах онтогенезу, потребує уваги наукової спільноти.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Аналіз правового поля супроводу дітей з особливими потребами (зокрема, постанов та рекомендацій установ охорони здоров'я та соціальної політики в питанні про інвалідність) засвідчує, що багато зусиль соціальних інституцій спрямовано на реабілітацію інвалідів, інтеграцію в суспільство, встановлення рівних прав на працю та громадську позицію. Надання пільг і компенсацій, медичне обслуговування та фінансове забезпечення, створення спеціальних умов і заходів для пересування в закладах освіти, транспорті та життєвих умовах, організація навчання спеціалістів для обслуговування людей з інвалідністю, починаючи з інвалідів дитинства, — все це потребує значних фізичних зусиль, морального потенціалу, економічних потужностей країни та ресурсу працездатного населення [8, 9]. Водночас конструктивна реалізація напрямів соціально-психологічної реабілітації людей із інвалідністю потребує політичних рішень і моральної зрілості людства, змінення системи мислення й системного ставлення до людей з особливими потребами.

Результати дослідження науковців (зокрема [8]) доводять необхідність прийняття державної програми реабілітації дітей із загальною та первинною інвалідністю. Крім того, вагому роль у супроводі дітей окресленої категорії відіграє свідоме моделювання корекційно-абілітаційного простору гармонійного протікання процесів зростання та освіти майбутнього громадянина з особливими потребами,

починаючи з усвідомлення важливості здорової репродукції людства. У пошуку гармонійного впливу на розвиток свідомості дитини науковці все більше звертають свою увагу на природні канали зв'язку оточуючого середовища та психіки дитини — на ресурсні можливості сенсорної системи. Про дефіцитарний стан і добудовування структур психіки розповідає, наприклад, лікар вищої кваліфікації, психоаналітичний терапевт, сексолог Едуард Ливинський [5, с. 9], виокремлюючи випадки травмування психіки чи дефіцитарності з пре(пере)натального періоду, коли ресурсне поле психічного розвитку обмежене сенсомоторною сферою буття дитини.

Терапевтичні можливості поляризованого та відбитого *світла*, переломлених світлових променів і біологічно активних діапазонів кольору аналізує знаний професор-офтальмолог Олег Панков [7]. Він згадує про вкорінену практику лікування світлом, що розпадалось на кольори всього спектру, у культовій споруді єгипетського міста Геліополя, де лікували людей із проблемами зору. Водночас науковець виказує здивування позицією сучасних лікарів-офтальмологів, які зі страхом ставляться до відкритого світла. Він наголошує, що сонячне світло корисне для зору, бо сонце підтримує здорові очі в хорошому стані й укріплює слабкі [7, с. 4–5].

На корекційно-розвивальних можливостях *музики* зосереджують увагу Dawn Kent [11] та Michelle Lefevre [12]. У дослідженні «Вплив музики на людське тіло і розум» Dawn Kent нагадує, що Платон пропонував використовувати музику для лікування тривожності, а Аристотель вважав музику інструментом для позбавлення від нестабільного емоційного фону. Науковець наголошує, що музика справляє помітну фізіологічну дію на численні біологічні процеси. Вона зменшує наслідки втоми, змінює пульс і вирівнює дихання, тиск, і, крім того, створює психогальванічний ефект [11]. У дослідженні Michelle Lefevre «Граючись зі звуком: використання музики в терапевтичних цілях при прямій взаємодії з дітьми» акцентовано на тому, що верескливий тон і гучний брязкіт можуть викликати паніку та збільшити тривожність дитини [8].

На значимості ароматерапії наголошує доктор психологічних наук Т. Н. Березина, яка в контексті дослідження взаємозв'язку базових *запахів* із базовими позитивними та негативними емоціями, припускає, що на несвідомому та малосвідомому рівні кожен базовий запах викликає у людини конкретну базову емоцію [1].

Важливу роль смакових відчуттів обстоюють у своєму дослідженні «Смак — детермінанта формування здоров'я людини із народження»

І. Н. Захарова, Є. Б. Мачнева та інші науковці [3, 4], які стверджують, що смак у дитини вже сформований при народженні та продовжує змінюватися протягом усіх періодів дитинства й підліткового віку. Вплинути на формування певних смакових переваг у дитини можливо шляхом організації харчування вагітної жінки й під час лактації, а також прикорму дитини раннього віку. Також дослідники наполягають на тому, що культура харчування мами й немовляти сприятиме формуванню здоров'я дитини в майбутньому [3]. Бо смачне та розумне годування забезпечує психологічний комфорт, екологічне врівноваження та тривалість життя, емоційний тонус, психомоторну гармонію і є необхідною умовою для підтримки процесу регенерації тканин й оптимізації енергетичної активності [4].

Вагоме місце у психічному розвитку ранніх періодів дитини займає дотиковий сенсорний канал зв'язку з реальним світом. Перший тактильний контакт з мамою, тепло її тіла — це перше, що знімає біль і заспокоює новонародженого в цьому світі. У перші роки життя тіло є також основою для становлення інтелекту. Цю домовлиневу форму мислення ретельно досліджував швейцарський психолог Ж. Піаже, позначивши його як сенсомоторний інтелект (у буквальному сенсі чуттєво-руховий, заснований на координації сприйняття та руху), що є базою для становлення інших, вищих форм мислення. Для розвитку мовлення дитини в перші роки життя недостатньо показувати й називати дитині предмет, потрібно ще й давати його торкнутися, помацати, тому що саме тактильні відчуття, як найбільш сильні, «стягують» візуальні й аудіальні відчуття в єдиний образ сприймання [6, с. 62–64].

Загалом, перелік цих наукових фактів і ресурсів природних механізмів розвитку нам необхідний для того, щоб ми затвердись на базовій позиції, як на сходинці, аби зробити наступний крок. За такої умови важливо побачити та проаналізувати саму філософію підходу до (ре)абілітації дітей раннього віку, усвідомити ресурсні можливості створення гармонійної та здорової людини й порівняти з наявною картиною реальності сьогодення.

Викладення основного матеріалу дослідження. При надходженні жінки, яка має народити, до операційної зали головною метою медичної бригади є успішні пологи, збереження життя матері та дитини відповідно до усталених протоколів медичного супроводу. Після закінчення перенатального супроводу дитина знаходиться під уважним доглядом і піклуванням розсудливої мами, яка дає дитині всю любов і такий необхідний перелік природних ресурсів, який ми

перерахували раніше. Але цього щасливого моменту може і не статися. Саме такі випадки, на жаль, є досить частими в нашому суспільстві. Аналіз наукової літератури та особистий досвід роботи в галузі реабілітації дітей раннього віку з особливими потребами дозволяє нам стверджувати, що поставлені державою акценти на матеріальному забезпеченні та медичних програмах для інвалідів, принципово картини інвалідизації суспільства не змінюють. Необхідно переглянути стратегію й тактику заходів щодо зменшення кількості випадків народженої інвалідності. Паралельно з покращенням умов для людей з інвалідністю варто спрямувати зусилля науковців на виявлення й усунення причин, що призводять до народженої інвалідності. Це завдання, яке потребує комплексної розробки цього проблемного поля й великих зусиль фахівців. Наше дослідження ми вважаємо спробою означити ключові вектори моделювання абілітаційного середовища в системі психологічного супроводу дітей з особливими потребами на ранніх етапах розвитку.

Акумулюючи знання про властивості психіки й можливості реагувати на подразники, важливими закономірностями росту й розвитку дитячого організму, які слід враховувати в системі психологічного супроводу дитини раннього віку, ми вважаємо:

- безперервність розвитку;
- гетерохронію з явищами випереджаючого дозрівання життєво важливих функціональних систем;
- енергетичне правило скелетних м'язів;
- правило надійності біологічної системи.

В умовах системного інтегрування означених факторів можемо припустити можливість ефективного моделювання абілітаційного середовища для збалансованого впливу на розвиток сенсорних вимірів різної модальності дитини. Ми вважаємо, що урахування закономірностей розвитку дитини раннього віку, й зокрема — її потреби отримувати від оточуючого середовища певних подразників у достатній кількості і якості, дає змогу змоделювати оптимальні умови для розвитку індивідуально окремої дитини в умовах сім'ї та/або для розвитку групи малюків зі схожим станом здоров'я в умовах спеціалізованого закладу.

Як ресурсні джерела впливу на організм і психіку дитини ми розглядаємо:

- 1) світло — за параметрами випромінювання, часу дії, силі та кольору;

- 2) звук — за параметрами часу дії, гучності та мелодійності;
- 3) запах — за параметрами часу дії, властивостями впливу, кількості;
- 4) смак — за параметрами властивостей впливу, часу дії, кількості;
- 5) дотик, тактильний контакт до живого і не живого — за параметрами різноманітності, часу перебування малюка в обіймах.

Усі фактори можна комбінувати в різних пропорціях і послідовності залежно від індивідуального стану здоров'я дитини та поставлених терапевтичних завдань.

Особливо важливим є вивчення зазначеної комбінаторики впливу на розвиток дитини в умовах депривації материнського піклування, коли мама фактично (чи юридично) відсутня, а діти потребують ресурсного впливу. Для реалізації цього завдання на базі Спеціалізованого будинку дитини для дітей з ураженням ЦНС, вадами розвитку та порушенням психіки (м.Кривий Ріг) був розпочатий лонгитюдний проєкт, зорієнтований на формування корекційно абілітаційного простору для дітей раннього віку. На першому, організаційному, етапі реалізації окресленого проєкту командою фахівців Спеціалізованого будинку дитини були зроблені певні кроки:

- сформована мультидисциплінарна команда медичного та соціально-психологічного супроводу дітей з особливими потребами;
- виділена кімната сенсорного розвитку дитини, умовно поділена на функціональні зони;
- налагоджена спільно розподілена робота фахівців, спрямована на допомогу дитині з обмеженими можливостями.

У формуванні команди медичного та соціально-психологічного супроводу дітей із вадами розвитку ми виходили з того, що мультидисциплінарна команда має включати в себе таких спеціалістів:

- медичний персонал (лікар-педіатр, лікар-невролог, психіатр),
- фахівців із фізичної реабілітації (спеціаліст із лікувального масажу, фізкультури, спеціаліст з фізіотерапії, дефектолог (спеціалізації відповідно специфіці закладу);
- спеціалістів соціально-психологічного супроводу (корекційні, спеціальні педагоги, практичний, спеціальний психолог).

Організаційний етап моделювання корекційно абілітаційного простору для дітей раннього віку з особливими потребами передбачав просвітницьку та координаційну роботу з персоналом. Стратегія роботи з дитиною, яка має особливі потреби, має бути доведена до молодшого медичного персоналу (молодшої медичної сестри та няні) та інших суб'єктів освітнього процесу. Члени команди, виконуючи свої професійні програми, регулярно мають узгоджувати дії між собою для досягнення спільної мети розвитку (абілітації) дитини, корегуючи вплив на неї та навантаження гармонійно.

Психологу важливо знати, як поводить себе дитина під час сеансів з іншими спеціалістами, тобто, як вона реагує на фізичний вплив масажиста, тактильні (торкання, натиски, стискання), кінestetичні вправи лікувальної фізкультури (перевертання на живіт, підтягування за руки, утримання та фіксація тіла, позбавлення тіла рухів і т. д.), на які коливання голосу і як реагує. Звернення уваги психолога на такі нібито дрібниці може прояснити не тільки рівень сформованості рефлексів і функцій, але й дати натяк на умови, з яких потрапила ця дитина до закладу — можливо, була психотравма у сім'ї (якщо така сім'я була). Може виявитись, що звичайні речі, дії чи окремі індивідуальні манери поведінки дорослих (тон голосу, рухи руками, стук по столу), чи якісь звичайні фактори викликають у дитини неадекватну реакцію, тому що пов'язані в дитини з болем і страхом, який вона зазнала. Ми не можемо наперед знати, які дії викликають негативні асоціації дитини і взагалі, що вони для неї значать. Можна бачити, що діти реагують страхом чи криком на такі речі, як кудлата іграшка, горщик чи сидіння на ньому, огорожа манежу, торкання їх тіла, накривання ковдрою, звук, світло тощо. Бажано, щоб у складі мультимодальної команди були не тільки фахівці-жінки, але й чоловіки. Досвід роботи показує, що малюки по-різному реагують на високі тони жіночого голосу та на низькі тони голосу чоловіка. Торкання рук, тілесний контакт і манери поводження з дитиною — це далеко не все, що дитина може дізнатися у взаємодії з людьми, навіть у ранньому віці. Малюк тестує все, що потрапляє до його поля уваги. Це збагачує уявлення дитини про дійсність, відкриває нові сторони комунікацій, дає інформацію про різноманітність навколишнього світу. Позитивний досвід сенсомоторного стимулювання дитини наближує її до гармонізації сприйняття дитиною відносин з оточуючими, закладає фундамент для формування моделі соціальної поведінки.

Повноцінна допомога дитині з обмеженими можливостями здоров'я має включати комплексну психолого-медико-педагогічну роботу з

побудови такого простору життя й активності, що найкращим чином спонукатиме дитину використовувати набуті функції у природних умовах. Дитина, яка з моменту неусвідомленого зачаття почала розвиватись в дизонтогенезі, постраждала в процесі народження, не налагодивши діадні відносини з мамою, в умовах спеціалізованого закладу має гарантовано отримувати допомогу, орієнтовану на абілітацію, новоутворення, формування, побудування того, чого їй ще не вистачає (посмішка, вокалізація радості, побудування емоційних станів, адекватних реакцій, комунікативних навичок тощо). Важливо досягати сенсорної й емоційної інтеграції впливів команди супроводу, звертаючи увагу передусім на чуттєві реакції дитини.

При порушеннях нервової системи можна бачити, як природа психіки сама шукає компенсаторні можливості добудування дефіцитарних елементів своєї структури, тих ланок, які повинні були сформуватися належним чином у свій час. Тому ми визначаємо *метою* абілітацію природніх процесів, функцій організму, властивостей психіки з адекватними реакціями, намагаючись посилено компенсувати відсутність належного функціоналу та дефіцитарність психічної структури.

Робота в цьому напрямі здійснюється нами у спеціальній кімнаті сенсорного розвитку. Кімната може бути типовою, але звукоізолюваною, що відповідає державному стандарту. При цьому важливо:

- 1) максимально природне освітлення (кольорові фільтри на вікнах не більше 1/3 вікна);
- 2) контрольований мікроклімат (температура 18–21 градусів, вологість 50–70%);
- 3) запах в кімнаті має бути природним і приємним для малюка, але не харчовим;
- 4) кімнату варто розподілити на функціональні зони:
 - музичну (фортепіано, флеш-програвач та інше);
 - м'яку зону (килимки 2 × 1,5 метрів із подушками різної форми, розміру та тканини, м'які іграшки з різного хутра й наповнювача);
 - манеж з наметом (манеж приблизно 2 × 2 метри, прямокутний на ніжках), намет арочний (до верху каркас) із підвішеними білими елементами та змінним кольором тканини природнього відтінку);

- арт-зона: пара дитячих столів, мольберт/фліпчарт формату А2, матеріали для образотворчого мистецтва;
 - м'який (меблевий) куточок зі столиком для бесід.
- 5) стеля декорована елементами різного розміру та кольору, пастельного (середнього) тону насиченості, візуально 1/4 від площі стелі; декор має об'єднувати всі зони;
- 6) у кімнаті має залишатися трохи місця, яке повинно бути вільним для рухових вправ чи імпровізацій. Також це необхідно для вільного пересування з дітьми з особливими потребами (ДЦП).

Сеанси відвідування кімнати корекційно-абілітаційного простору було встановлено головним лікарем. Термін сеансу — 30 хвилин на день. Перевага надавалась дітям, які перебували у психічно нестабільному стані, часто кричали, (ауто)агресивні, астеничні, із порушенням харчової поведінки, ДЦП, РАС. Розглянемо приклад одного із сеансів. Під час сеансу дітей раннього віку та з ДЦП вкладають у манеж, там вони, слухаючи спокійну музику, розглядають паперових білих журавликів «орігамі», які ледве рухаються під світлим (салатовим) куполом із тканини, на якому граються сонячні промені. Двоє інших дітей у цей час знаходяться на м'якому куточку. Хлопчик Л. міцно стискає великого волохатого ведмедя, а дівчинка Т. із м'якою посмішкою та широко відкритими від задоволення очима занурилась у м'яку та велику мавпу. У кімнаті чутно легкий аромат лаванди і час ніби проходить стороною. Після закінчення музики, задоволених дітей виводять, а малюків виносять спокійними, суглоби та м'язи їх розслаблені. Після масажу це ефективна процедура. Медичний персонал і вихователі іноді поза розкладом приносять до кімнати абілітаційного простору дітей, які не можуть заспокоїтись. Психолог може взяти малюка на руки, притиснути до себе та під ритм спокійної музики колихати, як у човні.

Отже, результати роботи команди Спеціалізованого будинку дитини для дітей з особливими потребами можна вважати позитивними. Функціонування корекційно абілітаційного простору для дітей раннього віку забезпечує позитивну динаміку у стані здоров'я вихованців. Ефект спостерігався як під час сеансів, так і після них. Вихователі та персонал у групах звернули увагу на зменшення випадків психічних зривів у дітей. Навіть в осіб, які працювали з дітьми поза кімнатою та лише приносили дітей до неї, покращувався настрій і виникало бажання повернутися до кімнати. Можна тлумачити цей факт як профілактику професійного вигорання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. За результатами аналізу літератури з досліджуваної проблеми нами підтверджено, що проблема первинної та загальної дитячої інвалідності в Україні є актуальною медико-соціальною проблемою, яка вимагає систематичного моніторингу та багаторівневого вирішення. Також доведено актуальність моделювання корекційно-абілітаційного середовища задля впливу на гармонізацію відчуттів дітей раннього віку на етапі розвитку сенсомоторного інтелекту.

Отримані результати емпіричного дослідження очікувано показали:

- жодна система чи середовище не замінить рідну матір дитині,
- у дітей-сиріт симбіотичний зв'язок загублений у часі;
- імпринтинг дитина пов'язаний не тільки із травмою пологів, але і з психічною травмою втрати;
- формування базової довіри до людства (або хоч до одної людини) у сиріт не відбулося, а може і не відбутися. Проте може сформуватися базова недовіра до світу, що стане причиною нездатності сформуванню довірливих взаємин та сім'ю в подальшому, призвести знову до неусвідомленого батьківства.

Саме тому абсолютно необхідною є робота із соціально-психологічного супроводу дітей цієї категорії, зокрема в умовах цілеспрямованого моделювання корекційно-абілітаційного простору.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в можливості залучити науковий підхід для означення математично розрахованого впливу та складання алгоритмів балансу й дозування подразників.

Список використаної літератури

1. Березина Т. Н. Возникновение позитивных и негативных базовых эмоций под влиянием базовых запахов. *Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология»*, 2011, 3. С. 59–69.
2. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/oper_new.html.
3. Захарова И. Н., Мачнева Е. Б., Дмитриева Ю. А., Касьянова А. Н. Вкус — детерминанта формирования здоровья человека с рождения. *Педиатрия. Прил. к журн. Consilium Medicum*, 2018, 2. С. 33–37. doi: 10.26442/2413-8460_2018.2.33-37

4. Котова И. Б., Канаркевич О. С. Психология вкусовых ощущений и восприятий. *Гуманизация образования*, 2009, 1. С. 26–33. [Електронний ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-vkusovyh-oschuscheniy-i-vospriyatiy/viewer>
5. Ливинский Е., Демчук О. Клінічний психоаналіз дефіцітарних станів Его: збірник лекцій. Част. 1. Київ : АРТ КНИГА, 2018. 287 с.
6. Медведская Е. И. Тактильный контакт и его роль во взаимодействии взрослого и ребенка. *Початкова школа*, 2012, 10. С. 62–64.
7. Панков О. *Практика восстановления зрения при помощи света и цвета*. Москва : «Астрель», 2010. 192 с.
8. Слабкий Г. О., Дзюба О. М., Дудіна О. О., Габорець Ю. Ю. Характеристика інвалідності дитячого населення України. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*, 2018, 1 (75). С. 11.
9. Толмачова С. Р., Пересипкіна Т. В. Показники дитячої інвалідності в Україні за період 2010–2014 років. *Здоров'я ребенка: научно-практический журнал*, 2016, 7 (75). С. 54–58
10. Чен М. Всемирный доклад об инвалидности. Выступление Генерального директора ВООЗ, 2011. URL: https://apps.who.int/mediacentre/news/releases/2011/disabilities_20110609/ru/index.html
11. Dawn K. The Effect of Music on the Human Body and Mind. University of Freedom Spring, 2006. [Електронний ресурс]. URL: <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1162&context=honors>
12. Lefevre M. Playing With Sound: The Therapeutic Use of Music in Direct Work With Children. *Child & Family Social Work*, 2004, 14. С. 333–345. doi: 10.1111/j.1365-2206.2004.00338.x

References

1. Berezina, T. N. (2011). Vozniknovenie pozitivnyih i negativnyih bazovyih emotsiy pod vliyaniem bazovyih zapahov [The emergence of positive and negative basic emotions under the influence of basic smells]. *Vestnik MGGU im. M. A. Sholohova. Seriya «Pedagogika i psihologiya»*, 3. S. 59–69. [in Russian]

2. Derzhavna sluzhba statistiki Ukrayini [State Statistics Service of Ukraine]. [Elektronniy resurs]. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/oper_new.html. [in Ukrainian]
3. Zaharova, I. N., Machneva, E. B., Dmitrieva, Yu. A. & Kasyanova, A. N. (2018). Vkus — determinanta formirovaniya zdorovya cheloveka s rozhdeniya [Taste is a determinant of the formation of human health from birth]. *Pediatrics. Pril. k zhurn. Consilium Medicum*, 2. S. 33–37. [in Russian]. doi: 10.26442/2413-8460_2018.2.33-37
4. Kotova, I. B. & Kanarkevich, O. S. (2009). Psihologiya vkusovih oschuscheniy i vospriyatiy [Psychology of taste and perception]. *Gumanizatsiya obrazovaniya*, 1. S. 26–33. [Elektronniy resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-vkusovyh-oschuscheniy-i-vospriyatiy/viewer> [in Russian]
5. Livinskiy, E. & Demchuk, O. (2018). Klinichniy psihoanaliz defitsitarnih staniv Ego [Clinical psychoanalysis of defunct lines of Ego]: zbirnik lektsiy. Chast. 1. Kiyiv : ART KNIGA. 287 s. [in Ukrainian]
6. Medvedskaya, E. I. (2012). Taktilniy kontakt i ego rol vo vzaimodeystvii vzroslogo i rebenka [Tactile contact and its role in the interaction of an adult and a child]. *Pochatkova shkola*, 10. S. 62–64. [in Russian]
7. Pankov, O. (2010). *Praktika vosstanovleniya zreniya pri pomoschi sveta i tsveta* [The practice of restoring vision with light and color]. Moskva : «Astrel». 192 s. [in Russian]
8. Slabkiy, G. O., Dzyuba, O. M., Dudina, O. O. & Gaborets, Yu. Yu. (2018). Harakteristika Invalidnosti dityachogo naseleण्या Ukrayini [Characteristics of invalidity of the child population of Ukraine]. *Visnik sotsialnoyi gigiyeni ta organizatsiyi ohoroni zdorov'ya Ukrayini*, 1 (75). S. 11. [in Ukrainian]
9. Tolmachova, S. R. & Peresipkina, T. V. (2016). Pokazniki dityachoyi invalidnosti v Ukrayini za period 2010–2014 rokiv [Indicators of child disability in Ukraine for the period 2010–2014 years]. *Zdorove rebenka: nauchno-prakticheskiy zhurnal*, 7 (75). S. 54–58. [in Ukrainian]
10. Chen, M. (2011). Vsemirniy doklad ob invalidnosti. Vyistuplenie Generalnogo direktora VOOZ [World report on disability. Speech by the Director General of WHO]. URL: https://apps.who.int/mediacentre/news/releases/2011/disabilities_20110609/ru/index.html. [in Russian]

11. Dawn K. The Effect of Music on the Human Body and Mind. University of Freedom Spring, 2006. [Elektronniy resurs]. ULR: <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1162&context=honors>
12. Lefevre M. Playing With Sound: The Therapeutic Use of Music in Direct Work With Children. *Child & Family Social Work*, 2004, 14. С. 333–345. doi: 10.1111/j.1365-2206.2004.00338.x

Прокопов В. Н.

Психологические аспекты организации и формирования коррекционно абилитационного пространства для детей раннего возраста

Аннотация. В статье освещены психологические аспекты медико-социально-психологической реабилитации детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями. Отмечена важность сбалансированного гармоничного воздействия на психику ребенка как будущего гражданина современного общества. Особое внимание автором уделено вопросам развития сенсомоторных, психомоторных новообразований на основе компенсаторных свойств высших психических функций. Определена значимость моделируемой среды, влияющей на ощущения разной модальности. Автор приводит результаты эмпирического изучения поведенческих реакций воспитанников Дома ребенка. Доказана актуальность системного моделирования коррекционной среды как фактора влияния на качество определенности ощущений ребенка.

Ключевые слова: абилитация, реабилитация, компенсаторные свойства, моделируемая среда, перцепция, модальность.

Prokopov V. N.

Psychological aspects of organization and formation of correctional habilitation space for young children

Abstract. The article highlights the psychological aspects of medical socio-psychological rehabilitation of young children with special educational needs. The importance of a balanced harmonious impact on the psyche of a child as a future citizen of modern society is noted. The author pays special attention to the development of sensorimotor, psychomotor neoplasms on the basis of compensatory properties of higher mental functions. The significance of the simulated environment, which influences the sensations of different modality, has been determined. The author cites the results of an empirical study of the behavioral reactions of pupils of the Children's Home. The relevance of the systemic modeling of the correctional environment as a factor influencing the quality of certainty of the child's feelings has been proved.

Keywords: habilitation, rehabilitation, compensatory properties, simulated environment, perception, modality.

Прокопов Володимир Миколайович,

аспірант кафедри загальної та вікової психології
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна

Практичний психолог

КЗ «Криворізький спеціалізований будинок дитини» ДОР»

Кривий Ріг, Україна

prokopov380676060072@gmail.com

Науковий керівник:

Токарева Наталя Миколаївна,

доктор психологічних наук, професор

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Отказ от деятельности в ситуациях неудач как проявление профессионального выгорания менеджеров

Ронгинская Т. И.

Аннотация. В статье представлены результаты анализа структуры синдрома профессионального выгорания в группе менеджеров польских предприятий бюджетной сферы. Для определения структуры синдрома был использован «Опросник поведения и переживания, связанного с работой» — AVEM (*Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*, Schaarschmidt & Fischer, 1997) в польской адаптированной версии (Rongińska, Gaida, 2012). Особое внимание было обращено на преодолевающее поведение в ситуации неудачи, а отказ от деятельности рассматривался как ведущий фактор быстрого развития симптомов профессионального выгорания. Предложены направления профилактики развития синдрома выгорания в группе менеджеров.

Ключевые слова: синдром профессионального выгорания, отказ от деятельности, преодолевающее поведение в ситуации неудач, стремление к совершенству.

Постановка проблемы. Исследование синдрома профессионального выгорания, его содержания, причин и закономерностей протекания остается в ряду ключевых проблем прикладной психологии труда, менеджмента и управления человеческими ресурсами [1–3, 6–8, 17]. Как известно, развитие синдрома выгорания начинается с существенной и часто необратимой трансформации в эмоциональной сфере личности, в которой выражено изменение отношения к своей работе — от положительной, сильной вовлеченности в выполняемый труд до безразличия, граничащего с полным отказом от деятельности. Многолетние исследования поведения сотрудников в различных профессиональных группах убеждают в том, что интенсивность развития симптомов выгорания постоянно возрастает, приводя к быстрому развитию форм поведения, отражающих эмоциональное, интеллектуальное и мотивационное истощение человека в профессиональной среде [9–15]. На начальных этапах развития синдрома выгорания преобладают исключительно положительные

эмоции: энтузиазм, увлеченность трудом, высокое чувство собственной значимости и незаменимости (особенно среди управленческого персонала), стремление к совершенству и достижению высоких целей. Однако, по мере развития синдрома, первоначально чрезвычайно высокий уровень мотивации достижений приводит к истощению психических ресурсов личности. При этом основной проблемой, по нашему мнению, становится быстрый отказ от деятельности в ситуациях неудач и поражений, т.е. снижение уровня и качества преодолевающего копинг-поведения, описанного Лазарусом [4]. Последнее естественным образом вписано в поведенческие схемы лиц с высокими профессиональными притязаниями. Выгорает не только тот, который с огромным энтузиазмом подходит к своему труду без достаточных умений управлять собственными психическими ресурсами, а скорее тот, для которого неудачи становятся доказательством своего бессилия, а единственным выходом становится отказ от деятельности. Мы предполагаем, что основной причиной профессионального выгорания является дефицит преодолевающего поведения в ситуациях ошибок, неудач и поражений. Тенденция к отказу от деятельности как основное проявление синдрома выгорания выражена в принятии пассивной установки, уходе от поиска других, более эффективных стратегий выхода из трудной ситуации.

Изложение основного материала исследования. В исследованиях, проведенных среди менеджеров среднего управленческого звена, были сформулированы две **основные цели**:

1. Анализ составляющих структуры синдрома профессионального выгорания в зависимости от пола испытуемых.
2. Поиск ответа на вопрос, существует ли детерминирующая причина развития симптомов синдрома профессионального выгорания среди женщин и мужчин, занимающих управленческие должности.

Исходя из предположения о том, что основным содержанием структуры синдрома профессионального выгорания является отказ от деятельности, нами была сформулирована следующая **рабочая гипотеза**:

Детерминирующим фактором профессионального выгорания в группе женщин и мужчин, занимающих управленческие должности, является дефицит преодолевающего поведения в ситуации неудач, ведущий к полному отказу от деятельности.

В целях эмпирической верификации сформулированного выше предположения о роли преодолевающего поведения в ситуации неудач

был использован «Опросник поведения и переживания, связанного с работой» — АВЕМ (*Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* [16]) в польской адаптированной версии [13]. Опросник позволяет диагностировать типы поведения человека в профессиональной среде и определить выраженность составляющих профессионального выгорания. Он состоит из 66 утверждений, объединенных в 11 шкал, описывающих три сферы поведения и переживания: вовлеченность в деятельность, определяемую субъективной значимостью труда и профессиональными амбициями субъекта; эмоциональную устойчивость в ситуациях неудач и готовность к их преодолению; эмоциональное отношение к труду, включая переживание социальной поддержки и собственной профессиональной успешности.

На основе шкал опросника можно диагностировать четыре типа поведения и переживания в профессиональной среде: Тип G — здоровый тип (нем. *Gesund* — здоровый), отмеченный высоким уровнем мотивации достижений, умением рационального распределения рабочей нагрузки и поиском выхода из ситуаций неудач; Тип S — направленный на берегающее отношение к своим психическим ресурсам (нем. *Sparsam* — экономный, бережливый), отмеченный средним уровнем мотивации и высокой удовлетворенностью трудом; Тип риска А — в соответствии с типом поведения А [5] отличающийся высоким уровнем эмоционального напряжения и субъективной значимости труда, а также дефицитом преодолевающего поведения; Тип В — тип выгорания (англ. *Burnout* — выгорание), демонстрирующий признаки эмоционального истощения, безразличия к труду и полного отказа от деятельности.

В представленной статье анализируется только последний тип (тип В), описывающий поведение человека в профессиональной среде с выраженными признаками синдрома выгорания.

В исследовании приняли участие более 2000 менеджеров польских госбюджетных предприятий, занимающих должности управленцев среднего звена с различным уровнем симптомов профессионального выгорания. Для проведения анализа структуры синдрома профессионального выгорания среди них было выделено 198 лиц (103 женщины и 95 мужчин), отнесенных с высоким уровнем вероятности ($p \geq 0,85$) к типу поведения В (*Burnout*), отмеченного всеми признаками синдрома выгорания.

Результаты исследования. На первом этапе обработки результатов была предпринята попытка выделения ведущих признаков выгорания на основе сравнения средних значений и коэффициента

вариации (V) для всех шкал опросника AVEM в группах женской и мужской выборки лиц, отнесенных к типу поведения В. Коэффициент вариации позволяет определить вариативность показателей шкал и тем самым установить ведущие симптомы профессионального выгорания.

Для эstimации коэффициента вариации были приняты следующие критерии содержательной интерпретации:

- $V < 20\%$ — низкая вариативность;
- $20\% < V < 40\%$ — средняя вариативность;
- $40\% < V < 100\%$ — высокая вариативность;
- $100\% < V < 150\%$ — очень высокая вариативность;
- $V > 150\%$ — экстремально высокая вариативность.

При обработке результатов использовались пакеты STATYSTYKA и SPSS.

В таблицах 1 и 2 представлены средние, стандартные отклонения и коэффициенты вариации женской и мужской выборок.

Данные, представленные в таблице 1, показывают, что низкая вариативность характеризует пять шкал опросника AVEM: «Готовность к энергетическим затратам» ($V = 18,43$); «Стремление к совершенству» ($V = 12,08$); «Способность к поддержанию дистанции по отношению к работе» ($V = 15,44$); «Тенденция к отказу в ситуации неудачи» ($V = 12,42$) и «Активная стратегия решения проблем» ($V = 17,82$). Это свидетельствует о том, что показатели этих шкал в группе женщин-менеджеров с выраженными признаками профессионального выгорания (тип В) в большей степени определяют структуру синдрома, а значения шкал «*Стремление к совершенству*» и «*Тенденция к отказу в ситуации неудачи*» вследствие самых низких показателей вариативности несут в себе основную смысловую нагрузку при выяснении симптомов, а соответственно — и причин выгорания. Большая часть выборки «выгоревших» менеджеров женского пола сосредоточено с низкой вариацией вокруг средних значений по этим двум шкалам.

В таблице 2 представлены результаты анализа мужской выборки менеджеров. В группе мужчин с выраженными признаками профессионального выгорания основную нагрузку несут на себе шкалы: «Стремление к совершенству» ($V = 13,48$); «Способность к поддержанию дистанции по отношению к работе» ($V = 15,56$); «Тенденция к отказу в ситуации неудачи» ($V = 12,78$) и «Активная стратегия решения проблем» ($V = 16,93$). Это свидетельствует о том, что в группе мужчин, занимающих управленческие должности и отнесенных к типу профессионального выгорания (тип В) ведущими

Таблица 1. Средние значения, стандартные отклонения и коэффициент вариации шкал AVEM для женской выборки профессионального выгорания

Шкалы AVEM	М Женщины (n=103)	SD	V	Интерпретация
Субъективное значение деятельности (BA)	14,57	3,68	25,26	Средняя вариативность
Профессиональные притязания (BE)	18,05	3,88	21,50	Средняя вариативность
Готовность к энергетическим затратам (VB)	19,86	3,66	18,43	Низкая вариативность
Стремление к совершенству (PS)	21,96	2,65	12,08	Низкая вариативность
Способность к поддержанию дистанции по отношению к работе (DF)	17,41	2,68	15,44	Низкая вариативность
Тенденция к отказу в ситуации неудачи (RT)	19,78	2,45	12,42	Низкая вариативность
Активная стратегия решения проблем (OP)	17,52	3,12	17,82	Низкая вариативность
Внутреннее спокойствие и равновесие (IR)	15,60	4,18	26,81	Средняя вариативность
Чувство успешности в профессиональной деятельности (EB)	16,87	3,82	22,64	Средняя вариативность
Удовлетворенность жизнью (LZ)	16,81	3,76	22,38	Средняя вариативность
Чувство социальной поддержки SU	19,44	4,44	22,86	Средняя вариативность

Примечание: М — среднее значение; SD — стандартное отклонение; V — коэффициент вариации. Источник: исследования автора.

становятся шкалы «*Стремление к совершенству*» и «*Тенденция к отказу в ситуации неудачи*», что подтверждает картину в женской выборке. Низкие значения вариативности по этим шкалам позволяют утверждать, что именно эти две шкалы принимают на себя основную смысловую нагрузку и становятся ведущими для выяснения структуры синдрома профессионального выгорания мужской выборки управленческого персонала.

Таблица 2. Средние значения, стандартные отклонения и коэффициент вариации шкал АВЕМ для мужской выборки профессионального выгорания

Шкалы АВЕМ	М Мужчины (n=95)	SD	V	Интерпретация
Субъективное значение деятельности (BA)	14,9684	5,23	34,99	Средняя вариативность
Профессиональные притязания (BE)	17,6737	3,70	20,96	Средняя вариативность
Готовность к энергетическим затратам (VB)	18,3895	3,98	21,66	Средняя вариативность
Стремление к совершенству (PS)	19,5474	2,63	13,48	Низкая вариативность
Способность к поддержанию дистанции по отношению к работе (DF)	18,2842	2,84	15,56	Низкая вариативность
Тенденция к отказу в ситуации неудачи (RT)	18,4000	2,35	12,78	Низкая вариативность
Активная стратегия решения проблем (OP)	17,7789	3,01	16,93	Низкая вариативность
Внутреннее спокойствие и равновесие (IR)	16,7684	4,24	25,29	Средняя вариативность
Чувство успешности в профессиональной деятельности (EB)	16,0526	3,68	22,94	Средняя вариативность
Удовлетворенность жизнью (LZ)	16,0947	3,51	21,80	Средняя вариативность
Чувство социальной поддержки (SU)	17,8316	3,97	22,27	Средняя вариативность

Примечание: М — среднее значение; SD — стандартное отклонение; V — коэффициент вариации. Источник: исследования автора.

На основе приведенных выше результатов анализа структуры составляющих синдрома профессионального выгорания можно принять сформулированную гипотезу исследования:

Детерминирующим фактором профессионального выгорания в группе женщин и мужчин, занимающих управленческие должности,

является дефицит преодолевающего поведения в ситуации неудач, ведущий к полному отказу от деятельности.

Принимая во внимание то, что второй ведущей шкалой в женской и мужской выборках является «Стремление к совершенству», можно предполагать, что отказ от деятельности происходит на фоне сильного убеждения в том, что каждое задание должно быть выполнено на самом высоком уровне, а опыт первых неудач и поражений переживается как подтверждение собственной несостоятельности, свидетельствуя тем самым о дефицитах преодолевающего поведения, когда отказ от деятельности становится единственным способом преодоления трудностей, который описан в теории копинг-поведения как стратегия избегания [4]. Преодоление негативных эмоций, связанных с переживанием неудачи, происходит по типу уклонения и отрицания существования проблемы. В результате поведение человека становится пассивным, снижается мотивация достижений и в эффе́кте развиваются симптомы синдрома профессионального выгорания.

На последних этапах синдрома выгорания, когда труд перестает приносить удовлетворенность и становится источником отрицательных эмоций вследствие переживаемых неудач, изначальный энтузиазм заменяется полным отказом от деятельности, являющимся основным признаком выгорания, т.е. полного истощения индивидуальных ресурсов человека. В одном случае это может иметь характер «жизненного фиаско», а в другом становится оправданием выхода из профессиональной деятельности, своего рода избавлением от необходимости быть активным и отвечать возрастающим требованиям профессиональной среды. В каждом конкретном случае развитие синдрома профессионального выгорания носит индивидуальный характер и требует разработки мер, отвечающих особенностям индивида.

Предложения и рекомендации для разработки профилактики синдрома профессионального выгорания управленческого персонала. Принимая во внимание полученные результаты исследования структуры синдрома выгорания, можно сформулировать несколько положений для разработки программы ранней профилактики развития синдрома профессионального выгорания менеджеров среднего звена. Показатели шкал использованного опросника AVEM свидетельствуют о возрастании тенденции к отказу в ситуациях неудач и поражений, а также о возрастающем чувстве внутреннего опустошения и отчужденности, приходящих на смену первоначальному стремлению к совершенству.

Ниже представлено несколько положений для разработки программ профилактики профессионального выгорания:

- Выявление, развитие и поддержка дополнительных психоэмоциональных ресурсов человека, сконцентрированных на преодолевающем поведении в ситуациях неудач и поражений путем индивидуальных консультаций, тренингов и различных видов бизнес-коучинга.
- Усиление и развитие активных форм преодолевающего поведения, положительной и оптимистической установки по отношению к требованиям профессиональной среды, особенно путем концентрации на положительных эффектах деятельности.
- Усиление профессиональных амбиций, вовлеченности в труд и стремления к общему успеху.
- Ранняя профилактика профессионального здоровья, сосредоточенная на формировании умений поддерживать оптимальную дистанцию между менеджером и рабочим коллективом для предупреждения излишней эмоциональной вовлеченности и предотвращения развития симптомов выгорания в виде деперсонализации.
- Усиление взаимного доверия и социальной поддержки в рабочей среде как предупреждение нарастающей тенденции к отказу от деятельности.
- Действия, направленные на повышение переживания значимости своего труда, на предупреждение чувства безразличия по отношению к ожидаемым результатам, на развитие умений сосредотачиваться на положительных эффектах труда.

Заключение. Профилактика профессионального здоровья и предотвращения выгорания среди управленческого персонала должна быть направлена на раскрытие и поддержку личностных ресурсов преодолевающего поведения преимущественно в ситуациях неудач и поражений. При этом важным аспектом является повышение уровня ответственности за своих подчиненных, которое в соединении с умением принимать решения в трудных ситуациях составляет основу профессиональных компетенций руководителя.

Представленные результаты исследования подтверждают предположение о том, что ключом к пониманию сути синдрома профессионального выгорания является возрастание тенденции к отказу в

ситуации неудач и поражений, что подтверждено в группе менеджеров, независимо от пола испытуемых. Причиной, приводящей к отказу от деятельности, является повышенное стремление к совершенству при выполнении профессиональных задач, а ситуация неудачи рассматривается человеком как потеря контроля над результатами своего труда, снижая тем самым мотивацию достижений и приводя к развитию синдрома профессионального выгорания.

Список использованной литературы

1. Burisch M. *Das Burnout-Syndrom – Theorie der inneren Erschöpfung*, 2. Auflage. Berlin-Heidelberg : Springer, 1989.
2. Burisch M. W poszukiwaniu teorii – przemyslenia na temat natury i etiologii wypalenia. *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*; H. Sęk (red.). Warszawa, PWN, 2000. S. 58–82.
3. Burisch M. *Das Burnout-Syndrom – Theorie der inneren Erschöpfung*, 3. Auflage. Berlin-Heidelberg : Springer, 2006.
4. Folkman S., Lazarus R. S. Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988, 54 (3). P. 466–475.
5. Friedman M., Rosenman R. H. *Type A behavior and your heart*. New York : Knopf, 1974.
6. Maslach C. H. Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. *Paine W. S. Job, Stress and Burnout*. Beverly Hills : Sage. 1982. P. 26–31.
7. Maslach Ch., Jackson S. E. *Maslach Burnout Inventory (MBI)*. Manual. Palo Alto : Consulting Psychologists Press, 1986.
8. Maslach Ch., Leiter M. P. *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*. Warszawa : PWN, 2011.
9. Rongińska T. Źródła i przejawy wypalenia psychicznego w zawodzie nauczycielskim. *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne. Materiały konferencji naukowej «Diagnostyka edukacyjna jako dziedzina kompetencji pedagogicznych»*, Szczecin, 2001. S. 165–173.
10. Rongińska T. Wczesna profilaktyka wypalenia zawodowego wśród przyszłych nauczycieli. *Osoba – edukacja – dialog; Ledzińska M., Rudkowska G., Wrona L. (red.)*. T. 2, Kraków : Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2002. S. 82–91.

11. Rongińska T. Profilaktyka syndromu wypalenia zawodowego funkcjonariuszy służby więziennej. *Prolegomena bezpieczeństwa publicznego*, Zaborowski T. (red.), Zielona Góra : Zachodnia Wyższa Szkoła Handlu i Finansów Międzynarodowych im. Jana Pawła II, 2010. S. 57–60.
12. Rongińska T. The prevention of the managers' professional burnout syndrome. *Management*, 15 (1), 2011. P. 101–114.
13. Rongińska T., Gaida W. Strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej. Polska adaptacja kwestionariusza «Wzorzec zachowań i przeżyć związanych z pracą» (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster — AVEM) U. Schaarschmidt'a i A. Fischer'a. Zielona Góra : Oficyna wyd. UZ, 2012.
14. Ronginska T., Vodopyanova N. Poczucie alienacji w zespole wypalenia zawodowego. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, 2016, 2. S. 145–155.
15. Rongińska T., Doliński A. Radzenie sobie z porażką jako czynnik wyjaśniający natężenie syndromu wypalenia zawodowego menedżerów. *Problemy Profesjologii*, 2019, 1. S. 25–37.
16. Schaarschmidt U., Fischer A. W. AVEM — ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 1997, 18, Heft 3. P. 151–163.
17. Schmidbauer W. *Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik helfender Berufe*. Reinbek : Rowohlt, 1997.

Ронгінська Т. І.

Відмова від діяльності у ситуаціях невдач як прояв професійного вигорання менеджерів

Анотація. У статті представлені результати аналізу структури синдрому професійного вигорання у групі менеджерів польських виробництв бюджетної сфери. Для визначення структури синдрому був використаний «Опитувальник поведінки і переживання, пов'язаного із роботою» — AVEM (*Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*, Schaarschmidt & Fischer, 1997) у польській адаптованій версії (Rongińska, Gaida, 2012). Особливу увагу було звернено опанувальну поведінку у ситуації невдачі, а відмова від діяльності розглядалася як провідний фактор швидкого розвитку симптомів професійного вигорання. Запропоновано напрями профілактики розвитку синдрому вигорання у групі менеджерів.

Ключові слова: синдром професійного вигорання, відмова від діяльності, опанувальна поведінка у ситуації невдач, прагнення до досконалості.

Ronginska T. I.

Refusal in activities in situations of failure as a manifestation of professional burnout of managers

Abstract. The article presents the results of comparative studies of the intensity of burnout syndrome in the group of managers. The Polish version of the AVEM Questionnaire for Behavior and Experience (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, Schaarschmidt, Fischer, 1997) in the Polish adapted version (Rongińska, Gaida, 2012) was used in the research. Particular attention was paid to overcoming behavior in a situation of failure, and refusal to work is seen as a leading condition for the rapid development of symptoms of professional burnout. The main components of the syndrome were selected, especially the lack of ability to cope with failure as an important reason for the rapid development of symptoms. The possibilities of preventing burnout syndrome focused on strengthening the ability to cope with failure mainly for people striving for perfection are presented.

Keywords: burnout syndrome, resignation, coping in situations of failure, striving for perfection.

Ронгинська Тетяна Іванівна,
доктор психологічних наук, професор
Зеленогурський університет, Польща
t.ronginska@wns.uz.zgora.pl

Tatiana Ronginska,
dr hab. w zakresie psychologii, profesor
Uniwersytet Zielonogórski
Kierownik Zakładu Psychologii Pracy i Zarządzania
t.ronginska@wns.uz.zgora.pl

Онлайн-консультування та телетерапія у роботі з парою та сім'єю

Халік О. О.
Бикова О. Ф.

Анотація. У статті уточнено термінологію, що стосується онлайн-консультування. Проаналізовано можливості консультування та психотерапії в online-форматі, зокрема в роботі з парою та сім'єю. Розглянуто їх переваги, а саме: анонімність, конфіденційність, безпека, доступність, мобільність, розширення бачення терапевтичного контексту, можливість використання більшості технік тощо. Вказано на наявність досліджень, що підтверджують ефективність роботи в онлайн-форматі. Визначено основну проблематику звернень за такого варіанту допомоги. Надано рекомендації практичного характеру щодо організації процесу онлайн-консультування та врахуванні обмежень роботи в такому форматі. Визначено стратегії поведінки за умови виникнення технічних проблем в ході надання психологічної допомоги.

Ключові слова: онлайн-консультування, консультування пари та сім'ї, інтернет-консультування, телетерапія, дистанційне консультування, е-психотерапія.

Постановка проблеми. До 2020 року психологи, психотерапевти та їхні клієнти надавали перевагу передусім консультуванню та терапії в традиційному варіанті, тобто в офлайн-форматі. Перші дистанційні психологічні консультації були проведені в 50-х роках ХХ століття за допомогою телефонного зв'язку, тоді як перші спроби онлайн-консультацій — у 70-х роках ХХ століття. Психологічне онлайн-консультування й терапія закордоном, зокрема у США, стало поширюватися в кінці 90-х років, але наявні упередження щодо ефективності роботи в новому форматі та за допомогою Internet, все-таки не сприяли швидкому розповсюдженню цієї форми роботи із клієнтами, особливо на пострадянському просторі. Усе змінила пандемія Covid-19, коли людство опинилося в ситуації неможливості жити звичним життям й отримувати психологічну чи психотерапевтичну допомогу традиційним способом. І хоч сьогодні продовжуються дискусії щодо ефективності психологічних і психотерапевтичних впливів в онлайн-форматі, уже з'являються дослідження сучасних науковців,

які підтверджують ефективність терапевтичних впливів при роботі онлайн (див., зокрема, праці Дж. Андерсона [9]).

Ситуацію ускладнює ще й той факт, що дотепер існує плутанина з термінологією, пов'язаною з наданням психологічних / психотерапевтичних послуг в умовах відсутності безпосереднього контакту. З огляду означеного, видається важливим уточнити термінологію, яку використовують в теорії та практиці окресленої форми роботи, а також розглянути сучасні можливості онлайн-консультування й терапії, зокрема в роботі з парами та сім'ями, і визначити її переваги та недоліки.

Мета: здійснити теоретико-методичний аналіз особливостей онлайн-консультування й телетерапії в роботі з парою та сім'єю.

Аналіз досліджень та публікацій з теми. Огляд літератури з теми [2, 7, 11] дозволяє констатувати, що в науковій, науково-практичній, методичній літературі використовують різні терміни, пов'язані із сучасним дистанційним психологічним консультуванням чи психотерапією, що в більшості випадків використовують як синоніми, а саме: «інтернет-консультування», «е-консультування», «онлайн-консультування», «веб-консультування», «онлайн-психотерапія», «е-терапія», «телетерапія» тощо. Так, А. Н. Єлізаров до різновиду дистанційного психологічного консультування відносить консультування за допомогою текстових послань, консультування телефоном і консультування за допомогою відеодзвінків (застосування програм Skype, Viber тощо). Отже, учений поєднує асинхронні та синхронні способи взаємодії фахівця та клієнта (клієнтів) [5]. На думку М. Маллен, Д. Вогел, термін «онлайн-консультування» включає будь-які форми надання психологічної допомоги засобами Internet [11].

Ю. В. Меновщиків вирізняє три види психологічної допомоги онлайн, орієнтуючись на зміст роботи: інформаційна допомога (у вигляді розміщення постів), навчальна допомога (різного характеру вебінари та відео-лекції) і власне психотерапія та консультування [7]. Тоді як М. Маллен і Д. Вогел акцентують на формі взаємодії при наданні психологічної чи психотерапевтичної допомоги онлайн, а саме: асинхронній переписці за допомогою email, синхронному чаті, відеоконференції [11]. Т. Хенлі зазначає, що термін «онлайн-терапія» раніше використовували, як правило, щодо роботи у форматі текстових повідомлень, тоді як на сьогодні аналізований термін більшою мірою застосовують до терапії, що проводять за допомогою відеоконференцій [10].

На нашу думку, доречно не розглядати термін «онлайн-консультування» не розглядати так широко, а звузити поняття до його тлумачення як такої форми надання психологічної допомоги, що передбачає синхронний спосіб взаємодії клієнта й фахівця засобами інтернет-зв'язку за допомогою спеціальних програм. Тоді як терміни «інтернет-консультування», «е-консультування», «веб-консультування» розглядати як синонімічні і тлумачити їх як форму надання психологічної допомоги, що передбачає синхронну й асинхронну взаємодію фахівця та клієнта засобами інтернет-зв'язку. Отже, інтернет-консультування тлумачиться як таке, що включає в себе онлайн-консультування та різні форми консультування за допомогою обміну посланнями, зокрема email-консультування, консультування в чаті тощо.

Викладення основного матеріалу дослідження. Онлайн-консультування чи терапія може виступати альтернативним способом допомоги в ситуаціях, коли традиційна форма роботи є недоступною або неможливою. Наголосимо, що сфера, пов'язана з наданням дистанційних консультацій, постійно розвивається, тому засоби для консультування динамічно змінюються — одні зникають, а інші з'являються. Так, ще 10–15 років тому активно використовували ICQ для надання консультацій. Наразі таким засобом не послуговуються. Водночас з'явилися нові можливості консультування за допомогою Viber, Telegram, Zoom тощо, що дозволяють проводити онлайн-консультації в синхронному режимі.

На думку А. Є. Афанасьєва [1], Т. А. Вілложаніна [3], Ю. В. Іванєко [6], В. М. Мицько [8], Ю. В. Меновщиків [7], А. Undie, Р. Анаке [12], розвиток онлайн-консультування надає можливість для певних категорій людей (зокрема для пар і сімей) отримувати доступ до послуг, яких вони потребують. Наприклад, потрапити до кабінету психолога чи психотерапевта. А. Є. Афанасьєва визначає групи клієнтів, які надають перевагу онлайн-консультуванню: ті, хто бояться розголосу, тривожні клієнти; ті, що мають проблеми з вираженням почуттів, мають симптоми алекситимії; особи з вираженими соціальними страхами та фобіями, а також ті, хто об'єктивно не можуть потрапити до психолога очно [1]. Ю. В. Іванєко додатково виокремлює категорії клієнтів, які проживають за кордоном, але бажають отримати консультацію зі спеціалістом спорідненої ментальності, а також тих, хто проживає в невеликих населених пунктах, де немає можливості отримати психологічну допомогу [6, с. 239]. А. Undie, Р. Анаке також акцентують на типах клієнтів, вказуючи серед них емігрантів чи осіб,

які проживають у сільських місцевостях, яким зручно використовувати онлайн-консультування й терапію [12].

Слід наголосити, що науковці, аналізуючи проблематику звернень клієнтів в онлайн-форматі, переважно не зосереджують увагу на таких типах клієнтів, зокрема пари та сім'ї. Так, В. М. Мицько визначає основні напрями роботи психологів-консультантів в Інтернеті:

- робота над запитами, пов'язаними із пошуком клієнтом самого себе (екзистенційні проблеми);
- робота із кризовими станами людини неускладненого характеру;
- робота, спрямована на вирішення конфліктів у сім'ї та колективі [8].

Але сучасні умови, зокрема пов'язані із пандемією Covid-19, розширюють коло проблем, з якими звертаються клієнти за допомогою. М. С. Діденко, розглядаючи практичний аспект консультування та терапії, зазначає, що в період карантину клієнти передусім звертаються за допомогою з такими проблемами:

- екзистенційні проблеми;
- неможливість самостійно справлятися із психоемоційними станами;
- проблеми, пов'язані з внутрішньоособистісними конфліктами;
- проблеми, що викликані конфліктами в сім'ї [4].

Частина робіт науковців присвячена вивченню особливостей онлайн-консультування, але вони стосуються більшою мірою індивідуального консультування чи терапії, ніж консультування пар і сімей. Так, О. В. Виноградна вирізняє такі особливості інтернет-консультування та консультування в чатах:

- 1) двостороння змістова специфіка щодо критерію анонімності;
- 2) інтерактивний характер взаємодії під час роботи в чаті;
- 3) доступність для клієнтів;
- 4) навчальний характер (усі інші члени чату можуть бачити відповідь фахівця конкретному учаснику, приміряючи її щодо себе, висловлюючись і коментуючи, отримуючи для себе навчальний ефект);
- 5) зниження емоційних витрат фахівця, що дозволяє концентруватися на проблемі, а також — зниження ефективності через емоційно-чуттєву складову в соціальній перцепції [2].

Ю. В. Іваненко також передусім розглядає особливості онлайн-консультування як такого, що передбачає надсилання текстових повідомлень. Крім того, вчений розглядає можливість використання онлайн-формату для попередньої комунікації або після завершення очного консультування, акцентує можливості роботи через різні альтернативні комунікативні канали, а також апелює до проблемності отримання достовірної невербальної та діагностичної інформації про клієнта [6, с. 240]. А. Є. Афанасьєва наголошує, що стадії консультативного процесу та основні прийоми консультування під час роботи в онлайн-форматі залишаються такими ж, як і під час традиційного очного консультування [1]. А. Undie, P. Anake серед труднощів «онлайн-консультування» вказують на проблемність зчитування невербальних сигналів, організації конфіденційності та безпеки, технологічних проблемах, наявності довіри до фахівця, етичних проблемах [12].

Підсумовуючи огляд наукової та методичної літератури, а також узагальнюючи власний практичний досвід, пропонуємо враховувати такі обмеження онлайн-консультування у роботі з парою і сім'єю, як:

- відсутність «живого контакту»;
- відсутність повної візуальної інформації, яку є можливість отримати лише в традиційному форматі консультування чи терапії;
- упередженість клієнтів щодо такого формату роботи та його ефективності;
- недостатність досвіду проведення консультування й терапії у спеціалістів;
- ускладнена робота з дітьми (раннє дитинство — молодший шкільний вік), клієнтами із серйозною психопатологією та з сім'ями з дітьми-дошкільниками;
- звична домашня обстановка, що не дозволяє зосередитися лише на процесі консультування чи терапії;
- технічні обмеження.

Але поряд з обмеженням існують беззаперечні переваги онлайн-консультування в роботі з парою та сім'єю:

- анонімність, конфіденційність, убезпечення клієнтів;
- доступність, мобільність, сеанси онлайн в будь-якому зручному місці;

- відсутність для клієнтів, зокрема числі пар і сімей, територіальних обмежень у виборі фахівця;
- розширення бачення терапевтичного контексту;
- підходить для сімей, обмежених у пересуванні з різних причин;
- позитивне ставлення підлітків і молоді до роботи в онлайн-форматі;
- можливість використання більшості технік, що має в своєму розпорядженні традиційне консультування та психотерапія.

Крім того, нами були розроблені рекомендації фахівцям щодо онлайн-консультування й терапії. Спеціалісти, які працюють у такому форматі, повинні враховувати, що онлайн-формат — це лише інша форма консультативної або терапевтичної роботи з усіма властивими їй характеристиками, а тому потребує:

- змодельовати ситуацію онлайн-консультування для зворотнього зв'язку;
- «просканувати» своє ставлення до роботи онлайн з урахуванням впливу на клієнта;
- використовувати безпечні сервіси для організації процесу консультування й терапії;
- сформувати терапевтичну атмосферу через введення правил зустрічі;
- розвивати навички отримання невербальної інформації про клієнтів переважно через міміку;
- отримати додатковий телефон близьких під час роботи зі складними клієнтами, якщо консультування пари чи сім'ї «переросло» в індивідуальну терапію;
- за можливості поєднувати аналізовану форму роботи з офлайн-форматом;
- рекомендовано працювати з сім'єю у форматі ко-терапії.

Під час процесу консультування й терапії можуть виникати проблеми технічного характеру, що спричиняють певні ускладнення в роботі психолога чи психотерапевта, особливо у спеціалістів-початківців. Розглянемо варіанти виходу з подібних ситуацій:

- 1) якщо виникають проблеми, пов'язані із затримкою звуку, можна тимчасово використовувати віртуальну дошку, наприклад, у Zoom;

- 2) якщо виникають ситуації, за яких розриває зв'язок, то рекомендовано зв'язатися з клієнтами в телефонному режимі;
- 3) для підвищення ефективності роботи бажано запланувати час консультування чи терапії із запасом у 15–20 хвилин, щоб компенсувати час, який буде витрачено на організацію процесу.

Висновки та перспективи подальших розвідок. На сучасному етапі розвитку суспільства онлайн-консультування є невід'ємною частиною роботи спеціаліста в галузі практичної психології та психотерапії. При роботі в онлайн-форматі необхідно враховувати її переваги та обмеження, визначати, наскільки конкретним клієнтам підходить цей варіант надання психологічних чи психотерапевтичних послуг. У будь-якому разі за неможливості отримати консультації чи терапію в традиційному форматі пари та сім'ї не повинні залишатися без надання послуг, особливо в ситуаціях, коли онлайн-консультування й терапія — єдиний реальний спосіб допомоги. За можливості бажано чергувати онлайн-консультації з офлайн-зустрічами.

У подальшому нами планується розглянути особливості процесу групового онлайн-консультування й терапії, емпірично дослідити тематику звернень пар і сімей у формі online-допомоги, а також співвідношення варіантів роботи психологів і психотерапевтів у традиційному та онлайн-форматі роботи.

Список використаної літератури

1. Афанасьєва А.Є. Особливості дистантного консультування представників постраждалих спільнот. *Актуальні дослідження в сучасній вітчизняній екстремальній та кризовій психології* : монографія / за заг. ред. В.П. Садкового, О.В. Тімченка. Харків : ФОП Мезіна В.В., 2017. С. 430–445.
2. Виноградна О.В. Особливості використання новітніх інформаційних технологій в психологічному консультуванні. *Психологічний часопис*, 2015, 2. С. 16–23.
3. Вілужаніна Т.А. Особливості психологічного консультування в Інтернеті (з досвіду роботи). *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Том 7. Екологічна психологія. Випуск 33. 2013. С. 61–71.

4. Діденко М. С. Психологічне консультування у період пандемії: практичний аспект. *Психологічне здоров'я персоналу організацій в умовах пандемії covid-19: проблеми та технології забезпечення* : матеріали XIV Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції з організаційної та економічної психології / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки [та ін.]. Київ–Біла Церква, 2020. С. 35–38.
5. Елизаров А. Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования. Москва : Ось, 2003. 336 с.
6. Іваненко Ю. В. Онлайн-консультування як сучасна технологія в психологічній практиці. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. Вип. 9 : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 57–64.
7. Меновщиков В. Ю. Состояние и перспективы исследований консультирования и психотерапии в Интернете. *Сибирский психологический журнал*, 2009, 33. С. 57–62.
8. Мицько В. М. Специфіка дистанційного психологічного консультування в мережі Інтернет. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна, 2011, 1. С. 68–80.
9. Andersson G. Internet interventions: past, present and future. *Internet Interventions*, 2018, 12. P. 181–188.
10. Hanley T. Researching online counselling and psychotherapy: The past, the present and the future. *CounsPsychother Res*, 2020, P. 1–5.
11. Mallen M. J., Vogel D. L. Introduction to the Major Contribution : Counseling Psychology and Online Counseling. *The Counseling Psychologist*, 2005, 33 (6). P. 761–775.
12. Undie A., Anake P. Online counselling in the 21st century. Education for careers in the 21st century (afestchrift in honour of professor Daniel I. Denga). Calabar, Nigeria : University of Calabar press, 2017. P. 154–173.

References

1. Afanasieva, A. E. (2017). Osoblyvosti dystantnoho konsultuvannia predstavnykh postrazhdalikh spilnot [Features of remote counseling of representatives of affected communities]. *Aktualni doslidzhennia*

- v suchasni vitchyznani i ekstremalni ta kryzovi psikhologii : monografiia / za zah. red. V. P. Sadkovo ho & O. V. Timchenka. Kharkiv : FOP Mezina V. V. S. 430–445. [in Ukrainian]*
2. Vynohradna, O. V. (2015). Osoblyvosti vykorystannia novitnykh informatsiinykh tekhnologii v psikhologichnomu konsultuvanni [Features of the use of the latest information technologies in psychological counseling]. *Psikhologichnyi chasopys*, 2. S. 16–23. [in Ukrainian]
 3. Viliuzhanina, T. A. (2013). Osoblyvosti psikhologichnoho konsultuvannia v Interneti (z dosvidu roboty) [Features of psychological counseling on the Internet (from work experience)]. *Aktualni problemy psikhologii. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psikhologii imeni H. S. Kostiu ka NAPN Ukrainy*. T. 7. Ekologichna psikhologhiia. Vyp. 33. S. 61–71. [in Ukrainian]
 4. Didenko, M. S. (2020). Psikhologichne konsultuvannia u period pandemii: praktychnyi aspekt [Psychological counseling during a pandemic: a practical aspect]. *Psikhologichne zdorovia personal orhanizatsii v umovakh pandemii covid-19: problemy ta tekhnologii zabezpechennia : materialy XIV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii z orhanizatsiinoi ta ekonomichnoi psikhologii / za nauk. red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky [& ets.]*. Kyiv-Bila Tserkva. S. 35–38. [in Ukrainian]
 5. Elyzarov, A. N. (2003). Osnovy yndyvydualnoho y semeinoho psikhologhycheskoho konsultyrovanyia [The basics of individual and family psychological counseling]. Moskva : Os. 336 s. [in Russian]
 6. Ivaneko, Y. V. (2012). Onlain-konsultuvannia yak suchasna tekhnologhiia v psikhologichnii praktytsi [Online counseling as a modern technology in psychological practice]. *Mizhnarodny i naukovyi forum: sotsiologhiia, psikhologhiia, pedahohika, menedzhment*. Vyp. 9 : zbirnyk naukovykh prats. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. S. 57–64. [in Ukrainian]
 7. Menovshchykov, V. Y. (2009). Sostoyaniye i perspektivy issledovaniy konsul'tirovaniya i psikhoterapii v Internete [State and Prospects for Online Counseling and Psychotherapy Research]. *Sybyrskiy psikhologhycheskyy zhurnal*, 33. S. 57–62. [in Russian]
 8. Mytsko, V. M. (2011). Spetsyfika dystantsiinoho psikhologichnoho konsultuvannia v merezhi Internet [Specifics of remote psychological counseling on the Internet]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho*

- universytetu vnutrishnikh sprav. Seria psikhologichna*, 1. S. 68–80. [in Ukrainian]
9. Andersson, G. (2018). Internet interventions: past, present and future. *Internet Interventions*, 12. P. 181–188.
 10. Hanley, T. (2020). Researching online counselling and psychotherapy: The past, the present and the future. *CounsPsychother Res.* P. 1–5.
 11. Mallen, M. J. & Vogel, D. L. (2005). Introduction to the Major Contribution: Counseling Psychology and Online Counseling. *The Counseling Psychologist*, 33 (6). P. 761–775.
 12. Undie, A. & Anake, P. (2017). Online counselling in the 21st century. Education for careers in the 21st century (afestchrift in honour of professor Daniel I. Denga). Calabar, Nigeria : University of Calabar press. C. 154–173.

Халик Е. А., Быкова Е. Ф.

Онлайн-консультирование и телетерапия в работе с парой и семьей

Аннотация. В статье уточнена терминология, касающаяся онлайн-консультирования, проанализированы возможности консультирования и психотерапии в online-формате, в частности в работе с парой и семьей, рассмотрены их преимущества, в том числе анонимность, конфиденциальность, безопасность; доступность, мобильность, расширение видения терапевтического контекста; возможность использования большинства техник и др. Указано на наличие исследований, подтверждающих эффективность работы в онлайн-формате, определена основная проблематика обращений. Даны рекомендации практического характера по организации процесса онлайн-консультирования и учете ограничений работы в таком формате, определены стратегии поведения при возникновении технических проблем в ходе оказания психологической помощи.

Ключевые слова: онлайн-консультирование, консультирование пары и семьи, интернет-консультирование, телетерапия, дистанционное консультирование, е-психотерапия.

Khalik O. A., Bykova O. F.

Online counseling and its feasibility for couples and family

Abstract. The article clarifies the terminology, related to online counseling, analyzes the opportunities of the counseling and online psychotherapy, particularly in working with a couple and family,

considers their advantages, including anonymity, confidentiality, security; accessibility, mobility, expanding the vision of the therapeutic context; an opportunity of using the most methods, the same as in offline counseling.

The article clarifies researches, which proves the effectiveness of consulting online, defines the main problems, which clients discuss during online counseling, provides practical recommendations regarding the organization of the online counseling process and the consideration of the limitations of working in this way, defines the strategies of the behavior in case of technical problems during providing psychological assistance.

Keywords: online-counseling, counseling for couples and families, internet-counseling, teletherapy, remote-counseling, e-psychotherapy.

Халік Олена Олександрівна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

hhel.ua@gmail.com

Бикова Олена Федорівна,

медичний психолог, дитячий, юнацький (Австрія)

та системний сімейний реєстровий психотерапевт

Українська спілка психотерапевтів

Київ, Україна

psychotherapistua@gmail.com

Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук. праць.
/ за наук. ред. Н. М. Токаревої, Ю. М. Карандишева, Т. В. Сенько [та ін.]; заг.
ред. Н. М. Токаревої. — Кривий Ріг, 2021. — Вип. 11. — 260 с.

Наукове видання

**Актуальні
проблеми психології
в закладах освіти**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 11

*Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
КВ № 24090-13930Р видане 19.06.2019 р.*

Підписано до друку 08.04.2021.

Формат 60 × 84 $\frac{1}{16}$. Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум.-друк. арк. — 16,25. Наклад — 100 прим.

Адреса редакції та видавця:

Видавничий центр

Криворізького державного педагогічного університету

50086 Кривий Ріг, просп. Гагаріна, 54.

Тел.: +38 (056) 470-13-56 +38 (097) 145-93-30

E-mail: kdpu@kdpu.edu.ua k_psychology@kdpu.edu.ua

<https://journal.kdpu.edu.ua/>

Виготовлювач: ТОВ «НВП «Інтерсервіс» друкарня «Айс Принт»

м. Київ, вул. Бориспільська, 9

Тел.: +38 (099) 192-00-33, +38 (048) 706-92-82

E-mail: info@ice-print.com.ua

www.ice-print.com.ua

Свідоцтво ДК № 3534 від 24.07.2009 р.