

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА**



**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ПАРАДИГМІ ГЕНЕТИЧНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ**

Монографія

*за науковою редакцією академіка НАПН України
Сергія Максименка*

Київ - 2023

УДК 159.9.015 П86

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 8 від 27 червня 2023 р.)

Рецензенти:

Ставицька С.О., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології КНЕУ імені В. Гетьмана

Злівков В.Л. кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України

Теорія і практика дослідження взаємодії суб'єктів освітнього простору в парадигмі генетичної психології: Монографія/ колектив авторів, за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 225 с.

ISBN 978-617-7745-44-9

У монографії висвітлюються результати досліджень, зумовлених запитами практики на переосмислення форм і змісту взаємодії суб'єктів освітнього простору відповідно викликам сучасних особливостей становлення світового освітнього простору.

Рішення дослідницьких завдань здійснюється в парадигмі генетичної психології, яка має потужний евристичний потенціал, збагачує предметне поле системи навчання-розвиток, дозволяє створити продуктивну цілісну концепцію теоретичних та практичних уявлень про полісуб'єктну взаємодію в освітньому просторі. У розділах монографії комплексно висвітлено найважливіші теоретичні питання вивчення феномена особистісної взаємодії учасників освітнього простору, пропонується цілісна технологія, яка ознайомлює практикуючих спеціалістів із здобутками і результатами психологічної науки, допомагає організувати та створити умови для активної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу.

Для фахівців системи освіти, працівників у галузі практичної психології, науковців-психологів, що розробляють проблеми навчання та розвитку особистості.

Номер державної реєстрації наукового дослідження: 0121U107603

ISBN 978-617-7745-44-9

© Автори, 2023

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023

ЗМІСТ

Вступ	5
РОЗДІЛ І. ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕГЛЯДУ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ПАРАДИГМІ ГЕНЕТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ.....	10
1.1. Сучасний метод дослідження взаємодії суб'єктів освітнього простору (Максименко С.Д., Папуча М.В.)	10
1.2. NeuroSTEM. Імплементация персонорієнтованої нейропедагогіки Богдана Ткача (2014) у STEM освіту (Ткач Б.М.).....	32
1.3. Екзистенційно-аналітичний підхід до опрацювання екзистенційної тривоги та оптимізації стресостійкості особистості в освітньому просторі (Каплуненко Я.Ю.).....	48
РОЗДІЛ ІІ. ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ПАРАДИГМІ ГЕНЕТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: КОНТЕКСТУАЛЬНІСТЬ, СОЦІАЛЬНІ ВИМІРИ	68
2.1. Психологічні особливості сучасної війни в Україні (Максименко С.Д.).....	68
2.2. Гуманістична спрямованість едукативної в медичній психології: особистісно-орієнтовані підходи та нарративні методи для підготовки професійних медичних працівників (Луньов В.Є., Крицька О.М.)	96
2.3. Роль перфекціонізму у формуванні деструктивної поведінки студентської молоді (Ониськовець Б.І.).....	121
РОЗДІЛ ІІІ. ЕМПІРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ПАРАДИГМІ ГЕНЕТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ПРАКТИЧНА ТА ПРИКЛАДНА ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ	132
3.1. Збереження здоров'я та особистісного благополуччя учасників освітнього процесу у реаліях сьогодення (Бацилєва О.В., Пастушенко В.С.)	132

3.2. Міжособистісна взаємодія між учителем та учнем як фактор розвитку особистості і пізнавальної діяльності учня (Мар'яненко Л. В.)	152
3.3. Психологічна стійкість підлітків в контексті особистісної взаємодії в освітньому просторі (Невмержицький В.М.)	175
3.4. Особливості становлення рефлексії у школярів молодшого шкільного віку (Федько В.В.)	200
ВИСНОВКИ	223
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	224

ВСТУП

Монографія пропонує аналіз взаємодії у навчальному просторі з точки зору генетичної психології. Це колективна робота, в якій взяли участь численні експерти у цій галузі, кожен з яких вносить свій унікальний вклад у розгляд цієї складної теми.

Розділ I. До проблеми перегляду методології дослідження взаємодії суб'єктів освітнього простору в парадигмі генетичної психології

1.1 «Сучасний метод дослідження взаємодії суб'єктів освітнього простору» (Максименко С.Д., Папуча М.В.). У цьому розділі розглядаються сучасні методології дослідження освітніх взаємодій, акцентуючи увагу на нових підходах та ідеях, які викликають традиційні погляди.

1.2 «NeuroSTEM. Імплементация персонорентричної нейропедагогіки Богдана Ткача (2014) у STEM освіту» (Ткач Б.М.) Ця частина інтегрує концепції особистісно-центричної нейропедагогіки у STEM-освіті, представляючи новий підхід, що поєднує психологічні знання з методами STEM-навчання.

1.3 «Екзистенційно-аналітичний підхід до опрацювання екзистенційної тривоги та оптимізації стресостійкості особистості в освітньому просторі» (Каплуненко Я.Ю.) Основна увага тут приділяється екзистенційній тривозі та стресостійкості в освітніх установах, пропонуючи стратегії та методології їх вирішення.

Розділ II. Взаємодія суб'єктів освітнього простору в парадигмі генетичної психології: контекстуальність, соціальні виміри

2.1 «Психологічні особливості сучасної війни в Україні» (Максименко С.Д.). У цьому розділі розглядаються психологічні наслідки триваючої війни в Україні, надаючи уявлення про проблеми психічного здоров'я, з якими стикаються особи та спільноти.

2.2 «Гуманістична спрямованість едукції в медичній психології: особистісно-орієнтовані підходи та наративні методи для підготовки професійних медичних працівників» (Луньов В.Є., Крицька О.М.) У цьому розділі обговорюється інтеграція гуманістичних підходів та наративних методів у освіту з медичної психології з метою підвищення рівня підготовки медичних фахівців.

2.3 «Роль перфекціонізму у формуванні деструктивної поведінки студентської молоді» (Онисковець Б.І.). Досліджується, як перфекціонізм

впливає на поведінку студентів, зокрема на її потенційно деструктивні аспекти.

Розділ III: Емпіричні дослідження взаємодії суб'єктів освітнього простору в парадигмі генетичної психології: практична та прикладна імплементація

3.1 «Збереження здоров'я та особистісного благополуччя учасників освітнього процесу у реаліях сьогодення» (Бацилева О.В., Пастушенко В.С.). У цьому розділі обговорюються стратегії та методології збереження здоров'я та благополуччя учасників освітнього процесу з урахуванням сучасних викликів.

3.2 «Міжособистісна взаємодія між учителем та учнем як фактор розвитку особистості і пізнавальної діяльності учня» (Мар'яненко Л. В.). Розглядається, як взаємодія вчителя та учня впливає на розвиток особистості та пізнавальні активності учнів.

3.3 «Психологічна стійкість підлітків в контексті особистісної взаємодії в освітньому просторі» (Невмержицький В.М.). Проводиться детальний огляд факторів, що сприяють психологічній стійкості підлітків в освітніх установах.

3.4 «Особливості становлення рефлексії у школярів молодшого шкільного віку» (Федько В.В.). У цьому розділі зосереджено увагу на розвитку рефлексивності у дітей молодшого шкільного віку, визначаючи етапи та характеристики цього процесу.

Окрема робота підготовки матеріалів монографії була проведена м.н.с. Пушкарською Л.П. В межах загальних концептуальних настанов дослідження нею здійснювались експериментальні виміри, збір емпіричного матеріалу, математична обробка, кількісний аналіз результатів, які стали основою теоретичних узагальнень.

Зміст монографії розкриває широке коло питань для дискусії, зокрема в таких контекстах як:

Сучасні методи дослідження генетичної психології в освітньому просторі:

- Як ефективно інтегрувати нейропедагогічні підходи у STEM-освіту?
- Чи дійсно екзистенціально-аналітичні методи можуть оптимізувати стресостійкість у навчальному середовищі?

- Які виклики та можливості виникають при використанні нових методологій у генетичній психології освіти?

Соціальний та культурний контекст освітнього простору:

- Який вплив має сучасна війна в Україні на психологію освітнього процесу?

- Як гуманістичні підходи та наративні методи у медичній психології впливають на якість навчання медичних працівників?

- В якій мірі соціокультурні фактори формують освітній досвід у різних регіонах та країнах?

Практичне застосування генетичної психології у освіті:

- Як стратегії підтримки здоров'я та благополуччя можуть бути втілені в освітньому процесі?

- Яка роль міжособистісної взаємодії між вчителем і учнем у розвитку особистості та когнітивної активності?

- Як формується психологічна стійкість серед підлітків у контексті освітнього простору?

Монографія пропонує дискусію, що відкриває ґрунтовні та новітні можливості для обговорення та критичного аналізу, дозволяючи фахівцям з різних областей внести свій вклад у розвиток генетичної психології в освіті. Особливу увагу приділено тому, як теорії та практики, представлені у монографії, можуть бути адаптовані до реальних умов сучасного освітнього середовища, щоб максимально ефективно реагувати на потреби учасників освітнього процесу.

Introduction

This monograph presents a comprehensive examination of the interactions within the educational space from the perspective of genetic psychology. It is a collective work, featuring contributions from numerous experts in the field, each bringing a unique perspective to this complex and multifaceted subject.

Section I: Revisiting the Methodology of Researching the Interaction of Educational Space Subjects in the Paradigm of Genetic Psychology

1.1 "*Contemporary Method of Researching the Interaction of Subjects in the Educational Space*" by Maxymenko S.D., Papucha M.V. This chapter delves into modern methodologies for researching educational interactions, emphasizing new approaches and insights that challenge traditional perspectives.

1.2 *"NeuroSTEM: Implementing Bohdan Tkach's Person-Centric Neuropedagogy in STEM Education (2014)"* by Tkach B.M. This section integrates the concepts of person-centric neuropedagogy within STEM education, presenting a novel approach that combines psychological insights with STEM learning methods.

1.3 *"Existential-Analytical Approach to Addressing Existential Anxiety and Optimizing Stress Resilience in the Educational Space"* by Kaplunenko Ya.Yu. The focus here is on existential anxiety and stress resilience in educational settings, offering strategies and methodologies for managing these challenges.

Section II: Interaction of Educational Space Subjects in the Paradigm of Genetic Psychology: Contextuality, Social Dimensions.

2.1 *"Psychological Characteristics of Modern War in Ukraine"* by Maxymenko S.D. An exploration of the psychological impacts of the ongoing conflict in Ukraine, providing insights into the mental health challenges faced by individuals and communities.

2.2 *"Humanistic Orientation in Education within Medical Psychology: Personal-Oriented Approaches and Narrative Methods for Training Professional Medical Staff"* by Lunov V.Ye., Krytska O.M. This chapter discusses the integration of humanistic approaches and narrative methods in medical psychology education, aiming to enhance the training of medical professionals.

2.3 *"The Role of Perfectionism in Shaping Destructive Behavior Among Students"* by Oniskovets B.I. An investigation into how perfectionism influences student behavior, particularly focusing on its potential destructive aspects.

Section III: Empirical Research on the Interaction of Educational Space Subjects in the Paradigm of Genetic Psychology: Practical and Applied Implementation

3.1 *"Preserving Health and Personal Well-Being of Educational Process Participants in Today's Realities"* by Batsyleva O.V., Pastushenko V.S. This section discusses strategies and methodologies for maintaining the health and well-being of participants in the educational process, considering current challenges.

3.2 *"Interpersonal Interaction between Teacher and Student as a Factor in Personality Development and Cognitive Activity of the Student"* by Maryanenko L. V. An exploration of how teacher-student interactions influence both personality development and cognitive activities of students.

3.3 *"Psychological Resilience of Adolescents in the Context of Personal Interaction in the Educational Space"* by Nevmyrhytskyi V.M. A detailed

examination of the factors that contribute to the psychological resilience of adolescents in educational settings.

3.4 "*Features of Reflexivity Formation in Primary School-Age Children*" by Fedko V.V. This chapter focuses on the development of reflexivity in younger school children, outlining the stages and characteristics of this process.

Each chapter of this monograph provides a deep insight into its specific topic, together contributing to a broader understanding of the interactions within educational spaces through the lens of genetic psychology.

РОЗДІЛ І.

ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕГЛЯДУ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ПАРАДИГМІ ГЕНЕТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Сучасний метод дослідження взаємодії суб'єктів освітнього простору

Максименко С.Д., Папуча М.В.

Розвиток психології людини унеможлиблюється, якщо не приділити достойної уваги методу дослідження. Саме тому все наше творче життя, фактично, присвячено проблемі методу. Так – це вузол і центр науки. Розробки в галузі методу в масовій психології не є популярними, тому що вони ставлять під великий сумнів існуючі «наукові» дані. Стимул-реактивна парадигма виявилася напрочуд міцною і захопила навіть психоаналіз. Отримані результати, однак, є власне не психологічними, а швидше психофізичними. Звідси, до речі, наш скепсис щодо консультативної практики.

Метод має спиратися і міцно тримати в собі методологічні принципи сучасної психології. Вони, ці принципи, змінилися за останні роки, оскільки змінилася вся наука. А психологія – складова всієї науки, і те, що вона сором'язливо-агресивно відкидає сучасну науку, плекаючи свою «особливість», гальмує її.

Ось ці принципи: - монізм

- активність
- історизм
- системність
- індетермінізм
- невизначеність

Вже в експериментально-генетичному методі ми виходили з цих принципів, і це дозволяло отримати дійсно нові, надійні знання. Потім ми вдосконалювали модель (генетико-моделюючий метод) і отримали систему нових знань... На жаль, більшість психологів цю систему ігнорують, але ми продовжуємо (В.І. Вернадський говорив, що в науці праві часто ті, хто в

меншості). І тепер перед нами нові обрії, пов'язані із фундаментальними явищами людини – свободою та креативністю. Неочікувано виявили можливість дійсного (а не спекулятивного) дослідження любові. Але про все поступово.

Поєднання експериментально-генетичного та генетико-креативного методу створили підґрунтя для впровадження в психологічну канву навчально-педагогічного процесу у вузах, в закладах освіти ланок всіх рівнів. Тому ми вважаємо за доцільне висвітлити те, що сама по собі ця логіка може бути подвійна, потрійна через те, що вона базується на фундаментальному факті вичленення генетично висхідної одиниці, що виступає в кожному предметі спрямованим наукою, що вичліняє основну одиницю- яка тримає в собі примат цілого- співвідношення тих і інших речей засвідчує, що це є та системна одиниця, яка породжує цілісність. Тому, ми вертаючись назад, скажемо вам, коли ми конструювали зміст навчальних програм і тд, ми виходили із цієї генетично-висхідної одиниці по математиці, по фізиці і тд.

Що стосується сьогоднішнього дня, то вважаємо, що ми зробили могутню трансценденцію і можемо сьогодні стверджувати, що використання експериментально-генетичного методу як методу проектування здібностей, як методу фіксації тих чи інших здібностей, просто як декларація, як побудова тих чи інших програм та змістовних конструктів відкриває горизонти, які дають можливість вийти на інший рівень. На рівень генетико-креативного постулату, який дає можливість любові за цією ієрархічною будовою нашого бачення світу виступає оцей момент модульного зростання особистісного гатунку тих чи інших працівників закладів. В цьому зв'язку ми хотіли би загострити увагу громадськості і видавців про те, що вірить треба не тільки в слово, а вірить треба в модель, модель породжує проєктивну позицію особистості. Модель застосовується тоді, коли є любов, яка фіксує собою три речі: ставлення, контент і все об'єднуюча сила якої ми ще не пізнали і навряд чи пізнаємо. В чому ця сила сьогоднішнього дня? Сьогодні ця сила об'єднати протиріччя в могутню модель протистояння ворогу і хто б нам заперечив?

Ми хотіли би тим сказати, сказати, що суть проблеми полягає в тогму, що, віддаючи сили і здоров'я, ми слугували нашій нації, народу. Ми б хотіли, щоб молодь мала духовну силу, віру у себе. Коли переростає знання в силу, вона творчо відображає і спонукає пізнати основну одиницю всесвіту- це особистість, її рушійні сили божественність об'єднання сил, які

спонукають людину набутися особистісно-божественного смислу. Нові виклики і проблеми ставлять перед психологією нові завдання, виконання яких є принципово неможливим в межах існуючих теоретико-методологічних уявлень.

Нами було розроблено цикл **модульного формування когнітивних здібностей через генетико-креативний підхід**. Цей підхід є важливим для **формування творчої компетентності**. Досвід, набутий в галузі психолого-когнітивних досліджень, наполегливо актуалізує потребу пізнання найбільш загадкового і складного – людської особистості як цілісності. Зрозуміло, ми усвідомлюємо, що психологія особистості вже дуже давно є найбільш привабливим об'єктом наукового пошуку. Уважне й діалогічно-відкрите студіювання ідей видатних персонулогів, осмислення емпіричних матеріалів значно збагатили наші уявлення щодо природи особистості та її когнітивних здібностей. Але водночас продемонструвало наявність значної кількості протиріч і невирішених питань.

Ми послідовно розглядаємо теоретичні та емпіричні основи когнітивної науки: передумови, зародження та становлення, філософські та методологічні засади, історичні етапи розвитку, основні підходи до пізнання (символьний, модульний, нейромережевий) та роботи видатних вітчизняних та закордонних когнітологів, психологів, лінгвістів; висвітлено невирішені проблеми сучасної когнітивної науки.

Ми вирішили розглядати когнітивний розвиток особистості через модульний підхід в когнітивній науці.

Ключовий моментом виступає єдність емоційно-почуттєвої та когнітивної сфери. Любов, почуття, ментальність і когнітивні процеси – це та дихотомічна пара, яка визначає рівень функціонування особистості. Розум має виступати господарем почуттів а любов породжує і те, і інше. Любов об'єднує і, власне, створює особистість завдяки тому, що не дає людині зосередитись на власному «Я», а концентрує, втілює її в інше «Я», тим самим забезпечуючи існування і розвиток себе як цілісності. Когнітивну сферу характеризують як сучасне слово в міждисциплінарних дослідженнях не тільки свідомості, але її мови та її мозку. Вся здійснена діяльність детермінована не тільки потребнісно-мотиваційною сферою, а й знаннями та рефлексією особистості. Знання визначаються тим, як людина мислить і сприймає реальність. Звідси: закони мислення і сприйняття визначають все, що роблять люди.

Які ж компетенції має опанувати особистість для всебічного розвитку когнітивної сфери?

- *Уміння вирішувати складні завдання;*
- *Критичне мислення;*
- *Креативність;*
- *Управління людьми;*
- *Навички координації взаємодії;*
- *Емоційний інтелект;*

Емпатія - один із напрямів розвитку популярний в багатьох великих організаціях.

- *Судження і прийняття рішень;*
- *Клієнтоорієнтованість емоційний інтелект, взаємозв'язок;*
- *Вміння вести переговори;*
- *Когнітивна гнучкість, гнучкість мислення;*
- *Системне мислення;*
- *Міжгалузева комунікація (стик дисциплін- стик професій);*
- *Управління проектами та процесами ;*
- *Робота з IT-системами;*
- *Робота з людьми і робота в команді;*
- *Робота в умовах невизначеності (з постійними змінами);*
- *Мультикультурність і відкритість;*
- *Усвідомленість постійна рефлексія;*
- *Комунікація-інтернет зламав кордони і зробив економіку глобальною - спілкування з усіма людьми в усіх куточках світу. = Обмін ідеями;*

Особистість – це конкретний людський індивід із притаманними йому своєрідними розумовими, емоційними, вольовими та фізичними якостями, що в кожного виявляються по-різному. Особистість виникла й розвинулася впродовж суспільно-історичного розвитку людства, впродовж праці. Належність особистості до певного суспільства, включеність в певну систему суспільних відносин визначає її психологічну та соціальну сутність.

Особистість – соціальна істота, суб'єкт пізнання, активний діяч суспільного розвитку. Характерними ознаками особистості є наявність у неї свідомості, місце, яке вона посідає в суспільстві, її суспільна роль, діяльність на користь суспільства.

Одним з найяскравіших виявів особистості є її індивідуальність – своєрідне, неповторне сполучення таких психологічних особливостей людини, як характер, темперамент, особливості перебігу психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, почуттів, волі), особливості її мотиваційної сфери.

Мета генетичної психології людини – вивчити умови, у яких процес перетворення змісту і форм власних психічних явищ, станів свідомості і способів дій зможе досягти такого рівня досконалості психічних механізмів діяльності, на якому виникає здатність робити відкриття чи винаходи, створювати художні образи. Іншими словами, мета полягає у пошуках закономірностей генезису від вихідного змісту недиференційованої чутливості людини до механізмів творчості.

Генетичні ідеї, ідеї зародження, виникнення і наступного процесу функціонування, що призводить предмет чи явище до певного стану, знаходилися в центрі уваги ще античних філософів, що замислювалися над питаннями виникнення, становлення і розвитку всього існуючого.

Експериментально-генетичний метод спрямований на:

а) формування психічних новоутворень, що раніше було відсутнє у досвіді індивіда;

б) реалізацію необхідності конструювання експериментальної моделі генезису і розвитку психіки;

в) дотримання закономірностей руху цього процесу. Подібні експериментальні моделі психічних здібностей створюються в пізнавальних цілях, але вони є прототипом реально функціонуючих процесів.

Звичайно, конструювання психологічних моделей здійснюється аж ніяк не тільки інструкцією дослідника. Ця діяльність спирається на результати складної логічної обробки предмета пізнання.

Експериментально-генетичний (генетико-моделюючий) метод виступає як методологічний засіб і в цій своїй функції перетворюється в центральну проблему вікової і педагогічної психології. Цей метод утілює діалектичну єдність з теорією, у рамках якої він виник і застосовується.

Відповідність експериментально-генетичного метода предмету вивчення (вищих психічних функцій) безпосередньо визначається положенням про соціальний генезис свідомості, про психічний розвиток як присвоєння суб'єктом культурних досягнень суспільства.

Більш того, цей метод є, на нашу думку, найбільш адекватною проекцією, що містить основні принципи і вимоги діалектичного методу стосовно дослідження проблем навчання і психічного розвитку особистості.

Таким чином, сучасний етап розвитку вікової і педагогічної психології, її методів психологічного дослідження проблем навчання і виховання характеризується переходом від опису історично сформованих систем навчання і прийомів розумової діяльності до активного моделювання і відтворення самих процесів виникнення і розвитку психіки. Метою стало розкриття самої сутності розвитку психіки, її стадій.

При цьому проведення експериментально-пошукових досліджень спрямовано на пошук нових шляхів розвиваючого і виховного навчання. Виявлено нові критерії навчання. Ці дослідження, у свою чергу, впливають на практику роботи масової школи. Зусилля педагогів і психологів останні роки були спрямовані на виявлення закономірностей будівлі і формування в учнів повноцінної учбової діяльності, її структури, тобто адекватних їй потреб, мотивів, способів дій.

Ця цілісність і нерозривна єдність психіки людини і є те, що утворює особистість. **Особистість** – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до **саморозвитку, самовизначення**, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ. Самоконтроль та саморозвиток як фундаментальні якості особистості підкреслюються у різних підходах. Так, зокрема, Л.І. Божович визначає особистість як такий рівень розвитку індивіда, котрий уможливорює здійснення ним контролю над подіями власного життя та над самим собою. У нашому визначенні підкреслене головне: природа людської психіки – особистісна.

Вищий із відомих нам рівень розвитку буття, наділений рефлексією і тому здатний відображати все інше буття і самого себе, втілюється і стає дійсним способом існування конкретної людини. Можна сказати і зворотно: життя людини у світі є дійсним способом (формою) існування вищої психіки.

Звідси зрозуміла необхідність нової методологічної позиції і, відповідно, тут постає глобальна проблема методу.

Кристалізація української ідентичності відбувається через переломні моменти історії, серед яких вирішальну роль відіграють революції та війни. Український народ загартовується, проходячи спільне випробування, і це

призводить до значних трансформацій та змін у суспільстві. Характер змін в українському суспільстві під час когнітивної війни мав значний вплив на розвиток і трансформацію національної ідентичності, а також професійної військової ідентичності, зокрема. Дана проблема є надзвичайно важливою з точки зору теоретико-методологічних питань уроків російсько-української когнітивної війни, оскільки стосується когнітивної науки та когнітивних процесів ведення сучасної війни, спрямованої на маніпулювання людською свідомістю та її руйнування. Мозок приймає рішення, і те, як військові приймають рішення, коли стикаються з певним типом вибору в умовах невизначеності та ризику, є спірною і відносно занедбаною сферою у військових дослідженнях когнітивної війни для отримання стратегічної переваги сьогодні.

Наукове дослідження психології особистості як дійсного (а не уявного лише) предмету вивчення, як унікальної, неповторної і цілісної системи, єдності, являє собою дуже велику проблему. Справа в тому, що сучасна наука не має головного – методу, який був би адекватним даному предмету. Метод виступає центральною ланкою всієї проблеми психології особистості, оскільки він є не лише засобом отримання наукових емпіричних фактів. Метод являє собою ще й засіб втілення наукового знання, спосіб його існування і зберігання. Мета генетичної психології людини – вивчити умови, у яких процес перетворення змісту і форм власних психічних явищ, станів свідомості і способів дій зможе досягти такого рівня досконалості психічних механізмів діяльності, на якому виникає здатність робити відкриття чи винаходи, створювати художні образи. Іншими словами, мета полягає у пошуках закономірностей генезису від вихідного змісту недиференційованої чутливості людини до механізмів творчості.

Цей певний шлях має досягати ключового моменту. Цей момент буде проявлятися в використанні експериментально-генетичного методу, оскільки буде стояти на позиціях формування теоретичного мислення. І він має в собі висвітлити проблему одиниці, яка буде розгортатися в генетико-моделюючому методі до особистості. І якщо ми говоримо про генетико-креативний метод, в ньому висвітлюється креативність. Особистість тут розкріпачується повністю. І через це генетико-креативний метод буде виступати найбільш доцільно. Що ж мається на увазі, якщо будувати цю систему до переходу певного контенту змісту тих дисциплін, де ми будемо формувати різноманітні властивості. Для того, щоб розпочати

цей момент нам треба зупинитися на експериментально-генетичному методі. Але даний метод не може охопити особистість як цілісність, що являє собою не суму окремих частин, а їхню особливу організованість і рухливе взаємопроникнення.

Цілісність, яка присутня в усій особистості і у кожній окремої, яка специфікується кожен раз відповідно до конкретної частини, залишаючись при цьому рівною собі самій. В цьому сенсі експериментально-генетичний метод є «типовим» номотетичним способом дослідження особистості. Хоча він і спрямований на те, щоб встановити, як ця унікальна система, що саморозвивається, створює свою власну цілісність, сама цілісність знову залишається «за дужками», і дослідник має добудовувати її у власному мисленні, виходячи з конкретних і часткових результатів.

Експериментально-генетичний метод моделює способи побудови вищих психічних функцій, рис, яких набуває суб'єкт у процесі опрацювання навчального змісту. А опрацювання поєднує генетичні та структурно-функціональні властивості психічного й містить структури (у формі аналізу), подібні до психічного явища.

Тлумачення психічних процесів як регуляторів діяльності та поведінки людини змушує визнати, що закономірності психічного розвитку – це потрібний і логічно зумовлений наслідок, це властивість їх як структур, створених експериментально-генетичним методом.

Чи може сучасна психологія особистості подолати кризу методу дослідження? Нам здається, що для цього існують всі підстави. Мова ведеться про вихідну (ключову) здібність людини, яка розвивається за власними законами і на цій підставі об'єднує всі психічні явища в єдине й унікальне ціле – особистість. У цих міркуваннях ми вбачаємо суттєвий момент щодо методу дослідження – цілісність може бути досліджена адекватно, якщо реально вивчатиметься процес її виникнення і становлення, а не певний результат (*postfaktum*). Таким чином, вихідна наукова проблема психологічного дослідження тут принципово змінюється – не сама по собі цілісність особистості як факт є проблемою, а процес її виникнення. Іншими словами, психологія особистості має починатися не з констатації наявних психічних структур і пошуку засобів їх подальшого аналізу, а з «проблеми формування людської суб'єктивності, проблеми засад процесу перетворення об'єктивних умов буття людини у внутрішній світ, що суб'єктивно переживається, опосередковує, спрямовує і мотивує

життєдіяльність». Так виникає ще один суттєвий методологічний аспект – вищі психічні функції людини (тобто – особистість, адже ми визначили її як форму існування людської психіки в цілому), взагалі, не дані як такі, а – задані, їх не можна дослідити, не задаючи індивіду засобів їхньої побудови.

Нами були створені і довгі роки використовувалися модифікації принципів побудови його інструментального методу, які ми позначили

експериментально –
генетичний метод

генетико-
моделюючий метод

проектування
здібностей

дослідження розвитку
особистості

Викладені методологічні положення були упередметнені авторами культурно-історичної теорії в особливому методі дослідження – експериментально-генетичному. Сенс цього методу полягає в тому, що предметність діяльності і відповідна до неї інтерпсихічна форма організується і вибудовується самим експериментатором, з урахуванням



відомих механізмів і теоретичних положень. Дослідник не створює стимули і не фіксує реакції – він організовує розвиток певного психічного процесу, він – поруч, а не «супроти». Не лише об'єкт перед дослідником, але й дослідник – перед

об'єктом. Такий спільний рух, спільно-розподілена діяльність і дозволяє дійсно вивчати, як виникає і розвивається та чи інша вища психічна функція, а отже, як вона влаштована. Важливо зафіксувати і підкреслити: сама позиція дослідника тут є унікальною – він не «перед», а «поруч». Із своїми структурно-схематичними показниками ця позиція тяжіє до позиції психотерапевта (особливо в психоаналітичних і гуманістичних напрямках). Але є суттєва відмінність – експериментально-генетичний метод покликаний формувати і вивчати, а не долати проблеми, хоча останнє теж відбувається, але – неконтрольовано, ніби мимовільно.

Але даний метод не може охопити особистість як цілісність, що являє собою не суму окремих частин, а їхню особливу організованість і рухливе взаємопроникнення. Цілісність, яка присутня в особистості, яка специфікується кожен раз відповідно до конкретної частини, залишаючись при цьому рівною собі самій. В цьому сенсі експериментально-генетичний метод є «типовим» номотетичним способом дослідження особистості. Хоча він і спрямований на те, щоб встановити, як ця унікальна система, що саморозвивається, створює свою власну цілісність, сама цілісність знову залишається «за дужками», і дослідник має добудовувати її у власному мисленні, виходячи з конкретних і часткових результатів. Різниця об'єктів вивчення і реальних дослідницьких цілей зумовлює різну логіку розгортання і технологію використання експериментально-генетичного і генетико-моделюючого методів. Генетико-моделюючий метод має на меті вивчення самої цілісної особистості, що саморозвивається. У зв'язку з цим виникла необхідність пошуку «одиниць» зовсім іншої природи, і було встановлено, що такою є нужда, як суперечлива вихідна єдність біологічного і соціального, яка зумовлює існування особистості. Принципи побудови методу відбивають природу існування об'єкта вивчення: соціального, неможливість отримати остаточні (кінцеві) емпіричні пошуки щодо внутрішнього світу людини (рефлексивний релятивізм). Технологія методу (принцип єдності генетичної і експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження в максимально «природних» умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку і існування. Жива істота, яка починається в материнському лоні, є відпочатково «плоть від плоті» твором двох людських істот. Соціальне (весь неосяжний досвід поколінь, привласнений і сконцентрований у двох люблячих істотах – батьках) опредметнюється і втілюється в дивне

створіння – нову біологічну істоту, але... не лише біологічну, а саме – біосоціальну. Нужда двох, біосоціальна за природою, нужда їх один в одному і нужда у власному продовженні – творінні, породжує це творіння і продовжується в ньому, реалізуючись у різних потребах, і забезпечує, в тому числі, і те, що називається «вростанням в культуру». Нужда виступає і носієм віковичного досвіду людини (і як біологічної, і як соціальної істоти) і, водночас, вона є витокom особистісної активності – активатором, енергія якого ніколи не згасає, тому що вона втілюється і відновлюється у новому житті. Коли ми спостерігаємо за дитиною в перший період її існування після фізичного народження, наш чуттєвий досвід (або й експеримент) надає нам інформацію про окремі частини, їх взаємозв'язок, функціонування. При цьому щось дуже головне, суттєве, залишається поза нашим чуттєвим досвідом, але ми знаємо про це. Ми знаємо, що це – жива, людська істота, що в основі її існування – дія біосоціальної нужди, що вона, істота, вже зараз є втіленням всього природного і культурного досвіду, і конкретно – своїх батьків, що вона готова стати особистістю, і ми можемо уявити, якою вона стане (і біологічно, і соціально). Це знання – не менш реальне, ніж те, що ми отримуємо в чуттєвому плані, воно просто – інше. В. Гете дуже давно назвав таке знання напрочуд вдало – «точна фантазія»: тобто, це наша вільна побудова, але вона, нібито, «не зовсім» вільна, оскільки є водночас і точною, адже ґрунтується на надійних емпіричних даних. Це є наше проектування цілісного об'єкта вивчення. Але ця «точна фантазія» не охоплюється існуючими у психології дослідницькими процедурами. Вона або «мається на увазі», або підмінюється якимись частковими поняттями – домислами, які, взагалі-то, ніякого відношення до об'єкта вивчення не мають. Це є феномен, перед яким психологія в усіх її напрямках і проявах завжди зупинялася і заявляла, що далеко не все може бути дане в досвіді. Ми вважаємо по-іншому. Якщо чуттєвий досвід виявляється недостатнім у поясненні феномену особистості, немає сенсу ні зупинятися, ні привчати думку до спекулятивних хитросплетінь. Треба подолати даний недолік шляхом розширення і якісної зміни досвіду. Підкреслимо: мова йде не лише про розширення (скільки б нових методик і технік ми не застосовували, якщо вони виходять з існуючої парадигми, то нічим не допоможуть). Необхідна саме якісна зміна, тобто зовсім інший і новий досвід, який відповідав би сутності самого явища, що вивчається. У даному випадку суттєвим є єдність: природа – олюднена, людина – оприроднена. Сама ця фраза, звичайно, нічого не дає в пізнанні, але без неї

ми не можемо йти далі, вона – точка відліку. Тому що олюднена природа і оприроднена людина – це є феномен (а не лише констатація), і як такий він має різні форми існування. Одна з них – біосфера як єдність, а інша – людська істота як єдність. В останній ця єдність викликається і утримується нуждою, біосоціальною за своєю сутністю.

Набуття якісно нового досвіду вимагає нового методу дослідження, адекватного і об'єкту, і вихідним положенням. Це не може бути аналітичний метод, оскільки нужда як вихідна суперечлива єдність біологічного і соціального не розкладає, а створює, інтегрує цілісну особистість у процесі її онтогенезу. Отже, це має бути метод, який би моделював генезу особистості. Ми назвемо його – генетико-моделюючим, оскільки ця назва максимально відповідає його сутності. (Необхідно зауважити, що в теорії розвивального навчання генетико-моделюючий метод називається генетико-моделюючим експериментом, і ототожнюється з формувальним навчальним експериментом.

Особистість є складною системою, що саморозвивається, тобто – сама моделює і реалізує власну генезу. Для того, щоб науково дослідити цей процес, а отже, й дослідити саму особистість, ми маємо створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а – викликали, співіснували б із ним. В ідеалі – це є співіснування за принципом сполучальності (Г.С. Костюк): ми повинні дати змогу особистості (об'єкту вивчення) вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але, водночас, надавати їй керовано такі можливості (природні і соціальні), які підлягають емпіричній фіксації і верифікуванню.

Генетико-моделюючий метод, як уже сказано, не є, власне, аналізом. Разом з тим, він, як і будь-який науковий метод, обов'язково має аналітичну складову. Не на підставі тільки даних чуттєвого досвіду, і не на підставі тільки емпіричного мислення, а в результаті поєднання цих двох складових з третьою – «точною фантазією» (або – креативністю), ми повинні виокремити в цілісній особистості такі змістовні одиниці, які були б самостійними і самодостатніми, несли в собі всю цілісність і забезпечували в своїй сукупності її (цілісності) саморозвиток і функціонування. Останнє – головне і суттєве: «одиниця» системи, що саморозвивається і саморегулюється, принципово відрізняється від тих «одиниць», що встановлювались в експериментально-генетичному методі. Образно і, разом з тим, абсолютно точно кажучи – вона має бути живою. Дотримання цього і буде означати відхід від редукції. Як встановити в аналізі змістовні

«одиниці» особистості? Генеза, існування, оформлення, саморозвиток особистості забезпечуються особливою й унікальною біосоціальною силою – нуждою.

Нужда як суперечлива, рухлива і енергетична єдність біологічного і соціального, як втілення і можливість подальшого нескінченного втілення людського у людське, як те, що моделює і реалізує рух особистості, і є вихідною всезагальною одиницею – носієм особистісної природи психіки людини. В своєму «розгортанні» нужда «зустрічається» із соціальними і біологічними факторами оточення людини і задає змістовні точки – одиниці тезаурусу особистості. Вони, ці одиниці, є і вузликами структури, і водночас – лініями розвитку особистості. Існування (функціонування, розвиток) окремих ліній розвитку особистості (змістовних «вузликів» її структури) має, таким чином, досить жорстку подвійну обумовленість – детермінованість. Всезагальний плин людської нужди «зустрічається» з факторами оточення (біологічними чи соціальними). Виникають відгалуження нужди – потреби, які, реалізуючись, утворюють певні специфічні міжфункціональні системи, що спеціалізуються, залишаючись при цьому частинами і носіями цілісності (аналогія з тканинами і органами людського організму). Так виникає диференціація інтегрованої єдності особистості. Таким чином, аналітична складова генетико-моделюючого методу спрямована на виокремлення змістовних рухливих одиниць генези і самомоделювання. І хоча це принципово відрізняється від встановлення одиниць в межах експериментально-генетичних, ми залишаємо без змін назву першого принципу нашого методу – принцип аналізу за одиницями.

Згідно нашої методологічної парадигми, застосування генетико-моделюючого методу дозволяє «повернути людину в психологію», оскільки метод дає можливість проаналізувати і, водночас, інтегрувати те вихідне системостворювальне начало особистості, яким виступає нужда як унікальна єдність біологічного і соціального та їх активант. Розробка методу, таким чином, є першочерговою і найбільш актуальною проблемою. На даному етапі нами розроблені основні принципи його побудови і застосування (перший з них – «аналіз за одиницями» – тут викладено). Інший важливий принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості відображає її відпочаткову природу. Це принцип єдності біологічного і соціального. Статус принципу наукового методу не дозволяє лише декларувати дану єдність, оскільки в цьому випадку він перестане бути принципом. Необхідно чітко усвідомити, що саме мається на увазі, що

розуміється під єдністю? Ми вважаємо, що складну суперечливу взаємодію біологічного і соціального є сенс розглядати у двох площинах – як фактори, що діють на особистість, і як фактори, що утворюють особистість і забезпечують її існування і розвиток «зсередини». Перша площина аналізу являє собою взаємодію «особистість – навколишній світ». У ній дійсно можна деякою мірою виокремлювати власне біологічні (природні) фактори і соціальні. Хоча останні, насправді, ніколи не є чисто соціальними, адже всі вони являють продукт людини (людства), в якому певним чином втілено не лише соціальне, але й біологічне тієї цілісної, біосоціальної істоти, що їх створювала. Якщо ж розглядати біологічне і соціальне як внутрішнє, особистісне, слід визнати, що ми ніколи не маємо в цьому випадку їхньої окремоті. Ми відступаємо від традиційного розгляду біологічного як спадкового і тілесного: «усередині» особистості біологічні і соціальні фактори не існують як окремі, кожен з них являє собою інобуття іншого. Будь-яка думка, образ, ідея, потреба неможлива поза біологічними структурами і функціями організму. Так само вірним є і зворотне – кожна тілесна структура, кожна біологічна функція людини – це є прояв людського єства, тобто це є те, що відпочатково несе в собі як біологічне, так і соціальне втілення, і психосоматичні явища, які інтенсивно досліджуються сучасною наукою, є найкращим підтвердженням цього.

Принцип єдності біологічного і соціального відкриває дійсну сутнісну природу витоків активності особистості. Ми стверджуємо, що таке вихідне першоджерело активності особистості насправді існує, і воно цілком підлягає науковому дослідженню. І це є нужда. Ми виходимо з того, що нужда є вихідним енергетичним началом особистості, біосоціальним за своєю природою. Онтогенез особистості починається значно раніше, ніж вона народжується фізично. Його початок – опредметнення – втілення нужд двох осіб, що люблять одна одну. Виникає нова форма існування нужди, яка (нужда) просто не може існувати без матеріального носія (принаймні, сучасна наука не знає іншого способу існування біосоціальної нужди, окрім існування її у якості соціобіологічного енергетичного підґрунтя особистості людини). Дотримання принципу єдності біологічного й соціального в межах генетико-моделюючого методу означає вивчення онтогенезу від його дійсного початку, дослідження механізмів виникнення потреб із нужди. В цілому, це означає розгляд у будь-якому конкретно-психологічному дослідженні існування особистості як становлення здатної до саморозвитку вихідної біосоціальної єдності.

Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є принцип креативності. «Зустрічі» нужди з численними і різноманітними об'єктами і явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання і розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей. Це є, фактично, творчість.

Саме в цьому сенсі ми вживаємо термін «креативність». Отже, мова йде про творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її життєвий шлях. Уже сам початок нової людини є нічим іншим, як результатом творчого акту опредметнення своєї нужди двома люблячими істотами. Вже сама по собі дана особистість є результатом і продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал, який виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому. Дотриматися принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості означає «взяти» її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона лише і існує. І це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. З іншого боку, це означає віддати собі звіт у тому, що все однозначне і прогнозоване. Усе, що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є, насправді, навіть не конкретним випадком, а справжнім артефактом. І в цьому – головний недолік досліджень в галузі психології особистості. Останнє ми вважаємо дуже важливим, перш за все, методично, і тому формулюємо наступний принцип – рефлексивного релятивізму, який фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості. Адже самодетермінація через власну нужду відкриває людині принципово ненасичувану і необмежувану можливість різноманітності буквально всіх проявів і властивостей. Наявність рефлексії як одного з найбільш цікавих і загадкових наслідків зустрічі нужди з життям людини робить це життя безмежно своєрідним, відкриває людині дійсну нескінченність ресурсів самозміни в кожний момент часу. Принцип релятивізму (відносності) застерігає від схематизму і поверхових прогнозів – наші знання є обмеженими і завжди будуть такими: ми надійно знаємо лише про наявність рефлексивно-творчого потенціалу людини і про безмежність його проявів. У зв'язку з цим відкривається дійсна обмеженість і несерйозність спроб схематизування чи моделювання особистості. В зв'язку з цим же відкривається дійсна глибина страждань людини, якою маніпулюють, або яка сама маніпулює. Водночас, принципи креативності і релятивізму відкривають дійсний зміст явища

суб'єктності: нужда в онтогенезі ніби розгалужується. Частина її існує і функціонує так, як це було в ранньому дитинстві, як було на початку: поза волею даної людини забезпечується її життєздатність і плін життя в цілому. Інша «гілка» нужди спрямовується виключно на зустрічі з соціальним світом. Саме ці зустрічі породжують вищі психічні функції, цілепокладання, пристрасність внутрішнього світу, креативність. Так народжується суб'єкт.

Останній принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості – єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку. На наш погляд, це дуже суттєвий момент характеристики не лише нашого методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії. Іншими словами: самі формуємо, і те, що формуємо, – те й вивчаємо. А як насправді, без нашого втручання? Психологія стала «формувальною», формувальний експеримент і зараз є необхідним атрибутом дисертацій. Але ж, пам'ятаємо, наука повинна вивчати об'єкт за його логікою, а не власну логіку дослідника в об'єкті, що ним же й створюється. Питання залишилось поза увагою, а наскільки ж воно загостриться, коли «в психологію повернеться людина»? Адже головним стане питання, на яке зараз просто ніхто не звертає увагу: коли у дитини штучно формується (і вивчається), скажімо, опосередковане запам'ятовування способом «урошування-привласнення», сама дитина при цьому існує і розвивається як цілісність. Ми вивчаємо дискретний момент – як воно врощується, як привласнюється. А що відбувається при цьому з дитиною, з її іншими функціями і явищами. Постає кардинальне питання, а як це відбувається в інших дітей, у тих, у кого ніхто нічого не формує спеціального?

Ця цілісна особистість виходить на перший план у генетико-моделюючому дослідженні. І ми легко схилиємось до феноменологічного напрямку, коли даємо собі звіт, що тут (див. принцип креативності) нічого «змоделювати» не можна, не порушивши філігранно тонкий процес самомоделювання і саморозвитку. Отже, залишається тільки опис? Ні, ми впевнені, що поєднання цієї «природно»-генетичної лінії розвитку з експериментальною можливе, але не шляхом формування-привласнення здібностей, а шляхом створення в експерименті особливих умов розгортання і «уповільнення» становлення цілісних одиниць аналізу. Це має відбуватися на тлі різноманітних (але фіксованих) можливостей для самомоделювання.

Проаналізоване вище дозволяє створити змістовне підґрунтя для дослідження: 1) принципу аналізу за одиницями; 2) принципу єдності біологічного і соціального; 3) принципу креативності; 4) принципу рефлексивного релятивізму; 5) принципу єдності генетичної і соціальної ліній розвитку.

Ми отримали дуже багато цінних матеріалів, застосовуючи цей метод. І саме вони засвідчили його недостатність в просторі креативності освітнього процесу. Справа в тому, що сам освітній процес за своєю природою містить антиномічну суперечність: з одного боку, навчання передбачає обов'язкову підпорядкованість вимогам, нормам і є передбачуваним процесом; з іншого ж креативність вимагає свободи, невизначеності і безоціночності. З цим парадоксом зустрічаються всі рефлексивні вчителі.

Ми виходили з того, що об'єктом дослідження є не окремий учень, група або вчитель, а сукупне переживання учасників освітнього процесу (освітнє середовище). Це переживання за самою природою – суперечливе. Воно містить як обов'язкові компоненти пізнавальний інтерес (з усіма вимогами, що забезпечують його задоволення) і креативність, яка передбачає свободу. Як у крапельці води, ці суперечності мусять зійтися і розрядитися в свободну дію. Отже, один з принципів генетико-моделюючого методу – креативність, ми перетворюємо в напрям і метод дослідження. На етапі теоретичної розробки принципово нового методу, який має назву – «генетико-креативний» – розроблені і визначені основні його принципи, а саме: принцип розвитку, принцип переживання, принцип свободи, принцип взаємодії, принцип невизначеності і індетермінізму, принцип терапевтичного ефекту. Розглянемо їх. Принцип розвитку означає врахування онто- і актуалгенезу як саморозвитку складної гетерогенної нелінійної системи, якими є особистість і група. Врахування цього є абсолютно необхідним вже тому, що, за нашими попередніми даними, вихідна сила (потреба), що зумовлює саморозвиток, має відпочатково креативний характер. Наш новий метод покликаний дати можливість розкритись цій творческості, не порушуючи процес інтериоризації. Принцип переживання є провідним в методі. Додержання принципу свободи означає, що процес навчання скеровано на формування свободних дій, тобто таких, що спочатку «інтелектуалізуються», а вже потім реалізуються як реальні дії. Принцип взаємодії означає для нас, що суперечність «нормативність – креативність» може бути реально розв'язана

лише в свободній взаємодії. Принцип невизначеності, як опозиція передбачуваності, припускає постановку перед учнями завдань, які відпочатково несуть в собі тенденцію до помилки. Помилкові дії, їх усвідомлення та значення, наскільки нам відомо, в такому контексті не вивчалися. Однак вони (і саме вони) можуть, на певному етапі виступити водночас індикаторами і чинниками процесу творчості. Принцип терапевтичної дії пов'язаний з нашим переконанням у тому, що процес творчості є необхідною складовою психологічного життя кожної людини (дитини) і створення відповідного креативного середовища, тим самим, позитивно впливатиме на її учасників.

Організаційно генетико-креативний метод являє собою спеціальне створення в групі/шкільному класі ситуації, яка набуває значимості події. Тим самим актуалізуються творчі потенціали учасників освітнього процесу, виникає переживання задоволеності і радості від участі в колективній події. Вважаємо, що впровадження описаного методу сприятиме розвитку і психологічному здоров'ю учасників освітнього процесу.

Генетико-креативний метод.

Розроблені і визначені основні його принципи, а саме: **принцип розвитку, принцип переживання, принцип свободи, принцип взаємодії, принцип невизначеності та індетермінізму, принцип терапевтичного ефекту.** Розглянемо їх.

Принцип розвитку означає врахування онто- і актуалгенезу як саморозвитку складної гетерогенної нелінійної системи, якими є особистість і група. Врахування цього є абсолютно необхідним вже тому, що, за нашими попередніми даними, **вихідна сила (нужда), що зумовлює саморозвиток, має відпочатково креативний характер.** Наш новий метод покликаний дати можливість розкрити цю творчесті, не порушуючи процес інтериоризації. Ми вважаємо, що нужда, в принципі, може асимілювати в собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби і їх опредметнення. Нужда породжує існування і ускладнює його. Ми можемо говорити тепер про душевно-духовне без містики і метафорики – воно є продуктом еволюції нужди, втіленої в людській істоті.

Таким чином, нужда, як генетично вихідне відношення, що конститує особистість, незрозумілим поки що унікальним і складним шляхом вбирає і з'єднує в собі і біологічне, і соціальне, і в процесі онтогенетичного розвитку соціальне перетворюється в біологічне, але не в

дорослих особинах, а в новонародженому індивіді як продукті любові. І коли ця специфічна форма нужди реалізується в здібність стати особистістю, вона несе в собі вихідну інтенцію: новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації. Соціальне привласнюється дуже легко, напрочуд легко, якщо зважити на те, що перед нами біологічна, по суті, особина. Без наявності нужди стати особистістю ніяка біологічна дресура не може призвести до соціального становлення індивіда.

Розуміння нужди як єдиної суперечливої цілісності біологічного і соціального дає можливість більш змістовно розглядати її специфічні породження – психологічні засоби, соціальні потяги, інші структури, формування яких визначає спрямованість і саме існування особистості. Повертаючись до аналізу різних теорій, зазначимо, що вони, на наш погляд, просто «вхоплюють» окремі моменти і аспекти існування та розвитку нужди. Ідучи різними теоретичними шляхами, вчені приходили до одного й того ж (хоча й не експлікованого) положення – механізм породження психічного знаходиться в нужді. Тут – єдність біологічного і соціального, тілесного і духовного, Ми, фактично, фіксуємо зараз наявність різних шляхів до одного й того ж фундаментального суперечливого підґрунтя особистості.

Нам здається, що таке наше розуміння відкриває нові можливості в дослідженні конкретних проблем, у тому числі й тих, що вже давно і плідно вивчаються. Так, розглядаючи питання співвідношення навчання і розвитку особистості, слід зараз зауважити, що навчання дійсно має «забігати» наперед розвитку, але з урахуванням того моменту, який конститує відпочатковість цього відношення. Адже нужда породжує і актуальний рівень розвитку, і зону найближчого розвитку, оскільки є, взагалі, тим вихідним, що визначає психічне буття людини як таке.

Принцип переживання є провідним в методі, за визначенням (нагадаємо, що середовище ми розглядаємо, слідом за Л.С. Виготським, як переживання середовища). Варто враховувати, що кожна людина потрапляє в особливі життєві ситуації, які її спонукають до переживання. Як зазначає М.В. Папуча, в таких ситуаціях перед людиною в тій чи іншій мірі постає «задача на смисл» як задача здобуття осмисленості, пошуку джерел смислу, «розробки» цих джерел. Автор підкреслює, що зовнішні дії здійснюють роботу переживання через зміну свідомості суб'єкта та вцілому його психологічного світу. Важливими тут є емоційні процеси, сприйняття, мислення, увага та інші психічні «функції». Отже, переживання являє

собою особливу діяльність, специфічну роботу, що реалізується зовнішніми та внутрішніми діями процесу перебудови психологічного світу. Переживання спрямоване на встановлення смислової відповідності між свідомістю та буттям, загальною метою якого є підвищене осмислення життя. Діапазон можливих носіїв переживань включає в себе безліч форм та рівнів поведінкових та психологічних процесів, таких як: гумор, сарказм, іронія, сором, порушення константності сприйняття і т.п.

Додержання **принципу свободи** означає, що процес навчання скеровано на формування свободних дій, тобто таких, що спочатку «інтелектуалізуються», а вже потім реалізуються як реальні дії.

В людині завжди є щось, що лише сама вона може відкрити у вільному акті самосвідомості і слова, що не піддається зовнішньому заочному визначенню». Мова йде про незавершеність «внутрішньої» особистості людини.

В стані дійсної особистісної активності, «на порозі» справжнього життєвого вчинку, особистість завжди непередбачувана через те, що нікому (в тому числі і їй самій) до кінця не відомі дійсні можливості, глибини особистісної природи. Достоевський недаремно відмовляється від психології: сучасна йому (та й нинішня) наукова психологія знаходиться лише на шляху до дійсного пізнання змістовних підвалин особистості. Та сама духовність, яка у вигляді потенційного стану відпочатково зумовлює особистість як можливість, далі, по життю, зміцнюється й розвивається, піднімаючи невідомі пласти природи і роблячи людину дійсно до кінця незбагненою і нескінченною у своєму становленні, що не завершується ніколи. Незавершеність – це хоча й непізнана, але дуже важлива ознака особистості, врахування якої є абсолютно необхідним.

Здатність до **саморегуляції** поведінки – ще одна сутнісна ознака особистості. Відомо, що досить довгий час в онтогенетичному розвитку збалансованість психологічних процесів досягається завдяки неусвідомлюваним механізмам так званої базальної емоційної регуляції. Ці механізми працюють незалежно від бажання людини, і сенс їхньої роботи полягає в забезпеченні психологічно комфортного і стабільного стану внутрішнього світу. Вони діють протягом всього життя людини, але з ускладненням життєвої ситуації (а це є прямим наслідком розвитку і соціалізації) їх дія виявляється недостатньою – занадто складними й неоднозначними стають умови життя. Тому в особистості здійснюється формування принципово нових механізмів, які управляються свідомо самою

людиною. Першим з відомих є механізм вольової регуляції поведінки. В ситуації боротьби різних, а часто й протилежних, мотивів, вольове зусилля забезпечує вибір і безконфліктний подальший життєвий рух. Виникнення такого механізму є справжнім і значним надбанням особистості. Але виявляється, що він лише частково полегшує стан невизначеності і протистояння. В експериментах доведено, що внутрішнє протистояння мотивів після вольової дії повністю не припиняється і стан психологічного комфорту, як правило, не виникає (дуже яскраво це описує теорія когнітивного дисонансу). Напруга і внутрішня конфліктність супроводжує дію даного механізму весь час. Чому ж, в такому випадку, існує багато ситуацій, коли напруження дійсно спадає і особистість виявляється самовідрегульованою? Вищі і найскладніші механізми саморегуляції поведінки можуть здійснюватися лише всією особистістю – цілісною і інтегрованою. Отже, можна виокремити такі послідовні етапи становлення саморегуляції в системі інтеграції особистості: базальна емоційна саморегуляція; вольова саморегуляція; смислова, ціннісна саморегуляція.

Принцип взаємодії означає для нас, що суперечність «нормативність – креативність» може бути реально розв’язана лише в свободній взаємодії. Мова йде про творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її життєвий шлях. Уже сам початок нової людини є нічим іншим, як результатом творчого акту упредметнення своєї нужди двома люблячими істотами. Вже сама по собі дана особистість є результатом і продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал, який виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому. Дійсна таємничість і загадкова унікальність людської свідомості полягає в її здатності до моделювання і самомоделювання. Саме це призводить, зокрема, до абсолютно своєрідного співвіднесення у свідомості минулого, сучасного і майбутнього. Свідомість самомоделюється, привласнюючи здібність, і моделює подальше існування людини. Креативність є глибинною, первісною і абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності. Активність, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ.

Принцип невизначеності та індетермінізму, як опозиція передбачуваності, припускає постановку перед особистістю завдань, які відпочатково несуть в собі тенденцію до помилки. Помилкові дії, їх усвідомлення та значення, наскільки нам відомо, в такому контексті не

вивчалися. Однак вони (і саме вони) можуть, на певному етапі виступити водночас індикаторами і чинниками процесу творчості. Творчі завдання мають бути зорієнтовані на розвиток здатності до виявлення і постановки проблем; спроможності до генерування великого числа ідей (не боячись осуду); гнучкості – продукування різноманітних ідей; оригінальності – спроможності відповідати на подразники нестандартно; здатності вдосконалити об'єкт, додаючи деталі; вміння вирішувати проблеми.

Принцип терапевтичної дії, пов'язаний з нашим переконанням у тому, що процес творчості є необхідною складовою психологічного життя кожної людини (дитини) і створення відповідного креативного середовища, тим самим, позитивно впливатиме на його учасників. Проявити креативність неможливо, якщо відсутнє творче середовище. Творчість, реалізація креативного потенціалу сприяють відчуттю гармонії, психологічному благополуччю особистості.

1.2. NeuroSTEM. Імплементація персонорієнтованої нейропедагогіки Богдана Ткача (2014) у STEM освіту

Ткач Б.М.

«Знищення будь-якої нації не вимагає атомних бомб або використання ракет далекого радіусу дії. Досить зниження якості освіти й обману під час оцінювання знань. Пацієнти помирають від рук таких лікарів. Будівлі руйнуються від рук таких інженерів. Гроші губляться в руках таких економістів. Справедливість втрачається в руках таких суддів. Крах якості освіти — це крах нації»

Stellenbosch University

Відбуваються трансформаційні процеси в системі освіти України і це вимагає від нас психологів вивчати взаємодію суб'єктів освітнього простору у нових стандартах навчання, а саме: Нової української школи.

Не вдаючись до фундаментального критицизму парадигми генетичної психології, можна сказати, що вона вичерпала себе у методологічному сенсі ще в минулому столітті, оскільки розвиток особистості розглядає з дуже віддаленої позиції, яка має експліцитні постулати зорієнтовані на «псевдомарксистське» вчення. Це природно оскільки генетична психологія розвивалася в умовах тоталітарної дійсності СРСР і увібрала у себе ідеологеми тої епохи формування «человека нового типа — Homo Soveticus».

Вже як тридцять років нема СРСР і ми українці живемо у принципово новій соціальній дійсності та нових цивілізаційних орієнтирах, але інколи ми зустрічаємо наукові праці, що опираються на вищезгадану методологію у вивченні особистості. Діалектичне метання то до «як такого соціального» то до «як такого біологічного» у генетичній психології не додає ясності у розумінні реального процесу формування особистості. Крім того не дає жодної відповіді стосовно порушень розвитку психіки, а саме зупинки, затримки та атипії. Тому є методологічна проблема у дослідженні взаємодії суб'єктів освітнього простору з врахуванням «реальної соціальної взаємодії», вміння «створювати теорію іншого» («метакогнітивна репрезентація») та враховувати внесок соціальних і біологічних чинників у цей процес. Проте у дослідженні інших аспектів взаємодії суб'єктів

освітнього простору генетична психологія може бути цілком коректною методологією.

Власне сучасні дані про соціогенетизм та біогенетизм формування особистості лягли в основу нейроперсонології Богдана Ткача (2010). У якій за основу береться анатомо-функціональні особливості мозку людини, а саме функціональний стан передньої частини мозку, який *характеризує*, а функціональний стан гіпокампу — *визначає* індивідуально-психологічні особливості особистості.

Це по суті є діагностикою «первинного нейропсихологічного синдрому» пов'язаного з порушеннями у метакогнітивній сфері психіки, за яку відповідає префронтальна кора мозку — «орган цивілізації» за О.Лурією.

Інтенсивний досвід застосування нейроперсонології у прикладних та наукових дослідженнях нагромадив достатній масив даних, що дозволило у 2014 р. сформувати «Персоноцентричну нейропедагогіку Богдана Ткача» (Copyright Registration Service — CERTIFICATE OF REGISTRATION — Registration Number: 30381853519 This certificate bears witness to the submission of claim to copyright for the work entitled: "Bohdan Tkach's Personality centered neuropedagogy, 2014" April 19, 2023).

На основі подальших нейропсихологічних досліджень із застосуванням сучасних нейротехнології у 2018 р. було сформовано концепцію «Нейропсихології девіантної поведінки» у якій представлено діагностичний чек-лист оцінки функціонального стану передньої частини мозку, а саме дорсолатеральної, орбіто-фронтальної, вентромедіальної частин префронтальної кори та передньої цингулярної кори мозку (Copyright Registration Service — CERTIFICATE OF REGISTRATION — Registration Number: 29352093581 This certificate bears witness to the submission of claim to copyright for the work entitled: "Tkach Neuropersonality Assessment Checklist, 2016", March 24, 2023).

Нова українська школа інтегрує у себе найкращі світові напрацювання і це потребує перевірки ефективності дидактики, підручників, педагогічної дії, освітнього простору тощо.

У 2020-2022 роках в Інституті психології згідно державної програми співпраці НАПН України з НАН України начебто було здійснене дослідження шкільних підручників сучасними нейротехнологіями для визначення, що саме у плані дидактики важко дається учням для засвоєння матеріалу. Отриманий масив нейробіометричних даних дозволив би

розробникам скоректувати навчальні програми та навчальний матеріал у підручниках. Це не лише покращило б якість освіти, оптимізувало б економічні витрати на освіту, а також раціонально використовувати час педагогів. Дивно, що по завершенню цієї програми у фаховій психологічній та педагогічній літературі немає жодної інформації про результати реалізації цієї програми. Крім того для реалізації цього амбітного проекту необхідно було створити сотню UX-класів у кожному по 30 діагностичних комплексів для тестування, а також профільні лабораторії для розшифрування нейробіометричних даних, що лягли б в основу експертної оцінки та інструкцій щодо покращення підручників. Глибоко переконані, що засекречення такої важливої інформації від вітчизняних педагогів і психологів можна розцінювати як саботаж. Більше того простоювання таких лабораторій в наш час у період загострення інформаційної війни є дуже недоречним. Оскільки для перемоги України у високотехнологічній війні з РФ необхідні високоосвічені люди. З огляду на це сучасна українська педагогіка змушена послуговуватися лише надбаннями нейропедагогіки радянського періоду. У такій ситуації освітянам доведеться робити ставку на приватні ініціативи у розвитку нейродитактики Української наукової школи нейропсихології Богдана Ткача, яка розвиває постнекласичну нейропсихологію. У центрі наукових напрацювань цієї школи лежить психометрія та нейропсихокорекція метакогнітивної сфери психіки (Lunov, 2023).

Будучи у процесі війни наша країна змушена самотійно себе відбудовувати після щоденного авіа терору, що відбувається по всій країні та на звільнених територіях які зазнали сильних руйнувань, а інколи тотального знищення міст. У цій ситуації необхідними будуть особистості, які зможуть самотійно на місці вирішувати оперативно нагальні проблеми для відбудови інфраструктури та зміцнення обороноздатності нашої країни. Тобто на даному етапі розвитку нашої країни акцент робитиметься не на формування «послуху», а на формування «творчості» серед населення. Це принципово новий виклик для нашої педагогіки, адже це відбувається вперше за всю історію нашої держави. Відверто кажучи парадигмально ми не готові для цього, оскільки відбуваються метаморфози у ієрархічній системі суспільства. Кажучи нейропсихологічно ми від «моделі мозку рептилій» по Paul D. MacLean (теорія триєдиного мозку) прямуємо до «моделі мозку приматів». Адже маленька «синьо-жовта рептилія» не здатна перемогти гігантську «триколову рептилію». Саме життя змушує наше

суспільство еволюціонувати у напрямку розвитку префронтальної кори мозку.

Як відомо у класичній шкільній освіті акцент робиться на описові знання. Тобто знання проте яким є світ насправді. Це розвиває когнітивну сферу психіки: мислення, інтелект, мову, пам'ять, увагу. З вище сказаного стає зрозумілим, що цього недостатньо для творчості і збільшення кількості геніальних особистостей у суспільстві.

На даний момент STEM освіта є найкращим напрацюванням для розвитку творчості в технічній сфері, а також сприянні інноваціям і заохоченню творчості та навичок критичного мислення в учнів і студентів.

В Україні була доктрина на формування «послуху» серед населення, що призвело до популяризації професій пов'язаних з міфодизаном, соціальною інженерією та підтриманням ієрархічної моделі суспільства. Водночас втратили свою привабливість технічні та творчі професії. Проте все змінилося і трансформаційні процеси в державі набули динамізму, а особливо під час війни. Поштовхом впровадження STEAM-освіти в Україні стало запровадження прийнятої у 2018 році Концепції нової української школи (Овчатова, 2021). Також МОН України розроблено Концепцію розвитку STEM-освіти 2027. Ця концепція спрямована на модернізацію STEM освіти та сприяння її впровадженню в школах (Лист ІЗМО № 21.1/10-1470 від 13.07.17 року).

Дослідження МОН України, багатьох організацій та власні спостереження показують нагальні освітні потреби в умовах воєнного стану, а саме для внутрішньо переміщених осіб та педагогічного персоналу. Це мова йде не лише на підконтрольних територіях, а й на окупованих. Перше це недостатній доступ до високошвидкісного Інтернету; недостатнє технічне оснащення для онлайн-навчання та недостатня цифрова грамотність учасників освітнього процесу; перебої з електроенергією; залучення учнів та вчителів до волонтерської діяльності; неадаптованість навчальної програми до умов війни. Тому на перший план компенсаторним заходом для збереження належного рівня освіченості населення у таких умовах – це інтенсифікація навчальної програми та адаптації її до умов війни. Тобто зменшення часу на засвоєння матеріалу і додаткове навчання пов'язане з умовами буття – тактична медицина, волонтерська діяльність, інформаційна війна тощо.

По суті війна стала «провокаційною ситуацією» у якій чітко окреслилася проблема невміння сучасної дидактики враховувати

індивідуально-психологічні та нейропсихологічні особливості учнів та студентів у контексті надзвичайних ситуацій (Tkach, Lunov, and Pavlieiev, 2023).

Власне STEM освіта займається розвитком приписової / наказової системи знань про світ. Тобто знання не проте, яким є світ насправді, а яким він має бути – створити бажану модель свого майбутнього. Недостатньо того, що це треба спроектувати, це треба ще реалізувати, здійснюючи поточний контроль та усвідомити співпадіння очікуваного і досягнутого результатів.

STEM освіта розшифровується як Science, Technology, Engineering, and Mathematics. У розвинених країнах STEM освіта є важливою складовою сучасної освіти, яка готує учнів та студентів до успішного працевлаштування та післяшкільної освіти. Більше того STEM освіта важлива ще тим, що підвищує конкурентоспроможність не лише для окремих учнів та студентів, а й для націй у глобальній економіці (Лист ІЗМО від 19.08.2020 № 22.1/10-1646).

Завдяки STEM освіті учні та студенти навчаються критично мислити, вирішувати складні проблеми та працювати разом з іншими. Зміщено акцент з вчителя на практичні завдання, які потрібно розв'язати учням. Саме такий підхід дозволяє вчителям більш чітко пояснювати концепції та залучати учнів і студентів до практичного навчання. Крім того виробляється навик працювати у проектах. Більше того, за даними Yakman та Lee (2012) встановлено, що діти отримують базове уявлення про професії, які передбачають інтегрований підхід до творчості, проектуванню та точним розрахункам, такими як інженерія. Тому є рекомендація запровадити технологічну та інженерну освіту ще в початковій школі для формування позитивного сприйняття науки та техніки у дітей.

Honey, Pearson and Schweingruber (2014) відмічають, що інтеграція наукових, технічних і творчих дисциплін в навчання підвищує ефективність та практичність навчального процесу. Тому на базі STEM освіти виникають ініціативи створення міждисциплінарних науково-освітніх коворкінгів (центрів) де відбуватиметься заохочення співпраці школярів, студентів і аспірантів до спільної роботи над міждисциплінарними проектами ініційованими реальними виробниками.

Тут постає у багатьох дослідників питання. Чи будуть інтегровуватися такі центри в стандартизований навчальний процес шкіл та вищих навчальних закладів? Чи вони виконуватимуть роль позашкільної,

позауніверситетської освіти і слугуватимуть як коворкінги «вільного практикуму», які лише допомагає в освоєнні навчального плану і не є обов'язковим? У наших реаліях ці центри починають виконувати ще додаткові функції, які не притаманні у мирний час, а саме «простір для ресоціалізації», «отримання нових навичок та зміни професії», «простір для психологічної допомоги», майстернями для виготовлення предметів, які необхідні на війні тощо. Оскільки до новостворених освітніх центрів для переміщених осіб звертаються не лише учні та студенти, а також їхні батьки для перекваліфікації і вироблення нових навичок для реінтеграції у суспільство. Більше того у ці освітні центри звертаються старші люди для отримання навичок роботи зі смартфонами та додатками. Тому такі вимоги часу змушують переглянути підходи у STEM освіті. Постає ряд передбачуваних завдань перед сучасною освітою в Україні, а саме геронтопедагогікою і вивченням взаємодії різновікових суб'єктів освітнього простору.

Також STEM освіта може надати студентам необхідні навички для відновлення своєї країни, сприяння економічному розвитку та покращенню якості життя громадян (КМУ, Розпорядження № 960-р від 5 серпня 2020). На думку деяких авторів STEM освіта здатна допомогти відновити інфраструктуру локально та розробити найкращі рішення для громад (Романько, 2020). Дехто вважає, що прикладний потенціал STEM освіти ще неповністю розкритий у надзвичайно складних ситуаціях буття держави. Проте сходяться на думці, що вже зараз важливо знайти стратегії для просування STEM освіти в охоплених війною країні для всіх верст населення і всіх вікових груп. Оскільки весь тягар відновлення країни припаде на тих громадян, які вижили після вторгнення Росії в Україну.

Оскільки STEM освіта покликана розвивати метакогнітивні функції психіки необхідно надійний інструмент для вивчення нейропсихологічного профілю учня / студента і розробки індивідуального пізнавального маршруту та періодичного заміру змін у метакогнітивній сфері, а не просто оцінювати швидкість та кількість помилок у відтворенні засвоєного матеріалу та реалізації цих знань на практиці. Для цього створено на основі чек листа Б. Ткача методика для виявлення нейрпесоналогічних особливостей особистості «Ткач Луньов Мосійчук – Нейро Персоналогічний Тест – Загальний» (2023) (ТЛМ– НПТ–3). (CERTIFICATE OF REGISTRATION — Registration Number: TXu 2-368-682. SEAL of United

States Copiright Office: "Tkach, Lunov, Mosiichuk – Neuropersonality Test – General (TLM-NPT-G)", March 23, 2023).

З власного спостереження за діяльністю STEM центру в м. Черкасах та аналізі доступних програм по STEM проектах (розумна теплиця; біонічний протез руки (пальця); мобільна платформа з інтегрованим маніпулятором, яка самостійно виконує різні завдання; розумне місто; розумний дім; управління портом; розумна годівниця для кота тощо) складається враження, що канонічна STEM освіта покликана розвивати в першу чергу передню цингулярну кору мозку, яка відповідає за поступ до інновацій, здатність управляти складними і розгорнутими у часі проектами, високі прогностичні здібності, структурне та функціональне моделювання. До речі у людини сорокакратна варіабельність цієї ділянки у розмірах, а у функціональних можливостях ще більша.

Крім того розроблена методика оцінки енергетичних витрат мозком на виконання когнітивних та метакогнітивних задач людиною. Це дозволяє визначити функціональний стан різних цитоархітектонічних полів мозку та інших анатомічних його структур. Загалом це спонукає впроваджувати тривалий нейромоніторинг у навчальному процесі. Власне нейроінтерфейс, окулограф та система лицевої експресії дозволять визначити який ефект має педагогічна дія на учня /студента.

Це мова йшла про оцінку «стимульного матеріалу» яким може бути як підручник, приладдя для роботехніки так і сам освітній простір як віртуальний так реальний. Проте навчання STEM освіти вибудовується по принципу проекту. У нас виникла ідея на розроблену Б. Ткачем гейміфіковану клініко-психологічну інтервенцію — психологічний квест «Подорож героя» накласти виконання STEM проекту (Ткач, 2018). Тобто мова йде про структурування навчального процесу. Адже будь який метакогнітивний психічний процес розгорнутий у часі і містить 12 етапів, які умовно поділяємо на подорож зовнішню – взаємодія з суб'єктами освітнього (психокорекційного) простору і подорож внутрішню – трансформація та рестабілізація своїх метакогніцій.

Власне вищесказане стає новим критерієм оцінки STEM освіти, що дає нове відгалуження під назвою NeuroSTEM освіта. Вона покликана не лише забезпечити ефективне засвоєння знань, вміння виконувати проекти, працювати у групі, а розвивати метакогніції учнів. Для реалізації цього аспекту наступним етапом розвитку NeuroSTEM освіти була імплементація методологічних принципів персоноцентричної нейропедагогіки Богдана

Ткача: вікові особливості латералізації мозку; гендерні особливості мозку; анатомо-функціональні особливості мозку; особливості метакогнітивної сфери; філософія свобода; особливості емоційної сфери; біоритмічні особливості мотивації; доповнення психічних функцій; віртуалізація психічних функцій; ресурсності та резервності мозку; довкілля; доказовості.

Таблиця 1

**Етапи внутрішньої та зовнішньої подорожі у психологічному квесті
«Подорож героя»**

Світи / процеси	Зовнішня подорож	Внутрішня подорож
Звичайний світ / початок	1. Статус-кво	Поверхнева уява про проблему
	2. Клич до пригод	Поглиблення уявлень про проблему
	3. Відмова від заклику	Небажання змін
	4. Зустріч з Наставником	Долання небажання
Особливий світ / випробування і	5. Відправка. Пригоди починаються	Рішучість до змін
	6. Випробування. Друзі і вороги	Перший досвід
	7. Приближення до «Печери скарбів»	Підготовка до великих змін
	8. Випробування. «Печера скарбів»	Намагання здійснити найбільшу зміну
	9. Винагорода. «Скарб. Зброя. Сила»	Наслідки спроби (перемоги і поразки)
Звичайний світ / реалізація	10. Дорога назад	Підтвердження рішучості здійснити зміни
	11. Остання спроба здійснити зміни	Воскресіння / «Квантовий стрибок»
	12. Повернення зі «Знаннями» і «Досвідом»	Остаточне вирішення проблеми

Важливим є врахування віку учнів, оскільки з віком змінюється латералізація функцій мозку.

У дитинстві домінує права півкуля, яка відповідає за новизну і переважно діти мають контекст незалежну стратегію поведінки у невизначених ситуаціях з вільним вибором.

У підлітковому під впливом гормональних змін починає відбуватися частковий зсув активності у ліву півкулю, яка відповідає за рутину. Проте все одно домінуючою є права півкуля. Цей вік у когнітивній неврології часто називають геніальністю, оскільки відбувається пошук рішень бо нема досвіду. Це дуже енергозатратний і розгорнутий у часі процес. У хлопців починають з'являтися перші ознаки контекст залежної стратегії прийняття рішень у невизначених ситуаціях з вільним вибором.

У зрілому віці відбувається збалансування між обома півкулями. У чоловіків явно виражена контекст залежна, а у жінок контекст незалежна стратегія прийняття рішень у невизначених ситуаціях з вільним вибором. Це вік коли є геніальність і з'являється мудрість.

У старечому віці домінує права півкуля, яка відповідає за рутину. Цей вік називають у когнітивній неврології віком мудрості, оскільки великий життєвий досвід дозволяє швидко розпізнати ситуацію і підібрати найкраще рішення, що було в минулому. Це енергоощадний і швидкий спосіб вирішення багатьох задач. Проте з принципово новою ця стратегія не справиться і тут перевагу має геніальність (Ткач, 2006).

Гендерні особливості мозку. У повсякденному житті людство має справу з недерміністичними задачами (невизначені ситуації з вільним вибором). Тоді як у класичній педагогіці навчають вирішувати детерміністичні задачі де є єдина правильна відповідь і неправильні. У недерміністичних задачах є адаптивне чи дезадаптивне рішення. Відповідно існує два стилі прийняття рішення у невизначених ситуаціях з вільним вибором: контекст залежний та контекст незалежний. Контекст залежний стиль це коли людина діє по ситуації. Такий стиль найкращим чином підходить у мінливому середовищі. Контекст незалежний стиль це коли людина діє універсальною стратегією на всі випадки життя. Такий стиль найкращим чином підходить у стабільному середовищі. Найкращим варіантом є динамічне переключення між стилями в залежності між середовищем.

У дитинстві у дівчаток і хлопчиків присутній контекст незалежний стиль. У віці 15-17 років у хлопців починає формуватися контекст

залежний, а у дівчат зберігається контекст незалежний. У зрілому віці і подальшому у чоловіків домінує контекст залежний, а у жінок контекст незалежний стиль прийняття рішення у невизначених ситуаціях з вільним вибором. При ураженні лівої префронтальної кори відбувається зміна стилів: у чоловіків з'являється контекст незалежний, а у жінок контекст залежний стиль прийняття рішення у невизначеній ситуації з вільним вибором. Завдання NeuroSTEM освіти виробити навик самостійно і вчасно приймати адаптивні рішення використовуючи вміло різні стилі прийняття рішення.

Анатомо-функціональні особливості мозку. Кожна людина має неповторний мозок у анатомо-функціональному аспекті. Адже варіабельність розвитку різних полів/підполів мозку та анатомічних структур мозку дуже індивідуальна. Наголошуємо, що індивідуальна варіабельність мозку перевершує етнічні чи расові особливості. Тому норма нейропсихологічна є багатоваріантна. Це означає, що у кожного учня свої можливості у швидкості та об'ємі осягнення навчального матеріалу. Відповідно кожен має свою персональну шкалу успішності. Нейропсихологічна діагностика дозволяє виявити ослаблені чи відсутні нейропсихологічні фактори і вибудувати навчальну програму NeuroSTEM освіти так щоб вона носила нейропсихокорекційний характер, а не психотравмівний для учня.

Особливості метакогнітивної сфери/

Як відомо за когнітивну сферу відповідає скронева кора, а за метакогнітивну сферу відповідає передня частина мозку. Проте вона є неоднорідною і функціональний стан її різних частин (дорзолатеральна, орбіто-фронтальна, вентромедіальна частини префронтальної кори та передня цингулярна кора мозку) формують індивідуальний метакогнітивний профіль, який визначає як реалізуються інші сфери психіки: когнітивна, емоційна і поведінкова. Дорсолатеральна частина префронтальної кори відповідає за творчість та здатність самостійно створювати модель світу та стійкість до впливу догматів. Її ослаблення спричиняє законослухняність, поступливість, довірливість та покірність. Орбіто-фронтальна частина префронтальної кори відповідає за менеджерські здібності і наполегливість. Її ослаблення спричиняє імпульсивну поведінку позбавлену здатності керуватися наявними знаннями. Вентромедіальна частина префронтальної кори відповідає за емпатію та здатність створювати теорію розуму іншого. Її ослаблення

призводить до легкості виходу за межі дозволеного, високу жагу до збагачення та домінування. Передня цингулярна кора відповідає за здатність управляти складними процесами розгорнутими у часі, а також за структурне та функціональне моделювання. Її ослаблення призводить до нетерпимості до інновацій, слідкування за виконанням правил іншими.

Всі ці варіанти є нормальними і у чистому вигляді підсилення чи ослаблення її ділянок зустрічаються рідко. Найчастіше маємо справу з комбінації функціональних станів різних ділянок передньої частини мозку. Власне ці комбінації створюють неповторність нашої психіки, що вимагає створення у NeuroSTEM освіти індивідуального маршруту пізнання. Цей підхід типування людей називається нейроперсонологія Богдана Ткача. Інструментом визначення стану метакогнітивної сфери є методика «Ткач Луньов Мосійчук - Нейроперсонологічний тест - Загальний».

Філософія свободи. Є філософія буття і філософія свободи. Філософія буття обґрунтовує залежність людського існування від якоїсь одвічної, нескінченної реальності. Тоді як філософія свободи зазначає, що людське існування є автономним, самодостатнім, та не потребує допомоги одвічної, нескінченної реальності. Тобто людина є самодостатньою і здатна сама творить себе та свою історію. У психології це називається інтернальний локус-контроль. За усвідомлення того що є причетним до само творення і є суб'єктом дії відповідає задня цингулярна кора. Такий підхід дозволяє сформувати персональну відповідальність, гуманізм, свободу творчості та небайдужість до соціальних процесів.

На перших етапах навчання і виховання у NeuroSTEM освіти присутня регуляція зовні, а згодом у процесі інтеріоризації з розвитком передніх відділів мозку відбувається формування внутрішньої регуляції поведінки. Розвиток рефлексивних функцій.

Особливості емоційної сфери. Поточний емоційний стан впливає на перебіг психічних процесів, зокрема і виконання STEM проєктів. Інтегральним показником емоційного стану є рівень активності у півкулях. Якщо дещо переважає активність у правій півкулі то погляд на життя є реалістичний. Це допомагає здійснювати алгоритмічну діяльність. Якщо явно виражена активність у правій півкулі це свідчить про депресивні тенденції. Якщо активність дещо переважає у лівій півкулі то присутній стан життєрадісності та незначної ірраціональності. Це допомагає відхилятися від приписів у діяльності і бути більш творчим. Якщо явно

виражена активність то проявляється це одержимістю та гіпоманьякальними тенденціями.

Важливим навиком є вміння усвідомлено переміщати активність між півкулями в залежності від виду навчальних завдань. Це свого роду емоційна освіта. Такий навичок усвідомлено управляти своїм емоційним станом виробляється завдяки методиці зворотного біологічного зв'язку, який можна виробити на STEM проектах по інтеграції мозку і комп'ютерна у одну інформаційну систему для управління роботами чи у віртуальному середовищі.

Біоритмічні особливості мотивації. Протягом доби у різних нейроперсонологічних типів змінюється мотивація (гедоністична, атарактивна та афіліативна). Це спонукає педагога здійснювати корекцію у педагогічній дії. Адже одна й та ж вправа чи підхід в однієї тієї ж людини протягом доби спричиняє різний ефект від максимального залучення, а ж до відрази. Розроблені таблиці коли і у кого яка мотивація є домінуючою. Проте найкраще визначити це персонально для кожного учня завдяки тривалому нейромоніторингу.

Важливу роль має мотивація у навчанні і пізнанні світу. Мотивація є гедоністична (задоволення), атарактивна (привертання уваги), афіліативна (відчуття приналежності до групи). У кожного нейроперсонологічного типу протягом доби мотивація змінюється. Тому знання нейроперсонології та часу актуалізації мотивації вимагатиме перебудови у реалізації занять у STEM освіті.

Доповнення психічних функцій. Людський організм не є довершеним і має значні обмеження у когнітивній так і метакогнітивній сферах. Такі ослаблення людина компенсує створеними післювачами цих функцій. Наприклад зору оптичними приладами, ослаблення в пам'яті компенсується — записниками тощо. На сьогодні людство створило експертні системи, які називаються штучними нейронними мережами, які здійснюють ряд завдань інколи краще ніж людина. Тому цей інструментарій підсилення когнітивних та метакогнітивних функцій є корисним і потребує навичків вмілого користування ним. NeuroSTEM освіта передбачає вироблення навичків вміло застосовувати ці нейронні мережі як у повсякденному житті так і навчанні.

Віртуалізація психічних функцій. Цифрова реальність розширило наше буття і ми практично стерли межу між реальною дійсністю та квазі-дійсністю — віртуальною реальністю. У квазі-дійсності не всі модальності

задіяні, а деякі зазнають гіпертрофії. Сучасний стан справ це по суті перехідний етап переселення людей у квазі-реальність. NeuroSTEM освіта на випередження реагує на ці нові виклики сьогодення. Оскільки високий рівень невротизації і узалежнення спричиняють проблеми з психічним здоров'ям. Це неминучий процес цифрової колонізації.

Ресурсності та резервності мозку. Ресурси це інформаційна категорія яка дозволяє визначити реальні параметри мозку у навчанні. Це нейропсихологічні фактори, які в процесі навчання актуалізуються. Тому необхідно створювати такі умови у яких учень може здійснювати діяльність з допомогою вчителя, а також може здійснювати якусь діяльність самостійно без допомоги ззовні. Саме такий підхід дозволяє взаємопов'язати зони актуального і близького розвитку. Крім того є певна послідовність розвитку у сенсомоторній, сенсорних, перцептивній, моторній, пізнавальній сферах. У дитячому віці це носить генералізований розлад, а у дорослому лакунарне випадіння функцій.

Тоді як резерв це матеріальна категорія, яка оцінює енергетичні можливості мозку. Тому великий акцент робиться на процес обробки інформації, а саме нейропсихологічний фактор часового градієнту. А також на метаболічні процеси у ЦНС, а саме загально мозкові нейропсихологічні фактори (лікворообіг, стан судин мозку) та позамозкові нейропсихологічні фактори (стан травної системи, стан дихальної системи, стан імунної системи, стан серцево-судинної системи....). Тому стан здоров'я, якість харчування, епідеміологічна обстановка та стан довкілля є визначальними у тому як функціонуватиме мозок.

Довкілля. Середовище є визначальним для епігенетичного чинника та вироблення соціальних навичок. Наскільки різняться соціальна компетентність дітей з малої і великої шкіл. NeuroSTEM освіті під довкіллям розуміємо не лише середовище з синоморфами, а й обстановку навчально-виховного процесу, коли фонове сприйняття сприяє засвоєнню матеріалу. Наприклад музика, освітлення, запахи, температура, оточуючі люди, геометричні характеристики приміщення тощо. Все це необхідно врахувати і використовувати як потужний чинник для актуалізації трансформації і рестабілізації метакогніцій.

Доказовість. Важливим компонентом є оцінка впливу NeuroSTEM освіти. Тут вихідною точкою стає розуміння того чи ми розглядаємо як **процес** і це *досліджувати*, чи ми розглядаємо як **результат** і це *дослідити*. У традиційній педагогіці та канонічній STEM освіті є навчальний процес,

але його ефективність оцінюють по результатам екзаменів та результатам представлення STEM проекту. Тобто це щось — «що відбулося» (факт). Такий собі позитивіський підхід «Гегеля&Конта». У постнекласичній психології Богдана Ткача такий підхід до вивчення когнітивної сфери є коректним, проте зовсім не стосується метакогнітивної сфери психіки, оскільки анатомічні структури які за неї відповідають є дуже динамічними у перебудові конструкції цього відділу конектону. Можете для простоти розуміння використати дискусійний термін як «нейропластичність». Тому у NeuroSTEM освіті використовується виключно феноменологічний підхід — «Канта&Гуссерля». Оскільки це безперервний процес самозміни особистості — «річ в собі». Відповідно ми беремо за основу критерії трансформації та рестабілізації метакогніцій, що проявляється у генезі особистості.

Якщо вивести критику канонічної STEM освіти на вищий рівень то доцільно ввести терміни деконструкції та конструкції. Деконструкція як концепція запропонована філософом Jacques Derrida. Для простоти розуміння ми віддалимося від онтологічних та епістемологічних проблем філософської традиції і розглянемо місце людини в лінгвістичному просторі. Деконструкція показує об'єктність людини у мовному просторі, тобто її залежність від мови. «Ми не говоримо мовою, а мова говорить нами». Тоді як конструкція термін який є діаметрально протилежним за смислом і вказує на суб'єктність людини у мовному просторі, тобто мова слугує інструментом вираження.

Перенос цих термінів з мовного контексту у освіту нам зразу дає можливість побачити різницю відмінність між канонічною STEM освітою — «деконструктивною» — учень «об'єкт впливу» і «квазітворець в рамках освітнього контексту» та NeuroSTEM освітою — «конструктивною» — учень «суб'єкт впливу» і «творець на платформі освітнього простору».

У першому випадку ми даємо учню ілюзію винахідника, але насправді він заново відкриває чи доходить до того, що вже знає людство. У другому випадку ми створюємо умови трансформації метакогніцій учня і навичок не зважати на догмати.

Ми, як психологи, зараз усвідомлюємо чи ні, але ми фактично готуємо у такий спосіб основу до нової світоглядної революції — «метакогнітивної революції людства».

Література

- Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (2014). STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research. Washington: The National Academies Press.
- Lunov, Vitalii, Neuropsychology of the Russian-Ukrainian War. Selected Comments by Bohdan Tkach, the Founder of the Ukrainian Scientific Neuropsychological School (March 6, 2023). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4380623> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4380623>
- Tkach, Bohdan and Lunov, Vitalii and Pavlieiev, Vitalii, Challenges for STEM Education in the Conditions of the Russian-Ukrainian War (April 25, 2023). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4428410> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4428410>
- Yakman, Georgette & Lee, Hyonyong. (2012). Exploring the Exemplary STEAM Education in the U.S. as a Practical Educational Framework for Korea. Journal of the Korean Association For Research in Science Education. 32. 10.14697/jkase.2012.32.6.1072.
- Кабінет Міністрів України. (2020, 5 серпня). Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): Розпорядження Кабінету міністрів України від 05.08.2020 р. № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>. (дата звернення: 22.11.2021).
- Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2020-2021 навчальний рік. (Лист ІЗМО від 19.08.2020 № 22.1/10-1646). Отримано з <https://imzo.gov.ua/2020/08/20/lyst-imzo-vid-19-08-2020-22-1-10-1646-metodychni-rekomendatsii-shchodo-rozvytku-stem-osvity-v-zakladakh-zahal-noiseredn-oi-ta-pozashkil-noi-osvity-u-2020-2021-navchal-nomu-rotsi/> (дата звернення: 08.10.2021).
- Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах. (Лист ІЗМО № 21. 1/10-1470 від 13.07.17 року).
- Овчатова А.П. (2021). Проблеми та перспективи впровадження STEAM-освіти в Україні [Problems and perspectives of implementing STEAM

education in Ukraine]. Освітній дискурс: збірник наукових праць, №35(7), 50-60.

Романько, І. І. (2020). Впровадження змішаної форми навчання у процесі реалізації проєкту «Норвегія–Україна» (Льотна академія НАУ). Науковий вісник Льотної академії, серія: Педагогічні науки, 8, 181–189. Кропивницький: ЛА НАУ.

Ткач, Б. М. (2018). Нейропсихологія девіантної поведінки. Львів: ННВК «АТБ».

Ткач, Б.М. (2006). Індивідуально-психологічні та нейропсихологічні особливості молоді з адиктивною поведінкою. Київ.

1.3. Екзистенційно-аналітичний підхід до опрацювання екзистенційної тривоги та оптимізації стресосійкості особистості в освітньому просторі

Каплуненко Я.Ю.

«У спокійні часи - свідомість керує тілом, у важкі - тіло рятує свідомість» (*Китайська мудрість*). Крихкість та невизначеність життя - очевидні й є невід'ємними характеристиками нашого існування, але в сучасному світі вони стали надзвичайно помітними. Кілька років сьогодні виклики, такі як спалах пандемії Covid-19, технічні катастрофи, драматичні політичні й економічні зміни, військові конфлікти та повномасштабні світові війни, з усіма їх руйнуваннями, нещастям і смертю важко було навіть уявити. Починаючи з пандемії Covid-19, світ наче відкрив ящик Пандори, з якого майже безперервно ллється потік несподіваних та драматичних подій. Перебуваючи на роздоріжжі граничної непевності та загрози, варто ретельніше піклуватися про своє буття або, в цілому, про наші опертя, які можуть нас добре підтримувати, знаходити або розробляти інструменти протидії цій деструкції. До таких інструментів можна віднести зміцнення фундаментальних вимірів особистості, та усвідомлення (майндфулнес), як протиотрута екзистенційній тривозі бурхливих викликів сьогодення.

Переживаючи кризу, кризові явища або неспокійні часи, слід зазначити, що в таких умовах турбулентності піддаються всі рівні нашого буття: фундаментальні основи людського існування; відчуття безпеки та захищеності; довіра до себе та інших; порушуються стосунки; зменшується розуміння себе та власної ідентичності; піддається сумніву віра в загальну справедливість, сенс і краще майбутнє. В цілому, руйнуються та дестабілізуються всі засадничі опертя людини, що зазвичай викликає сильне занепокоєння, й призводить до підвищення рівня тривоги та стресу. Це також стосується й зростання рівня екзистенційної тривоги, яка є одним із наслідків впливу кризи.

Навчання в університеті, як окрема діяльність в освітньому просторі може актуалізувати й інші стресори, такі як напруга, через потребу бути прийнятним колегами-студентами та викладачами, навчальна конкуренція, тривога через невизначеність подальшої професійної реалізації, надмірне навантаження через необхідність поєднання навчання та професійної діяльності, міжособистісні конфлікти, які часто призводять до самотності, тривоги, плутанини та відчуження. Наслідком стресових факторів, з якими

стикаються студенти є зменшення їх ефективності, зростання напруги та протиріч в професійному та особистому житті, виснаження ресурсів, згіршення соціальних результатів, зниження успішності, поведінкові проблеми, депресії, суїцидальні нахили, розлади харчування та насильство, що в кінцевому підсумку є передумовою зниження якості життя.

Екзистенціальну тривогу можна визначити як особливе занепокоєння людини щодо сенсу життя, його скінченості, обмежень та власної ідентичності; оцінка та орієнтування щодо здійснення власного життя, підсумовування того, що вдалося зробити. За визначенням Герріта Гласа, екзистенційна тривога – це занепокоєння щодо життя вцілому (Glas, 2001), що включає, зокрема, і усвідомлення данностей людського буття. Свого часу проблему екзистенційної тривоги розглядали Ф. Ніцше (Nietzsche, 1887), Ж.П. Сартр (Sartre, 1943), С. К'єркегор (Kierkegaard, 1849), М. Гайдеггер (Heidegger, 1927), П. Тілліх (Tillich, 1952), Герріт Глас (Glas, 2001), В. Франкл (Frankl, 2004), Альфред Ленгле (Leangle, 2012), Ірвін Ялом (Yalom, 2020), тощо. Іноді її актуалізація співпадає з періодами особливої вразливості (вікові кризи, кризи ідентичності, професійні та особистісні зміни, тощо), іноді вона спричинена зовнішніми факторами, такими, як безпосередня загроза життю або пережитий травматичний досвід. За визначенням Мартіна Гайдеггера, екзистенційна тривога вказує на певні данності людського існування, на те, що реально є та обумовлює існування людини – свободу, невідворотність смерті та фундаментальну самотність (Heidegger, 1967). Існує декілька основних теоретичних моделей класифікації різних видів екзистенційної тривоги. Одною з найпоширеніших є концепція Пауля Тілліха, яка сформувалась в 1952 році й включала: смерть і долю, порожнечу і безглуздість, провину й осуд (Tillich, 1952). Іншою - відома концепція Ірвіна Ялома, яка містить усвідомлення смерті, безглуздості, свободи та самотності (Yalom, 2020). Концепція Герріта С. Гласа виділяє такі значущі фактори екзистенційної тривоги - смерть й небезпека, абсурдність й безглуздість, сумніви й відсутність вибору; самотність й втрата себе (Glas, 2001). Смерть, безсенсовність та почуття провини описані в усіх моделях (Кучина, 2020).

Пауль Тілліх виділив три сфери екзистенційної тривоги, де буття людини зустрічається з загрозою небуття: тривога **долі та смерті**, тривога **пустки та безсенсовності**, тривога **провини та осуду**. Щодо першої сфери, П. Тілліх зазначає нерозривну пов'язаність долі та смерті – загроза небуття всеприсутня та є тлом будь-якого нашого досвіду – долі з її випадковостями,

будь якою соціальною взаємодією, слабкості, хвороби та нещасних випадків; кожна мить нашого життя здійснившись, щезає навіки. Доля актуалізується безліччю форм, і через них тривога небуття пронизує нас. Конкретизуючи тривогу у страх ми маємо змогу відважно зустріти загрози, однак усвідомлюємо, що тривогу породжують не самі об'єкти, з якими стаємо на прю, а сутність людської ситуації як такої. Другий тип тривоги - це тривога пустки та безглуздості, оскільки небуття загрожує також цілісному самоздійсненню людини – творчому сприйняттю та перетворенню дійсності. Це тип тривоги, таким чином, «сигналізує про загрозу сутнісним цінностям людини». Якщо духовному життю людини бракує творчості (у широкому значенні) та приналежності, їй, також, загрожує небуття. Тривога відсутності смислу - це тривога щодо втрати граничного інтересу та сенсу існування. За П. Тілліхом людина має дати відповідь, зокрема, й перед собою, як вона порадила з життям, як себе втілила, що збурює третій тип тривоги - іноді тривогу провини, іноді відкидання й осуду (Tillich, 1952).

Екзистенційна криза або фрустрація (екзистенційний вакуум) за В. Франклом, – це переживання внутрішньої порожнечі від втрати життєвих орієнтирів та сенсу існування (Frankl, 1988) . До основних орієнтирів відносять: **традиції** (релігія, уклад, культурні особливості, тощо), які в сучасному світі іноді порушені); **цінності** (творчості, переживання, зайняття персональної позиції), які в поточній ситуації можуть бути недоступні через слабкі соціальні зв'язки та відсутність підтримки, тощо; **прагнення** (бажання, плани), які подекуди зазнають загрози через нестабільність поточної ситуації, коли прогнозоване майбутнє зруйнувалось, що призводить до життя одним днем, або «синдрому відкладеного життя». Страх самотності та переживання поточної загрози підштовхують людину до викривлення власної індивідуальності або до повного її розчинення. Небезпека спонукає людину єднатися з іншими, робить залежною, що своє чергою призводить до злиття особистісного сприйняття світу з думками оточуючих. Напруга та тривожність на психічному та фізичному рівнях проявляється у приховуванні справжніх почуттів та напівсвідомому «створенні» соціально-прийнятної особистості. Власна ідентичність стає дифузною. У подальшому можливі фобічні прояви, спустошення, депресія, суїцидальні наміри, тощо. Людина намагається віднайти відповідь на питання про смисл існування, а також, збалансувати протиріччя між «Я-актуальним», «Я-ідеальним» та «Я-реальним», що призводить до екзистенційної тривоги. Окрім того, окремим

фактором екзистенційної тривоги є небезпека не віднайти або втратити сенс власного життя, пройти повз нього, не здійснитися, прожити безглуздо (Frankl, 2006).

На думку американського психолога І. Ялома, фундаментальні даності людського буття - **самотність, зневіра, відчуття безглуздості життя, ізоляція, свобода чи смерть** можуть викликати внутрішні конфлікти, впливаючи на різні сфери життя особистості, й ставати факторами екзистенційної тривоги, коли між ними виникають протиріччя, які не осмислюються та не інтегруються. Зокрема, зустрічі з екзистенційними питаннями можуть активувати такі суперечності: між свободою та необхідністю; між потребою життя та невідворотністю смерті; між прагненням симбіозу та екзистенційною ізоляцією. Не інтегровані протиріччя - коли людина не може сягнути жодної зі сторін - продукують внутрішню тривогу. Немоżliвість сприйняти та інтегрувати цю неузгодженість пов'язана з нездатністю (*не могли*) людини виходити за межі зони комфорту, бачити нестандартні варіанти вирішення проблеми чи питання; несвідомими навіяними сценаріями - сім'єю, власною історією та історією ситуації, соціальним тиском, а також іншими глобальними зовнішніми факторами. Екзистенційна тривога актуалізує дилему, стаючи або рушієм переборювання себе, зростання й виходу з обмежень або приводом для пригнічення та скореності (Yalom, 2020).

Щодо природи екзистенційної тривоги точиться багато дискусій. Гаррі С. Салліван стверджував, що переживання тривоги «буття-у-світі» невід'ємно пов'язано з самоусвідомленням та здатністю «Я» проектувати себе в майбутнє. Екзистенційне страждання здебільшого виникає у стосунках, коли те, ким я хотів би стати (проекційність), блокується іншими людьми (або відсутністю можливостей), що викликає внутрішнє тертя й занепокоєння, та переживання загрози «не бути» або «не бути я» (Sullivan, 1953). На думку Ролло Мея, екзистенційна тривога виникає зі стосунків людини й світу, «Світ — це структура значущих стосунків, у яких існує людина і в проектуванні яких вона бере участь», світ та людина діалектично пов'язані між собою, «жодного не існує без іншого, і кожен зрозумілий лише в термінах іншого». Світ викликає тривогу та занепокоєння, оскільки протистоїть, а іноді й перешкоджає самозростанню та саморозвитку особистості (May, 1958). І. Ялом (Yalom, 2020) наголошував на несвідомій природі екзистенційної тривоги, тобто, що вона проявляється незалежно від того, думає про ці фундаментальні теми людина чи ні. Автори теорії

«управління терором» (Greenberg, Pyszczynski, & Solomon, 1986) також підкреслюють здебільшого несвідомий вплив усвідомлення смерті та власної кінечності на розвиток культури, а також прагнення особистості до саморефлексії. Несвідомий характер екзистенційної тривоги підтверджують й останні дослідження в галузі нейрофізіології мозку (Quirin та ін., 2012).

Термін «майндфулнес» (mindfulness) з англійської перекладається як «усвідомлення», «уважність», «зосередженість» та розуміється як безоцінкова зосередженість уваги на поточному моменті реальності, з повним прийняттям та зауваженням різних її аспектів, без спроб їх інтерпретації (Кабат-Зінн, 2003). Усвідомлення виступає як одна із форм переживання реальності, яка дозволяє людині рефлексувати (відчувати, відслідковувати) власні емоції, думки, не піддаючи їх аналізу та критиці. Засновником концепту вважається Дж. Кабат-Зінн, автор підходу *зниження стресу на основі майндфулнес* (Mindfulness-Based Stress Reduction - MBSR), що широко використовується для подолання стресового навантаження, деструктивних думок, тривоги та депресії. В науковий обіг термін введено в 80-х роках ХХ століття. Сьогодні майндфулнес - підхід є популярним методом зменшення стресу, покращення фізичного та психічного здоров'я, поліпшення концентрації та продуктивності. Усвідомлення (майндфулнес) – це здатність підтримувати усвідомленість та відкритість до поточного досвіду, включаючи внутрішні психічні стани й аспекти зовнішнього світу, з прийняттям та без осуду. Основна ідея полягає в цілісній присутності в поточному моменті, замість блукання думками у минулому чи майбутньому. Серед основних технік майндфулнес виділяють: медитативні техніки, що містять релаксаційний та розвивальний вплив, навчають цілісної присутності в «тут і тепер», уважності звичних станів нашої свідомості; сканування тіла, медитація в русі, фокусування уваги на диханні, на природних об'єктах. Емпіричні дослідження вказують на ефективність майндфулнес-підходу для зменшення симптомів тривоги, депресії, нав'язливих станів, стресу, залежностей, соматичних скарг, перебудження, ПТСР; на позитивний вплив цього підходу для поліпшення якості життя та психологічного здоров'я, для профілактики професійного вигорання, зменшення дистресу та інших психологічних симптомів (Каплуненко, Кучина, 2022). Останнім часом цей підхід також ефективно застосовується в освітньому просторі, узагальнюючи наукові, теоретичні та практичні напрацювання. Науковою спільнотою вивчаються можливості усвідомлення (майндфулнес) як частини професійного розвитку вчителів та

підвищення соціально-емоційних та академічних навичок студентів, зокрема зниження стресової напруги, збільшення залученості до навчання, покращення навичок саморегуляції та оптимізації взаємодії у студентському середовищі. Своєю чергою це позитивно впливає на зниження екзистенційної тривоги зокрема, через переживання персонального смислу, подолання соціальної ізоляції, покращення контакту з собою та власною професійною ідентичністю, закорінення в поточному моменті, збільшення та поглиблення поля досвіду.

Розглядаючи екзистенційну тривогу в контексті Екзистенційно-аналітичної концепції 4 Фундаментальних мотивацій австрійського психотерапевта А. Ленгле (Längle, 2002), яка передбачає здійснення людської екзистенції в чотирьох фундаментальних вимірах (Світ, Життя, Автентичність, Смысл), ми можемо ідентифікувати наступні фактори, які є передумовами її зростання (Рис.1).

4 Фундаментальні екзистенційні мотивації (А. Ленгле, 2002)

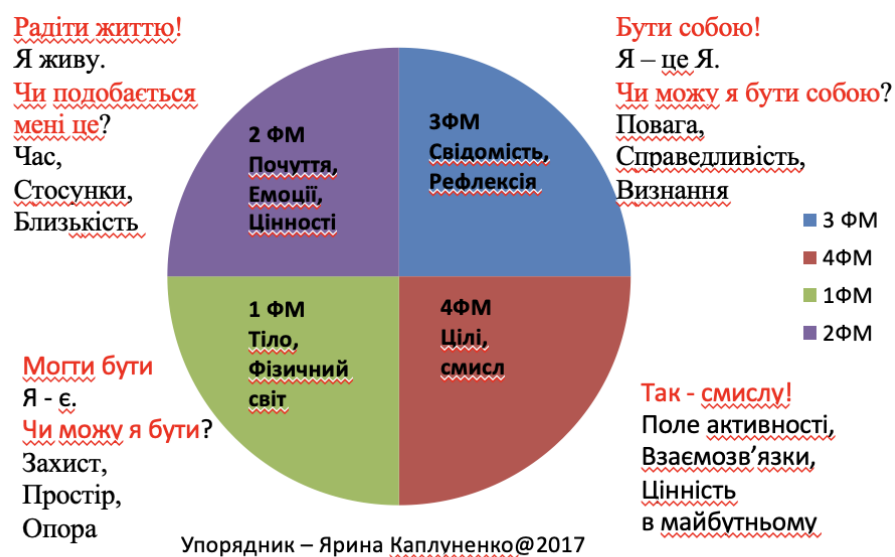


Рис.1 4 Фундаментальні екзистенційні мотивації. Автор. А. Ленгле, упорядник Я. Каплуненко.

- **1ФМ** - Представляє наші стосунки з навколишнім світом, самим буттям. Для здійснення екзистенції в цьому фундаментальному вимірі, необхідно достатньо *простору, захисту та опори*. Якщо ці умови не виконані, або людина відчуває певний їх дефіцит, це виливається в почуття страху смерті та відчуття небезпеки; почуття загрози можливостям та існуванню.

- **2ФМ** - Представляє наші стосунки з життям та іншими людьми. Для здійснення екзистенції в цьому вимірі необхідні - *стосунки* з іншими людьми та життям в цілому, переживання *близькості* та достатньо *часу*, щоб емоції та цінності могли розкритися. Серед страхів цього виміру - страх втратити цінності: здоров'я, близьких, радість життя; страх втрати стосунків; страх перед потворним боком життя; страх страждання.

- **3ФМ** – Представляє наші стосунки з самим собою, ставлення до себе та переживання власної автентичності. Для здійснення екзистенції в цьому вимірі необхідна *увага, повага, визнання цінності*. За відсутності цих передумов, людина може переживати страх перед самим собою в багатьох формах: бути собою або проявляти себе, страх перед самотністю, страх пройти повз себе, самовідчуження; страх або нездатність окреслювати персональні кордони; страх перед іншими - втратити повагу, бути осміяним, бути поганою людиною або невдахою.

- **4ФМ** – Представляє собою вимір смислу та спрямованості в майбутнє. Для здійснення екзистенції в цьому вимірі необхідні перебування людини в певній *системі взаємозв'язків, поле здійснення активності та цінності в майбутньому*, до яких людина могла би прагнути. В разі відсутності даних передумов, людина може переживати страх невизначеності, нових умов і незнайомих людей; страх жити безглуздим життям – обрати невідповідного партнера, неправильну професію або роботу, не прожити здійснене на наповнене смислом життя.

Аналізуючи поточну ситуацію в Україні в контексті Екзистенційно-аналітичної концепції 4 Фундаментальних мотивацій, слід зазначити, що в ситуації війни всі ці виміри зазнають загрози та впливу.

- На рівні **1 Фундаментальної мотивації (Я в світі, яка потребує простору, опори та захисту)** українці відчують загрозу своєму життю та життю близьких, переживають втрати; зазнають фізичного впливу та небезпеки, переживають екстремальний страх, травматичний досвід, стають свідками катувань, смерті, насильства; потерпають від викрадення або руйнування майна та засобів існування; втрати житла, звичних умов, укладу, місць проживання, рідних міст, країни; фінансові труднощі, втрату роботи, тощо.

- На рівні **2 Фундаментальної мотивації (Я в житті, яка потребує стосунків, часу та близькості)** - переживають втрату близьких, порушення родинних зв'язків та стосунків; розлуку з членами родини, домашніми улюбленцями; конфлікти через незвичні умови життя,

вимушену скупченість; ізоляцію, відсутність або обмеженість стосунків з іншими людьми через переїзд, мовний або комунікативний бар'єр; мають тяжкі емоційні переживання, втрату цінностей та звиклого життя; «хороших» об'єктів прив'язаності; емоційне сплющення, емоційне оніміння; воєнні гойдалки настрою: *оптимізм - натхнення — збудження – ейфорія – тривога – заперечення – страх – депресія – паніка – капітуляція – відчай – віра – надія – оптимізм*; може відбуватися зміна сприйняття часу (час суб'єктивно розганяється, мозок шукає нові події).

- На рівні **3 Фундаментальної мотивації (Я з собою, яка передбачає повагу, увагу та визнання цінності)** - відбувається зміна стереотипу життя – обмеження в соціальності та контактах компенсується постійним перебування в потоці новин, людина весь час назовні, відірвана від власної глибини; втрата професійної та персональної ідентичності; дуальність потреби у злитті з іншими та тривоги від втрати себе; почуття сорому та провини; втрата контакту з собою, фрагментованість.

- На рівні **4 Фундаментальної мотивації (Я зі смислом та майбутнім, яка передбачає наявність системи взаємозв'язків, поля реалізації та цінностей в майбутньому)** відбувається порушення лінійності часу, непевність; майбутнє не прогнозоване, невизначеність; порушення попередніх планів, які для багатьох людей були опорою та натхненням; втрата орієнтирів; втрата або утруднення доступу до цінностей.

За результатами дослідження показників 4 Фундаментальних мотивацій (ТЕМ-тест 4 фундаментальних мотивацій П. Екгарта та А. Ленгле (Ekhard, 2001), проведеного нами у 2022-23 роках серед студентів-психологів Національного Університету Києво-Могилянська академії та порівняльного аналізу його результатів із німецькою вибіркою стандартизації 2012 року, можна відзначити, що наразі українські студенти мають майже вдвічі нижчий рівень показників в усіх екзистенціальних вимірах, що відображає й складність поточної ситуації, й загальний рівень стресового навантаження (Рис.2).

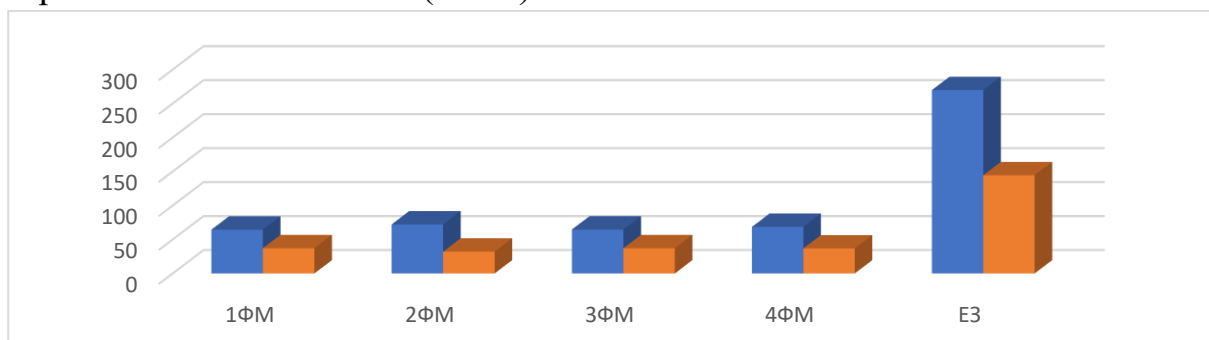


Рис. 2. Порівняльний аналіз показників 4ФМ Німецької вибірки стандартизації (2012) й Української вибірки (2022-23), ТЕМ

**Показники 4ФМ Німецької вибірки стандартизації (2012)
й Української вибірки (2022-23), ТЕМ (Екгарт, 2001)**

Таблиця 1

Групи	1ФМ	2ФМ	3ФМ	4ФМ	ЕЗ
Німеччина, 2012	64.43	72.14	64.62	68.53	269.72
Україна, 2022-23	37.16	32.12	37.14	36.77	144.49

З огляду на ситуацію, що склалася, в цьому немає несподіванок. Однак, ці дані варто враховувати в плануванні навчального графіку, розробці методичних матеріалів та програм.

Метод і опис дослідження. У 2022 та 2023 роках нами було проведено 2 дослідження екзистенціальної тривоги (2022-23) серед студентів-психологів Національного університету «Києво-Могилянська академія». Перше дослідження (2022) було проведено бакалавром психології В. Кошовою, серед 22 респондентів. У 2-му, проведеному нами у 2023 році, взяло участь 44 респонденти. У дослідженні було використано україномовний варіант опитувальника В. Ван Брюггена (Нідерланди) «Типи екзистенціальної тривоги», адаптованого в Україні В. Кучиною (Кучина, 2020). Мета дослідження – виявити структуру екзистенційної тривоги в українців у 2022-2023 роках. Опитувальник включає 22 питання, що відповідають одній з 5 шкал:

- *Шкала страху смерті* - почуття страху кінечності життя та невизначеності моменту смерті, переживання світу як загрозливого місця, в якому будь-якої миті може статися щось небезпечне для життя;
- *Шкала втрати сенсу* - означає переживання відносності смислу, або відсутності сенсу чи проживання життєвих цінностей;
- *Шкала втрати ідентичності*, – це досвід відсутності повного знання про себе, невизнання людиною власної індивідуальності, страх власної індивідуальності, а також, відчуття її не диференційованості, розмитості.

- *Шкала почуття самотності* - означає переживання людиною відокремленості від зовнішнього світу, відсутності зв'язків з іншими людьми та неможливості їх встановлювати.

- *Шкала почуття провини* – це відчуття нездатності здійснити власні очікування від життя (van Bruggen та ін. 2017).

Аналіз результатів:

Якісний аналіз відповідей окремих респондентів виявив середній рівень екзистенційної тривоги як такої. Проте загальний аналіз результатів виявив досить високий рівень загальної занепокоєності студентів через **страх смерті, страх втрати ідентичності**, а також, стурбованість від **втрати сенсу життя**.

Порівняльний аналіз показників екзистенційної тривоги в українській вибірці 2022-23 та статистичній вибірці В. Ван Брюггена 2017 року (в неклінічній та клінічній групах респондентів) показує, що рівень екзистенційної тривоги українців, який у середньому становить 46,29 балів, загалом вищий, ніж у неклінічній вибірці В. Ван Брюггена, але не критично, й не сягає меж патології (van Bruggen та ін. 2017). Результати зображені на Рис.3

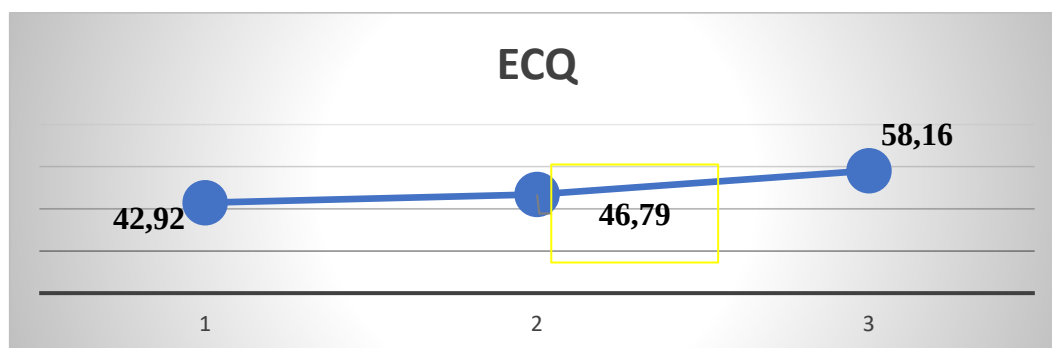


Рис.3 Показники ЕА в українській вибірці - 2022-23 та статистика В. Ван Брюггена (2017 - неклінічна та клінічна вибірка). Неклінічна вибірка В. Ван Брюггена (2017) - 42.9; Українська вибірка (2022-23) – 46.2 9; Клінічна вибірка В. Ван Брюггена (2017) – 58.14

Дослідження екзистенційної тривоги, проведеного у 2022 році (22 респонденти), показує наступну структуру екзистенційної тривоги: найбільшого значення сягає *шкала страху смерті* – 41% відповідей респондентів, що цілком зрозуміло. Але й інші показники є, також, досить високими, зокрема, *шкала ідентичності* – 20% та *шкала втрати сенсу*

життя – 20%. Шкала провини – займає лише 4% показників від загальної кількості балів (Рис.4)

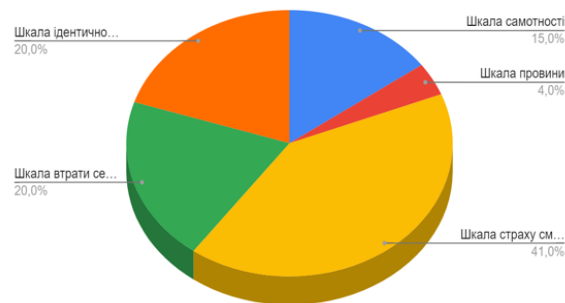


Рис.4 Відсотковий розподіл між шкалами опитувальника В. Ван Брюггена, 22 особи, 2022

Дослідження екзистенційної тривоги (2023) для вибірки з 44 респондентів показує майже такі ж результати, але зі зниженням відсотка за шкалою страху смерті - 39%. Що, мабуть, пов'язано зі зменшенням відчуття безпосередньої небезпеки, зміцненням українських позицій на фронтних теренах та адаптацією до поточних подій (Рис. 5).



Рис.5 Відсотковий розподіл між шкалами опитувальника В. Ван Брюггена, 44 особи, 2023

Шкала страху смерті: містить такі питання: «Існування вбачається мені загрозливим, наче у будь-який момент зі мною може статися щось жахливе», «Мене лякає думка, що у якийсь момент я помру», «Я хвилююсь, що зі мною може статися щось страшне абсолютно несподівано» та інші. Ситуація війни та пережиті раніше травмівні ситуації утворюють комбінацію страху та очікування високого ризику смерті від будь-якої небезпечної ситуації, що актуалізує страхи за власне життя. Попередній травмівний досвід або втрати зараз по-новому згадуються й актуалізуються

в нових реаліях, на додачу до ситуацій прямої загрози. Саме це є низкою передумов високої екзистенційної тривоги.

Високі показники за **Шкалою страху втрати ідентичності** свідчать про психологічно тривожний стан респондентів щодо розуміння власних потреб на фоні високої різноманітності, яку пропонує життєва ситуація, втрату значущих опор ідентичності, страху не сягати власної глибини, ковзати поверхнею, не мати достатньої внутрішнього опертя та цілісності для відкритості іншим. Висока соціальна функціональність, зумовлена війною, іноді може бути причиною знеособлення, втрати ознак ідентичності (професійної, особистої), оточуючі також можуть не розпізнавати унікальність та індивідуальність окремої людини. Людина – істота соціальна, її самооцінка та сприйняття власного «Я» залежить й від власного ставлення, реалізації, й від оцінки інших людей. Зменшення значимих соціальних контактів та можливостей для проживання власної автентичності, також, актуалізує екзистенційну тривогу.

Шкала втрати сенсу життя відображає переживання постійної невизначеності майбутнього, зменшення фінансового забезпечення та обсягу роботи, можливостей для саморозвитку та реалізації себе, як в професійному, так і в особистісному плані, тривале занепокоєння за близьких та родину, майбутнє своє та своїх дітей – це все ті фактори, які присутні у життя українців з початку війни. В певному сенсі це вимушена обумовленість «жити тут і зараз», через невизначеність, рідше замислюватись про здійснення власних планів, бажань, мрій та цілей. Відсутність можливостей виходу із зони комфорту та безперервного особистісного розвитку обумовлює екзистенційну тривогу через «синдром відкладеного життя» та даремно втрачений час.

Узагальнюючи, слід зазначити, що серед факторів екзистенційної тривоги в українців можна виділити внутрішні та зовнішні. До зовнішніх факторів можна віднести суб'єктивно-тривожні та травмівні життєві події; фактор війни (перебування у місцях бойових дій, історії про полон, катування, тощо) та дотичні ситуації; усі зовнішні фактори, які людина не в змозі контролювати, що створюють ситуації загрози людському життю, фізичній або психологічній цілісності людини. До внутрішніх факторів можна віднести: страх смерті, втрати сенсу життя та втрати ідентичності. Усе, що стосується загрози цілісності життя, як фізичної, так і психологічної, сприймається гостро, зокрема, й фактори, які стосуються не лише війни, а й дотичних ситуацій та подій, таких як пожежі, вибухи, ДТП,

тяжкі страждання, хвороби тощо. Показники за **Шкалою страху смерті** - 41% вказують на гостре сприймання цієї екзистенційної даності зараз. Дана вибірка опитуваних, загалом, виявила високі значення екзистенційної тривоги, проте оцінки окремих респондентів, є здебільшого середні, що може вказувати на неусвідомлений характер цих занепокоєнь, які радше наявні як фон. Фактори **страху втрати ідентичності та сенсу життя** також, відіграють значну роль у переживанні екзистенційної тривоги. Пережиті раніше травмивні події можуть заново актуалізуватися у спогадах та накладатися на події війни, що погіршує екзистенційний стан особистості.

Окрім дослідження екзистенційної тривоги, для цієї ж вибірки студентів, у 2022-2023 роках ми провели додаткове вивчення здатності до усвідомлення (майндфулнес) з метою виявлення можливих взаємозв'язків між цими двома феноменами. Наукові дослідження здатності до усвідомлення (майндфулнес) почалися близько 40 років тому. Активна інтеграція цього методу в психологічну та психотерапевтичну практику вимагала розробки інструментів для вимірювання його ефективності. Одним із них є «П'ятифакторний опитувальник усвідомлення» (FFMQ-39), розроблений Ruth Baer та ін. (Baer, etc., 2006) й адаптований в Україні Каплуненко Я., Кучина В. (Каплуненко, Кучина, 2021). Саме він був використаний в дослідженні. Опитувальник являє собою шкалу самооцінки, яка складається з 39 запитань, вимірює здатність людини до усвідомлення думок, почуттів і поведінки в повсякденному житті й містить 5 підшkal: 1) «спостереження» внутрішніх або зовнішніх подразників, таких як відчуття, почуття, думки, образи, звуки і запахи; 2) «словесний опис» цих стимулів; 3) «свідома дія» на противагу автоматизму та неухважності; 4) «неосудливість» щодо внутрішніх переживань; 5) «нереагування» на внутрішні переживання, що дозволяє думкам і почуттям «зринати й розчинятися», не затоплюючи людину повністю (Carmody & Baer, 2008).

Показники усвідомлення, досить високі в даній студентській вибірці, ми порівняли з даними стандартизації, зібраними нами під час адаптації цього тесту в Україні у 2021 році, та з результатами вивчення цієї здатності у студентів Університету Кастельйон, Іспанія, опублікованими у 2015 році. (Aguado та ін., 2015). Порівняльний аналіз вказує, що показники здатності до мандфулнес в даній вибірці дещо вищі за дані стандартизації, та відповідні показники іспанських студентів. Причини цього можуть бути різні – й особливості вибірки, і культурно-національні характеристики, й

вплив поточної ситуації та часу. Звертає на себе увагу той факт, що загальний рівень усвідомлення став значущо вищим в українській вибірці 2022-23 років у порівнянні з вибіркою стандартизації 2021 року (Рис.6).

	Спостережен	Опис	Св.дія	Неосудність	Нереактивніс	ЗПМайндфул	N/Роки	Країна
1	23,01	28,7	27,9	28,6	20,1	128,9	173/2015	Іспанія
2	25,9	26	24	24,9	20,41	119,91	253/2021	Україна
3	29,19	30,37	26,98	30,01	21	137,98	66/2022-23	Україна



Рис.6 Результати порівняльного аналізу показників майндфулнес у вибірці 2015 (іспанські студенти); вибірка стандартизація (Україна, 2021); вибірка українських студентів-психологів (Україна, 2022-2023).

Крім того, на основі аналізу взаємозв'язку між загальним рівнем екзистенційної тривоги та загальним рівнем здатності до усвідомлення (майндфулнес) ми виявили досить значущу негативну кореляцію між ними (-,518,) (Рис.7). За коефіцієнтом Спірмена виявлено обернену кореляцію між загальним показником ЕТ (Existential Concerns Questionnaire (ECQ, Vincent Van Bruggen, 2017) та загальним показником усвідомлення ЗМ (Five Facet Mindfulness Questionnaire, «FFMQ», R. Bayer, 2006).) в адаптації (Ю. Каплуненко, В. Кучина, 2021)

3M	Correlation Coefficient			-.143	1.000	-.518**
	Sig. (1-tailed)			.180	.	<.001
	N			43	43	43
	Bootstrap ^c	Bias		.005	.000	.012
		Std. Error		.167	.000	.119
		95% Confidence Interval	Lower	-.456	1.000	-.706
			Upper	.189	1.000	-.237
3ET	Correlation Coefficient			.139	-.518**	1.000

Рис. 7 Коефіцієнт кореляції між загальним пказником здатності до майндфулнес та Загальним показником екзистенційної тривоги. Кореляція значуща на рівні 0,01

Таким чином, респонденти з вищими показниками здатності до усвідомлення відчують нижчий рівень екзистенціальної тривоги. І навпаки, збільшення екзистенціальної тривоги може призвести до зниження

нашої здатності безпосередньо відчувати життя тут і зараз, оприсутнюватись в ньому.

Висновки

В кризових умовах, в яких зараз знаходиться Україна, турбулентності піддаються всі рівні нашого буття. Це також стосується й зростання рівня екзистенційної тривоги, яка є одним із наслідків впливу кризи. Її актуалізація подекуди співпадає з періодами особливої вразливості (вікові кризи, кризи ідентичності, професійні та особистісні зміни, тощо), також, вона може бути спричинена зовнішніми факторами, такими, як загроза життю або пережитий травмівний досвід. Екзистенціальна тривога це особливе занепокоєння людини щодо смислу життя, його скінченості, невизначеності майбутнього, стосунків з оточуючими, власних обмежень та ідентичності.

На основі аналізу поточної ситуації в Україні в контексті Чотирьох фундаментальних екзистенційних вимірів (Світ, Життя, Автентичність, Смысл) слід зазначити, що в ситуації війни вони всі зазнають загрози та впливу. Результати дослідження показників 4 Фундаментальних мотивацій за тестом ТЕМ, (Ekhard, 2001), у 2022-23 роках серед студентів-психологів Національного Університету «Києво-Могилянська академія» та порівняння їх з результатами німецької вибірки стандартизації 2012 року, вказують на вдвічі нижчий рівень показників за всіма екзистенційними вимірами, що відображає й складність поточної ситуації, й загальний рівень стресового навантаження. Це слід враховувати в розробці програм та плануванні навчального навантаження.

Порівняльний аналіз показників екзистенційної тривоги в українській вибірці 2022-23 та статистичній вибірці В. Ван Брюггена 2017 року (в неклінічній та клінічній групах респондентів) показує, що рівень екзистенційної тривоги українців, який у середньому становить 46,29 балів, загалом вищий, ніж у неклінічній вибірці В. Ван Брюггена, але не критично, й не сягає меж патології (van Bruggen та ін. 2017). Однак, загальний аналіз результатів виявив досить високий рівень занепокоєності студентів через страх смерті, страх втрати ідентичності та сенсу життя. Тому саме на ці параметри слід скеровувати психосоціальний вплив. Узагальнюючи, можна зазначити, що серед факторів екзистенційної тривоги можна виділити внутрішні та зовнішні. До зовнішніх факторів можна віднести суб'єктивно-тривожні та травмівні життєві події; фактор війни (перебування у місцях

бойових дій, історії про полон, катування, тощо) та дотичні ситуації; ситуації втрати контролю та загрози людському життю. До внутрішніх факторів слід віднести: страх смерті, втрати сенсу життя та втрати ідентичності.

Аналіз показників здатності до усвідомлення (майндфулнес) у даній вибірці студентів-психологів показав високі результати за всіма складовими усвідомлення - «спостереження» внутрішніх або зовнішніх подразників, «словесний опис» цих стимулів; «свідома дія», «неосудливість» щодо внутрішніх переживань; «нереагування» на внутрішні переживання, що вказує на досить високий розвиток цієї здатності. Крім того, дослідження виявило досить значну (-,518) негативну кореляцію між загальним рівнем екзистенційної тривоги та загальним рівнем здатності до усвідомлення (майндфулнес), тобто розвиток здатності до усвідомлення може знижувати загальний рівень занепокоєння, зокрема, й екзистенційної тривоги.

Екзистенціальні кризи та екзистенціальна підтримка: що ми можемо запропонувати з точки зору психосоціальної допомоги, знаючи, що драматичні періоди – це перехрестя, з якого людина може піти і в конструктивному, і в деструктивному напрямку. Психокорекційний вплив в межах Екзистенційного аналізу та логотерапії спрямований на 2 основних процеси: ***відновлення процесуальної здатності, тобто здатності особистості опрацьовувати власні переживання*** та ***відбудови (відновлення) 4 фундаментальних екзистенційних вимірів***. Відновлення процесуальної здатності передбачає створення безпечних умов, підтримки та прийняття; залучення до конструктивного діалогу; спонукання людини до осмислення, зайняття позиції, душевного та духовного зростання; внутрішнього усвідомлення досвіду та інтеграції його до цілісної структури особистості. З метою відновлення фундаментальних вимірів екзистенції ми працюємо над побудовою реалістичної картини світу та розвитком сприйняття даності (того, що є); побудовою та розширенням стосунків, мережі соціальної підтримки, відновлення зв'язків із життям та іншими людьми - знаходити та проживати «подобається», налагоджувати взаємозв'язки; над розвитком співвіднесення з самим собою («як це мені?») та зайняттям щодо того, що відбувається персональної позиції; над співвіднесенням з контекстом і смислом, виділенням значущого, ціннісної перспективи власного життя (тобто, «що для мене зараз важливо?») (Каплуненко, 2017).

Отже, ми можемо посилити силу особистості, зокрема, через активацію ресурсів, поглиблення усвідомлення, сприйняття, присутність у власному житті, посилення переживання буття, практичність, розвиток конкретних професійних компетенцій, вкорінення в реальність, що зокрема досягається через тренування здатності до усвідомлення (майндфулнес) (1ФМ); формування сприйнятливої ставлення до життя через розвиток емоційної компетентності, встановлення контакту із власним досвідом, опрацювання власних емоцій, сприйняття руху життя в собі та інших, відновлення зв'язків з іншими людьми (2 ФМ); рефлексія та сприйняття власної автентичності (ядра особистості), вміння формувати судження та займати персональну позицію, з'ясування змісту пережитого, особистісного ставлення до цінностей, мотивів і цілей (3ФМ); сприйняття контексту ситуації, плинності, своїх завдань, цінностей, поточної ситуації та викликів, які вона ставить; допомогу в подоланні проблем через діяльність й реалізацію, і таким чином встановленням зв'язку з майбутнім.

Перспективним в даному контексті є логотерапевтичний підхід В. Франкла, який допомагає людині впоратися з чотирма екзистенціальними викликами - викликами свободи, ізоляції, безглуздості та смерті, тобто факторами екзистенційної тривоги. За В. Франклом (Frankl, 2006), свобода являє собою виклик, оскільки людина має можливість визначати, ким і чим вона є; а ізоляція є реальністю існування прірви між людиною та іншими в суспільстві. Ці процеси знаходять своє відображення і в освітньому просторі. Прийняття цих викликів вимагає розширення можливостей людей знайти сенс у професійній діяльності, стосунках та поточній ситуації, яку іноді важко змінити. Знайшовши смисл, навіть з таких важких ситуацій, людина вийде сильнішою, пружною та щасливішою, таким чином досягнувши стійкого покращення якості життя. Головний акцент логотерапії полягає в усвідомленні власної відповідальності, але особистість залишається вільною в тому, щодо чого відчувати цю відповідальність. Є багато способів віднайти сенс власного життя – через любов, служіння іншим, професійну діяльність, навчання, усвідомлене страждання заради цінностей. Згідно І. Ялому смисл походить від осмисленої праці, та є продуктом відданості та залученості (Yalom, 2020). Це один з найважливіших акцентів, які варто доносити до студентів в освітньому просторі.

Література

- Каплуненко Я.Ю. (2017) Вплив психотравмативного досвіду на екзистенційну структуру особистості. Опрацювання травми в екзистенційно-аналітичному підході. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. XI, 15.
- Aguado, J., Luciano, J. V., Cebolla, A., Serrano-Blanco, A., Soler, J., & García-Campayo, J. (2015). Bifactor analysis and construct validity of the five facet mindfulness questionnaire (FFMQ) in non-clinical Spanish samples. *Frontiers in psychology*, 6, 404. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00404>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45. DOI: <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Carmody, James, and Ruth A. Baer. Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of behavioral medicine*. 2008. № 31. P. 23-33.
- Eckhardt, P. (2001). Skalen zur Erfassung existentieller Motivation, Selbstwert und Sinnerleben [Scales measuring existential motivations, selfworth, and experience of meaning]. *Existenzanalyse*, 18(1), 35–39. (in German)
- Frankl V.E. (1969/1988) *The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy*. N.-Y.: Meridian
- Frankl V. *Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy*. Boston, MA: Beacon Press; (2006)
- Frankl, V. (2004). *On the theory and therapy of mental disorders : An introduction to logotherapy and existential analysis* . NY and Hove: Brunner-Routledge.
- Heidegger, M. (1967). *Sein und Zeit* [Being and time] (11th ed.). Tübingen, Germany: Niemeyer. (Original work published 1927)
- Glas, G. (2001). *Angst: beleiving, structure, macht*. Amsterdam: Boom.
- Glas, G. (2003). Anxiety–animal reactions and the embodiment of meaning. In B. Fulford, K. Morris, J. Z. Sadler & G. Stanghellini (Eds.), *Nature and narrative—An introduction to the new philosophy of psychiatry* (pp. 231–249). Oxford: Oxford University Press.

- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 10(2), 144-156.
- Kaplunenko, Y., Kuchyna, V. (2022). Adaptation and validation of five factor mindfulness questionnaire. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 1(33). https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30032022/7795
- Kierkegaard, S. (1849/1954b). *The Sickness Unto Death*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Kuchyna, V. (2020). Existential concerns questionnaire (ECQ) of Vincentius Van Bruggen. Ukrainian language validation and adaptation. *World Science*, 3(6(58)), 56-65. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30062020/7123
- Längle A. (2002) Die Grundmotivationen menschlicher Existenz als Wirkstruktur existenzanalytischer Psychotherapie. *Fundamenta Psychiatrica* 16, 1, 1-8.
- Längle A. (2005) Persönlichkeitsstörungen und Traumagenese. Existenzanalyse traumabedingter Persönlichkeitsstörungen. *existenzanalyse*. 2, 4–18.
- Mey, R. (1950) The meaning of anxiety. Pirkle Partners publishing ltd, USA
- May, R. (1958). Contributions of existential psychotherapy. In R. May, E. Angel, & E. Ellenberger (Eds.), *Existence: A new dimension in psychiatry and psychology* (pp. 37–91). New York: Basic Books.
- Nietzsche, F. (1964). The joyful wisdom (T. Common, Trans.). New York: Russell & Russell. (Original work published 1887)
- Pyszczyński, T., Sullivan, D., & Greenberg, J. (2015). Experimental existential psychology: Living in the shadow of the facts of life.
- Quirin, M., Loktyushin, A., Arndt, J., Küstermann, E., Lo, Y. Y., Kuhl, J., & Eggert, L. (2012). Existential neuroscience: a functional magnetic resonance imaging investigation of neural responses to reminders of one's mortality. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(2), 193-198.
- Smith, E. C., & Grawe, K. (2005). Which Therapeutic Mechanisms Work When? A Step Towards the Formulation of Empirically Validated Guidelines for Therapists' Session-to-Session Decisions. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12 (2), 112–123. <https://doi.org/10.1002/cpp.427>
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Tillich P. (2000) The Courage to Be. Terry lectures. Ed. 2. Yale Notabene. New Haven and London: Yale University Press, 2000.

van Bruggen, V., ten Klooster, P., Westerhof, G., Vos, J., de Kleine, E., Bohlmeijer, E. and Glas, G. (2017), The Existential Concerns Questionnaire (ECQ)–Development and Initial Validation of a New Existential Anxiety Scale in a Nonclinical and Clinical Sample. *J. Clin. Psychol.*, 73: 1692–1703. <https://doi.org/10.1002/jclp.22474>

Yalom, I. D. (2020).

РОЗДІЛ II.

ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ПАРАДИГМІ ГЕНЕТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: КОНТЕКСТУАЛЬНІСТЬ, СОЦІАЛЬНІ ВИМІРИ

2.1. Психологічні особливості сучасної війни в Україні

Максименко С.Д.

Війна Росії проти України вплинула на структуру ідентичності не лише пересічних громадян, а й військовослужбовців Збройних Сил України. Їх героїчна, самовіддана боротьба за Україну, єдність, солідарність, патріотизм, довіра, професійна ідентичність та професійна свідомість, цінності, які є проявом трансгенераційного зв'язку з культурою предків, генетичним кодом української нації: соціопсихологічні типи, в яких заковані генетичні показники української У комплексі взаємопов'язаних факторів, від яких залежить ефективність професійної самосвідомості військовослужбовців різних категорій, військових частин, військового управління, діє доктрина військового керівництва, яка затверджена Збройними Силами України 4 грудня 2022 року. як системоутворюючий фактор. У Доктрині наголошується, що військове лідерство є ключовим компонентом забезпечення професійної діяльності військовослужбовців, і має на меті систематизувати ідеї, переконання, погляди та принципи військового керівництва, визначити та розкрити сутність фундаментальних лідерських цінностей у Збройних Силах України, надати чітку характеристику особистості лідера в українській армії.

Отже, узгодженість нашого дослідження з нагальними потребами українського суспільства, ключовими положеннями Доктрини та прийнятих Законів як захисту української, так і громадянської ідентичності, утвердження національних цінностей в умовах війни пояснює актуальність обрана тема цього дослідження.

У цьому контексті на сучасному етапі війни особливої актуальності та глибини набуває також проблема військової ідентичності військовослужбовців Збройних Сил України, здатних до професійного зростання, яка розглядається як сукупність факторів впливу виважених

стратегій поведінки. для подолання ризику та забезпечення безпеки професійної діяльності в екстремальних та надзвичайних умовах. Дуже потрібен грамотний підхід і професіоналізм до трансформації та формування нового типу військової ідентичності у діючих і майбутніх військовослужбовців. У світлі означеної проблеми розглядається питання формування професійної ідентичності військових спеціалістів в умовах ведення пізнавальної війни, її впливу на ефективність професійної діяльності військовослужбовців ЗС України в контексті їх тенденція до інтерналізації стратегій поведінки для подолання ризику та невизначеності в умовах сучасної війни, мало досліджена як у теорії, так і на практиці. Схильність до збалансованого ризику в оперативно-оперативній діяльності сучасного українського бійця ми розглядаємо як комплекс особистісного розвитку, професійно-особистісну особливість (самоідентичність) і як психологічний фактор, що є складовою професійної ідентичності.

Об'єктом лонгітюдного дослідження є проблема формування особистісної ідентичності військовослужбовців Збройних Сил України та їх професійного зростання як суб'єктів військової служби та професійної військової діяльності в умовах ведення війни в Україні.

Предметом лонгітюдного дослідження є виявлення та розуміння психологічних особливостей формування професійної ідентичності військовослужбовців ЗСУ як психологічного чинника подолання поведінкових стратегій ризику, які можуть призвести до негативних наслідків у прийнятті неправильних військових рішень під час бойових дій. бойові дії в умовах пізнавальної війни; визначення психологічних факторів, які впливають на вибір між стратегіями поведінки ризику чи безпеки для досягнення військового успіху.

Метою даного дослідження є:

- аналізувати та розуміти ключові припущення когнітивної війни в історичному та глобальному вимірах.
- вивчити на теоретичному рівні психологічні закономірності формування професійної ідентичності та професійного зростання військовослужбовців Заходу та ЗС України як процесу, спрямованого на розуміння змісту та природи поведінкових ризико-безпекових стратегій в умовах когнітивної війни та сформована духовна потреба у захисті загальнолюдських, національних та європейських цінностей.

У даній статті подано підсумки основних запитань військових експертів щодо сучасної когнітивної війни в глобальному вимірі та її

генезису в українському контексті. Стаття поділена на три частини. Перша - знайомить з історією теорії війни, починаючи з 2000 років тому до теперішнього часу, і зосереджується на запропонованій нами класифікації трьох етапів у розвитку теорії війни. Мета полягає в тому, щоб прояснити природу та характеристики сучасної когнітивної війни, взявши уроки з попередніх військових битв. Друга частина присвячена дослідженню основ військової ідентичності, психологічних закономірностей формування військової ідентичності військовослужбовців Збройних Сил України як процесу, спрямованого на розуміння змісту та природи поведінкових ризик-безпекових стратегій забезпечення військового домінування та перемоги у когнітивній війні. Для цього запропоновано Теоретичну модель формування індивідуальної та групової ідентичності та її психологічних порушень. Ставиться питання про те, як глобальні спільноти засвоюють уроки російсько-української когнітивної війни в 21 столітті заради стабільного миру.

У пілотному дослідженні застосовано комплекс теоретико-емпіричних методів: теоретико-методологічний аналіз, систематизація, узагальнення, психологічний експеримент, психодіагностика, включаючи опитування, інтерв'ю, тести, контент-аналіз, методика Роршаха, генетико-креативний підхід. Метою аналізу є виявлення еволюції теорії війни та розуміння природи та характеристик когнітивної війни. Він ґрунтується на наявних даних, зібраних за допомогою методу нарративного огляду літератури. Для досягнення цілей дослідження було надано тематичні дослідження, щоб проілюструвати когнітивну війну в українському контексті, як концептуалізовано вище. Було вибрано тематичні дослідження, які ілюструють наслідки для безпеки різних форм пропаганди, а саме: неправдива інформація, фейкові новини. Разом з цим, для концептуалізації теоретичної моделі психологічних закономірностей формування ідентичності військовослужбовця в середовищі прийняття рішень у сфері ризик-безпеки ми використали Генетико-креативний підхід, основою якого є генетико-психологічна теорія творчого компетентного навчання та розвитку особистості. Українські полководці. Отримані попередні висновки можуть бути адекватно застосовані до спільної професійної військової освіти вищого військового складу НАТО та України. Крім того, ми базувалися на спільному спостереженні авторів за розвитком гібридної війни в Україні (2014), а потім її еволюцією в когнітивну війну в 2022-2023 роках, а також на уроках, отриманих з

міжнародних і військових дослідницьких проектів з цього питання. суттєво до трансдисциплінарного розуміння його природи, характеристик та еволюції. Крім того, тематичні дослідження, які ілюструють безпекові наслідки неправдивої інформації російських військових в онлайн-середовищі України, були відібрані через їхню теоретичну значимість, демонструючи перелічені вище властивості, а також актуальність.

Як ми вже зазначали вище, одна з фундаментальних цілей нашого проекту спрямована на те, щоб забезпечити перевірену базу для теорій і методологічних засад досліджень, що стосуються трансформації та формування особистої військової ідентичності у військовослужбовців під час вторгнення Росії в Україну (2022 р. – по теперішній час) . Ця частина роботи переконливо свідчить про те, що військову ідентичність Збройних Сил України можна розглядати як багатовимірну конструкцію. Отже, дослідження висуває такі гіпотези:

- Гіпотеза 1: особиста військова ідентичність військовослужбовців Збройних Сил України є проявом сформованості індивідуальних, групових, лідерських та ситуативних факторів сприйняття та поведінки на основі наявної інформації щодо вибору поведінкових стратегій ризику чи безпеки в умовах когнітивної війни.

- Гіпотеза 2: процес формування особистісної військової ідентичності воїнів Збройних Сил України зумовлений генетичним кодом нації, що відображається в їх соціально-психологічних типажах, менталітеті, професійній діяльності, мужності як ключових факторах ризикової поведінки, формує їхній національний характер, який відрізняється від інших своїми психологічними особливостями і закладений у їхньому генетичному коді.

- Гіпотеза 3: психологічні особливості інтералізації поведінкових стратегій подолання ризикованої поведінки у професійній діяльності керівників Збройних Сил України свідчать про готовність особистості до неоднозначної, ризикованої поведінки, що визначається наявною інформацією при прийнятті військового рішення, і як результат п'яти різних параметрів. Нами запропоновано структуру Теоретичної моделі психологічних закономірностей формування військової ідентичності особистості, яка складається з: 1) ставлення до ризику; 2) ставлення до неоднозначності ситуації (невизначеності); 3) диференційована чутливість до негативних наслідків операцій; 4) імпульсивність або терплячість 5) рівень когнітивного самоконтролю.

- Гіпотеза 4: лідерські якості військового керівництва України здатні забезпечувати баланс між поведінковими стратегіями подолання ризику та безпекою як провідним чинником професійної ідентичності та компетентності за рахунок психологічних факторів, що утворюють «ланцюжок зміцнення професійної свідомості» боєць» для адаптивного ризику, а ланцюг байдужості – для неадаптивного ризику в екстремальних та надзвичайних ситуаціях.

- Гіпотеза 5: професійна ідентичність має значний прогностичний потенціал для прогнозування очікуваних результатів бойових дій зараз і в майбутньому, впливає на бойові результати та потенціал професійної ідентичності як окремих осіб, так і груп, рівень компетентності та професіоналізму військовослужбовців.

- Гіпотеза 6: припускаємо, що основними механізмами формування професійної особистої військової ідентичності на сучасному етапі ескалації війни є генетична ідентифікація особистості, етнічна ідентифікація, генетичні ознаки української нації, гендерна ідентифікація, професійна (військова) свідомість та високий рівень емоційно-вольової, емоційно-ціннісної регуляції під час бойових дій, зокрема когнітивного самоконтролю при прийнятті військових рішень у складних, надзвичайних ситуаціях військової операції.

Відповідно до мети та гіпотез були визначені наступні завдання:

- Здійснити теоретико-методологічний аналіз зарубіжних та вітчизняних психологічних підходів різних парадигмальних шкіл і напрямів у вивченні теорії війни та процесу формування військової ідентичності особистості.

- На основі генетико-креативного підходу розробити концепцію та теоретичну модель психологічних закономірностей формування особистісної ідентичності в умовах українського досвіду ведення когнітивної війни.

- Визначити та теоретично осмислити психологічні механізми формування особистісної ідентичності військовослужбовців Збройних Сил України в умовах бойових дій та їх трансформацію в залежності від використання типу поведінкових стратегій подолання ризик-безпеки в процесі прийняття рішень. процес.

Теоретико-методологічну основу склали провідні генетико-креативний підхід, психологічні принципи, методи та підходи до дослідження особистості; поняття про професіоналізацію та етапи

професегенезу ; концептуальні положення Психології ризикованої поведінки (Браун, Кілгор, Вілкет); Теорія соціальної ідентичності (Тернер, Тедшфель, Хол); теорія перспектив; зарубіжні та вітчизняні підходи до аналізу проблем професійної ідентичності військовослужбовців (Маркузе, Ріккерт, Фуко, Ясперс, Габермас, Мозговий, Артеменко, Батаєва та ін.).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше на основі генетико-креативного методу розроблено концепцію формування професійної ідентичності та її психологічні особливості трансформації та становлення у військовослужбовців ЗС України в умовах Визначено умови ведення широкомасштабної когнітивної війни.

Створено структурно-функціональну модель процесу професійного формування професійної ідентичності військовослужбовців Збройних Сил у екстремальних та надзвичайних ситуаціях.

Структура компонентів особистісної та групової професійної ідентичності військовослужбовців ЗСУ, динаміка їх трансформації Висвітлено розвиток як фактор подолання стратегій ризикованої поведінки з негативними результатами військової діяльності в умовах війни.

Встановлено, що зміст професійної ідентичності військового фахівця залежить від потенціалу наявної професійної ідентичності, зокрема: особистісних, групових, лідерських, ситуативних факторів, а також нейропсихологічних профілів (лівопівкульного або змішаного типу).) та лідерські профілі діяльності особового складу, що формують його професійне становлення та зростання військової компетентності професіоналізму у виборі поведінкових ризико-безпекових стратегій, адекватних існуючій бойовій обстановці.

Розкрито психологічні механізми формування та розвитку професійної ідентичності військовослужбовців Збройних Сил в умовах бойової діяльності пізнавальної війни.

Визначено специфіку та психологічну сутність феномену ризику: концептуалізацію, психологічні механізми подолання ризикованої поведінки.

Розроблено на основі моделі професійної ідентичності та експериментально апробовано програму соціально-психологічного супроводу процесу формування професійної ідентичності військовослужбовців ЗСУ в умовах війни.

Пропонуємо новий підхід до вивчення психології професійної ідентичності військовослужбовців Збройних Сил України в умовах

військової напруги когнітивної війни, який передбачає баланс між активацією поведінкових стратегій подолання ризику та безпеки, а також професійне зростання військових спеціалістів. Як відомо, військова служба має великий вплив на військовослужбовця в індивідуальному виборі рішення під час служби. Взаємозв'язок між умовами військової служби та ризикованою поведінкою досліджується в психологічній літературі останніх років (Браун, Кілгор, Вілкет, Брейкуелл та ін.).

Але дотепер відсутні ґрунтовні психологічні дослідження професійної ідентичності військовослужбовців Збройних Сил як психологічного чинника подолання поведінкових ризико-безпечних стратегій у професійній підготовці та зростанні воїнів в умовах когнітивної війни. Проблема професійної ідентичності українського воїна визначається його успішною адаптацією у професійній групі та визначається як соціально-психологічна характеристика групи з притаманними їй особистісними, лідерськими та ситуативними факторами бойової діяльності. Вони є складними, динамічними в часі та впливають на сприйняття солдатами, розуміння та поведінку ризику та безпеки в бою. Ми виходимо з визначення ризику К. Сукеля, згідно з яким ризик – це рішення чи поведінка, які мають значну ймовірність призвести до негативного результату. Додамо від себе не тільки негативу, а й позитиву. Сучасна когнітивна нейронаука за допомогою інноваційних генетичних технологій, а також технологій візуалізації надала емпіричні докази того, як вплив генів, статей, емоцій, стресу, несвідомої активності індивіда впливає на прийняття рішень.

У цьому аспекті науковий інтерес для наших майбутніх досліджень викликають невирішені, дискусійні питання:

- Як людський мозок обробляє ризики на біологічному рівні? Роль лімбічної системи? Нервово-психічний рівень? (індивідуальні профілі асиметрії півкуль головного мозку?)
- Ризик: це добре чи погано у військовій діяльності в екстремальних, надзвичайних умовах когнітивної, специфічної війни?
- Чи люди народжуються чи формуються зі схильністю до ризику та ризику в умовах життя та в умовах когнітивної війни?
- Чи ця тенденція трансформується в термінах професійної ідентичності? як? Які психологічні чинники (особистісні, групові, ситуаційні, лідерські, емоційні, вікові зміни, стать, соціальні та ін.) впливають на ступінь адекватного/неадекватного ризику?

- Що заохочує або стримує ризик у професійній військовій діяльності? (чутливість до ризику, оцінка ймовірності ризику, прийняття ризику. неоднозначність)

- Психологічна сутність феномену ризику: концептуалізація, психологічні механізми подолання поведінкових стратегій ризику?

- Відмінності в нейропсихологічних профілях, лідерських профілях і стилях професійної військової діяльності військовослужбовців Збройних Сил України та підвищений ризик?

- Чи зумовлений підвищений ризик у професійній військовій діяльності більшим ступенем толерантності до невизначеності, неоднозначності ситуації?

- Еволюція ризикованої поведінки військовослужбовців ЗСУ в умовах когнітивної війни (паттерни вікових змін, військово-оперативний стрес) та ін.?

- Підходи до визначення та психометричного вимірювання інструментального, функціонального та безпечного лідерства у збройних силах? Структура новоутворень в умовах війни; стилі керівництва? клімат адекватної групи, ризикована поведінка: внутрішні та зовнішні фактори зміни групової поведінки в надзвичайних умовах? (Баккс, Річардсо, Томес)

Ці компоненти є динамічним нагромадженням факторів, які постійно змінюються, мають певну значущість і багатовекторну спрямованість в екстремальних і надзвичайних ситуаціях і формують професійний досвід воїнів.

Тому питання про те, як забезпечити баланс між неадаптивним ризиком і безпекою як ключовою професійною компетенцією не лише військового керівництва, а й особового складу військовослужбовців, залишається відкритим і недослідженим.

Звідси виникає амбівалентність професійної ідентичності військовослужбовців Збройних Сил. З одного боку, компонентом професійної ідентичності є особистісна ідентичність, з іншого – групова, лідерська, організаційна та ситуативна ідентичність, які відображають трансформацію військових умов формування професійної ідентичності, підвищення рівня суб'єктивної залученості в групах поява нових статусно-рольових і професійних позицій.

Щоб зрозуміти природу, характеристики, роль і потенціал сучасної когнітивної війни в глобальному вимірі та її генезис в українському контексті, ми спробуємо зрозуміти найдавніші класичні теорії війни та

перевірену військову думку за останні два століття. . Існують численні військові дослідження, які зосереджуються на теорії війни, але дослідники обмежено зосереджені на аналізі військових теорій, які мають найбільше значення для розуміння її еволюції в різних областях бойових дій в Україні протягом 2014-2023 років. Це дослідження когнітивної війни має життєво важливе значення як для світової спільноти, так і для цієї країни, щоб краще зрозуміти, передбачити та реагувати на складні проблеми сьогодення і майбутніх операцій безпеки. Отже, це дослідження має на меті виявити та заохотити ці напрямки дослідження, щоб глибше зануритися в глибше розуміння когнітивної війни, яку веде Росія в Україні. Він також має на меті спонукати світову військову спільноту до вивчення наявних даних з українського досвіду сучасної війни. Для українських військових теоретиків, провідних мислителів і лідерів стає все більш життєво важливим зрозуміти еволюцію військової теорії, її принципи, досягнути інновації. Це також необхідно для кращого розуміння нового мінливого характеру когнітивної війни, її основних принципів, методів, засобів дій, стратегій, які використовують технології NANO, BIO, INFO та COGNO для майбутнього когнітивного домінування, досягнення стратегічної перемоги та обхід традиційного поля бою. Сканування літератури з цього питання дозволило нам спробувати запропонувати приблизно три етапи розвитку теорії війни на основі таких критеріїв: 1. Її фундаментальна мета; 2. Логіка (Принципи); 3.Індикатори ; 4. Потенціал; 5.Фактори домінування; 6.Засоби дій (перевірені стратегії); 7. Відповідність контексту сучасної війни на її стратегічному та оперативному рівнях.

Намагаючись прояснити природу когнітивної війни, ми також застосуємо ці критерії, щоб простежити її генезис в сучасному українському контексті. Як ми зазначали вище, ми розділили історію теорії війни на три етапи, включаючи наукові питання про видатних військових авторів та дослідження сучасних вчених з оцінкою їх внеску. Перший - 544-496 рр. до н.е. і 19 століття, наступний - 20 століття, наступний етап - початок 21 століття.

- Етап 1: Класичні військові теорії: Сунь Цзи; Карл фон Клаузевіц та ін.
- Етап 2: Еволюційні теорії та принципи ведення війни: Майкл Говард; Олівія Гарард ; Сібілла Шхайперс ; Юрі Корм'є та ін.
- Етап 3: Сучасні теорії психологічної війни: інформаційна війна, гібридна. Теорії когнітивної та інтелектуальної війни: Б. Клавері, Б. Пребо,

Н. Бюхлер, Ф. Д. Ключель; Роберт Речковскі та Андрей Ліс ; Володимир Бізик, Еміль Сімпсон; С.Прадхан; Аруші Сінгх; Ян Ангстром, Джеркер Віден; Дженніфер Кавана; Бен Соодавар; Ерік Гартцке та Джон Ліндсі тощо.

За останні кілька років визнання актуальності розробки ефективних методів протидії засобами когнітивної війни, які відповідають вимогам сучасних нейро-психо-обчислювальних досягнень, спричинило кількісний стрибок у приділенні уваги спадковості стародавнього військового стратега Сунь Цзи (544-496 до н. е.). Сунь Цзи писав більше 2000 років тому про війну та військові стратегії. І це вважається найстарішим військовим трактатом у світі. Його класична військова теорія сформульована в його творі «Мистецтво війни» з метою зробити особливий акцент на психологічному розгляді інформації, яка поширюється під час війни; інтуїція полководця адаптуватися до непередбачуваних обставин, які актуальні сьогодні, як і тоді. Сунь Цзи визнає, що воїн-лідер повинен мати стратегічне мислення, критичне мислення та вміння вул. Сунь Цзи стверджує, що передумови мистецтва війни слід уникати дипломатично. Військовий дослідник метафорично порівнює мінливу природу війни з текучою водою, а її логіка (принципи) відображена в наступній цитаті «і оскільки вода не має постійної форми, у війни немає постійних умов».

Шість наріжних принципів його вчення реалізують мистецтво стратегії та лідерства, ми вважаємо, що вони актуальні для сучасності. Ці принципи такі:

- перемогти всіх без боротьби
- уникати сили
- напад слабкості
- обман і передбачення
- швидкість і підготовка
- формуйте суперника та лідерство на основі характеру.

Серед факторів домінування, що забезпечують мистецтво війни, генерал Сунь Цзи вказує на п'ять, а саме: 1. Моральний закон; 2. Небо; 3. Земля; 4. Командир; 5. Метод і дисципліна. Потенціал теорії війни Сунь Цзи полягає в рівні аналізу стратегій, що передують фактичній битві, починаючи від військових приготувань і закінчуючи дипломатичними діями. Його сім перевірених стратегій, які він захищає, включають: 1. Складання планів, оскільки «вся війна заснована на обмані»; 2. Ведення

війни; 3. Атака хитрощами; 4. Тактичні диспозиції; 5. Сильні та слабкі сторони. 6. Використання шпигунів; 7. Рельєф місцевості.

Загалом можна припустити, що 2000-річні правила та принципи війни Сунь-цзи є актуальними сьогодні, оскільки вони проєктують необхідні компетенції та результати, необхідні для успіху в будь-якій галузі знань: спорті, бізнесі, сімейних конфліктах, війнах тощо. Успіх пояснюється використанням незначних рішень, а також гнучкістю, обманом, відволіканням і маскуванню: перемога має бути домінуючою впевненістю. З усього вищесказаного випливає, що класична теорія мистецтва війни та ведення війни робить значний внесок у сучасну російсько-українську когнітивну тактику та стратегію ведення війни, які використовували супротивники під час вторгнення.

Наступна за впливом класична теорія природи війни, на думку військових експертів, представлена прусським солдатом-вченим Карлом фон Клаузевіцем (1780-1831) у його видатній публікації «Принципи війни». Дана теорія вважається універсальною щодо природи і стратегії війни, вона застосовна для розуміння природи сучасних воєн, хоча часом і суперечливого характеру, а також ідеї перемоги. Природу і логіку війни він визначає в дев'яти принципах, а саме: об'єктивність, наступ, масовість, економія сил, маневр, єдиноначальність, безпека, раптовість і простота. Клаузевіц аналізував конфлікти свого часу за трьома категоріями: мета, цілі та засоби. Основною метою війни, слідуючи великому теоретику війни Клаузевіцу, є продовження політики, але запровадження інших засобів впливу, і, водночас, використання її як інструменту для досягнення політичних цілей. За відомим висловом Клаузевіца, війна — це більше, ніж хамелеон, і її еволюція змінюється разом зі змінами навколишнього середовища, підтримуваного «дивовижною трійцею». Ця трійця (показники) така: споконвічне насильство, ненависть і ворожнеча. Він пояснює, що «перший із цих трьох аспектів стосується більше людей, другий — більше командира та його армії, третій — більше уряду».

Щодо мети конфлікту, він міркував, що перш за все - це перемогти супротивника, щоб точно досягти мети. Для Клаузевіца війна є одним із засобів здійснення політичних дій і стосунків, які підтримуються військовою силою для досягнення політичних цілей. Автор визначає стратегію війни як вибір того, як ми будемо концентрувати наші обмежені ресурси для досягнення конкурентної переваги. Ці фактори домінування забезпечать військову перемогу, яку він описує як стан, коли здатність

ворога вступити в бій, чинити опір або відновити бойові дії знищена, воля ворога повинна бути зламана. Підводячи підсумок, ми поцікавимось, чи думка Клаузевіца все ще актуальна, і який її потенціал щодо російсько-української когнітивної війни. Те саме питання, досліджуючи характер війни та її природу в сучасному конфлікті, ставить Еміль Сімпсон. Вона запитує, «...чи пояснення Клаузевіца про природу війни є універсальним для всіх воєн, щоб потім оцінити, наскільки його концепція перемоги є універсальною».

Підсумовуючи вищезазначене, ми спробуємо розширити та розширити наше розуміння початкової подвійної концепції війни Клаузевіца, зокрема, його трьох фундаментальних посилок, які можна застосувати до аналізу російсько-української широкомасштабної когнітивної війни. У наукових дослідженнях і військовій практиці часто цитуються поняття: поняття оборони, яка трактується як сильніша форма війни; статус-кво має інерцію; війна має тривалість. Ми твердо переконані, що уроки Клаузевіца стосуються: а) індикаторів триєдиності; б) засоби ведення війни; в) обмеженість ресурсів у досягненні конкурентної переваги надає українському народу абсолютно унікальну перспективу розуміння взаємозв'язків між війною, миром і політикою. іс.

Другий етап у запропонованій нами класифікації історії теорії війни характеризується стрімкими змінами в розумінні природи війни внаслідок технічного прогресу ХХ ст. Специфіка еволюційних теорій і принципів ведення війни з 1900-1991 рр. зосереджена на військовій теорії, яка розглядає зміни в еволюції природи війни та у війні: скажімо, Перша світова війна, Друга світова війна, холодна війна, виснажлива, маневрова, тотальні війни, які розглядаються як застосування військової влади та військової сили. Зброя та артилерія різко вдосконалилися, і технології також стали фундаментальною частиною цього.

На цьому етапі наших міркувань ми хотіли б підкреслити, що сучасна когнітивна війна, яка обговорюється, буде проаналізована за тією ж методологією, щоб зрозуміти, чи існують тенденції, що повторюються в сучасній війні, і чи принципи війни минулого століття все ще є універсальними правдивий і позачасовий.

Таким чином, погляд на історію війни даного періоду в порівнянні з попереднім дає змогу побачити зміни в результаті технологічного розвитку. Як ми вже згадували раніше, у 20-му столітті відбувся вибух технологічних інновацій внаслідок промислової революції у розвитку війни, а саме:

автоматична зброя типу кулеметів, транспортні засоби, здатні вести бойові дії, здатні скидати бомби, гармати, отруйні гази, ядерна енергія - були розроблені. Таким чином, парадигма теорії війни в 20 столітті сильно змінилася протягом століття. Це виявилось в логіці (принципах) війни, її показниках, потенціалі, засобах як впливу на суспільство та життя людини. З'ясувалося, що концепція війни істотно змінилася і

«Замість того, щоб битися в окопах, війська почали ховатися у воронках від снарядів і лисячих норах, а не сидіти в рядах. Було також більше способів для військ дістатися до поля бою за допомогою моторизованих транспортних засобів, залізниць та літаків».

Отже,

«Велика стратегія базувалася на мобілізації та розгортанні національних ресурсів багатства, робочої сили та промислового потенціалу разом із ресурсами союзників для досягнення цілей національної політики...»

У світлі цього британський історик Дж.Ф.К. Фуллер виділив дев'ять принципів війни, які можуть створити фактори домінування та успіху на полі бою. Це: масовість, мета, наступ, простота, економія сил, маневр, єдиноначальність, безпека та раптовість. Висновки довели, що воєнні стратегії 20-го століття руйнують громади та сім'ї та часто порушують розвиток соціальної та економічної структури націй. Її вплив на життя людини пов'язаний із фізичною смертю людини, пораненнями, інвалідністю, хворобами, депресією, тривогою, травмою, посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) тощо. Підсумовуючи, теорія війни аналізованого етапу робить серйозний акцент на розумінні змін і безперервності збройного конфлікту, а також на те, як розгромити ворога грубою силою. Військова історія війни у 20 столітті була спричинена економічними, релігійними, ідеологічними, територіальними, а також довготривалими та короткочасними війнами. Точніше кажучи, війни того періоду велися переважно в економічних, релігійних і політичних цілях.

Одне з комплексних досліджень, на наш погляд, яке вивчає фундаментальну природу та характер війни, які пережили або змінилися в європейській історії, представлено Майклом Говардом. Міри військової спроможності втілені в сприйнятті відносної ефективності війни та її уроків. У військовій літературі є маса розвідок про те, як виграти битву 20 століття і забезпечити успіх. Переможна формула перемоги пропонує уроки, які можуть вплинути на нашу ідентичність, пам'ять і цінності на

полях битв 21 століття. Тому знання про те, як: підняти моральний дух; змусити опонента вгадувати; усвідомлювати, що необережна розмова коштує життя; безпека обов'язкова; забезпечити раптові та несподівані дії, щоб паралізувати прийняття рішень опонентами та змусити командирів бездіяти; не забувати, що якість проти кількості; пам'ятайте, що любителі говорять про тактику, професіонали обговорюють логістику; очікуйте несподіваного: завжди майте план «Б» є найбільш розумними в українському контексті нині.

Подальший розвиток теорії війни було концептуалізовано в рамках третього етапу нашої класифікації в поняттях Сучасні теорії психологічної війни та війни у 21 столітті. Етап представляє аналіз наукових досягнень з Психології людського пізнання у застосуванні до військового контексту. Він також стосується інноваційних тенденцій у когнітивній війні, представлених у доповідях під час першого симпозіуму з когнітивної війни (Франція, червень 2021 р.) та психологічної війни (PSYWAR). Це загальний термін, який широко використовується для опису основних аспектів сучасних психологічних операцій (PsyOp), а також операцій військової інформаційної підтримки (MISO), політична війна, «Hearts and Minds» і пропаганда. Термін «психологічна війна» не новий: використання психологічних засобів у військовому дискурсі та визначення були запропоновані в 1955 році SZUNYOGH Bela. Воно означає «будь-яку дію, яка практикується переважно психологічними методами з метою викликати заплановану психологічну реакцію в інших людей».

Військові стратегії стверджують, що сьогоденне розуміння п'яти бойових областей, тобто повітря, земля, море, космос, кіберрозширено: додано 6-ту – когнітивну область. Щодо визначення обговорюваної проблеми, ми звернемося до Британської енциклопедії, яка визначає, що «психологічна війна, яка також називається психічною війною, використання пропаганди проти ворога, що підтримується такими військовими, економічними чи політичними заходами, які можуть знадобитися. »

Основними принципами (логікою) психологічної війни є цільові аудиторії, повідомлення та засоби доставки. Метою психологічної війни є навмисне використання пропаганди для маніпулювання іншою людиною та зламу її волі без застосування фізичної сили. Варто зазначити, що наведена характеристика сучасної війни розкриває її генезис та еволюцію на основі передових технологій і

«інтенсивне використання операцій впливу, які формують пропаганду когнітивної війни, яку вони зараз набули форми війни з їх стратегічним використанням у масштабі та масштабі, яких раніше не бачили».

Величезний об'єктивний потенціал має пропаганда, яка розглядається як ідеї чи твердження, які є неправдивими або перебільшеними та навмисно поширюються з метою впливу на маси. Метою когнітивної війни є перш за все ЛЮДСЬКИЙ РОЗУМ, і це поле бою, оскільки:

«Це передбачає маніпуляції в когнітивній сфері, спрямовані на зміну сприйняття цілей. Маніпульована інформація подається таким чином, що вона створює заздалегідь визначене сприйняття, що призводить до заздалегідь визначеної дії серед аудиторії».

Когнітивна сфера включає три виміри:

«... психологічні операції, залучення нейронаук, тобто озброєння наук про мозок, і впровадження соціальної інженерії. Його вплив жахливий: кожен перетворюється на зброю. Він має потенціал розколоти й фрагментувати все суспільство»

Очевидно, що він об'єднує кібернетичні та психологічні сфери, щоб запрограмувати бажані моделі поведінки цільової аудиторії та позбавити її колективної волі до опору. Засоби дій у когнітивній війні включають маніпуляції за допомогою листівок, радіо та інших засобів масової інформації, візуальне залякування, підроблені акаунти в соціальних мережах і використання пропаганди для заохочення ворога до капітуляції чи терору. Використовувані стратегії впливають на систему цінностей, систему переконань, емоції, мотиви, міркування чи поведінку аудиторії. Остання вичерпна публікація, яка містила найновішу інформацію про першу наукову зустріч НАТО з когнітивної війни Клавері та інші, містить глибоку статтю Бернара Клавері та Франсуа Дю Клузелона, а також надає глобальний огляд подій і змін у когнітивній війні. Поряд з цим, зроблено висновок, що існують різні технічні аспекти між психологічними операціями та когнітивною війною, таким чином, когнітивна війна є «супутником психологічних операцій (PSYOPS)».

Виходячи з цього загальновизнаного висновку та враховуючи наведений вище контекст, ми звернемося до інших точок зору на природу та характеристики сучасної когнітивної війни. З точки зору Бернара Клавері:

«Когнітивна війна тепер розглядається як окрема сфера сучасної війни. Поряд із чотирма військовими областями, визначеними їх середовищем (земля, море, повітря та космос), і кіберсферою, яка поєднує все».

Природа та показники когнітивної війни, за словами Клавері, «по суті, невидимі; все, що ви бачите, це його вплив, а тоді... часто вже надто пізно».

Таким чином, мету когнітивної війни, її логіку як технології впливу на наш індивідуальний інтелект слід розглядати як окремо, так і групою.

Раніше ми згадували, що він використовується в глобальному просторі, включає використання кіберінструментів для руйнування або зміни когнітивних розумових процесів опонента, рефлексивного та критичного мислення, когнітивного самоконтролю, і, як один із наслідків, сильно шкодить прийняттю рішення. -творчий процес, провокує когнітивний стрес. Стратегії зосереджені на проведенні бойових дій, спостереження або безпеки. Факторами домінування є зміна поглядів на світ, що впливає на їхній душевний спокій, певність, конкурентоспроможність і процвітання.

Згодом багато авторів запропонували різні рівні дослідження когнітивної війни, відображаючи дві основні точки зору. Перший реалізований на глобальному рівні для маніпулювання розумами; другий – на основі наявних кіберінструментів. Розвиток захисних прийомів та ефективних стримуючих варіантів подолання наслідків передбачає

«... забезпечення когнітивної безпеки осіб, сприяння ефективній ефективне управління державними структурами, а також встановлення та підтримання когнітивної переваги для рішучих дій».

Що тоді потрібно покращити та розвинути з оборонної точки зору?

«Подальші виклики пов'язані з підвищенням конкурентоспроможності, розробкою та сертифікацією продуктивності інтелектуальних систем або систем штучного інтелекту, призначених для збільшення людської праці, покращення колективного інтелекту людської автономної команди (НАТ)»⁴³

Підводячи підсумок, можна сказати, що в поточному огляді виявлено широкий спектр результатів історії теорії війни та когнітивної війни, оцінених у різні часи. Це дозволило нам розкрити значний внесок всесвітньо відомих військових теоретиків, військових мислителів, стратегів та експертів щодо природи та характеристик війни в різних сферах ведення

війни з давніх часів до наших днів. Спільність і відмінності у військових думках відображають, на наш погляд, міжкультурні, політичні, соціальні, економічні, технологічні, психологічні, нейропсихологічні, інтелектуальні аспекти теорії війни, особливо в різні часи та середовища.

Але що з нашої позиції дуже важливо, так це застосування розробок військової теорії до сучасних викликів безпеці, оскільки це спонукає глибше та творчо думати про роль і вплив когнітивної війни в сучасному глобальному суспільстві та Україні, зокрема. Перехід від ідеї війни як продовження політики до розуміння виснажливої війни з використанням фізичної сфери та вогневої потужності, до маневрової, гібридної (щоб послабити ворожу державу зсередини), потім до когнітивної війни, зосередженої на ментальній сфері, допомагає українським військовим і лідери, щоб отримати уроки, концепції, ідеї та їх роль і потенціал: 1) як основи для прийняття рішень у стратегії, плануванні та операціях; 2) як потенціал для досягнення Україною стратегічної перемоги в когнітивній війні. З цих причин у цьому короткому викладі розглядається філософія перемоги НАТО, яка визначається радше в термінах досягнення психокультурних, а не географічних позицій. На цьому етапі ця робота наполегливо пропонує запитати: як уроки когнітивної війни в Україні можуть змінити теорію війни?

Згідно з аналітичними звітами та оцінками західних військових експертів, українська армія воює з великою згуртованістю та хорошою тактичною підготовкою. Разом з тим, оцінюючи генезис когнітивної війни в Україні в глобальному вимірі, дослідники розглядають саме те, «як війна в Україні змінила історію». Як зазначено у Стратегічній концепції НАТО від 2022 року, «сильна, незалежна Україна має життєво важливе значення для стабільності євроатлантичного регіону».

Тому на фоні українських уроків та досягнень організації ефективного українського протистояння російським окупантам НАТО здійснило фундаментальне переосмислення своєї військової стратегії – Концепції стримування, захисту євроатлантичного регіону. Українські Збройні Сили вперше продемонстрували те, що, за розрахунками теоретиків, вважалося неможливим: вони протистояли війні.

У цьому контексті змінені пріоритети НАТО не ґрунтуються на традиційних сферах, які раніше були виділені бойовими операціями, наприклад: логістика, оперативна сумісність, боєготовність, резерви, стабільність. В умовах нових, специфічних українських реалій ведення

війни на перший план вийшла здатність Збройних Сил України та населення України вистояти, продемонструвала вирішальну роль стійкості громадянського суспільства, бойового духу Збройних Сил, добре підготовлені та наявні резерви.

Отже, чому інші країни можуть навчитися в Україні, щоб підготуватися до потенційної війни? – Війна в Україні показує, як змінюється природа влади.

Війна проти України змусила визначити нові провідні пріоритети планування та розвитку Збройних Сил НАТО з урахуванням військово-професійного досвіду військовослужбовців Збройних Сил України, отриманого в бойових діях із застосуванням сучасних військових технологій з допомоги НАТО.

Як йдеться в NATO Review від 08 грудня 2022 року:

«Такі технології, як великі дані, штучний інтелект (ШІ), автономні системи та квантові технології, змінюють світ і те, як працює НАТО».[4]

Польські військові експерти, торкаючись проблеми наших фактичних знань про когнітивну війну та шляхи розвитку стійкості, зазначають, що «...отримання інформації та формування простору для прийняття рішень до та під час конфлікту є ключовим фактором успіху в сучасних конфліктах».

Зазначають українські дослідники Борис Парахонський та Галина Яворська

«Повномасштабне та неспровоковане вторгнення Російської Федерації в Україну, а також подальший розвиток конфлікту кардинально змінили уявлення міжнародної спільноти про стабільність миру в Європі».

Отже, ми вважаємо, що це дуже імп важливо дізнатися та зрозуміти генезис когнітивної війни на основі досвіду один одного та інших націй з бар'єрами, перешкодами, рішеннями прийняття рішень у різних країнах, і в Україні, зокрема. Також надзвичайно важливо навчитися досягати когнітивної переваги в когнітивній війні, щоб протистояти когнітивним атакам, які використовують опоненти за допомогою імерсивних і підривних технологій, розробити та визначити ефективні нейро-психологічні технології та інструменти для запобігання емоційному маніпулюванню людьми та організації ефективний когнітивний захист.

Таким чином, у науковому розумінні проблематика сучасної війни з агресією високої інтенсивності набуває надзвичайної теоретико-методологічної новизни та значущості, оскільки тут постійно точиться

інформаційна боротьба, яка взаємодіє з поведінкою людей на місцях і впливає на неї. Війна – це криза, яка загрожує цінностям, на яких тримається суспільство. Війна ведеться заради ідентичності. Разом з цим надзвичайно важливо зрозуміти, як дана війна впливає на психологічне благополуччя та психічне здоров'я людей в Україні та в усьому світі, оскільки це стратегія, яка фокусується на зміні «через інформаційні засоби мислення цільової групи – і через це те, як воно діє».

Що стосується засобів дій, то «...когнітивна війна — це мистецтво обманювати мозок або змушувати його сумніватися в тому, що він думає, що знає».

Іншими словами, обман розглядається як атака на когнітивні здібності (когнітивна атака) людини, де емоції є невід'ємною частиною процесів пізнання.

Що ж тоді таке пізнання? Як зауважив відомий когнітивний дослідник Даніель Канеманн, «пізнання — це мислення, яке охоплює процеси, пов'язані зі сприйняттям, знаннями, вирішенням проблем, оцінкою, мовою та пам'яттю».

Міждисциплінарний підхід підкреслює:

«Нейронаукові та психологічні дослідження тепер зрозумілі. Жодне розумне чи раціональне прийняття рішень неможливо без емоцій. Тому емоції необхідні для ефективного прийняття рішень, у тому числі війни».

Тому феномен сучасної когнітивної війни в глобальному вимірі та його генезис в українському досвіді отримують подальше наукове дослідження в наших дослідженнях у психологічній сфері (частина 1). Аналіз наукової спеціальної літератури показує, що в минулому столітті домінувала концепція «непереборного типу маневреної війни», де відбулася інноваційна інтеграція мобільної піхоти, бронетехніки та авіації. Концептуалізація стратегії стримування противника призвела до появи концепції «когнітивної війни», яка у світовому науковому просторі називається інтеграцією кібернетичних, інформаційних, психологічних, соціальних та інженерних можливостей для досягнення військових цілей.

«Під час війни правда настільки цінна, що за нею завжди має стояти охоронець брехні» (Вінстон Черчилль, Британський національний архів)

Стаття спирається на новітню літературу, щоб висвітлити фундаментальну проблему концептуалізації сучасної когнітивної війни. у глобальному вимірі. Він також ставить під сумнів здатність сучасних підходів розглядати концептуальну логіку війни глобально, зрозуміти її

середовища віртуальної реальності (VRE), що використовуються для цілей емоційної маніпуляції. У світлі цього з'являється все більше доказів необхідності глобальної уніфікації концепцій «когнітивної війни», які переважно пов'язані з когнітивною наукою, а саме:

«Середовища віртуальної реальності (Meta's Metaverse); Людський фактор і медицина (HFM); Технологія інформаційних систем (IST); Системного аналізу та досліджень (SAS) і Групи моделювання та моделювання (NMSG), щоб зрозуміти потенціал VRE, ми повинні звернутись до сфери психології».

На нашу думку, інноваційна сила цього дослідження спрямована на виявлення та заохочення цих напрямків дослідження, щоб спонукати військових дослідників глибоко зануритися в дані, доступні з когнітивної війни в Україні. Ми твердо віримо, що його специфічний характер дасть поштовх не лише зрозуміти, чому ведеться повномасштабне та неспровоковане вторгнення Російської Федерації в Україну, але й як прагматично використовувати ці знання про результати війни, щоб запобігти маніпулюванню міжнародною громадською думкою в майбутньому.

Перш ніж заглибитися в деталі дослідження, давайте визначимо кілька термінів і визначень, а саме: Енциклопедія мультимедіа, яка пропонує визначення віртуальної реальності та виглядає так:

«Віртуальна реальність (VR) — це технологія, яка забезпечує майже реальний і/або правдоподібний досвід у синтетичний або віртуальний спосіб. Мета віртуальної реальності з ефектом занурення — повністю занурити користувача в створений комп'ютером світ, створюючи у користувача враження, що він/вона «ступив у «синтетичний світ».

На цьому етапі наших міркувань ми будемо ще раз простежимо історію та етимологію терміна «когнітивний». Як пояснює Купервассер, Сіман-Тов:

«Когнітивна війна та інформаційні стратегії завжди існували та були включені в більш традиційну військову війну для створення ефектів у традиційних бойових сферах, а використання неправдивої інформації для отримання переваги над супротивником не є чимось новим в історії стратегії, але її відносна вага в цих воєн значно зросла за останні десятиліття».

З моменту широкомасштабного вторгнення ворога в Україну західні військові експерти НАТО назвали війну «гібридною», «нетрадиційною

інформаційною». Нині – термін «когнітивна війна» широко використовується, особливо в перших публікаціях Звітів НАТО, які, на думку командування міжнародних сил, точніше описують гібридні процеси сучасного протистояння. У світлі цього важливо переглянути ключові концепції та принципові принципи теорій, що стосуються ролі сучасного середовища віртуальної реальності (VRE), а також міркувань щодо сучасних досліджень когнітивної війни та висновків у глобальному вимірі. А також вплив військової ідентичності на рішення щодо вибору ризику та безпеки українських воєначальників.

Загальний термін «когнітивна війна» визначається по-різному різними дослідниками як у цивільних наукових колах, так і у військових. Крім того, поки що не було узгоджено універсальне визначення, «...проте воно може стати основою доктринальних припущень або процедур для суб'єктів системи національної безпеки».

Відповідно до Бернала та інших 2020, когнітивна війна вигадана як: «озброєння громадської думки зовнішнім суб'єктом з метою (1) впливу на громадську та урядову політику та (2) дестабілізації державних установ».

Як робить висновок Бьоргул Крістіан:

«Наразі НАТО визнає п'ять зон ведення бойових дій: суша, море, повітря, космос і кіберпростір. Все більше літератури пропонує додати шостий; когнітивна сфера. Прогалина, яку має заповнити цей новий домен, — це територія, за яку воювали в битві за серця й уми населення країни».

З точки зору Бернара Клавері та Франсуа Дю Ключезя

«Когнітивна війна, таким чином, є нетрадиційною формою війни, яка використовує кіберінструменти для зміни когнітивних процесів противника, використання розумових упереджень або рефлексивного мислення, а також провокації спотворень мислення, впливу на прийняття рішень і перешкоджання діям з негативними наслідками як на індивідуальному, так і на колективному рівнях. .»

Можна знайти глибше розуміння російсько-українського конфлікту, який Шауль Шай описує як «...інтенсивне використання інформаційної війни та психологічної війни, які є частиною когнітивної війни».

Крім того, вищезгаданий дослідник визначає «головну мету когнітивної війни — вести війну проти того, що вороже співтовариство думає, любить або у що вірить, змінюючи його уявлення про реальність».

Отже, підсумовуючи це, існує низка пов'язаних термінів для сучасної війни, наприклад, гібридна, нетрадиційна, когнітивна війна,

когнітивна сфера, інформаційна, екзистенціальна, російсько-український конфлікт, але всі вони спрямовані на когнітивну війну. Отже, з огляду на все вищесказане, вкрай важливо відповісти на питання про цілі когнітивної війни та розглянути проблеми та виклики щодо України. Цілі когнітивної війни, за словами військових експертів різних країн, спрямовані на: 1. Знищення суспільної свідомості; 2. Співпраця з громадською думкою з метою введення в оману та спотворення реальності; 3. Різні рівні спілкування: між лідерами держав; між військовослужбовцями двох країн; сімейне спілкування; спілкування з представниками Європейського Союзу. Тобто з теоретико-методологічних позицій сучасної когнітології людський розум стає полем бою сучасної когнітивної війни, особливо в українському контексті. Загальновідомо, що війна — це сила. Отже, можна припустити, що генезис когнітивної війни в українському контексті пояснюється: а) основним розумінням еволюції в теорії війни з величезними змінами в її природі та застосуванні влади; б) грамотний опір військовим вторгненням Росії в Україну; вона також сформувала духовну потребу українців у захисті своєї держави у вигляді автономних недержавних груп, які діють на міжнародній арені як впливові особи та справжні джерела нефільтрованої інформації; в) взаємопотуга України з союзниками по НАТО та США створила сприятливі умови для надання державі як військової, так і фінансової підтримки; г) розквіт українського руху хактивістів з високим рівнем ІТ-грамотності, спрямованих на злом російських сайтів і знищення російського обману; д) активні зусилля українців, спрямовані на прорив інтернет-блокади Росії та забезпечення зв'язку з її громадянами; е) використання візуальних мемів: візуальні меми, пов'язані з Україною ([r/ukmemes](#); [/r/UkraineMem](#); [r/Ukraine22memes](#)) висвітлив деякі інновації та їх еволюцію в мінливому характері когнітивної війни. Так сталося тому, що візуальне середовище є ключовою розробкою для переконання в психологічних операціях. Вони демонструють, як їх сприймає світова громадськість, і коментують військову операцію, як меми співвідносяться з політичними та військовими цілями.

Водночас генезис теорії війни в Україні доводить, як когнітивні здібності людини можуть бути послаблені соціальними мережами, а саме медіа-інструментами та засобами пропаганди.

Приклад у дії: Кейс-стаді №1

Ілюстративним і промовистим прикладом першого, початкового етапу когнітивної війни проти України, де були застосовані психологічний,

національний, соціальний, інституційний виміри та пропаганда, могла б слугувати анексія Криму Росією у 2014 році.

Особливість цієї когнітивної атаки була зосереджена насамперед на інформаційній та віртуальній сферах. З точки зору Почепцова:

«...когнітивні атаки активно використовують когнітивні упередження як техніку, оскільки вони забезпечують автоматичні ярлики для масової свідомості. Наприклад, така упередженість, як когнітивний дисонанс, заважала українцям сприймати Росію як ворога. У радянські часи існувала міфологія «двох слов'янських народів-братів», тому не можна було виставляти росіян ворогом».

А якщо проаналізувати медіа-інструменти та інструменти пропаганди, які використовувалися у 2014 році, то вони повністю збігаються із суттю когнітивних атак та медіа-інструментів, які використовувалися у 2022 році, а саме медіа-інструментів: а) зміна семантичного аспекту мови з негативні конотації для опису поганої влади України та доброго українського народу через фільми, телешоу, політичні ток-шоу, актуальні новини на телебаченні, продукування фейкових подій та об'єктів у ЗМІ; б) проведення акцій протесту на території України, спрямованих на дестабілізацію політичної ситуації в Україні.

Інструменти пропаганди: а) інтерв'ю та політичні ток-шоу з відомими експертами та медійниками, журналістами; б) однобічне трактування будь-якої події на російському ТБ; в) легітимізація військових дій Росії задля порятунку українського народу від «поганої української влади».

Приклад у дії: Кейс-стаді №2

Фейкові новини, які в українському варіанті когнітивної війни поширює російська пропаганда, широко використовують технологію, яка дозволяє соцмережам використовувати так званих «ботів». Він працює постійно, використовуючи ключові слова та фрази неіснуючими користувачами, поки це не стане догмою. Як це було у випадку зманіпульованої реальності з українським містом Запоріжжя у 2022 році, де розташована атомна станція. Як розповів Олександр Кірк

«Кілька днів тому український уряд оголосив про зупинення одного з реакторів на Запорізькій атомній електростанції в південно-центральної частині України через російську атаку, яка пошкодила допоміжні об'єкти, попередивши світ про небезпеку ядерної атаки. катастрофа в Центральній Європі».

Отже, на що було спрямоване це неправдиве повідомлення? Чому це було брехнею? Яка технологія була застосована? По-перше, у наведеному кейсі акцент робиться на повідомленні, яке поширюється через медіа та має на меті бути почутим західним світом. По-друге, це була справжня фальшивка, оскільки з квітня 2022 року Росія окупувала та контролювала ці об'єкти, а також сусіднє місто Енергодар, яке перебувало під повним контролем Росії. По-третє, відома технологія, запропонована канадцем Маршаллом Маклюеном (1964), звучить так: «Медіум — це повідомлення». У наш час TikTok або Twitter є найкращими ілюстративними прикладами того, як формат медіа визначає зміст повідомлення. Це завжди призводить до шаблонів, на які воно впливає та впроваджує їх у громадську думку та людські справи, як було описано вище. Як заявляє Олександр Кірк, «згідно з «новинами», Росія атакує атомну електростанцію, якою вона сама керує, щоб злісно звинуватити Україну».

Таким чином, ці тематичні дослідження ілюструють, як фейкові новини створюють враження, що правду висвітлювали, використовуючи інструменти брехні, нечіткість, пропонуючи мало деталей, спрямовану на спотворення сприйняття української та міжнародної спільноти.

В умовах загострення когнітивної війни в Україні Стратегічна концепція НАТО визнає необхідність стратегічної перебудови своїх оборонних зобов'язань перед Альянсом, військових стратегій стримування противника, а також прогнозування кінцевої точки війни в Україні.

Для сьогоднішніх українських реалій це означає: 1. розробку Концепції розвитку армії, переосмислення методологічних підходів до сутності та еволюції феномену «українська армія» в умовах війни; 2. Термінове посилення обороноздатності України: переосмислення стратегій поведінки військових для подолання ризику та безпеки у разі військові дії, професійна (військова) ідентичність.

У ряду із зазначеними невирішеними, поки що малодослідженими проблемами в Україні є проблеми формування військової ідентичності для захисту своєї держави сьогодні і в майбутньому.

Концептуалізація феномену військової ідентичності військовослужбовців Збройних Сил України під час когнітивної війни набирає обертів, але мало досліджується періоду ескалації війни протягом 2022-2023 років. Тематичний аналіз показує, що ключові теми дослідження західних аналітиків і військових експертів охоплюють: військову ідентичність у розміщених облікових записах британських

військовослужбовців; травми, ідентичність та психічне здоров'я ветеранів Великобританії; вимірювання військової ідентичності та її впливу на залучення до роботи та виснаження в силах швидкого реагування норвезької армії; військова ідентичність та психологічне функціонування; боротьба за військову ідентичність у зв'язку зі статтю, придатністю та «правильним ставленням» у військовій професії; ворогуючі ідентичності: конфлікт ідентичності та психічний дистрес американських ветеранів воєн в Іраку та Афганістані тощо. Теоретична та методологічна основа досліджень ґрунтується на військовій соціології та досліджує теорію соціальної ідентичності та теорію соціальної категоризації, які тісно пов'язані з інтерналізацію цілі, цінності та завдання на індивідуальному та груповому рівнях. Загалом, концепція, теорії, підходи та розвиток феномену військової ідентичності та її варіативності у способах дослідження є широко визнаними західними вченими порівняно з українським військовим дослідницьким простором. Зокрема, український напрямок дослідження стосується методологічних засад вивчення особистісної ідентичності воїнів; військова ідентичність жінок-ветеранів та її вплив на їх соціальну (ре)адаптацію в цивільному середовищі; вплив військової ідентичності на соціальну адаптацію українських ветеранів ; Українські ветерани у вищій освіті: військова ідентичність та освітні практики .

Очевидно, що науковий інтерес українських військових мислителів, учених спрямований на розпізнавання, інтеріоризацію та формування у військовослужбовців особистісно-групової ідентичності як предиктора військового успіху. Усвідомлення військової служби як духовної потреби захисту Батьківщини та загальноєвропейських цінностей. І ці дослідження додають нового відчуття того, наскільки успішно українці протистояли ворогу у 2022 році, керуючи обмеженими ресурсами, спираючись на силу волі, яка вважається найбільшою внутрішньою силою людини.

Отже, оцінюючи результати розробок дослідження військової ідентичності в українському контексті, ми дійшли висновку, що відсутність емпіричних досліджень перешкоджає складності масштабної війни на території держави, а також методологічні обмеження. У статті визначено необхідність уточнення багатовимірного конструкту формування військової ідентичності Збройних Сил України під час сучасної когнітивної війни як актуальної, невирішеної проблеми теорії та практики. Він розглядається як прояв сформованості індивідуальних, групових,

лідерських та ситуативних факторів сприйняття (когнітивні стилі обробки; індивідуальний латеральний профіль мозку) та вибору стратегій поведінки (ризик-безпека, невизначеність) на основі наявної інформації. в умовах інтенсивних бойових дій. Як ми зазначали раніше, процес формування ідентичності моделюється нами, виходячи з генетичного коду нації, який представлений у соціально-психологічних типах українців, їх менталітеті та професійно-компетентній діяльності. Він включає психологічні закономірності сили волі, сміливості як ключового чинника ризикованої поведінки, фізичної та психічної сили когнітивного самоконтролю, високого рівня емоційного інтелекту, уникнення невизначеності, які формують їхній національний характер і відрізняються від інших за своїми психологічними особливостями.

Важливіше те, що психологічні особливості інтералізації вибору поведінкових стратегій подолання ризику у професійній діяльності військових керівників свідчать про готовність військовослужбовців до неоднозначної, ризикованої поведінки під час прийняття рішення. У зв'язку з цим запропоновано структуру Теоретичної моделі психологічних закономірностей становлення особистої військової ідентичності, яка складається з п'яти блоків і відображає психологічну сферу її формування. Це: 1. ставлення до адаптаційного ризику; 2. ставлення до неоднозначності ситуації (невизначеності); 3. диференційована чутливість до негативних наслідків (автоматично-аналітична система мислення); 4. рівень емоційного інтелекту (імпульсивність); 5. рівень пізнавального самоконтролю.

Таким чином, розглянуто генезу трьох основних підходів до пізнання у когнітивній науці. Нове бачення проблем особистості як предмету психології, вимагає серйозної методологічної рефлексії: потрібно виявити і сформулювати нові підходи до організації психологічного дослідження, визначити його дійсні критерії – евристичність й практична ефективність психологічного знання про ество, джерела та рушійні сили розвитку особистості. Яким шляхом має йти наше дослідження? Вихід на нього, передусім, передбачає пошук способів аналізу та засобів експериментування, які уможливають вихід на нові обрії розуміння зародження самого життя; розкриють явлення психічного в житті кожної людини. Усі ці питання методологічного плану необхідно вирішувати не лише в межах теоретичної, а й практичної психології, яка покликана орієнтуватися на вимоги, пред'явлені до неї системою освіти, охорони здоров'я та суспільного життя. В економіці, наприклад,

когнітивні підходи до пізнання почали застосовувати у сфері визначення раціональності прийняття рішень щодо виробництва, розподілу, обміну та споживання. Перспективою подальших досліджень є розробка прикладних аспектів задіяння когнітивних підходів до пізнання під час вирішення прикладних завдань економічного розвитку.

Таким чином, нові штучні нейронні мережі будуть діяти подібно до колективу вчених-експертів, які займаються пошуком рішення складної задачі. За рівнем складності такі системи нині вже наближаються до нервової системи живих організмів. Пошук ефективних методів організації та навчання великих нейронних мереж є на сьогодні актуальною проблемою. Її вирішення допоможе краще зрозуміти механізми пам'яті та принцип дії нервової системи живих організмів. Дослідження нейронних мереж будуть корисні при розробці ефективних інформаційних систем зі штучним інтелектом.

Нейронні мережі не програмуються у звичному значенні цього слова, вони навчаються. Можливість навчання – одна з головних переваг нейронних мереж перед традиційними алгоритмами. Технічно навчання полягає у знаходженні коефіцієнтів зв'язків між нейронами. У процесі навчання нейронна мережа здатна виявляти складні залежності між вхідними даними та вихідними, а також виконувати узагальнення. Це означає, що у разі успішного навчання мережа зможе повернути правильний результат на підставі даних, які були відсутні у навчальній вибірці, а також неповних та/або «зашумлених», частково спотворених даних.

Штучні нейронні мережі будуються за принципами організації та функціонування їх біологічних аналогів. Вони здатні вирішувати широкий спектр завдань розпізнавання образів, ідентифікації, прогнозування, оптимізації, управління складними об'єктами. Подальше підвищення продуктивності комп'ютерів все в більшому ступені пов'язують зі штучними нейронними мережами, зокрема, з нейрокомп'ютерами, основу яких складає штучна нейронна мережа.

У сучасному світі системи розпізнавання грають важливу роль у житті людини. Технології розпізнавання образів, і зокрема облич використовуються у різних сферах діяльності людини, серед яких: системи охорони; фейс-контроль у сфері громадського харчування для ідентифікації потенційно небезпечних або підозрілих гостей; онлайн-платежі; фототехніка; криміналістика; мобільні додатки; пошук фото у великих

базах знімків тощо. Можливості систем розпізнавання облич зараз дуже широкі. Так, наприклад, соціальна мережа Facebook сама розпізнає ваших друзів у вас на фото і вам більше не потрібно при завантаженні фото відмічати друзів, адже мережа робить це самостійно.

Розвиток когнітивних наук на сьогодні йде у напрямку все більшого поглиблення у такі галузі як інтуїція або креативність. При цьому дослідники стикаються з необхідністю опису швидких процесів «мимовільного» знаходження рішення, отримання усвідомлених результатів з хаосу вихідно безглуздої інформації, непередбачуваності ходу розвитку через кризи та упорядкованих процесів на макрорівні через безладдя на мікрорівні і т.д.

2.2. Гуманістична спрямованість едукації в медичній психології: особистісно-орієнтовані підходи та наративні методи для підготовки професійних медичних працівників

Луцьов В.Є., Крицька О.М.

Галузь медичної психології в Україні переживає значну зміну парадигми, віддаляючись від чисто орієнтованої на хвороби моделі до більш цілісного підходу, який підкреслює психологічне, соціальне та емоційне благополуччя пацієнтів. Наше дослідження присвячено важливості включення гуманістичних орієнтацій та наративних методів у освіту з медичної психології, стверджуючи, що ці елементи мають вирішальне значення для розвитку медичних працівників, які не тільки технічно володіють, але й глибоко чуйні та розуміють потреби та досвід своїх пацієнтів.

Основна мета розділу полягає в тому, щоб виступати за більш гуманістичний підхід в освіті з медичної психології. Це підкреслює необхідність для медичних працівників, які оснащені не тільки клінічними знаннями та навичками, але і здатністю співпереживати, ефективно спілкуватися та розуміти більш широкі соціальні та емоційні контексти життя своїх пацієнтів. Підкреслюючи важливість наративних методів, таких як розповіді та особистий досвід, у статті стверджується про освітню модель, яка сприяє більш глибокому зв'язку між медичними працівниками та пацієнтами, що в кінцевому підсумку призводить до більш співчутливого та ефективного догляду за пацієнтами.

На закінчення, дослідження сприяє триваючому дискурсу про важливість гуманізму в медичній освіті. Вона надає цінні ідеї та практичні рекомендації для педагогів, дизайнерів навчальних програм та політиків у галузі медичної психології, підкреслюючи необхідність пріоритету гуманістичних цінностей та наративних методів у підготовці майбутніх медичних працівників.

У контексті наших досліджень гуманістичних підходів у вищій освіті стаття Раміреса Лосади (2020) надає цінний приклад для реалізації гуманістичних освітніх принципів. Це дослідження є важливим з кількох причин.

Дослідження підкреслює важливість академічної свободи в класі, виступаючи за середовище, яке виховує критичне мислення та розвиток студентів. Це узгоджується з більш широкими цілями гуманістичної освіти, які визначають пріоритетність розвитку всієї людини, включаючи когнітивні та емоційні аспекти.

Якісний характер цього дослідження, в якому беруть участь 27 студентів прикладної лінгвістики, пропонує поглиблене розуміння практичного застосування гуманістичних принципів в освіті. Такий підхід особливо ефективний у захопленні нюансів студентського досвіду та впливу гуманістичних методів навчання.

Акцент дослідження на керівництві студентів для вивчення і вирішення реальних проблем в викладанні англійської мови в їх громаді є прикладом гуманістичного підходу. Вона виходить за рамки традиційного навчання в класі, залучаючи студентів до значущих, орієнтованих на громаду заходів, які мають практичні застосування і соціальний вплив.

Інноваційні методи навчання та розвиток студентів: Акцент на інноваційні, безкоштовні дидактичні методи, стратегії та матеріали в ELT демонструє відхід від традиційних, більш жорстких освітніх структур. Цей підхід більше узгоджується з гуманістичною освітою, яка цінує творчість, навчання, орієнтоване на студентів, і розвиток особистих та соціальних компетенцій.

Результати дослідження мають більш широкі наслідки для вищої освіти, припускаючи, що гуманістичний підхід може бути ефективно інтегрований в університетські навчальні програми. Ця інтеграція може підвищити якість освіти, роблячи його більш актуальним, привабливим і корисним для загального розвитку студентів.

Таким чином, дослідження Раміреса Лосади сприяє розвитку гуманістичної освіти, демонструючи, як гуманістичні принципи можуть бути ефективно застосовані в навчанні на університетському рівні, особливо в ELT. Він підкреслює цінність заохочення критичного мислення, залучення студентів та залучення громадськості, які є ключовими елементами гуманістичної освітньої філософії.

Гуманізм і наративні методи методи в медичній освіті

Значне дослідження, проведене в Ірані, вивчало роль гуманізму в клінічній освіті. Дослідження змішаних методів виявило важливість переплетення гуманістичних цінностей у навчальній програмі медичної

освіти. Він підкреслив, що гуманізм, поряд з клінічними міркуваннями, є основним компонентом клінічного навчання. Дослідження визначили такі теми, як роль людського духу в клінічній освіті та гуманістична поведінка професорів як життєво важливі елементи (філософія, етика та гуманітарні науки в медицині).

Інше дослідження з Китаю досліджував вплив наративної медицини як стратегії навчання для студентів медсестер. Це рандомізоване контрольоване дослідження показало, що навчання та написання наративної медичної теорії значно покращують професіоналізм, емпатію та гуманістичні здібності догляду у студентів-медсестер. У дослідженні було висвітлено ефективність наративних втручань у сприянні емпатії студентів та гуманістичних здібностей догляду, особливо під час клінічної практики (BMC Medical Education).

Інтеграція гуманізму в освіту з медичної психології

Дослідження Dow, Leong, Anderson, and Wenzel (2019) є оглядом, який досліджує, як чеснота і етика догляду включені в медичну освіту і їх відношення до гуманістичної допомоги пацієнтам. Цей огляд є важливим, оскільки він проливає світло на роль етичних рамок у формуванні характеру та поведінки медичних працівників. Вона визначає ключові теми, включаючи альтруїзм, розвиток доброчесних рис, і поняття догляду як чесноти, які мають вирішальне значення для сприяння гуманізму в медичній практиці. Результати огляду показують, що інтеграція цих етичних перспектив в медичні навчальні плани може значно підвищити розвиток співчутливих, орієнтованих на пацієнтів фахівців охорони здоров'я. Це узгоджується з цілями медичної психології освіти, де розуміння і застосування етичних принципів є фундаментальними в підготовці емпатичних і морально обґрунтованих практиків.

Аналізуючи дослідження Нікбахта Насрабаді, Емам і Парси Єкти (2019), можна знайти наступне. Це дослідження забезпечує детальне розуміння гуманізму в клінічній освіті, що має вирішальне значення для підготовки співчутливих медичних працівників. Він використовує підхід змішаних методів, поєднуючи наукометрику з якісними інтерв'ю, пропонуючи всебічний погляд на гуманістичні аспекти медичної освіти. Дослідження виділяє дві ключові теми: Переплетена природа людського духу в клінічній освіті та гуманістична поведінка професорів. Ці висновки мають вирішальне значення для медичної психології освіти, оскільки вони

підкреслюють важливість емпатії, поваги та догляду за пацієнтами. Акцент дослідження на ролі професорів як рольових моделей у сприянні гуманізму узгоджується з розповідними методами в психологічній освіті, де розповіді та особистий досвід є потужними інструментами для навчання співчуття та емпатії. Інтеграція цих ідей в медичну психологію навчальні плани може значно підвищити підготовку медичних працівників, що робить їх більш пристосованими до психологічних та емоційних потреб пацієнтів, тим самим сприяючи більш цілісний і гуманістичний підхід до охорони здоров'я. Дослідження Майлза і Мезовича (2011) заглибитися в тонкощі особистісно-орієнтованої медицини, аргументуючи свою необхідність як сучасної парадигми клінічної практики. Такий підхід підкреслює цілісний догляд за пацієнтами, враховуючи їх психологічні, соціальні та біологічні потреби. Вона виходить за рамки традиційної моделі, орієнтованої на хвороби, пропонуючи більш чуйний і індивідуальний підхід до догляду за пацієнтами. Така перспектива є життєво важливою у підготовці медичних психологів, оскільки підкреслює важливість розуміння пацієнта в цілому, інтегруючи свої особисті розповіді та досвід у процес лікування. Це тісно пов'язана з гуманістичною психологією, яка цінує перспективу та автономію особистості. Виступаючи за допомогу, орієнтовану на людину, Майлз і Меззіч не тільки сприяють більш гуманному підходу в клінічних умовах, але також зміцнюють важливість емпатії, розуміння і поваги в медичній психології освіти. Їхня робота є наріжним каменем у переході до більш співчутливої та орієнтованої на пацієнта системи охорони здоров'я.

Стаття Коена і Шерифа (2014) в «медичному Вчителі» надає цінну інформацію про інтеграцію гуманізму в медичну освіту, що є критичним аспектом підготовки майбутніх медичних психологів. Їх "дванадцять порад з викладання та навчання гуманізму" керівництво педагогів про те, як прищепити гуманістичні цінності та практики в медичних студентів. Ці поради охоплюють такі стратегії, як моделювання ролей, рефлексивна практика, а також сприяння емпатичному спілкуванню. Акцент на гуманізмі в медичній освіті узгоджується з більш широкими цілями виробництва медичних фахівців, які не тільки технічно володіють, але і чуйні і розуміння досвіду і потреб своїх пацієнтів. Цей підхід має вирішальне значення в медичній психології, де розуміння емоційного та психологічного стану пацієнта так само важливо, як діагностика та лікування їх фізичних недуг. Внесок Коена і Шерифа є значним у

керівництві педагогами ефективно плести гуманістичні принципи в тканину медичної підготовки.

У статті 2012 року в Міжнародному журналі медицини, орієнтованій на людину, Майлз досліджує перетин науки, етики та гуманізму в контексті медицини, орієнтованій на людину. Цей підхід виступає за модель охорони здоров'я, яка гармонізує наукову строгість з етичними та гуманістичними принципами, підкреслюючи індивідуальність та суб'єктивний досвід пацієнтів. Ця перспектива особливо актуальна в освіті медичних психологів, де розуміння особистої розповіді пацієнта і етичні міркування так само важливі, як і клінічна експертиза. Робота Майлза підкреслює важливість цілісного підходу в медичній освіті, який врівноважує наукові знання з емпатією, етичною чутливістю та повагою до автономії та гідності пацієнта.

Стаття Річарда Сміта в BMJ 1996 року під назвою «яка клінічна інформація потрібна лікарям?», присвячена фундаментальному питанню в медичній практиці та освіті. Його дослідження типів інформації, які найбільш корисні для лікарів в клінічних умовах, має наслідки для того, як медична освіта, особливо в психології, повинна бути структурована. Сміт стверджує, що хоча технічні та біомедичні знання є важливими, лікарі також отримують велику користь від інформації про досвід пацієнтів, результати та психосоціальні аспекти захворювань. Ця перспектива має вирішальне значення для медичних психологів, які повинні поєднувати клінічні знання з глибоким розумінням психологічних і соціальних факторів, що впливають на їх пацієнтів. Інтеграція цього більш широкого спектру інформації в медичній підготовці може призвести до більш всеосяжного і емпатичного догляду за пацієнтами.

Стаття Магуайра і Пітчебрелі 2002 року в BMJ, "ключові навички спілкування і як їх придбати", є ключовим ресурсом для медичної психології освіти. Він підкреслює критичну роль комунікативних навичок у галузі охорони здоров'я, виклавши практичні методи придбання та підвищення цих навичок. Їхня увага до емпатичного слухання, чіткої та нетехнічної мови, а також емоційного інтелекту особливо актуальна для медичних психологів, які часто орієнтуються на складні емоційні та психологічні ландшафти у взаємодії з пацієнтами. Стаття пропонує ідеї щодо інтеграції комунікаційного навчання в медичній освіті, підкреслюючи його важливість у побудові довіри та розуміння між постачальниками медичних послуг та пацієнтами.

Кулехан (2005) критично розглядає концепцію професіоналізму в сучасній медичній практиці. Він стверджує, що в той час як сучасна медична освіта ефективно вчить пізнавальних навичок і професійної етики, вона часто не в змозі адекватно вирішувати емоційні та гуманістичні аспекти догляду за пацієнтами. Ця критика особливо актуальна для медичних психологів, які повинні збалансувати технічні знання з глибокою емоційною залученості та емпатією. Робота Кулехана вимагає більш цілісного підходу до медичного професіоналізму, який об'єднує як інтелектуальну строгість, так і співчутливе розуміння досвіду пацієнта.

Буркс і Кобус (2012) досліджують «спадщину альтруїзму в охороні здоров'я», зосереджуючись на сприянні емпатії, просоціальності та гуманізму. Вони стверджують, що ці якості мають важливе значення для ефективної доставки медичної допомоги і повинні бути невід'ємними компонентами медичної освіти. Ця перспектива особливо актуальна для підготовки медичних психологів, для яких розуміння і співпереживання емоціями і переживаннями пацієнтів є вирішальними. У статті підкреслюється необхідність культивувати ці гуманістичні якості в медичних працівників, гарантуючи, що догляд не тільки клінічно досвідчений, але і емпатичний і пацієнт-центр.

У «підкреслюючи гуманітарні науки в медичній освіті», Сун і Тан (2017) стверджують за інтеграцію медичного наукового духу і медичного гуманістичного духу. Ця публікація в Bioscience Trends підкреслює необхідність збалансованого підходу в медичній освіті, який поєднує в собі наукову строгість з розумінням гуманістичних цінностей. Автори вважають, що така інтеграція може підвищити ефективність та емпатію у наданні медичної допомоги, особливо актуально для медичних психологів, які повинні орієнтуватися як на наукові аспекти медицини, так і на гуманістичні аспекти догляду за пацієнтами. Їхня робота підкреслює важливість всебічної медичної освіти, яка сприяє як технічному досвіду, так і емоційному інтелекту.

У своїй статті 2015 року в World Family Medicine, Qidwai, Nanji, Khoja і колеги вивчають проблеми і бар'єри для впровадження моделі догляду за людиною в консультації пацієнта-лікаря. Їх дослідження, зосередившись на перспективах пацієнтів з країн Східного Середземномор'я, підкреслює прогалини і потреби в сучасній медичній практиці. Це дослідження особливо актуально для медичної психології освіти, оскільки воно підкреслює важливість розуміння і вирішення конкретних потреб і переваг

пацієнтів з різних культурних традицій. Дослідження дає уявлення про те, як медична освіта може бути адаптована, щоб краще підготувати майбутніх медичних психологів для ефективного та культурно чутливого догляду за пацієнтами.

У дослідженні 2014 року «особистісно-орієнтований догляд в індонезійській системі охорони здоров'я», опублікованому в Міжнародному журналі сестринської практики, Дьюї, Еванс, Бредлі і Ульріх досліджують впровадження особистісно-орієнтованої допомоги в Індонезії. Їх дослідження дає цінну інформацію про проблеми та успіхи застосування цього підходу в конкретному культурному та медичному контексті. Це дослідження є особливо актуальним для медичної психології освіти, оскільки воно ілюструє важливість адаптації особистісно-орієнтованих принципів догляду до різних систем охорони здоров'я та культурних умов. Це підкреслює необхідність, щоб майбутні медичні психологи були культурно чутливими і адаптованими в своїй практиці.

Мілота, Ван Тіль та систематичний огляд ван Делдена у 2019 році в медичному Вчителі про наративну медицину як інструмент у медичній освіті надають комплексний огляд того, як розповіді та розповіді пацієнтів можуть покращити досвід навчання для медичних працівників. Цей підхід, який фокусується на розумінні історій і досвіду пацієнтів, особливо корисний в медичній психології. Це сприяє емпатії, покращує комунікативні навички та допомагає майбутнім медичним психологам краще зрозуміти перспективу пацієнта. Їх огляд підкреслює цінність наративної медицини в розробці більш цілісного, емпатичного підходу до догляду за пацієнтами.

У статті 2020 року «Персоналізована медицина в медичній освіті студентів: Модель навчання спіралі», опублікованій в Medical Science Educator, Chacon, Cervantes, Perry, Pfarr, а Аюбіє обговорює інтеграцію персоналізованої медицини в медичну освіту. Їх запропонована модель спірального навчання підкреслює ітеративний процес навчання, де концепції в персоналізованій медицині переглядають і розширюють протягом всієї медичної освіти студента. Цей підхід особливо актуальний для медичної психології, оскільки він узгоджується з необхідністю глибокого і розвивається розуміння індивідуальних потреб і переваг пацієнта. У статті висвітлено важливість адаптації медичної освіти для включення адаптованих підходів, які враховують генетичні, екологічні та життєві фактори.

Обговорення

Дослідження Miles & Mezzich (2011), Cohen & Sherif (2014) та інших, колективно підкреслюють значення особистісно-орієнтованої допомоги, емпатії та наративного розуміння в медичній практиці. Ці елементи є не просто доповнень, а фундаментальними компонентами комплексної медичної освіти, особливо доречною в галузі медичної психології. Персоналізована медицина, як підкреслив Чекон та ін. (2020), посилює це, виступаючи за моделі освіти, які адаптуються до індивідуальних контекстів пацієнтів, включаючи генетичні, екологічні та життєві фактори.

Крім того, проблеми та бар'єри, виявлені в дослідженнях, таких як Qidwai та ін. (2015) і Деві та ін. (2014) підкреслюємо необхідність культурної чутливості та адаптивності в наданні медичної допомоги. Це має вирішальне значення в медичній психології, де розуміння різних фонів і досвіду пацієнтів має вирішальне значення.

Інтеграція гуманітарних наук, запропонована Сун і Тан (2017), забезпечує основу для збалансування наукової строгості з гуманістичними цінностями в медичній освіті. Це гарантує, що майбутні медичні психологи не тільки технічно кваліфіковані, але і співчутливо пристосовані до потреб своїх пацієнтів.

На закінчення, розглянуті статті є переконливим аргументом для більш гуманістичного підходу в медичній психології освіти. Цей підхід має важливе значення для підготовки медичних працівників, які не тільки обізнані і кваліфіковані, але і співчутливі і пристосовані до людських аспектів догляду за пацієнтами.

Розширюючи обговорення, важливо розглянути розвивається ландшафт охорони здоров'я, де психологічне благополуччя пацієнта все більше визнається невід'ємною частиною загального здоров'я. Перехід до більш гуманістичного підходу в освіті медичної психології, висвітлений цими дослідженнями, не тільки відповідає сучасним потребам охорони здоров'я, але і відповідає зростаючому попиту на більш чуйний і пацієнт-орієнтований догляд. Ця зміна парадигми, в той час як складна, пропонує перспективний шлях до культивування медичних працівників, які обладнані для вирішення як психічних, так і фізичних аспектів здоров'я, в

кінцевому підсумку призводить до більш цілісної та ефективної системи охорони здоров'я.

Концепція гуманістичної освіти в медицині, підкреслюючи особистісно-орієнтований підхід і визнання студентської індивідуальності, об'єднує різні аспекти, засновані на останніх дослідженнях:

Гуманістичні цінності в едукації анатомії:

Дослідження підкреслювало роль анатомії людини в культивуванні гуманістичних цінностей серед студентів-медиків (Lai et al., 2021).

Дослідження в Швеції досліджували інтеграцію РСС в програми медичної освіти, підкреслюючи необхідність стандартизованого впровадження в клінічних навчальних програмах (Dahlberg et al., 2021).

Особистісно-орієнтований формувальний аналіз:

Дослідження особистісно-орієнтованої формувальної оцінки в медичних навчальних програмах виявило ключові аспекти, що підкреслюють прогрес навчання студентів, розширення прав і індивідуальності (Zhao et al., 2021).

Здоров'я студент-пацієнт відносини:

Дослідження вивчала вплив відносин між студентами та пацієнтами на клінічне навчальне середовище, підкреслюючи важливість прямого контакту з пацієнтами у зміцненні професійної компетентності та довіри (Hedén et al., 2021).

Коли ми входимо глибше в 21-е століття, ландшафт медичної психології освіти стикається з поворотною трансформацією. Цей зсув, глибоко вкорінений в обіймах гуманістичних принципів і наративних методів, є не просто тенденцією, а глибокою необхідністю. Це манить нас, щоб переоцінити і змінити наш підхід до навчання медичних працівників, гарантуючи, що вони не тільки вмілі в клінічній експертизі, але і глибоко кваліфіковані в мистецтві емпатії та розуміння.

Гуманізм в медичній психології:

Суть цієї дискусії полягає в фундаментальному переконанні, що медична психологія повинна вийти за межі своїх традиційних кордонів. Ми більше не можемо розглядати пацієнтів лише як суб'єктів хвороби та лікування; замість цього вони є цілими істотами з історіями, емоціями та

переживаннями, які значно впливають на їхнє здоров'я та добробут. Ця цілісна перспектива вимагає зміни парадигми - від чисто біомедичної моделі до тієї, яка глибоко вкорінена в гуманістичних цінностях.

Описовий метод: Подолання розриву між клініцистом і пацієнтом

Крім того, роль наративних методів в освіті медичної психології є не просто корисною, але імперативною. Завдяки розповідям та особистим наративам майбутні медичні працівники вчаться бачити пацієнтів як людей з унікальними історіями життя. Цей підхід сприяє більш глибокому розумінню і зв'язку, виходячи за межі симптомів, щоб охопити людину, що стоїть за хворобою. Саме через ці наративи плекає емпатію, дозволяючи клініцистам надавати допомогу, яка не тільки ефективна, але і співчутлива і орієнтована на людину.

Практична реалізація: Інтеграція гуманізму та наративів

Практичне втілення цих ідеалів в освітніх умовах є, звичайно, складним, але здійсненним. Дизайнери та педагоги навчальних програм повинні бути піонерами, інтегруючи гуманістичні цінності та наративні методи в саму тканину медичної психології освіти. Це може проявлятися в різних формах, таких як включення історій пацієнтів у тематичні дослідження, заохочення рефлексивних практик та сприяння середовищам, де емпатія та емоційний інтелект цінуються так само високо, як клінічні знання.

На закінчення, інтеграція гуманізму і наративних методів в медичну психологію освіти є не просто бажаним доповненням; це важливий компонент у формуванні нового покоління медичних працівників. Ці фахівці не тільки будуть відзначитися у своїх клінічних ролях, але також будуть втілювати співчуття, розуміння та емпатію, які лежать в самому центрі гуманістичної допомоги. Як педагоги, практикуючі та політики, ми маємо відповідальність та можливість очолити цю трансформаційну подорож, прокладаючи шлях до більш емпатичного, орієнтованого на пацієнта майбутнього в галузі охорони здоров'я.

Висновки

Сучасні тенденції в системі охорони здоров'я вимагають більш гуманістичного підходу в освіті з медичної психології. Цей підхід

підкреслює важливість розуміння пацієнтів не тільки як випадків, але як індивідуумів з унікальними історіями, емоціями та фоном.

Посилення емпатії та співчуття. Інтегруючи гуманістичні цінності та наративні методи в навчальну програму, медична психологія освіти може значно посилити емпатію та співчуття майбутніх медичних працівників. Ці якості необхідні для надання пацієнто-центрованої допомоги.

Балансування клінічного досвіду з емоційним інтелектом. Інтеграція гуманізму та наративних методів забезпечує баланс між клінічною експертизою та емоційним інтелектом. Цей баланс має вирішальне значення для медичних працівників, щоб ефективно вирішувати цілісні потреби своїх пацієнтів.

Перетворення відносин пацієнта-провайдера. Гуманістичний та наративний підхід трансформує відносини пацієнта-постачальника. Це сприяє більш глибокому зв'язку і розуміння, що призводить до поліпшення задоволеності пацієнтів і кращих результатів охорони здоров'я.

Практичне застосування в освіті та навчанні. Реалізація цих концепцій в освітніх умовах включає в себе включення розповіді, рефлексивної практики, і емпатичного спілкування в навчальну програму. Це готує студентів до розуміння та вирішення психологічних, соціальних та емоційних аспектів догляду за пацієнтами.

Майбутні дослідження та розробки. Область вимагає постійних досліджень, щоб вивчити і вдосконалити кращі практики для інтеграції гуманізму і наративних методів в медичній психології освіти. Це дослідження також повинно вивчити довгострокові наслідки такого підходу на якість охорони здоров'я та результати пацієнтів.

Політичні наслідки та рекомендації. Навчальні заклади, органи з акредитації та політики заохочуються підтримувати та сприяти включенню гуманістичних цінностей та наративних методів у медичну психологію освіти. Ця підтримка може включати розподіл ресурсів, розробку навчальних програм та зміни політики.

Заклик до спільних зусиль. Трансформація медичної психології освіти є колективним зусиллям. Це вимагає співпраці між освітянами, клініцистами, політиками та студентами. Разом вони можуть створити освітнє середовище, яке не тільки надає клінічні знання, але і плекає гуманістичні якості, необхідні для співчутливої охорони здоров'я.

Прийняття цілісного бачення здоров'я. Зрештою, цей підхід узгоджується з більш широким баченням здоров'я, яке охоплює фізичне,

психологічне, соціальне та емоційне благополуччя. Навчаючи медичних працівників, які пристосовані до цього цілісного погляду, медична сфера може краще задовольнити різноманітні та складні потреби пацієнтів у сучасному світі.

Програма психологічної підготовки: Розвиток суб'єктивності у студентів-медиків

Тривалість: 30 годин

Тиждень 1: Введення в суб'єктивність і самосвідомість

Сесія 1 (3 години): Вступ до концепції суб'єктивності

Мета: Ознайомити студентів-медиків з поняттям суб'єктивності та її актуальністю в медичній сфері.

Заходи та дискусійні моменти:

Вступ (30 хв):

Коротке самоознайомлення кожного студента.

Крижана діяльність для створення комфортного навчального середовища.

Лекція з суб'єктивності в медицині (45 хвилин):

Визначення та огляд суб'єктивності.

Обговорення того, як особисті упередження, переконання та фони впливають на медичну практику.

Тематичні дослідження, що демонструють вплив суб'єктивності в догляді за пацієнтами.

Групова дискусія (45 хвилин):

Студенти обговорюють в групах, як їх особистий досвід може вплинути на їх медичну практику.

Кожна група представляє свої ідеї.

Інтерактивна діяльність: Перспективне прийняття (30 хвилин):

Рольові вправи, де студенти беруть на себе ролі пацієнтів з різним фоном.

Розмірковуючи про те, як ці перспективи можуть відрізнитися від їх власних.

Q&A та Wrap-Up (30 хвилин):

Відкритий майданчик для запитань і роз'яснень.

Резюме ключових моментів, які були вивчені на сесії.

Сесія 2 (3 години): Семінар самосвідомості

Мета: Залучити студентів до діяльності, яка підвищує самосвідомість, ключовий компонент в розумінні та управлінні суб'єктивністю.

Заходи та дискусійні моменти:

Діяльність саморефлексії (45 хв.):

Керуються питаннями, щоб спонукати саморефлексії на особисті цінності, упередження і переконання.

Обмін роздумами в парах або невеликих групах.

Журналювання (30 хвилин):

Введення в практику рефлексивного журналювання.

Поради та методи для ефективного ведення журналу.

Тренування (45 хвилин):

Студенти витрачають час на написання свого першого запису в журналі, зосереджуючись на недавньому досвіді, який кинув виклик їх переконанням або перспективам.

Зворотній зв'язок та обмін груп (30 хвилин):

Волонтери діляться своїми журнальними записами і отримують відгуки.

Дискусія про те, як журналювання може підвищити самосвідомість.

Вправи на уважність (30 хвилин):

Коротка керована медитація уважності зосереджена на самосвідомості.

Дискусія про те, як уважність може допомогти у визнанні та управлінні особистими упередженнями.

Встановлення особистих цілей (30 хвилин):

Студенти встановлюють особисті цілі для розвитку самосвідомості.

Обговорення того, як ці цілі можуть бути досягнуті і інтегровані в медичну практику.

Додаткові матеріали:

Роздаткові матеріали, що підсумовують ключові поняття суб'єктивності.

Журнал або блокнот для кожного студента для постійної рефлексивної практики.

Заохочуйте студентів продовжувати журналювання і саморефлексивних практик протягом всієї програми.

Запропонувати читання матеріалів або онлайн-ресурсів для подальшого вивчення суб'єктивності та самосвідомості в медичній практиці.

Цей перший тиждень служить основою для навчальної програми, встановлюючи тон для більш глибокого вивчення особистого та професійного розвитку студентів-медиків.

Тиждень 2: Емпатія і емоційний інтелект

Сесія 3 (3 години): Розвиток емпатії

Мета: Підвищити емпатію студентів до пацієнтів, розуміючи різноманітні перспективи та сприяючи емоційним зв'язкам.

Заходи та дискусійні моменти:

Введення в емпатію в медицині (30 хвилин):

Коротка презентація про важливість емпатії в догляді за пацієнтами.

Різниця між співчуттям і емпатією.

Сценарії рольової гри (1 година):

Студенти діляться на пари і дають різні сценарії пацієнтів (наприклад, пацієнт з хронічним болем, пацієнт, що відчуває тривогу і т.д.).

Кожен студент по черзі грає роль пацієнта і постачальника медичних послуг.

Зосередьтеся на розумінні і вираженні почуттів і турбот пацієнта.

Дебриф і групове обговорення (45 хвилин):

Групи обговорюють свій досвід та ідеї з рольової гри.

Акцент на проблемах і важливості співпереживання з пацієнтами.

Вправи з емпатії (30 хвилин):

Вправи, такі як «Карта емпатії», де студенти зображати думки, почуття і досвід гіпотетичного пацієнта.

Обговорення того, як ці вправи можуть поліпшити догляд за пацієнтами.

Рефлексія і журналювання (15 хвилин):

Студенти розмірковують про своє розуміння емпатії та про те, як вони можуть застосувати її у своїй майбутній практиці.

Журналювання вправи зосередження уваги на особистому досвіді з емпатією.

Сесія 4 (3 години): Емоційний інтелект у медичній практиці

Мета: Розвивати навички емоційного інтелекту студентів (EI), що мають вирішальне значення для ефективного спілкування та побудови відносин у сфері охорони здоров'я.

Заходи та дискусійні моменти:

Емоційний інтелект (30 хвилин):

Вступ до концепції ЕІ та її компонентів.

Обговорення важливості ЕІ в медичних установах.

Самооцінка ЕІ (45 хвилин):

Студенти заповнювали анкету самооцінки ЕІ.

Групова дискусія про результати та те, що вони розкривають про особисті сильні сторони та сфери для зростання.

Майстер-клас з управління емоціями (1 година):

Діяльність і рольові ігри, що зосереджуються на визнанні і управлінні емоціями в собі та інших.

Методи підтримки емоційного балансу в стресових або складних медичних ситуаціях.

Стратегії поліпшення (30 хвилин):

Груповий мозковий штурм стратегій для поліпшення різних аспектів ІЕ, таких як самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія, і соціальних навичок.

План дій (15 хвилин):

Студенти створюють особисті плани дій, що окреслюють конкретні кроки, які вони зроблять для підвищення їх ЕІ.

Обмін планами дій з партнером для зворотного зв'язку та підзвітності.

Додаткові матеріали:

Про емпатію та концепції ЕІ

Інструменти самооцінки.

Заохочуйте студентів працювати над своїми планами дій ЕІ та обговорювати прогрес у майбутніх сесіях.

Запропонувати ресурси для подальшого читання та практики емпатії та емоційного інтелекту в медичній практиці.

Через ці сесії студенти отримають більш глибоке розуміння емпатії та емоційного інтелекту, необхідних навичок для побудови терапевтичних відносин з пацієнтами та ефективної роботи в медичних групах.

Тиждень 3: Комунікативні навички

Сесія 5 (3 години): Ефективні методи комунікації

Мета: Підвищити комунікативні навички студентів, зосереджуючись на активному слуханні, вербальному та невербальному спілкуванні.

Заходи та дискусійні моменти:

Вступ до ефективної комунікації (30 хвилин):

Коротка лекція про важливість спілкування в охороні здоров'я.

Обговорення загальних комунікаційних бар'єрів у медичних установах.

Активна майстерня прослуховування (1 година):

Вправи для практики активних навичок слухання, таких як віддзеркалення та перефразування.

Рольова гра для застосування активного слухання у взаємодії пацієнтів.

Навички вербального спілкування (45 хвилин):

Техніки для чіткого, лаконічного і чуального вербального спілкування.

Практикуйте сеанси, зосереджуючись на ясності та тонусі при передачі медичної інформації.

Невербальна комунікація та мова тіла (45 хвилин):

Розуміння впливу невербальних сигналів (наприклад, зоровий контакт, постава) у спілкуванні.

Групова діяльність для розпізнавання та інтерпретації мови тіла в різних сценаріях.

Сесія 6 (3 години): Спілкування з пацієнтами та сім'ями

Мета: Підготувати студентів до реального спілкування з пацієнтами та їх сім'ями, включаючи обробку складних розмов.

Заходи та дискусійні моменти:

Спілкування з пацієнтами та сім'ями (30 хвилин):

Огляд нюансів у спілкуванні з пацієнтами та їх сім'ями.

Стратегії побудови довіри і взаєморозуміння.

Рольові взаємодії пацієнта (1 год.):

Студенти беруть участь у рольових вправах, що імітують різні взаємодії пацієнта і сім'ї.

Сценарії включають регулярні консультації, обговорення варіантів лікування та вирішення проблем пацієнтів.

Складні розмови (1 години):

Навчання техніці для обробки складних і чутливих розмов, в тому числі доставки поганих новин.

Рольові вправи зосереджені на доставці складних новин з емпатією і ясністю.

Дебриф і рефлексивна практика (30 хвилин):

Групові дебрифінги для обговорення уроків та емоційних реакцій.

Рефлексивний журналювання сесії про особистий досвід і поліпшення комунікативних навичок.

Додаткові матеріали:

Роздаткові матеріали про комунікаційні технології та кращі практики.

Тематичні дослідження та сценарії рольових вправ.

Заохочувати постійну практику комунікативних навичок у клінічних умовах.

Пропонуємо читати матеріали або відео про ефективну комунікацію в охороні здоров'я.

Ці сесії призначені для забезпечення практичного практичного практичного досвіду в різних аспектах спілкування, що має вирішальне значення для успішної взаємодії з пацієнтами та сім'ями в медичній обстановці. Акцент на емпатії, ясності та ефективного слухання допоможе студентам побудувати міцні терапевтичні відносини та впоратися зі складними комунікаційними проблемами.

Тиждень 4: Усвідомленість і управління стресом

Сесія 7 (3 години): Введення в уважність

Мета: Ознайомити студентів з практикою уважності та вивчити їх застосування в медичних установах для підвищення особистого благополуччя та догляду за пацієнтами.

Заходи та дискусійні моменти:

Розуміння уважності (30 хвилин):

Презентація на тему концепції уважності та її переваг.

Обговорення актуальності уважності в охороні здоров'я, як для особистого благополуччя, так і для підвищення догляду за пацієнтами.

Основні вправи на уважність (1 година):

Керовані вправи, такі як уважне дихання і сканування тіла, щоб ввести основні практики усвідомленості.

Групова практика сесії з акцентом на спостереження думок і відчуттів без судження.

Практикум з медитації (1 година):

Введення в різні форми медитації.

Керуються сеансом медитації, підкреслюючи методи, які можуть бути включені в щоденні процедури.

Дискусія про уважність у медичній практиці (30 хвилин):

Вивчення того, як усвідомленість може поліпшити взаємодію пацієнтів і прийняття клінічних рішень.

Обмін досвідом та обговорення проблем у збереженні уважності в зайнятому медичному середовищі.

Сесія 8 (3 години): Методи управління стресом

Мета: Забезпечити студентів інструментами та стратегіями для управління стресом, сприяння балансу між роботою та життям, а також практикуючи самообслуговування у своєму професійному житті.

Заходи та дискусійні моменти:

Визначення та розуміння стресу (30 хвилин):

Інтерактивна дискусія про виявлення особистих та професійних стресорів у медичній практиці.

Розуміння фізичних і психологічних наслідків стресу.

Методи управління стресом (1 година):

Практикум з різних методів управління стресом, таких як управління часом, визначення пріоритетів та методи релаксації.

Практичні вправи для застосування цих методів у повсякденному житті.

Баланс між роботою та особистим життям (1 година):

Групова діяльність та обговорення щодо підтримки здорового балансу між роботою та життям.

Вивчення практики самообслуговування з урахуванням вимог медичної кар'єри.

Розробка особистого плану управління стресом (30 хвилин):

Керівництво студентів розробити свої власні плани управління стресом, включаючи методи, отримані в сесії.

Обмін планами з колегами для зворотного зв'язку та ідей.

Додаткові матеріали:

Роздаткові матеріали та ресурси на практику уважності та методи управління стресом.

Список додатків або онлайн-ресурсів для керованої медитації і усвідомленості вправ.

Заохочуйте студентів регулярно практикувати усвідомленість і використовувати методи управління стресом.

Плануйте подальші сесії або групові обговорення, щоб поділитися досвідом і прогресом.

Ці сесії спрямовані на надання студентам-медикам практичних і ефективних інструментів для управління стресом і підтримки уважності, що має вирішальне значення для їх благополуччя і ефективності в якості майбутніх медичних працівників. Основна увага приділяється побудові стійкості та підтримці збалансованого підходу до особистого та професійного життя.

Тиждень 5: Етика прийняття рішень і професіоналізм

Сесія 9 (3 години): Етика в медичній практиці

Мета: Підвищити розуміння етичних принципів у медицині та розвинути навички для прийняття етичних рішень.

Заходи та дискусійні моменти:

Введення в медичну етику (30 хвилин):

Презентація основних принципів медичної етики, включаючи автономію, добродійність, незлодійність і справедливність.

Обговорення важливості етики в догляді за пацієнтами та медичній практиці.

Аналіз етичних дилем (1 година):

Тематичні дослідження етичних дилем, що зустрічаються в охороні здоров'я.

Групові дискусії, щоб проаналізувати ці випадки і визначити етичні питання, що беруть участь.

Етичні рамки прийняття рішень (1 година):

Вступ до різних рамок і моделей для прийняття етичних рішень, таких як метод чотирьох коробок і принцип на основі підходу.

Застосування цих рамок для тематичних досліджень в малих групових вправах.

Обговорення та обговорення (30 хвилин):

Організація дебатів з суперечливого етичного питання в медицині, заохочення критичного мислення і різних точок зору.

Рефлексивний журналювання сесії про особисті цінності і як вони впливають на прийняття етичних рішень.

Сесія 10 (3 години): Професіоналізм і чесність

Мета: Сприяти почуттю професійної ідентичності та цілісності серед студентів-медиків, підкреслюючи баланс між особистим та професійним життям.

Заходи та дискусійні моменти:

Вивчення професійної ідентичності (30 хвилин):

Інтерактивна дискусія щодо концепції професійної ідентичності в медицині.

Спільне бачення того, що означає бути професіоналом у сфері охорони здоров'я.

Професіоналізм на практиці (1 година):

Семінар з питань професіоналізму, включаючи відповідальність, відповідальність та повагу до пацієнтів та колег.

Рольові вправи для практики професійної поведінки в складних сценаріях.

Балансування особистого та професійного життя (1 година):

Групові обговорення проблем збереження балансу між особистим життям і професійними зобов'язаннями.

Стратегії для встановлення меж, управління часом і запобігання вигорання.

Створення особистого професійного плану розвитку (30 хвилин):

Керівництво студентів розробити свої власні плани професійного зростання і цілісності.

Обмін планами з колегами для зворотного зв'язку та спільного навчання.

Додаткові матеріали:

Роздаткові матеріали про етичні рамки та професіоналізм у сфері охорони здоров'я.

Тематичні дослідження для обговорення та аналізу.

Заохочуйте постійну рефлексію над етичними дилемами та професіоналізмом через журналістику та обговорення з колегами.

Запропонувати ресурси для подальшого вивчення медичної етики та професійного розвитку.

Ці сесії призначені для оснащення студентів-медиків знаннями та навичками, необхідними для прийняття етичних рішень та підтримки професіоналізму у своїй майбутній кар'єрі. Розуміючи і застосовуючи етичні принципи і підтримуючи професійну цілісність, вони можуть орієнтуватися в складних ситуаціях і забезпечити високу якість, етичний догляд за пацієнтами.

Тиждень 6: Інтеграція та застосування

Сесія 11 (3 години): Інтеграція навичок і знань

Мета: Синтезувати і інтегрувати навички і знання, отримані протягом всієї програми, зосереджуючись на застосуванні в реальних медичних умовах.

Заходи та дискусійні моменти:

Рефлексія (30 хвилин):

Основні поняття та навички, які були висвітлені в попередні тижні.

Рефлексивна дискусія про те, як ці концепції вплинули на перспективи та підходи студентів.

Групові обговорення з питань інтеграції (1 година):

Студенти діляться на невеликі групи, щоб обговорити, як вони можуть інтегрувати отримані навички та знання в свою клінічну практику.

Кожна група фокусується на різних темах, таких як емпатія, спілкування, уважність, етика, і професіоналізм.

Сценарії реального світу (1 година):

Рольові вправи, що імітують реальні медичні сценарії, які вимагають застосування декількох навичок, вивчених під час програми.

Зосередьтеся на демонстрації емпатії, ефективного спілкування, прийняття етичних рішень і професіоналізму.

Підготовка до заявки (30 хвилин):

Керівництво по продовженню особистого і професійного розвитку за межами програми.

Обговорення щодо пошуку можливостей для застосування та подальшого навчання в клінічних умовах.

Сесія 12 (3 години): Заключна майстерня та зворотний зв'язок

Мета: Забезпечити платформу для студентів, щоб представити своє особисте зростання і майбутні цілі, а також зібрати зворотний зв'язок для оцінки програми.

Заходи та дискусійні моменти:

Презентації особистого зростання (1,5 годин):

Кожен студент представляє про своє особисте зростання протягом всієї програми, зосереджуючись на ключових інсайтах і майбутніх цілях.

Презентації можуть включати відображення з їхніх журналів, досвіду та знань.

Зворотній зв'язок групи (1 година):

Peer-to-peer зворотного зв'язку сесії, де студенти забезпечують конструктивний зворотний зв'язок по презентаціях один одного і зростання.

Обговорення того, як підтримати один одного в досягненні майбутніх цілей.

Програма оцінки (30 хвилин):

Збір відгуків від студентів про загальну програму.

Обговорення того, що добре спрацювало, що можна було б покращити, і пропозиції щодо майбутніх ітерацій програми.

Додаткові компоненти

Рефлексивний журналювання:

Заохочення студентів підтримувати журнал протягом всієї програми для саморефлексії і відстеження особистісного зростання.

Надання підказок та тем для рефлексивного письма.

Групи підтримки вузлів:

Формування невеликих груп для обміну досвідом та підтримки навчальної подорожі один одного.

Сприяння регулярним груповим зустрічам для обговорення прогресу та викликів.

Менторство:

Призначення наставників з факультету або досвідчених медичних працівників для керівництва та персоналізованих консультацій протягом всієї програми.

Організація менторсько-менторсько-нарад для поглиблених дискусій та підтримки.

Ці сесії в останній тиждень мають вирішальне значення для консолідації навчання програми і підготовки студентів до їх ролі в якості емпатичних, етичних і професійних медичних працівників. Акцент на особистісному зростанні, підтримці однолітків та постійному розвитку підкреслює прихильність програми до створення добре округлених медичних фахівців.

Ця навчальна програма призначена для того, щоб бути інтерактивною, рефлексивною та практичною, гарантуючи, що студенти не тільки вивчають теоретичні аспекти, а й застосовують їх у реальних сценаріях. Мета полягає в тому, щоб забезпечити студентів-медиків навичками та знаннями, необхідними для того, щоб стати більш самосвідомими, чуйними та ефективними професіоналами охорони здоров'я.

Література

- Burks, D.J., & Kobus, A.M. (2012). The legacy of altruism in health care: the promotion of empathy, prosociality and humanism. *Medical Education*, 46(3), 317–25. doi: 10.1111/j.1365-2923.2011.04159.x.
- Chacon, J.A., Cervantes, J.L., Perry, C.N., Pfarr, C.M., & Ayoubieh, H. (2020). Personalized Medicine in Undergraduate Medical Education: a Spiral Learning Model. *Medical Science Educator*. doi: 10.1007/s40670-020-01066-0.
- Cohen, L.G., & Sherif, Y.A. (2014). Twelve tips on teaching and learning humanism in medical education. *Medical Teacher*, 36(8), 680–4. doi: 10.3109/0142159X.2014.916779.
- Coulehan, J. (2005). Today's professionalism: engaging the mind but not the heart. *Academic Medicine*, 80(10), 892–8. doi: 10.1097/00001888-200510000-00004.
- Dahlberg, K., Todres, L., & Galvin, K. (2021). Person-centered care content in medicine, occupational therapy, nursing, and physiotherapy education programs. *BMC Medical Education*.
- Dewi, W.N., Evans, D., Bradley, H., & Ullrich, S. (2014). Person-centred care in the Indonesian health-care system. *International Journal of Nursing Practice*, 20(6), 616–22.
- Dow, A. W., Leong, D., Anderson, A., & Wenzel, R. P. (2019). Virtue and care ethics & humanism in medical education: A scoping review. *BMC Medical Education*, 19(1), 333. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1749-1>
- Hedén, L., Pöder, U., & Von Essen, L. (2021). Healthcare student-patient relationship and the quality of the clinical learning environment. *BMC Medical Education*.
- Kermansaravi, F., Navab, E., Yaghoubi, M., & Alizadeh, S. (2021). Humanism in clinical education: A mixed methods study on the experiences of clinical instructors in Iran. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 16(1), 1-12. DOI:10.1186/s13010-021-00103-9
- Lai, H., Wu, H., & Lee, Y. (2021). Cultivation of humanistic values in medical education through anatomy pedagogy and gratitude ceremony for body donors. *PubMed*.

- Maguire, P., & Pitceathly, C. (2002). Key communication skills and how to acquire them. *BMJ*, 325(7366), 697–700. doi: 10.1136/bmj.325.7366.697.
- Miles, A. (2012). Person-centered medicine-at the intersection of science, ethics and humanism. *International Journal of Person Centered Medicine*, 2(3), 329–33. doi: 10.5750/ijpcm.v2i3.281.
- Miles, A., & Mezzich, J. (2011). The care of the patient and the soul of the clinic: person-centered medicine as an emergent model of modern clinical practice. *International Journal of Person Centered Medicine*, 1(2), 207–22. doi: 10.5750/ijpcm.v1i2.61
- Milota, M.M., van Thiel, G.J.M., & van Delden, J.J.M. (2019). Narrative medicine as a medical education tool: A systematic review. *Medical Teacher*. doi: 10.1080/0142159X.2019.1584274.
- Nikbakht Nasrabadi, A., Emami, A., & Parsa Yekta, Z. (2019). Humanism in clinical education: A mixed methods study on the experiences of clinical instructors in Iran. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 14(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s13010-019-0076-8>
- Qidwai, W., Nanji, K., Khoja, T.A.M., et al. (2015). Barriers, challenges and way forward for implementation of person centered care model of patient and physician consultation: a survey of patients' perspective from Eastern Mediterranean Countries. *World Family Medicine*, 13(3), 4–11.
- Ramírez Lozada, H. (2020). A Humanistic Theoretical Approach to Educational Research on English Language Teaching. In E. Sengupta, P. Blessinger & M. Makhanya (Eds.), *Integrating Community Service into Curriculum: International Perspectives on Humanizing Education (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Vol. 25)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 15-26. DOI: 10.1108/S2055-364120200000025002
- Smith, R. (1996). What clinical information do doctors need? *BMJ*, 313(7064), 1062–8. doi: 10.1136/bmj.313.7064.1062.
- Song, P., & Tang, W. (2017). Emphasizing humanities in medical education: Promoting the integration of medical scientific spirit and medical humanistic spirit. *Bioscience Trends*, 11(2), 128-133. doi: 10.5582/bst.2017.01092.
- Zhang, J., Wang, Y., & Qiao, H. (2022). Narrative medicine as a teaching strategy for nursing students to developing professionalism, empathy and humanistic caring ability: A randomized controlled trial. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-12. DOI:10.1186/s12909-022-03055-4

Zhao, Y., Guo, H., & Zhou, Y. (2021). Reflection on the teaching of student-centred formative assessment in medical curricula. *BMC Medical Education*.

2.3. Роль перфекціонізму у формуванні деструктивної поведінки студентської молоді

Онісковець Б.І.

Юнацький вік є надзвичайно важливим етапом розвитку та становлення життєвого шляху особистості, який передбачає активну соціальну взаємодію. Адже, в цей час молодь розпочинає навчання у закладах освіти, обирає майбутню професію та в цілому провідний вид діяльності. Окреслений період життя індивіда характеризується високою сензитивністю, зміною емоційно – вольової сфери, де на перше місце виступає більша диференціація емоційних реакцій і способів вираження емоційних станів, утворюються нові поведінкові конструкти. Розширюється сфера життєдіяльності, змінюється соціальний стан, що вимагає більшого самоконтролю та саморегуляції. Такі стрімкі зміни, нерідко спричиняють розвиток психічних і соматичних патологій, посилення дисфункціональних патологічних рис (нейротизм, міжособистісна залежність), та негативних установок, а саме ворожості, конфліктності тощо.

В той же час, суспільство висуває високі вимоги до формування певних параметрів молоді особистості, транслуючи недосяжні ідеали, де індивід повинен бути більш ефективним, успішним та конкурентоспроможним. У результаті молодь набуває таку особистісну рису, як перфекціонізм.

Феномен перфекціонізму є складним, багатошаровим утворенням, що полягає у прагненні досягати довершеності у різних сферах життєдіяльності. Даний конструкт сприяє розвитку відповідальності, конкурентоспроможності та професіоналізму особистості, але при несприятливих обставинах провокує розвиток негативних рис особистості: тривожності, ворожості, жорстокості, ригідності, і навіть депресії. Особливо патологічний характер перфекціонізму, може проявлятися у студентській молоді, адже нерідко призводить до деструктивної поведінки.

Деструктивна поведінка – це прояв агресії, що несе в собі два вектори спрямованості. Перший - на самого себе, другий - на навколишнє середовище: інших людей, предмети, що оточують індивіда тощо. Такий тип поведінки, визначають як девіантний, який характеризується відхиленнями від загальноприйнятих психологічних та медичних норм. Результатом є зниження самооцінки, перекручування у сприйнятті та

усвідомленні реальності, емоційні порушення, та зниження якості життя в цілому. Деструктивна поведінка призводить до соціальної дезадаптації та навіть повної ізоляції особистості, адже індивід неспроможний будувати конструктивні соціальні контакти та взаємодіяти з навколишнім світом. Відповідно, дослідження феномену перфекціонізму молодого особистості є необхідним та вкрай важливим, оскільки при своєчасному виявленні неконструктивних тенденцій, можлива корекція, що є запорукою психологічного здоров'я молоді.

Детальний психологічний розбір тенденцій сучасної культури свідчить про те, що перфекціонізм впершу чергу, це намагання досягти як найкращих результатів власної діяльності і висування непомірно високих стандартів, та на сьогоднішній день є важливою характеристикою сучасної молоді. Як психічний конструкт, перфекціонізм відображає і сприяє руху індивіда до постійного самовдосконалення. Передбачає активність людини, яка направлена на досягнення важливих для неї цілей, присутня в усіх сферах життя та вимагає накопичення ресурсів, для отримання бажаних результатів. Особистості, яким притаманний перфекціонізм, мають високий рівень домагань, бажання досягнень та прагнуть загального визнання соціумом. Перфекціонізм, як особистісна риса за сприятливих умов проявляється у потребі саморозвитку та покращенні результатів діяльності, а також через отримання людиною задоволення від якісно виконаної роботи. При цьому особистість спроможна визнавати факт існування меж власної продуктивності та виробляти ієрархію першочергових та другорядних цінностей, що мотивують її діяльність. При формуванні патологічного перфекціонізму, людина не здатна до адаптації в соціумі, відбувається розвиток невротизації та внутрішнього дискомфорту, а також порушення диференціації бажань і можливостей.

Для студентської молоді, яка тільки робить перші кроки у становленні професійної діяльності, формується як особистість, набуває вмінь та навичок необхідних для повноцінної реалізації, патологічний перфекціонізм загрозливе явище. Адже, цілковито деформує сприйняття себе, власних якостей та сильних сторін, призводить до нервового виснаження, тим самим блокує розвиток індивіда. Рівень тривожності зростає, а навколишній світ сприймається як ворожий, чужий та той, що несе в собі небезпеку. Закономірним результатом вказаного патологічного процесу є негативні прояви свідомості та поведінки людини, а саме деструктивної поведінки, що характеризується конфліктністю,

руйнуванням свого «Я», моральним приниженням оточуючих, неприйняттям соціальних установок та навіть суїцидальних думок.

Дослідженням перфекціонізму займалися такі вчені як К.Хорні, П.Хьюїтт, А. Бек, Д. Бернс, А. Адлер, М. Аддерхол, Гелбрейт, Голендер, В.Родел, Р. Свінсон, Г. Флетт, Л. Сільверман, Л. Террі, Фрост, Д.А. Андрусенко, Ж.П. Вірна, Н.Г. Гаранян, І.І. Грачова, І.А. Гуляс, С.Є. Єніколопов, С.С. Занюк, З.С. Карпенко, О.О. Лоза, Р.Д. Хамачек, І.Д. Хломов, А.Б. Холмогорова, Р.Шафран, В.А. Ясная, Н. Чала та інші.

Одним з перших психологічне визначення перфекціонізму дав клінічний психолог Хондлер, характеризує перфекціонізм як повсякденну вимогу постановки до себе більш високої якості виконання діяльності, ніж це необхідно.

Д. Бернс розглядає перфекціонізм через призму когнітивної психології як «мислення в категоріях «все або нічого», при якому прийнятними є лише два варіанти виконання діяльності – повна відповідність високим стандартам або повний крах»

За визначенням, перфекціонізм – це прагнення особистості доводити результати будь-якої своєї діяльності до відповідності найвищим еталонам; це потреба у досконалості продуктів своєї діяльності. Погоджуючись із викладеним вище визначенням, зауважимо, що увага в ньому зосереджена на зовнішніх, діяльнісних аспектах, тоді як перфекціонізм може охоплювати й внутрішні якості – прагнення до самовдосконалення. Так, зарубіжні психологи П. Х'юїтт і Г.Флетт тлумачать перфекціонізм як прагнення людини бути досконалою і бездоганною у всьому. П. Х'юїтт та Г. Флетт запропонували трьохвимірну модель перфекціонізму: Я-орієнтований, об'єктно-спрямований та соціально-прописаний перфекціонізм.

Перший з них включає виснажливо високі стандарти особистості до себе, постійні самооцінювання і цензурування власної поведінки, мотив прагнення до досконалості, який варіює за інтенсивністю у різних людей. Загалом, домінує тенденція встановлювати для себе вищі за інших стандарти якості виконання будь-якої діяльності на тлі нездатності приймати і прощати собі недосконалість чи помилки.

Другий тип перфекціонізму спрямований на інших людей та пов'язаний з відповідними переконаннями стосовно них. Особи з таким перфекціонізмом висувують нереалістичні, завищені вимоги до значущого оточення, очікують досконалості від інших та постійно оцінюють їх.

Об'єктно-спрямований перфекціонізм породжує системні звинувачення на адресу інших людей, дефіцит довіри і почуття ворожості щодо них.

Третій тип перфекціонізму має інтеріоризовану соціальну проекцію (соціоперфекціонізм) та відображає потребу особистості відповідати стандартам і очікуванням значущих людей. Він зумовлює переконання особистості в тому, що інші люди схильні дуже суворо оцінювати і тиснути на людину з метою примушування її бути ідеальною. Поряд з цим, перфекціоніст переконаний у своїй неспроможності догодити іншим.

У вітчизняній психології феноменологія перфекціонізму вперше розкрита у межах клінічного розуміння природи цього явища і висвітлена у концепціях Н. Гаранян, А. Холмогорової та Т. Юдєєвої.

На думку К. Хорні, у людини в процесі прагнення максимально наблизитися до «істинного ідеалу», народжується «здорова» мета та формуються цінності життя. Водночас вона застерігала, що слід розрізняти поняття «істинного ідеалу» та «невротично ідеалізованого образу себе», справжнє прагнення до самовдосконалення – від підмінної потреби «здаватися досконалим» собі та іншим людям. Варто зауважити, що це не мета, до досягнення якої прагне людина, а нав'язливий ідеал, що індивід сформував для себе як стандарт, і намагається його досягти. Проблема полягає в тому, що при патологічному перфекціонізмі окресленого стандарту досягти не можливо, адже ідеальний образ результату діяльності безкінечно змінюється. Особистість, за власними переконаннями, вважає, що кінцевий результат, має бути ще кращий.

В гуманістичній психології прагнення самореалізації розглядається як тотожне до понять «тенденція до самоактуалізації» (К.Роджерс), «потреба в самоактуалізації» (А.Маслоу), «сенси життя» (В.Франкл); самореалізації, вищих цінностей буття, трансцендентального досвіду. Наведені поняття корелюють з визначеннями перфекціонізму. Наприклад, перфекціонізм за концепцією Сільвермана – це форма вираження потреби самовдосконалення, що є спонукальною силою для людини та еволюції людства в цілому. Ця сила проявляється в незадоволенні людиною «тим, що вона є» та пристрастним прагненням «стати тим, ким вона має бути».

Аналізуючи феномен перфекціонізму, варто виділити праці Дібровського, де перфекціонізм розглянутий в напрямку концепції Маслоу. Головна ідея окреслених праць полягає в тому, що поняття перфекціонізму та самоактуалізації є близькими, але не тотожними. Проаналізувавши дані конструкти, ми розуміємо, що перфекціоністи, наділені такими рисами, як

ригідність, наполегливість, сталість у переконаннях, які не дозволяють сприймати новий досвід, вносити зміни у сформовані ідеальні образи, а відтак тяжко йдуть на зустріч новому. Особистості, що самоактуалізуються навпаки відкриті новому досвіду, лабільні та готові до зміни власних переконань та поглядів, як в повсякденному житті, так і професійній діяльності. Тому, ми можемо зробити висновок, що перфекціоністам важко досягти особистісної самореалізації.

За О.І. Савенковим перфекціонізм це психічне явище, де людина намагається досягти ідеалу навіть в малозначущих справах. Проявляється з раннього віку, характеризується безкінечними намаганнями дитини досягти певного результату, який за її сформованими нормами є найкращим. З часом надмірне прагнення до досконалості призводить до негативних наслідків, які проявляються в незадоволеності собою, в усіх сферах життя, низькій самооцінці, дезадаптації, нездатності будувати соціальні контакти, появі неврозів та депресій.

На думку Д. Бернса, джерелом перфекціонізму є стан відносин батьків з дітьми. Батьки вимагаючи від дітей тільки найкращих результатів, стимулюють утворенню перфекціоністських тенденцій, що інколи залишаються з індивідом на все подальше життя.

У дослідженнях вказано, що перфекціоністські тенденції розпочинають свій розвиток в молодшому шкільному віці, і беруть свій початок з факторів сімейного виховання. А саме оцінка любові батьків у вигляді схвалення чи несхвалення певної поведінки. Відповідно дитина намагаючись заслужити схвалення, прагне стати досконалою, в той же час, щоб відчути власну особистісну цінність – намагається досягти грандіозних досягнень. Важливим фактором формування перфекціонізму з раннього віку є умова, що у сім'ї єдина дитина, чи дитина є старшою серед інших дітей. В таких випадках всі очікування звернені на них. Є. Ільїн виділив основні батьківські помилки, які призводять до розвитку патологічного перфекціонізму: категоричність в оцінках; різка критика за помилки та невдачі; указівка на постійну перевірку своєї діяльності для уникнення помилок; демонстрація любові тільки з приводу успіхів та досягнень; орієнтація на пошук лише «правильних» способів у навчанні, іграх, вирішенні поставлених задач.

С. В. Волікова у своїх дослідженнях виявила зв'язок перфекціонізму батьків з низькою самооцінкою дитини, а також з відчуттям суб'єктивної неефективності і незначущості, які формуються в їхніх дітей. На основі

аналізу ситуації сімейного виховання більшість психологів стверджують, що батьки дітей-перфекціоністів суттєво впливають на них, навіюють їм ідею уникнення невдачі. Коли дитина помиляється, то батьки у різних формах виражають незадоволення, відштовхують дитину. Внаслідок цього провокування батьками перфекціонізму у дітей може слугувати чинником високої тривожності та розвитку у них депресії. Психологічні дослідження перфекціонізму у дітей та підлітків свідчать про зв'язок даного феномену з суїцидальними думками, порушеннями харчової поведінки, наявністю кризи ідентичності.

Зарубіжні психологи П. Х'юїтт і Г.Флетт, спираючись на зміст поняття перфекціонізму та залежно від його впливу на особистість-носія, виокремлюють такі різновиди перфекціонізму, як здоровий та невротичний.

Здоровий перфекціонізм виникає через конструктивне прагнення особистості до самовдосконалення і реалізується в потребі саморозвитку та вдосконалення власної діяльності та її результатів, що призводить до задоволення від процесу якісно виконаної роботи. Важливою характеристикою здорового перфекціонізму є здатність індивіда відчувати особисті можливості та чітко диференціювати важливість власних цінностей, що стимулюють її до виконання певної роботи. За дослідженнями вказаних психологів, за несприятливих умов та наявності патологічних рис особистості, непропорційний розвиток перфекціоністських тенденцій призводить до нового неконструктивного утворення, невротичного перфекціонізму. Даний конструкт несе в собі нереальні ідеали та стандарти, в відтак неможливості бути задоволеним власною діяльністю. Джерелом для невротичного перфекціонізму є постійне травматичне відчуття власної неповноцінності і сильної вразливості людини, що призводять до надмірних зусиль отримати найкращі результати діяльності, які індивід по об'єктивних причинах не в змозі досягти. Під дією наведеної комбінації негативних перфекціоністських тенденцій виникає негативний емоційний супровід особистості, що є основою для появи депресії, тривожності, спустошеності, низької самооцінки, та зокрема деструктивної поведінки.

Після аналізу вище викладеного, ми можемо стверджувати, що перфекціонізм в разі його конструктивного розвитку, сприяє розвитку низки позитивних рис, таких, як цілеспрямованість, особистісна ефективність, відповідальність тощо. За неконструктивного розвитку викликає психологічні та соматичні патології, що можуть вливатися в деструктивну поведінку, та в цілому погіршувати якість життя.

Досліджуючи вплив перфекціонізму на формування деструктивної поведінки студентської молоді, доречно вказати, що важливу роль відіграють природні риси та особливості індивіда. Наявність чи відсутність таких особливостей характеру, як апатія, впертість, замкнутість, нетоваристкість, нерішучість, пасивність, невпевненість, суттєво відіграє роль у впливі перфекціонізму на розвиток деструктивної поведінки.

Вивчаючи явище перфекціонізму, варто відмітити висновки канадських вчених, що виділили такі основні елементи перфекціонізму:

Я-спрямований перфекціонізм, що включає виснажливо високі стандарти щодо себе, постійні самооцінювання і цензурування власної поведінки, а також мотив прагнення до досконалості, який варіює за інтенсивністю у різних людей. Це тенденція встановлювати для себе більші, ніж в інших домагання у діяльності на тлі нездатності приймати і прощати собі недосконалість чи помилки;

Перфекціонізм, спрямований на інших людей: переконання і мотивація стосовно інших людей, які передбачають нереалістичні, завищені стандарти для значущого оточення, очікування людської досконалості і постійна оцінка інших. Вказаний тип перфекціонізму породжує системні звинувачення в адрес інших людей, дефіцит довіри і почуття ворожості стосовно них. Особливо проявляється в юнацькому віці, за рахунок несформованих особистісних конструктів, різкої зміни соціального стану та присутнітнього юнацького максималізму;

Перфекціонізм, що має соціальну проекцію - відображає потребу відповідати стандартам очікуванням значущих людей, переконання в тому, що інші люди схильні дуже строго оцінювати і тиснути на людину з метою примушення її бути ідеальною. Поряд з цим перфекціоніст переконаний у своїй неспроможності догодити іншим. В юнацькому віці проявляється у особистостей, що не пройшли період сепарації зі значущими дорослими, а також при авторитарних батьках, де індивід свідомо шукає схвалення власних дій і рішень.

Перфекціонізм, спрямований на світ в цілому виявляється як переконаність у точності, акуратності та правильності життєвого укладу, при цьому всі людські та світові проблеми повинні адекватно і своєчасно вирішуватись. Проявляється при обставинах, де індивід не приймає думок і бачення інших людей, адже для нього існує тільки та ідеальна картина світу, яка відповідає його ідеальним стандартам.

Детально проаналізувавши наведені елементи перфекціонізму можна прослідкувати тісний взаємозв'язок перфекціонізму та деструктивної поведінки. А саме: я-спрямований перфекціонізм провокує руйнування свого «Я», виникнення чи зростання існуючої невпевненості в собі та власних силах, здібностях, талантах. Молода людина переживає болісне відчуття малозначущості, страх здійснити помилку, сумніви щодо правильності прийнятих рішень. Вказані переживання є суттєво травматичними, а постійно присутня емоційна напруга викликає агресію, направлену як на себе, так і суб'єктів навколо. Я - спрямований перфекціонізм перешкоджає успішній соціалізації та налагодженню здорових відносин.

Перфекціонізм, спрямований на інших людей. Якщо у першому випадку руйнівна сила невротичного перфекціонізму направлена на власне «Я», в цьому випадку агресія направлена на оточуючих. Молода людина встановлюючи надмірно високі стандарти щодо інших людей створює конфліктні ситуації, які призводять до деструктивної поведінки (моральне приниження оточуючих тощо). Впливовим фактором для загострення конфліктних ситуацій є притаманні риси перфекціоніста: нетерпимість, категоричність, вимогливість, що поєднується з відсутністю поблажливості. При такому типі перфекціонізму особистості вкрай важко підтримувати соціальні контакти.

Перфекціонізм, що має соціальну проекцію перешкоджає молодій людині якісно реалізуватися в професійній діяльності, спонукає до деструктивної поведінки. Адже, під дією переконань про надмірно високі вимоги навколишнього оточення, індивід відчуває завжди присутній тиск та емоційну напругу. Вказаний тип перфекціонізму з'являється під дією відчуття невпевненості та незначущості, спонукає шукати схвалення, визнання від оточуючих. Деструктивна поведінка може проявлятися в неприйнятті соціальних установок, норм тощо.

Надмірно високий рівень перфекціонізму, спрямованого на світ викривляє бачення навколишнього світу, світ здається ідеальною системою, інакші погляди не приймаються. Як результат – розчарування, депресивні розлади, неможливість прийняття реальної світоглядної картини.

На думку дослідниці А. А. Золотарьової патологічний перфекціонізм невід'ємний від таких негативних рис особистості як, ірраціональне мислення, схильність до самокритики, звинуваченням як себе, так і інших, низькою ефективністю в професійній кар'єрі, неадаптивністю навчальної

мотивації, наявністю міжособових проблем, низькою самооцінкою, високим ризиком суїцидальної поведінки, копінг-стратегіями уникнення, прокрастинацією і соціальним уникненням.

Нормальний перфекціонізм супроводжується такими особистісними характеристиками, як конструктивне прагнення до досягнення, позитивний афект, висока самооцінка, самоефективність, ефективні стратегії навчання, висока академічна успішність, позитивні інтерперсональні якості, впевненість у собі, альтруїстичні соціальні настановлення, самоактуалізація, сумлінність, активні копінг-стратегії. За тлумаченням А. А. Золотарьової, «нормальний» перфекціонізм - це гармонійне прагнення особистості до досконалості, що не заходить у конфлікт з іншими мотивами людини, а «патологічний» - прагнення досягти досконалості будь-якою ціною, навіть коли завдається шкода здоров'ю, психологічному благополуччю та іншим сферам життєдіяльності.

З метою дослідження особливостей перфекціонізму студентської молоді та його вплив на формування деструктивної поведінки ми використали такі методики як Багатовимірна шкала перфекціонізму», скор. БШП (англ. Multidimensional perfectionism scale, скор. MPS) та тести визначення деструктивної поведінки, дослідницька вибірка – студенти Рівненської медичної академії у кількості 60 осіб.

Аналіз результатів діагностичних методик підтвердив зв'язок перфекціонізму з деструктивною поведінкою юнацтва. За отриманими даними, низька схильність до деструктивної поведінки у досліджуваних з низьким рівнем перфекціонізму. В той же час, ми чітко побачили, що випробовувані з високим рівнем перфекціонізму, за шкалою «перфекціонізм, орієнтований на інших» мають високу схильність до деструктивної поведінки. Респонденти з середнім рівнем перфекціонізму – також мають низьку схильність до деструктивної поведінки.

Після проведення нашого дослідження ми визначили, що респонденти схильні до деструктивної поведінки мають високий рівень перфекціонізму за шкалами «перфекціонізм, орієнтований на себе» та «перфекціонізм, орієнтований на інших». Це пояснюється існуванням високих стандартів, постійного самооцінювання й цензурування власної поведінки, а також прагненням до досконалості. Наявністю нереалістичних стандартів для значимих людей з близького оточення, очікування людської довершеності й постійне оцінювання інших.

Надмірність окреслених проявів може стимулювати схильність до постійного самодослідження, самокопання й самозвинувачення, які унеможлиблюють прийняття власних вад, недоліків й невдач. Постійна направленість тільки на ідеальні результати невід'ємно пов'язана з травматичним дискомфортом, ризиком психічних розладів і низькою продуктивністю, деструктивною поведінкою, тому своєчасна корекція доможе скорегувати патологічні тенденції особистості та якісно поліпшити всі сфери життя.

На підставі результатів проведеного дослідження, ми розробили та провели корекційну програму. Метою якої була корекція високого рівня перфекціонізму, та його направлення у конструктивні форми.

Впровадження даної корекційної програми, впершу чергу сприяло усвідомленню молоддю існуючої проблеми, а в подальшому відбулося корегування негативних тенденцій, що в свою чергу зменшило прояви деструктивної поведінки.

Корекційна програма містила у собі чотири основні блоки: діагностичний; настановчий; корекційний; блок оцінки ефективності. На діагностичному етапі відбувалася діагностика особливостей розвитку особистості, виявлення факторів ризику, формування загальної програми психологічної корекції. Наставочному - спонукання бажання взаємодіяти, зняття тривожності, підвищення впевненості респондентів в собі, формування бажання співпраці та стимулювання до змін у своєму житті. Корекційний - оптимізація тенденцій перфекціонізму, перехід від негативної фази до позитивної, оволодіння способами взаємодії із світом і самим собою, засвоєння конструктивних форм перфекціонізму. Блок оцінки ефективності - вимірювання психологічного змісту й динаміки реакцій, сприяння появі позитивних поведінкових реакцій і переживань, стабілізація позитивної самооцінки.

Отже, аналіз перфекціонізму студентської молоді та його зв'язок із формуванням деструктивної поведінки надають можливість зробити висновок, що в юнацькому віці розвиток високого рівня патологічного перфекціонізму призводить до деструктивної поведінки, психічних та соматичних порушень, порушенням соціалізації, перешкоджає реалізації в професійному житті та становленню індивіда як всебічно розвиненої особистості. Юнацькому віку характерний природний максималізм, що в поєднанні з неконструктивними тенденціями розвитку перфекціонізму та негативними рисами індивіда цілковито спотворює картину світу, де

головною метою є досягнення уявного еталону та максимально можливого рівня результативності.

Юнацький вік, який характеризується високою сензитивністю, зміною емоційно – вольової сфери, утворенням нових поведінкових конструктів є надзвичайно вразливим. Відтак, феномен перфекціонізму перфекціонізму є притаманною характеристикою для молодшої людини, та проявляється, як в конструктивних, так і патологічних векторах. Невротичний перфекціонізм чинить суттєвий вплив на формування деструктивної поведінки, руйнування власного «Я». Окреслений вид перфекціонізму може виникати на різних стадіях життя людини, включаючи ранній вік. Поява в студентській молоді, зумовлена патологічними рисами особистості, різкою зміною соціальної ситуації, помилках виховання, відсутністю сепарації від значущих дорослих та зокрема тиском суспільства.

Корекція невротичного перфекціонізму відбувалася за допомогою усвідомлення існуючої проблеми, пропрацюванням самооцінки, засвоєнням форм конструктивного перфекціонізму, коригуванням процесів мислення, рефлексії та поведінкових реакцій. Трансформація невротичного перфекціонізму дозволила значно зменшити прояви деструктивної поведінки у студентській молоді, що призвело до покращення всіх сфер життєдіяльності в цілому.

Література

Burns D. D. The perfectionist's script for self-defeat. Psychology today. 1980. No 11. P. 34-52.

Broman-Fulks J.J. Is perfectionism categorical or dimensional? A taxometric analysis. Journal of Personality Assessment. 2008. 90(5). P 481–490.

Debrovski K. Positive disintegration. London: Little, Brown & Co. 1964. – P. 45-53.

Hewitt P. The interpersonal expression of perfectionism: perfectionistic self-presentation and psychological distress. Of Personality and Social Psychology. 2003. No 6. P. 1303–1325.

Silverman, L.K. (1995). Perfectionism. URL: <http://www.gifteddevelopment.com/Articles/Perfectionism.html>

РОЗДІЛ III.

ЕМПІРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ПАРАДИГМІ ГЕНЕТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ПРАКТИЧНА ТА ПРИКЛАДНА ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ

3.1. Збереження здоров'я та особистісного благополуччя учасників освітнього процесу у реаліях сьогодення

Бацилєва О.В., Пастушенко В.С.

Відповідальне ставлення до здоров'я як підґрунтя до збереження особистісного благополуччя особистості

Здоров'я населення, за сучасними уявленнями, є показником соціально-культурного розвитку суспільства та якості життя його громадян, а індивідуальне здоров'я посідає вагоме місце у ієрархії цінностей більшості людей. З іншого боку, саме здоров'я, яке, за визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, прийнято розглядати не тільки як відсутність хвороби або фізичних дефектів, але і як стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя особистості, є одним із головних компонентів гармонійного розвитку будь-якої людини на протязі всього онтогенезу.

В реаліях сьогодення людина на різних етапах свого життєвого шляху все частіше стикається з дією різного роду стресорів, таких як процеси урбанізації, несприятливий стан навколишнього середовища, прискорення загального темпу життя на тлі економічної та соціальної нестабільності, інформаційні перенавантаження тощо, тривалий вплив яких знаходить своє негативне відображення не лише на фізичному самопочутті людини, але й на її психологічному функціонуванні, на ставленні до різних аспектів власної життєдіяльності, у тому числі до власного здоров'я. Загальновідомим є той факт, що важливіша роль у збереженні та зміцненні здоров'я належить самій людині, її способу життя, ціннісним орієнтаціям, установкам та суб'єктивному ставленні до власного здоров'я. Усвідомлення людиною цінності власного здоров'я забезпечує формування в неї переконань щодо необхідності планомірного підтримання і збереження здоров'я для загального розвитку особистості шляхом дотримання принципів здорового способу життя [2, 12].

У психологічній науці категорія «здоров'я» пов'язана з поняттям «ставлення до здоров'я», при цьому розглядаючи проблему ставлення до здоров'я, можна стикнутися з багатозначністю даного поняття. Головною причиною цього можна назвати широкий спектр його використання, адже цей термін зустрічається у літературі з філософії, соціології, педагогіки, психології, медицини, при цьому в кожній із сфер наукового знання він має своє трактування. У психологічній літературі найчастіше наводиться наступне визначення: ставлення до здоров'я – це система індивідуальних, вибіркових зв'язків особистості з різними явищами навколишньої дійсності, які сприяють або, навпаки, загрожують здоров'ю людини, а також визначають суб'єктивну оцінку індивідом свого фізичного і психічного стану [4, 10]. Слід також зазначити, що поняття «ставлення до здоров'я» інтегрує в собі всі психологічні категорії, в межах яких аналізується поняття «внутрішньої картини здоров'я», а саме: знання про здоров'я, усвідомлення та розуміння ролі здоров'я в процесі життєдіяльності людини, його впливу на соціальні функції, емоційні і поведінкові реакції [1, 2]. Так, емоційний компонент ставлення до здоров'я включає до себе систему почуттів, які пов'язані у людини з певним об'єктом чи подією. Цей компонент відображає переживання і почуття людини, пов'язані зі станом її здоров'я, а також особливості її емоційного стану в ситуації погіршення фізичного або психічного самопочуття людини. Когнітивний компонент ставлення до здоров'я складають знання про об'єкт та оцінні судження про нього. Даний компонент залежить від психологічної компетентності особистості, яка обумовлена особливостями буденної психології і психогігієни того соціуму та етносу, до якого належить індивід. Когнітивний компонент характеризує знання людини про своє здоров'я, розуміння ролі здоров'я в її житті, знання основних факторів, які мають негативний чи позитивний вплив на стан її здоров'я. Поведінковий компонент ставлення до здоров'я розглядається як готовність діяти певним чином стосовно об'єкта, який має для людини значення. Цей компонент визначає місце здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей людини, особливості її мотивації щодо здорового способу життя, а також характеризує особливості поведінки в сфері здоров'я, ступінь прихильності людини до здорового способу життя та дотримання його принципів, і особливості поведінки у ситуації погіршення стану здоров'я та виникнення хвороби. Слід відмітити, що даний компонент базується на когнітивному та емоційному компонентах ставлення до здоров'я. Виокремлюється також

чотири групи показників, які визначають характер ставлення індивіда до здоров'я, а саме: самооцінку здоров'я; цінність здоров'я (фундаментальну і інструментальну); задоволеність станом власного здоров'я; діяльність, спрямована на збереження здоров'я [2, 8]. Отже, ставлення до здоров'я може характеризуватися цілісністю, усвідомленістю, активністю, стійкістю, вираженістю (інтенсивністю), значимістю та вибірковістю, проявляється у діях і вчинках, переживаннях і вербально реалізованих судженнях людей щодо чинників, що впливають на їх фізичне і психічне благополуччя, при цьому саме поведінка і висловлювані судження про здоров'я можуть бути адекватними або неадекватними.

У науковій літературі мають місце різні варіанти щодо розуміння того, яким може бути ставлення людини до власного здоров'я. Так, існує цілий ряд визначень до даного поняття, зокрема: усвідомлене-неусвідомлене, відповідальне-безвідповідальне, правильне-неправильне, раціональне-ірраціональне, позитивне-негативне, адекватне-неадекватне ставлення, ціннісне та інші види. Одним з найбільш перспективним є розвиток аксіологічного (ціннісного) підходу до дослідження проблеми ставлення до здоров'я. Сутність аксіологічної парадигми, автор пояснює тим, що здоров'я трактується як цінність, яка може визначати цілі, наміри і дії не тільки окремих людей, але і цілих соціальних інститутів. Крім того, ціннісне ставлення до здоров'я є внутрішнім механізмом регуляції поведінки, який заснований на високій суб'єктивній значущості здоров'я і його усвідомленні як передумови реалізації власних життєвих завдань, що супроводжується активним прагненням до турботи про нього [14, 18].

Аналіз наукових джерел дозволив визначити основні чинники, що впливають на ставлення людини до власного здоров'я [2, 9]. По-перше, це вік людини, рівень освіти та її соціально-економічний статус, від якого залежать умови життя людини, її оточення. Так, від рівня освіченості людини залежить вибір нею способу життя та звичок, а рівень доходів, наприклад, впливає на раціон харчування людини тощо. По-друге, це віросповідання, що часто визначає звички та цінності людини. По-третє, це соціокультурний чинник, тобто належність індивіду до певної соціокультурної групи. По-четверте, це відчуття психологічного благополуччя, адже загальновідомо, що перебування під дією стресогенних факторів, часто обумовлюють вибір людиною шкідливих продуктів харчування (наприклад, надмірне вживання солодощів, фаст-фуду тощо). По-п'яте, це персональні цілі людини, усвідомлення її самоефективності.

Загальновідомо, що досягнення поставленої мети, успіхи у професійному та особистому житті сприяють психологічному благополуччю особистості, покращенню її фізичного самопочуття, відповідно така людина буде більш уважна до стану власного здоров'я. По-шосте, це домінуючий локус контролю. Так, люди з інтернальним локусом контролю більш здатні до піклування про своє самопочуття та стан здоров'я через те, що вони вважають самих себе відповідальними за власне здоров'я.

Існують також певні закономірності розвитку ставлення до здоров'я в залежності від віку людини. Так, пріоритетна роль здоров'ю відводиться представниками середнього та старшого покоління через те, що часто у представників даних вікових категорій погіршується самопочуття, з'являються інколи серйозні захворювання, через що і турбота про здоров'я починає займати більше часу, ніж раніше. Молоді люди зазвичай ставляться до здоров'я як до чогось важливого, але абстрактного, що не має до них прямого відношення. Якщо вони і приділяють увагу здоров'ю, то головним чином його фізичній складовій; психологічне і соціальне здоров'я не займають належного місця в системі їх цінностей. З віком ставлення до здоров'я може набувати суперечливого характеру: з одного боку, по мірі дорослішання цінність здоров'я зростає, а з іншого боку, рівень поведінкової активності, спрямованої на його підтримку і зміцнення, знижується. В той же час зниження рівня активності в області здоров'я є результатом дії психологічних механізмів захисту, наприклад, на маскування реальних переживань, пов'язаних зі станом здоров'я.

Ставлення людини до здоров'я, тобто її схильність до його збереження чи нехтування ним, може розглядатися також й як особистісна якість характеру, яку можна виховувати, або впливати на її формування під час становлення особистості. Характер ставлення до здоров'я у багатьох людей має приховані серйозні протиріччя. Так, з одного боку, цінність здоров'я є достатньо значущою і людина в повсякденному житті це усвідомлює, проте, в установці на збереження здоров'я через відповідну поведінку та дії у людини спостерігається дефіцит знань про здоров'я, відсутність бажання систематично піклуватися про нього. Причому це властиво не тільки людям здоровим, але і тим, хто вже має певні проблеми зі здоров'ям [2].

Процес формування у людини ставлення до здоров'я триває протягом всього онтогенезу, але найбільш активно, як правило, відбувається у молодому віці. Слід наголосити, що цей процес є досить складним,

суперечливим і динамічним, що обумовлено дією наступних чинників: 1) зовнішні чинники – це навколишнє середовище, що включає до себе відносини людини із соціумом, професійну діяльність людини, наприклад, часто умови праці визначають зміну режимів активності та відпочинку людини, особливості харчування та інше; 2) внутрішні чинники представлені індивідуально-психологічними та особистісними особливостями людини, які впливають на ставлення людини до власного здоров'я, зокрема, самооцінка, деякі риси характеру (наприклад, оптимізм, цілеспрямованість, відповідальність, або навпаки, пасивність, недбалість тощо), психологічний стан та локус контролю. Також серед даної групи чинників можна відмітити актуальний фізичний та психоемоційний стан.

Таким чином, узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновок, що ставлення до здоров'я становить собою систему індивідуальних вибіркових зв'язків особистості з різноманітними явищами навколишньої дійсності, що сприяють або, навпаки, загрожують здоров'ю людей, а також певну оцінку індивідом свого психічного чи фізичного стану. Ставлення людини до свого здоров'я, з одного боку, відображає досвід індивіда, а з іншого – робить істотний вплив на його поведінку. Позиція особистості стосовно власного здоров'я може визначатися дією певних зовнішніх чинників, а також мати лише внутрішню зумовленість, що визначає практичну установку людини на збереження та зміцнення власного здоров'я через конкретні дії. Враховуючи вагомість даного феномену у загальному функціонуванні особистості, його багатомірність та різноманіття підходів до його вивчення, актуальним та практично значущим є більш глибоке вивчення означеної проблеми, зокрема у студентської молоді, що становить перспективу наших подальших досліджень.

Дослідження особливостей ставлення до здоров'я учасників освітнього процесу

Як зазначалося, здоров'я виступає важливим ресурсом кожної людини, що забезпечує ефективність її життєдіяльності, реалізацію життєвих намірів і цілей. Зміцнення та збереження здоров'я залежить від цілої низки чинників, провідним із яких є розвиток відповідального ставлення особистості до власного здоров'я. В свою чергу, ставлення до здоров'я слід розглядати як складну інтегративну якість особистості, сутність якої міститься у сприйнятті і розумінні власного здоров'я як стану рівноваги між біологічними, фізичними, психоемоційними, соціальними можливостями особистості і динамічними умовами довкілля, видами

діяльності, тобто ставлення до здоров'я виявляється у діях і вчинках особистості, її переживаннях і вербально реалізованих судженнях щодо чинників, що впливають на її фізичне і психічне благополуччя.

Виступаючи одним із елементів самозберігаючої поведінки і володіючи усіма характеристиками психічного ставлення, ставлення до здоров'я містить три основні компоненти: когнітивний, емоційний та поведінковий. Так, когнітивний компонент ставлення до здоров'я характеризує знання людини про своє здоров'я, розуміння ролі здоров'я в організації власної життєдіяльності, знання основних чинників, що роблять як негативний, так і позитивний вплив на здоров'я людини. Емоційний компонент відображає різного роду переживання і почуття людини, пов'язані зі станом її здоров'я, а також особливості її емоційного стану, обумовлені погіршенням фізичного або психічного самопочуття людини; при цьому, дана складова повніше розкривається у домінуючому настрої. Поведінковий компонент визначає місце здоров'я в індивідуальній ієрархії термінальних та інструментальних цінностей людини, особливості її мотивації в області здорового способу життя, а також характеризує особливості поведінки у сфері здоров'я, ступінь прихильності людини до принципів здорового способу життя, особливості поведінки людини у разі погіршення стану здоров'я та виникнення різного роду захворювань; реалізація цієї складової відбувається у вчинках людини, її активності [1, 15].

Процес формування ставлення до здоров'я носить достатньо складний, суперечливий і динамічний характер та детермінований двома групами чинників: 1) зовнішні чинники, що представлені характеристиками навколишнього середовища, зокрема особливостями макро- та мікросоціуму, особливостями професійної діяльності тощо; 2) внутрішні чинники: демографічні (зокрема стать, вік, національність), індивідуально-психологічні особливості особистості, загальний стан її здоров'я. При цьому, неабияке значення у формуванні ставлення до здоров'я відіграє впевненість особистості у собі та адекватна самооцінка, що впливає на ціннісно-мотиваційну сферу особистості і відповідно на вибір нею здорового способу життя.

Загальновідомо, що стан здоров'я та благополуччя молодого покоління виступають важливими показниками розвитку будь-якої держави. На жаль, стан здоров'я даної вікової категорії у нашій країні сьогодні, як ніколи, викликає серйозне занепокоєння, про що свідчать

різноманітні наукові дослідження. Така ситуація пов'язана з дією різних чинників, серед яких першочергового значення набувають недотримання здорового способу життя та недостатнє піклування про власне здоров'я, зміни традицій харчування, зниження фізичної активності, а також підвищення рівня психоемоційних навантажень та тривале перебування у небезпечних, стресових умовах. Через такі обставини, все більшої актуальності набуває проблема формування відповідального ставлення особистості до власного здоров'я, оскільки провідна роль в збереженні здоров'я належить самій людині, її способу життя, системі цінностей, рівню гармонізації її внутрішнього світу і стосунків з оточенням [7, 13].

Слід зазначити, що процес формування ставлення до здоров'я здійснюється протягом усього онтогенезу особистості, але найбільш сприятливим для формування адекватного ставлення є саме юнацький вік, оскільки це час пошуку себе та своїх вподобань, у цей період більшість шукають себе та формують свідомі погляди на життя і саме така пластичність психіки створює позитивний ефект [1, 11]. Тому дослідження проблеми ставлення до здоров'я серед здобувачів вищої освіти виступає важливою та необхідною складовою психолого-педагогічної діяльності, оскільки під час такої роботи можна виявити недоліки, пов'язані з уявленням про здоров'я та наявністю навичок щодо його збереження, знайти нові шляхи формування позитивного та відповідального ставлення до здоров'я.

Феномен ставлення до здоров'я вивчали як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники, зокрема О. Бацилева, Л. Карамушка, Т. Кондес, С. Максименко, О. Матвієнко, І. Пузь та інші. Вивчення проблеми здоров'я, зокрема формування культури здоров'я та впровадження здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти висвітлюється у роботах таких науковців, як Ю. Бойчук, Л. Малишева, Н. Терентьева, В. Шепітько та інші. Дослідження особливостей відповідального ставлення до здоров'я здобувачів представлено у роботах дослідників І. Гресько, Л. Канішевська, Г. Слабкий, С. Яланська та ін.

Метою роботи стало проведення низки емпіричних досліджень особливостей ставлення до здоров'я у здобувачів вищої освіти, базуючись на вищезазначених принципах.

Так, вивчаючи значення індивідуально-психологічних особливостей у формуванні ставлення до здоров'я, нами було проведено експериментальне дослідження, що передбачало діагностику

індивідуально-психологічних особливостей особистості, які впливають на її психоемоційний стан, ставлення до себе та до власного здоров'я, виявлення місця здоров'я в системі індивідуальних цінностей [3].

У якості психодіагностичного інструментарію нами використовувалися наступні методи та методики: Багатофакторний особистісний опитувальник FPI (модифікована форма В), Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча; Опитувальник «Ставлення до здоров'я» (автор Р. Березовська). Також нами використовувалась спеціально розроблена анкета, метою якої було виявлення уявлень досліджуваних про здоров'я, їх ставлення до власного здоров'я, їх знань, щодо чинників, які сприяють або перешкоджають збереженню та зміцненню власного здоров'я.

Аналіз наукової літератури та результатів власних попередніх досліджень з означеної проблеми дозволив нам зробити припущення про те, що наявність таких індивідуально-психологічних рис, як емоційна стабільність, врівноваженість, здатність до контролю власних потягів та поведінки в цілому матиме позитивний вплив на формування адекватного ставлення до здоров'я. Для перевірки висунутої гіпотези відповідно до наявності чи відсутності вищезазначених рис (на підставі показників за шкалами III, IV, VI опитувальника FPI) досліджуваних було поділено на три групи. Так, до складу першої групи увійшли 22 (42,3%) досліджуваних, характерним для яких були високі показники за обраними шкалами, а значить наявність вищезазначених рис у структурі особистості. До складу другої групи увійшли 14 (26,9%) досліджуваних, для яких характерним виявилось низькі значення за шкалами, що діагностують вищезазначені індивідуально-психологічні особливості, а до складу третьої групи – відповідно, 16 (30,8%) досліджуваних з середніми показниками.

Оцінка індивідуальної системи цінностей досліджуваних з різними індивідуально-психологічними особливостями (за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча), показала, що здоров'я займає першорядне значення, що безумовно є позитивним явищем для формування адекватного ставлення до здоров'я.

Досліджуючи різні компоненти ставлення до здоров'я, нами було проаналізовано відповіді досліджуваних на питання спеціально розробленої анкети, метою якої було виявлення рівня обізнаності студентів щодо питань, пов'язаних зі здоров'ям. Так, оцінюючи розуміння учасниками дослідження змісту поняття здоров'я нами було виявлено, що

40,9% досліджуваних I групи, 71,4% – II групи та 68,7% – III групи, відзначали, що здоров'я це виключно відсутність різного роду захворювань та будь-яких розладів у роботі організму, що свідчить про ототожнення ними здоров'я виключно із нормальним функціонуванням організму на фізіологічному рівні. Здоров'я як повне благополуччя особистості на всіх рівнях її організації відзначали 59,1% досліджуваних I групи, 28,6% – II групи та 31,3% III групи.

Досліджуючи вплив різних джерел (ЗМІ, Інтернет, лікарі, сім'я та друзі, науково-популярна література тощо) на рівень обізнаності студентів в питаннях збереження здоров'я, нами було виявлено, що серед 63,7% досліджуваних I групи найбільший авторитет мають лікарі, серед 22,7% – сім'я та друзі, серед 13,6% – науково-популярна література, присвячена здоров'ю. Серед досліджуваних II групи 64,3% студентів відмічали, що вони отримують інформацію про здоров'я здебільшого з мережі Інтернет, 21,4% – від членів сім'ї і знайомих та 14,3% – від лікарів. Досліджувані III групи відзначали, що найбільш авторитетним джерелом для них є лікарі (56,3% досліджуваних) та Інтернет (43,7% досліджуваних). Отже, серед спільних виявлених джерел, завдяки яким відбувається підвищення рівня компетентності щодо здоров'я, досліджувані відзначають лікарів. Проте велика кількість досліджуваних I та II групи відзначають і Інтернет.

Суб'єктивна оцінка власного стану здоров'я показала наступні результати. Серед досліджуваних I групи 72,7% оцінюють свій стан як добрий, 18,2% – як задовільний та 9,1% – як незадовільний. Серед досліджуваних II групи добрий стан здоров'я відмічали 35,6% досліджуваних, задовільний – 42,8% досліджуваних та незадовільний, поганий – 13,6% досліджуваних. Серед досліджуваних III групи добрий стан відмічали 43,7% досліджуваних, задовільний 31,3% досліджуваних та незадовільний 25,0% досліджуваних. Отже можна відмітити, що переважна більшість досліджуваних I групи оцінює свій стан здоров'я як добрий, який не викликає в них ніякого дискомфорту та переживань. Переважна більшість досліджуваних II та III групи оцінює свій стан як задовільний.

Дотримання базових принципів здорового життя у повсякденній життєдіяльності відзначали 59,1% досліджуваних I групи, 14,3% досліджуваних II групи та 25,0% досліджуваних III групи. Прагнення до дотримання здорового способу життя – 27,3% досліджуваних I групи, 28,6% досліджуваних II групи та 43,7% досліджуваних III групи. Не дотримуються і не намагаються вести здоровий спосіб життя 13,6% досліджуваних I групи,

57,2% – II групи та 31,3% – III групи. Серед чинників, які, на думку досліджуваних, заважають дотримуватися здорового способу життя, представники всіх груп однаково відмічали такі як відсутність матеріальних можливостей, брак вільного часу, вплив оточення, надмірне навчальне навантаження.

Узагальнюючи отримані результати емпіричного дослідження компонентів ставлення до здоров'я у молоді з різним рівнем емоційної стабільності та врівноваженості за методикою Р. Березовської, можна зробити висновки, що переважна більшість емоційно стабільних досліджуваних продемонстрували наявність чітких знань щодо чинників, які мають позитивний та негативний вплив на здоров'я людини, їх притаманно відповідальне ставлення до власного здоров'я, значущим для них є дотримання принципів здорового способу життя. Досліджувані з низьким та середнім рівнем емоційної стабільності та врівноваженості також вказували на провідне місце здоров'я в системі цінностей, однак, незважаючи на це, вони відзначали, що не дотримуються принципів здорового способу життя у побуті, не завжди вчасно реагують на виникнення тих чи інших розладів у роботі власного організму, що вказує на недостатньо відповідальне ставлення до здоров'я.

Таким чином, на підставі результатів емпіричного аналізу нами було підтверджено припущення про те, що наявність таких індивідуально-психологічних особливостей, як емоційна стабільність, врівноваженість, здатність контролювати власні потяги та поведінку в цілому має позитивний вплив на формування відповідального ставлення до здоров'я. Встановлено, що переважна більшість молоді, у яких було діагностовано наявність вищезазначених особливостей мають чіткі уявлення про значення здоров'я в їхньому житті, вони дотримуються базових принципів здорового способу життя, а також відводять здоров'ю провідне місце в індивідуальній системі цінностей. Досліджувані, яким притаманні емоційна нестабільність і невірноваженість також відзначали відповідну цінність здоров'я, знання про вплив різних чинників на стан здоров'я, проте разом з цим вони демонстрували недостатньо відповідальне ставлення до власного здоров'я, що, перш за все, було зумовлено їхнім прагненням до задоволення власних вітальних потреб, нездатністю контролювати власні потяги та поведінку в цілому. У таких досліджуваних також відмічається недостатність знань щодо принципів здорового способу життя та необхідності відповідального ставлення до здоров'я.

За результатами іншого емпіричного дослідження [7] із застосуванням авторської Анкети дослідження уявлення молоді про здоров'я та опитувальника «Ставлення до здоров'я» Р. А. Березовської виявлено наступні результати. Так, за даними анкетування показано, що 80% досліджуваних визначають, що здоров'я – це не лише відсутність хвороб та нормальне фізіологічне функціонування організму, а й стабільний моральний стан; такі дані, безперечно, свідчать про розуміння єдності усіх систем організму. Здоров'я як лише нормальне фізіологічне функціонування організму розглядає всього 20% досліджуваних. Щодо розуміння поняття про здоровий спосіб життя (ЗСЖ), то 95% досліджуваних зазначають, що це відсутність шкідливих звичок та наявність позитивних, зокрема заняття спортом, правильне харчування, вчасні профілактичні заходи, загартовування тощо, тоді як 5% – співвідносять поняття ЗСЖ із єдністю психічного та фізичного аспектів здоров'я.

Досліджуючи вплив різних джерел (ЗМІ, Інтернет, лікарі, друзі та знайомі, науково-популярні книги тощо) на рівень обізнаності здобувачів в питаннях збереження здоров'я, нами було виявлено, що для більшості (86,8%) лікарі залишаються провідним джерелом інформації у питаннях здоров'я і мають на молодь значний вплив. Разом з цим, інтернет також є одним із провідних джерел інформації не лише про теми, пов'язані зі здоров'ям, а й загалом (82,4%).

Виявлення чинників, які, на думку досліджуваних, мають найбільший вплив на стан здоров'я людини, показало, що майже всі досліджувані відзначили, що саме образ життя людини має провідний вплив на стан її здоров'я (94,1%). Цікавим виявився той факт, що досліджувані майже не вважають такі фактори як соціальне оточення (23,5%), професійна діяльність (13,2%), емоційні переживання (1,5%) важливими та значущими.

Суб'єктивна оцінка власного стану здоров'я показала, що, хоча більшість досліджуваних розуміють як диференціювати стан свого здоров'я, майже кожен третій досліджуваний має з цим проблеми. Свою ознайомленість із базовими принципами ЗСЖ позитивно оцінюють усі учасники. Так, 86,8% досліджуваних стверджують, що добре володіють інформацією, 13,2% стверджують, що щось знають, а щось ні. У дотриманні принципів ЗСЖ у повсякденній життєдіяльності також виявлена позитивна тенденція: жоден із досліджуваних не виражає думку про те, що

дотримуватися ЗСЖ непотрібно, усі учасники так чи інакше намагаються підпорядковувати свої звички цим принципам.

Серед чинників, які, на думку досліджуваних, заважають дотримуватися здорового способу життя, більшість (42,6%) однаково відмічали такі як відсутність матеріальних можливостей, брак вільного часу, відсутність мотивації, недостатність навичок та умов для дотримання ЗСЖ. При цьому, 64,7% досліджуваних стверджують, що намагаються вести ЗСЖ, не зважаючи ні на що.

Серед найбільш ефективних шляхів збереження та покращення власного здоров'я досліджувані вважають саме дотримання здорового способу життя (92,6%). Інші показники, такі як підвищення рівня медичного обслуговування (58,8%), створення умов на різних рівнях, у тому числі й на державному, для опанування навичок здорового способу життя (52,9%), покращення загального рівня життя населення (45,6%), створення умов на різних рівнях, у тому числі й на державному, для опанування навичок здорового способу життя (44,1%) знаходяться для респондентів приблизно на одному рівні значущості.

Отримані результати за опитувальником Р. А. Березовської свідчать про наступні особливості змісту когнітивного, емоційного, поведінкового та ціннісно-мотиваційного компонентів ставлення до здоров'я. Так, оцінка когнітивного компоненту показала, що 81,5% опитуваних мають стійкий інтерес до проблем, пов'язаних зі здоров'ям, демонструють зацікавленість при обговоренні питань з проблеми здоров'я та здорового способу життя, чітко розуміння місця та значущості здоров'я у життєдіяльності людини. Певну відсутність інтересу до проблем здоров'я, нерозуміння дії різного роду чинників на стан здоров'я було виявлено всього у 18,5% досліджуваних. Оцінювання емоційного компоненту ставлення до здоров'я свідчить про те, що 65,3% досліджуваних не соромляться говорити іншим про проблеми з власним здоров'ям, вони не відчують провини за свою хворобу, але часто соромляться розповісти свої скарги лікарю. У свою чергу 28,7% респондентів стривожені та бояться говорити про наявні проблеми зі своїм здоров'ям. Результати оцінки поведінкового компоненту ставлення до здоров'я свідчать, що реальна турбота про власне здоров'я, яка проявляється у дотриманні базових принципів ЗСЖ, характерна лише для 52% опитуваних, при цьому найпопулярнішими способами підтримки здоров'я є заняття фізичними вправами, раціональне харчування, відсутність шкідливих звичок; 74,9% опитуваних вважають обов'язковим

звернення до лікаря, якщо відчують погіршення стану здоров'я, ще 20% вважають доцільним спочатку звернутися за порадою до батьків чи друзів; лише 5,1% досліджуваних схильні ігнорувати наявні проблеми зі здоров'ям. Оцінювання ціннісно-мотиваційного компоненту показало: 94,9% досліджуваних ставлять здоров'я на одні ваги з такими поняттям як щасливе сімейне життя; потім в ієрархії цінностей опитуваних перебуває незалежність, самостійність, матеріальне благополуччя; певну байдужість до свого здоров'я демонструють 5,1% досліджуваних; серед причин недотримання принципів здорового способу життя респонденти найчастіше виділяють відсутність сили волі, вільного часу та відповідних умов.

Таким чином, на підставі результатів емпіричного дослідження, було виявлено, що здобувачі вищої освіти мають достатній рівень знань про здоров'я та здоровий спосіб життя. Переважна більшість досліджуваних продемонструвала наявність чітких знань про чинники, які мають позитивний та негативний вплив на здоров'я людини. Пріоритетним та значущим для більшості здобувачів є дотримання принципів здорового способу життя, а також відповідальне ставлення до власного здоров'я. Лише незначна кількість опитуваних немає чітких уявлень про такі поняття як здоров'я, здоровий спосіб життя. Здобувачі виражають високу обізнаність у принципах здорового життя, деякі можуть чітко зазначити причини, чому не завжди виходить піклуватися про своє здоров'я, а також запропонувати шляхи вирішення цієї проблеми не лише на особистісному, а й на більш глобальному рівнях. Перспектива подальших досліджень передбачає всебічне вивчення окресленої проблеми, а також розробку та запровадження комплексу заходів щодо розширення загальної освіченості про збереження та зміцнення здоров'я серед здобувачів вищої освіти. Одним із ефективних шляхів формування адекватного, відповідального ставлення до здоров'я виступає проведення комплексної та системної роботи фахівців з молоддю, яка має бути спрямована на підвищення цінності здоров'я, а також усвідомлення наслідків власної поведінки та життєдіяльності, що безумовно буде виступати значущим чинником благополуччя як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Особливості організації психологічної допомоги учасникам освітнього процесу в умовах війни

Глобальні трансформації, які мають місце у сучасному суспільстві, торкаються всіх сфер життєдіяльності особистості та обумовлюють особливості її функціонування на всіх рівнях. Можна говорити, що

найбільш активні виклики сьогодення спостерігаються у двох напрямках. По-перше, в останні роки людство потерпає від цілої низки катаклізмів як загальносвітових (таких як пандемія COVID-19), так і ніби локальних, але насправді тих, що торкаються всього світу (таких як війна в Україні). По-друге, задачі, які постають перед сучасною людиною, постійно стають більш складними та різноманітними, що вимагає від людини безперервного удосконалення, високого, часто надмірного, напруження, що актуалізує потреби, пов'язані з отриманням відповідних знань та практичним опануванням важливими навичками відновлення організму та стабілізації психічного стану. На нашу думку, організація та здійснення освітнього процесу не тільки віддзеркалює все різноманіття сучасних викликів, а й досить гостро реагує на дію стресових чинників, зокрема військові дії на території нашої країни. Виходячи з цього, стає зрозумілим, що учасники освітнього процесу (безпосередні чи опосередковані) потребують відповідної допомоги, у першу чергу психологічної.

Метою роботи стало висвітлення теоретичних та практикоорієнтованих питань організації психологічної допомоги учасникам освітнього процесу в умовах війни.

Загальновідомо, що сучасний освітній процес та його учасники вже давно вийшли на новий рівень, навчилися активно адаптуватися не тільки до постійно зростаючих суто професійних вимог, а й до нових умов як отримання, так і надання освітніх послуг. До звичного вже майже рутинного формату дистанційного навчання приєдналися нові страшні виклики, пов'язані з війною – фізичні та психологічні травми через знаходження у зоні активних бойових дій та на територіях тимчасової окупації, вимушене переселення, руйнацію житла та значне погіршення умов мешкання, переживання за близьких, що знаходяться у небезпеці, втрату рідних тощо. Не викликає сумнівів, що освітній процес, який має продовжуватися навіть попри такі стресогенні умови, потребує відповідних дій з боку адміністрації освітніх закладів, спрямованих на його належну організацію, в першу чергу надання кваліфікованої психологічної допомоги всім його учасникам. Обов'язковою умовою ефективної психологічної допомоги учасникам освітнього процесу в умовах сьогодення є її комплексний характер, тобто вона має відбуватися на різних рівнях – організаційному, груповому, особистісному. Так, продуктивними можуть стати відповідні зміни у самій організації освітнього процесу – асинхронний розклад та терміни виконання завдань (у тому числі

можливість здійснення альтернативних варіантів), надання можливості використання різноманітних платформ та ресурсів для швидкого отримання необхідної інформації, максимальна індивідуалізація освітнього процесу і т.п. [6].

Слід відмітити, що подібного роду заходи покликані значно оптимізувати освітній процес та знизити психічне напруження у його учасників, викликане побоюваннями (через цілком об'єктивні причини) з приводу невиконання вимог освітньої програми, що є особливо актуальним на випускних курсах. Позитивний вплив на стабілізацію психічного стану, відчуття єдності, причетності до спільної важливої справи робить активне висвітлення освітнього процесу та подій, які відбуваються, на відповідних інтернет-ресурсах, що також треба обов'язково враховувати та використовувати в організації діяльності освітнього закладу. Ще одним ефективним ресурсом психологічної допомоги є групова та індивідуальна робота, яка може бути реалізована у різноманітних формах – просвітницькі бесіди та надання відповідної інформації щодо особливостей поведінки у кризових ситуаціях; проведення вебінарів, надання практичних порад та алгоритмів щодо відновлення ресурсів організму та психіки, стабілізації психоемоційного стану; організація груп підтримки; проведення соціально-психологічних тренінгів з метою опанування відповідних навичок. При цьому, обов'язково слід пам'ятати, що найбільш плідним є залучення до такої допомоги усіх учасників освітнього процесу, які її потребують [16, 17].

Встановлено, що невміння контролювати власні емоції та почуття, адаптуватися до нових вимог та ситуацій, виступає суттєвими перешкодами на шляху здійснення успішної навчальної, професійної та інших видів діяльності, призводить до виникнення різного роду проблем у міжособистісних відносинах, перешкоджає досягненню цілей та реалізації намірів, провокує виникнення та розвиток різного роду нервово-психічних та психосоматичних розладів та захворювань. На нашу думку, одним із ефективних способів збереження благополуччя учасників освітнього процесу, відновлення їх ресурсів, може виступати психічна саморегуляція як система засобів, за допомогою яких людина здатна ефективно протистояти впливу різного роду негативних факторів, регулювати свій фізичний та психічний стан, мобілізувати свої ресурсні можливості. Слід зазначити, що оволодіння навичками психічної саморегуляції є вкрай важливим для учасників освітнього процесу, оскільки сприяє відновленню

сил, нормалізує психоемоційний фон, підсилює мобілізаційні ресурси організму, що є надзвичайно актуальним в умовах війни.

Розглядаючи психічну саморегуляцію як один із дієвих засобів, що передбачає здатність особистості управляти власним психоемоційним станом за допомогою низки способів, зокрема уявних образів, слів, дій, слід зазначити, що ефективна психічна саморегуляція запобігає накопиченню перенапруження, сприяє відновленню сил, стабілізує психоемоційний фон, посилює контроль над своїми емоціями та поведінкою в цілому, дозволяє знизити ризик виникнення небажаних наслідків психотравмуючих факторів, сприяє поліпшенню настрою та розумової працездатності. Традиційно у процесі здійснення психічної саморегуляції прийнято виокремлювати два шляхи: по-перше, це попередження або профілактика негативних психоемоційних станів; по-друге, зниження інтенсивності вже наявних деструктивних станів [5].

Серед найбільш простих та доступних методів психічної саморегуляції можна відзначити такі як: прийоми позитивного мислення; спостереження за прекрасним; перегляд фотографій; догляд за рослинами, тваринами; прогулянки на свіжому повітрі у парку, лісі; прослуховування улюбленої музики, помірну фізичну активність тощо.

У процесі здійснення психічної саморегуляції прийнято виокремлювати два шляхи: по-перше, це попередження або профілактика негативних психоемоційних станів; по-друге, зниження інтенсивності вже наявних деструктивних станів.

Аналіз існуючих прийомів та технік психічної саморегуляції вказує на їх різноманітність, тому для більш зручного їх застосування фахівці часто їх поділяють на різні групи, або класифікують за різними критеріями. Більшість методів психічної саморегуляції здійснюються на довільному та усвідомленому рівнях. Прийоми психічної саморегуляції можна поділити на дві групи: психофізіологічні та психологічні [5]. Так, психофізіологічні прийоми психічної саморегуляції ґрунтуються на взаємозв'язку психічних і фізіологічних функцій, тому передбачають вплив на емоційний стан за допомогою довільного керування власним диханням, рухами, застосування температурних подразників тощо. Відповідно до цього виокремлюються: 1) м'язові прийоми, сутність яких полягає у тому, що зниження напруженості у м'язах призводить до заспокоєння, розслаблення, а підвищення – до активізації діяльності нервової системи, мобілізації резервних можливостей людини; 2) дихальні прийоми, що засновані на взаємозв'язку емоційного

стану з типом дихання (заспокійливого або мобілізуючого); 3) прийоми, засновані на використанні температурних подразників, ґрунтуються на положенні про те, що низькі температури збадьорюють, мобілізують, тонізують організм людини, а теплі – заспокоюють та знімають напругу.

Сутність психологічних прийомів психічної саморегуляції полягає у взаємодії між емоціями та психічними пізнавальними та вольовими процесами, а також взаємодії з різними емоціями. Відповідно до того, який саме психічний процес використовується як провідний у процесі здійснення необхідного самовпливу, можна виокремити вольові, раціональні, мнемонічні прийоми, а також прийоми, засновані на уяві та увазі, емоційно-стресові та поведінкові прийоми. Пропонуємо коротко розглянути їх зміст. Так, вольові прийоми саморегуляції базуються на вольовому зусиллі та спрямовані на подолання труднощів на шляху до досягнення мети. Раціональні прийоми передбачають зниження дії стресового чинника за допомогою логічних міркувань, апеляцій до розуму. Прийоми, засновані на уяві, спрямовані на зниження психоемоційного напруження шляхом активізації уяви та створення потрібних образів за рахунок самонавіювання, моделювання майбутньої ситуації, уживання у потрібний образ тощо. Мнемонічні прийоми передбачають цілеспрямовану активізацію у пам'яті необхідних позитивних спогадів та переживань. Прийоми, що засновані на переключенні уваги, передбачають розвиток здатності переключати увагу з неприємного на приємні чи нейтральні речі або дії. До емоційно-стресових прийомів відносяться такі прийоми, що спрямовані на виникнення у людини стану еустресу (цілющого, позитивного стресу). Більшість цих прийомів засновані на активізації творчого потенціалу особистості, що передбачає створення творчих доробків, творче спілкування з природою, занурення у різні види мистецтва, подорожі, пошук натхненності у повсякденному житті. Поведінкові прийоми включають прийоми саморегуляції, що покращують психоемоційний стан через реалізацію певних форм поведінкової активності через усвідомлення людиною того, що викликає у неї занепокоєння та хвилювання.

Зважаючи на різноманітність вищепредставлених прийомів психічної саморегуляції, при їх застосуванні важливим є обов'язкове врахування віку людини, її актуального стану здоров'я та індивідуально-психологічних особливостей особистості. Отже, саме психічна саморегуляція, на нашу думку, виступає одним із дієвих засобів збереження благополуччя особистості в межах освітнього простору, а комплексне

опанування прийомів психічної саморегуляції дозволить зменшити прояв деструктивних психоемоційних станів та почуттів, які можуть виникати у учасників освітнього процесу в результаті дії різного роду стресових факторів, характерних для освітнього простору.

Аналізуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що в умовах війни важливим є не тільки якісна трансформація освітнього процесу, але й своєчасна організація та надання необхідної комплексної психологічної підтримки та допомоги усім всім його учасникам. При цьому одним із дієвих та доступних засобів має стати опанування прийомами психічної саморегуляції, що дозволить зменшити прояв різного роду негативних психоемоційних станів та почуттів, пов'язаних з війною.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у впровадженні в освітній процес комплексної програми психологічної допомоги, спрямованої на формування необхідних теоретичних знань з приводу збереження психічного та психологічного здоров'я, опанування необхідних навичок відновлення організму та стабілізації психічного стану, що, безумовно, сприятиме зниженню ризику дії стресових чинників, викликаних війною, а також забезпеченню можливості для подальшого гармонійного особистісного та професійного саморозвитку учасників освітнього процесу.

Література

1. Бацилєва О.В., Пузь І.В., Гресько І.М. Особливості ставлення до здоров'я молоді з різним рівнем психоемоційного напруження. Психологічний журнал. Психологічний часопис. 2018. № 6(16). С. 167-183.
2. Бацилєва О. В., Пузь І. В., Гресько І. М. Проблема ставлення до здоров'я у психологічній науці: теоретико-методологічний аспект. Сучасні здоров'язбережувальні технології : монографія / за загальною редакцією проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С.39-45.
3. Бацилєва О.В., Пузь І.В. Дослідження особливостей ставлення до здоров'я студентської молоді. Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 11–12 квітня 2019) / [ред. колегія: Є. М. Потапчук (голов. ред.), Т. Л. Левицька, Л. О. Подкоритова, В. К. Гаврилькевич] / М-во освіти і науки України,

Хмельницький нац. ун-т, Каф. психол. та педагог. [та ін.]. Хмельницький: ХНУ, 2019. С. 10-12.

4. Бацилева О. В., Гресько І. М. Позитивна Я-концепція як ресурс психологічного здоров'я особистості. Психологічний часопис. 2019. № 11. С. 73.-89.

5. Бацилева О. В., Пузь І. В. Психічна саморегуляція як засіб збереження благополуччя особистості в межах освітнього простору / Психологічні засади розвитку, психодіагностики та корекції особистості в системі неперервної освіти / За науковою редакцією Матохнюк Л. О. // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (30-31 жовтня 2020 року), №3 (29). Вінниця: КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», 2020. С. 28–32.

6. Бацилева О.В., Пузь І.В. Особливості організації психологічної допомоги учасникам освітнього процесу в умовах війни. Актуальні проблеми фахової підготовки здобувачів спеціальності 053 Психологія: зб. матеріалів Міжуніверситетського науково-практичного семінару, Київ, 18 листопада 2022 р. Київ: НУБіП України, 2022. С. 34-37.

7. Бацилева О.В., Докійчук І.В. Дослідження особливостей ставлення до здоров'я здобувачів вищої освіти: реалії сьогодення. Психолого-педагогічні координати розвитку особистості: зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф., 1-2 червня 2023 р. Полтава : національний університет імені Юрія Кондратюка, 2023. С.20-25.

8. Канішевська Л. Теоретичні аспекти проблеми формування ціннісного ставлення до здоров'я у студентської молоді. Молодь і ринок. 2017. № 5. С. 16-20.

9. Карамушка Л.М., Дзюба Т.М. Феномен «здоров'я» як актуальний напрям досліджень в організаційній психології. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2019. № 1(16). С. 22-33.

10. Креденцер О. В. Теоретичний аналіз основних підходів до визначення поняття «здоров'я» в психології. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Том І: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Вип. 55. С. 44-50.

11. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.

12. Максименко С. Д. Психогенетичний потенціал особистості: методологія та принципи. Українська психологія. ХХІ століття. Початок. (Дні української психології в Берліні): матеріали наук.-практ. конф. з міжнар.участю 27–28 квітня 2023 року : зб. матеріалів / за ред. В. Г. Панка. Київ : Інститут психології Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 11-29.
13. Марценюк М.О., Моргун А.В. Психологічні особливості сучасної молоді та її уявлення про здорову поведінку. Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука». 2022. Випуск 1(32). С. 58-64.
14. Матвієнко О. В., Мороз Д. В. Ціннісне ставлення до здоров'я як педагогічна проблема. Молодий вчений. 2018. №1(53). С.348-353.
15. Сердюк Л. З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2017. Том 5. С.124-133.
16. Соколенко Л. Зміст і методика формування в студентів культури здорового способу життя у виховній позааудиторній діяльності. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2014. № 9 (Ч.2). С. 200-205.
17. Яланська С. П. Збереження психологічного здоров'я студентської молоді / Соціальна робота у сфері збереження репродуктивного здоров'я молоді: теорія і практика : навч. посібн. / за заг. ред. Сайко Н.О., Златопольської Н.В. – Полтава: АСМІ, 2021. 198 с.
18. Olga Bacylewa, Wiktor Gerasymczuk. Quality of life as interdisciplinary problem. Roczniki teologiczne. Tom LXV, zeszyt 1. 2018. P.127-135. DOI:<http://dx.doi.org/10.18290/rt.2018.65.1-7>

3.2. Міжособистісна взаємодія між учителем та учнем як фактор розвитку особистості і пізнавальної діяльності учня

Мар'яненко Л. В.

Генетичний підхід до вивчення проблеми розвитку особистості, пізнавальних здібностей і пізнавальної діяльності учня

Для генетичного підходу в дослідженні процесу розвитку особистості й становлення пізнавальної діяльності учня є важливим теоретичний аналіз проблеми співвідношення навчання і розвитку. Г. С. Костюк зазначав, що розвиток особистості учня й становлення його навчальної та пізнавальної діяльності відбувається здебільшого у процесі навчання. Розвиток особистості – це внутрішній прогрес, що його особистість усвідомлює, але здійснюється він приховано. Розумовий розвиток загалом відбувається як спонтанний процес під час розв'язання власних суперечностей. Але спонтанність розвитку досягається за умови заданої спрямованості на розв'язання навчально-пізнавальних завдань, що виникають. Саме процес навчання ставить учня в ситуацію такої неперервної спрямованості. За С. Д. Максименком, не всі психологічні надбання стають результатом психологічного розвитку, а лише ті, що зберігаються на подальших етапах діяльності. Основним показником розвитку когнітивної сфери особистості учня є здатність перманентного цілепокладання, а не вміння оперувати способами досягнення тих чи тих цілей.

Г. С. Костюк розумів розвиток як розгортання психічного і зауважував, що керувати розвитком набагато складніше, ніж керувати засвоєнням знань. Навчання потрібно оцінювати у зв'язку з досягненням руху розумового розвитку, а не лише в контексті набуття ЗУН (знань, умінь, навичок). Традиційне навчання не влаштовувало вченого.

Навчання найбільшою мірою пристосовується до закономірностей розвитку, сприяє його подальшій прогресивній зміні, а сам розвиток природним чином активізує процес навчання. Навчання з традиційного на розвивальне може перетворитися із впровадженням експериментально-генетичного методу (С. Д. Максименко). За С. Д. Максименком, експериментально-генетичний метод передбачає проходження трьох етапів: діалектико-логічного аналізу, власне формувального експерименту, завершальної контрольної діагностики. На етапі діалектико-логічного

аналізу відбувається моделювання здібностей учня і предмету, що засвоюється учнем за допомогою цих здібностей.

Варто зазначити, що наука й навчальний предмет співвідносяться між собою. Наука фіксує пізнавальну діяльність людства, у результаті якої, власне, наука і виникає. Отже, наука представлена і в історії її становлення, і в системах понять, і в теоріях. Шкільний навчальний предмет – це та методична розробка, у якій зафіксовано основні елементи науки, що їх мають адекватно засвоїти учні. Крім того, на етапі діалектико-логічного аналізу надається психологічна характеристика особливостей засвоєння знань, становлення навчальної діяльності, розвитку мислення й особистості учня. На основі цього аналізу конструюються моделі здібностей як системи конкретних предметних дій, адекватних вродженій здібності, створюються методичні прийоми роботи учнів в школі і дома.

Другий етап – формувальний експеримент, тобто власне експериментальне навчання, де здійснюється проєктування експериментальних програм.

Третій етап – констатація психологічних утворень, що розвинулися в кожного учня – учасника формувального експерименту, у процесі другого етапу (теоретичного ставлення до дійсності, рефлексії, теоретичного мислення).

Головне питання експериментально-генетичного методу – це зміст психологічного розвитку дитини у процесі оволодіння експериментальною програмою. У межах концепції навчальної діяльності С. Д. Максименко виокремлює три основні проблеми: 1) формування мислення, як психічного процесу; 2) становлення психологічної структури діяльності; 3) розвиток особистісних властивостей і якостей.

У розвивальному навчанні має сформуватися теоретичне мислення (узагальнення) (В. В. Давидов, В. В. Репкін, С. Д. Максименко та ін.). В основу теоретичного узагальнення покладено теоретичний тип аналізу. Теоретичний аналіз спрямований на з'ясування суті об'єкта і принципу його побудови. Останній з'ясовується віднайденням функцій об'єкта і значенням його певного відношення в структурі системи, серед предметів якої він перебуває.

Метою генетичної психології є вивчення умов, за яких людина може досягти такого рівня досконалості її пізнавальної діяльності (і будь-якого виду діяльності взагалі), коли виникають творчі здібності (знайдення творчих образів, навіть здійснення відкриття). Такі зміни пізнавальної

діяльності здійснюються у процесі трансформації власних психічних явищ людини: їх змісту, форми, перетворення станів свідомості і способів дій, коли завдяки цьому досягається високий рівень функціонування навчальної діяльності, пізнавальної діяльності, що сягає рівня творчості.

Застосування генетичного методу в психології пов'язано з іменами Д. Болдуїна, К. Гросса, Карла і Шарлотти Бюлер, А. Біне, А. Валлона, Е. Клапареда, Р. Заззо, Ж. П'яже та ін.

Г. С. Костюк вважав, що пізнавальна діяльність особистості є складним психологічним явищем, що вбирає в себе духовне життя особистості, різноманітні творчі вияви і творчу діяльність. Науковець виділив компоненти пізнавальної діяльності, як-от: чутливість пізнавальних аналізаторів; становлення пізнавального образу; пізнавальні дії: сенсорні, перцептивні, мнемічні, мислительні; рух від неповної інформації про пізнавальний предмет до відповідно повної інформації про нього; категоризація розробленого пізнавального образу; творчість (перехід від перцептивних задач до більш складних навчально-пізнавальних задач, і від них – до творчо-пізнавальних задач). Г. С. Костюк зауважував, що хоч розвиток і пов'язаний із вихованням і навчанням, але має свої особливості, що не тотожні ні вихованню, ні навчанню. Розвиток має рушійні сили. Пізнавальні процеси (мислення, відчуття, сприйняття, пам'ять) у генетичному підході не абсолютизуються, тобто не перетворюються на самостійні сутності (що відбувається у загальнопсихологічному вимірі), а вивчаються як результати дій, діяльності, поведінки.

У генетичному підході якісні зміни пізнавальної діяльності через становлення трьох її фаз (активно-сумісної, самостійної і творчої) не визначені віком дитини. Становлення пізнавальної діяльності учня відбувається завдяки особистому ставленню учня до виконання пропонуваного учителем навчально-пізнавальних завдань (активізувально-сумісних, самостійних, творчих, а також через цілеспрямоване формування вчителем в учнів таких умінь, як передбачення, планування, контроль, оцінювання виконання результатів завдання. У результаті розвивального навчання сформований рівень пізнавальної діяльності (активний, самостійний, творчий) може перевищити рівень пізнання, характерний для певного віку учня. Операційний компонент пізнавальної діяльності, що містить у собі такі пізнавальні процеси, як сприймання, увага, довільна пам'ять, активна уява, мислення, вольові дії, розглядається як природжена властивість психіки людини. Але в розгляді генетичної психології ці

пізнавальні процеси, а, отже, і пізнавальна діяльність, розглядаються як предмет тривалого розвитку в просторі активної життєдіяльності людини.

Отже, становлення пізнавальної діяльності визначається не віком дитини, а її активним формуванням у навчанні, особливо за наявності переходу навчання від традиційного до розвивального. Традиційне навчання дає учням можливість дізнатися лише про рівень досягнень: учень добре усвідомлює, що він відмінник, середній або слабкий учень.

Генетична психологія вивчає пізнавальну діяльність як процес її становлення й розвитку, а також формування, а не як просто констатацію факту. Генетичну психологію цікавить, як учні оволодівають пізнавальними діями, чи активно вони їх застосовують, чи регулюють свою пізнавальну діяльність, чи використовують і як саме пізнавальний зміст, чи приєднує учень знання, набуті з інших джерел, до власних логічних схем. Треба зазначити, що наукові знання, які набуває учень у розвивальному навчанні, обов'язково систематизує спочатку вчитель, а потім – і сам учень.

Психічний розвиток учнів досліджують за допомогою формувального експерименту, адже формувальний експеримент – це, по суті, певний тип реального розвивального навчання і виховного процесу. Мета формувального експерименту, якщо порівняти з традиційним навчанням, полягає у досягненні вищих результатів навчальної діяльності учнів. Залежно від того, як побудовано формувальний експеримент, може змінитися і тип розвивального навчання. Розвивальне навчання забезпечує пізнання на основі активності дитини.

Щоб зберегти психологічне здоров'я дитини і досягти її розвитку, необхідно в процесі навчання та виховання встановити психогігієнічні норми, забезпечити належне оточення і сприятливі й позитивні соціально-психологічні впливи у взаємодії між учителем та учнем. Усе це і є умовами створення позитивної взаємодії в системі «вчитель-учень».

С. Д. Максименко у своїх працях зазначає, що у психології прийнято таку періодизацію психічного розвитку в онтогенезі, що будується за критерієм провідної діяльності, а саме: предметно-маніпулятивна діяльність (ранній дошкільний вік), гра (пізній дошкільний вік), навчальна діяльність (молодший шкільний вік), спілкування і взаємодія (підлітковий вік). Інші види діяльності, як-от спортивна, художня, музична, також можуть зайняти місце провідної діяльності у того чи того учня в рамках його навчальної діяльності. Розвиток особистості розглядається як з'явлення новоутворень, що є механізмами творчості.

Зовнішні впливи на дитину-учня в міжособистісній взаємодії перетворюються у психічні явища за схемою: «задатки – здібності – механізми – функціонування». Становлення й розвиток пізнавальної діяльності учня здійснюється за такою схемою: становлення – зміни – рух – розвиток – творчість.

Г. Олпорт вважав, що психологи не переймаються поясненням того, як організована й розвивається окрема істота (з усією її широтою, глибиною, висотою і внутрішнім багатством). Ніяка наука не вивчає цілісну людину в її власній індивідуальній системі. Психологи іноді підсвідомо тяжіють до тих чи тих філософських концепцій природи людини.

Варто виокремити два яскраво контрастних підходи до проблеми становлення. Це, на думку Г. Олпорта, локківська та лейбніцька традиції. Ідеться не про філософські доктрини, а про погляд на аспект людського розуму – його сутність, пасивну (Локк) чи активну (Лейбніц). Локківська традиція дотримується доктрини «*tabula rasa*», генетична психологія підкреслює важливість навчання й виховання в ранньому дитинстві. Локківська традиція не приймає уявлень Лейбніца та його послідовників про дійсно активний інтелект, властивий персональному «Я». Існують теорії, що постулюють самоактуалізацію, а також базові мотиви – підтримання, актуалізації і збільшення здібностей організму, що розвивається. Потрібно відчиняти двері, що ведуть до утворення й розвитку особистості. Олпорт прагнув до того, щоб виявити основні питання становлення.

Отже, становлення – це досягнення такого рівня сформованості й досконалості, за межею якого відбувається рух и розвиток.

Основна мета генетичного дослідження: вияв зв'язків психічних явищ у часі, вивчення переходів від менш розвинутих до більш досконалих форм існування психічних явищ, особистісних феноменів.

Досягнення учнем пізнавальної діяльності у стані розвитку проявляється саме через пізнавальну активність, саморегуляцію, використання пізнавального змісту в розв'язанні навчально-пізнавальних завдань. Генетичний метод проявляє себе у впровадженні формувального експерименту в навчальний процес. Також проявом розвитку пізнавальної діяльності є досягнення учнем систематизації знань, тобто знання не запам'ятовуються механічно, а активно розподіляються в систему набутих знань. У процесі розвивального навчання цілеспрямованому формуванню

підлягають пізнавальні процеси, розумові дії, інші психічні процеси, види діяльності – навчальна, пізнавальна, творча.

Психічний розвиток у навчанні здійснюється у вигляді засвоєння зразків. Психічний розвиток є необхідним і логічним наслідком процесу формування, передбаченого і заданого експериментально-генетичним методом. Експериментально-генетичне дослідження – це перевірка ефективності запровадження того чи того виду розвивального навчання. Щоб у процесі навчання керувати розвитком, треба знати умови виникнення психічного феномену, що підлягає розвитку, також треба враховувати закони розвитку структур психіки і свідомості, пізнавати їх природу і закономірності функціонування. Однією з проблем генетичної психології є розвиток здібностей учня. Розвиток здібностей залежить від організації учіння і життєвого шляху учня, а також від того, чи створений зв'язок розвитку задатків і навколишнього середовища.

Можливості пізнання людини безмежні. Пізнавальні здібності трансформують пізнавальний зміст інформації у пізнавальний образ. Інтеграція знань у цілісність відбиває сутність людини, яка пізнає. Розвивальне навчання забезпечує пізнання на основі активності дитини: учень пізнає, діючи, а пізнаючи – діє, розв'язує необмежене коло пізнавальних задач, що виникають.

Аби керувати розвитком особистості, пізнавальної діяльності, здібностями тощо, необхідно враховувати особливості вікових етапів, враховувати також розкриття потенціалу, досягнення учнем саморегуляції, самодетермінації, самокерування і самопрезентації себе і своїх знань у поведінці, досягнення самоконтролю.

С. Д. Максименко, поглиблюючи проблему експериментально-генетичного методу, розробив принципи методологічного дослідження: 1) принцип аналізу за одиницями; 2) принцип єдності біологічного й соціального; 3) принцип креативності; 4) принцип рефлексивного релятивізму; 5) принцип єдності експериментальної та генетичної ліній розвитку; 6) принцип історизму; 7) принцип системності. Один з принципів генетико-моделюючого методу – креативність – дослідник перетворює в напрям і метод дослідження. *На етапі теоретичного розроблення принципово нового методу, який має назву «генетико-креативний», розроблено й визначено основні його принципи, а саме: принцип розвитку, принцип переживання, принцип свободи, принцип взаємодії, принцип невизначеності та індетермінізму, принцип терапевтичного ефекту.*

Принцип взаємодії означає для С. Д. Максименка, що суперечність «нормативність – креативність» може бути реально розв'язано лише у вільній взаємодії.

Моделі розвивального навчання. Власне гуманістична модель

М. О. Холодна визначила й охарактеризувала декілька моделей розвивального навчання. Власне розвивальна модель розвивального навчання характеризується тим, що її ключовим елементом є формування способів навчальної діяльності (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, В. В. Рєпкін). Вільну модель було розроблено для обдарованих дітей. Діалогічну модель розроблено на основі концепції діалогу ідей М. М. Бахтіна. Особистісна модель розподіляється на традиційно-гуманістичну (В. О. Сухомлинський, Ш. О. Амонашвілі) та власне гуманістичну модель (К. Роджерс, Р. Бернс та ін.). Структурувальна модель має ключовим елементом збільшення дидактичних одиниць (П. М. Ердієв, В. Ф. Шаталов). Модель проблемного навчання основним дидактичним прийомом має введення учня у проблемну ситуацію. Формувальна модель має ключовим елементом орієнтувальну основу дій (П. Я. Гальперін, І. Ф. Талізін). Збагачувальна модель має ключовим елементом розробку збагачувального підручника, через що досягається ускладнення ментального досвіду учнів (М. О. Холодна).

В усіх видах розвивального навчання (модель проблемного навчання, вільна модель, власне розвивальна модель, діалогічна модель, традиційно-гуманістична модель, власне гуманістична модель, формувальна модель, збагачувальна модель) є й інші моделі, скажімо – модель модульного розвивального навчання, де тією чи іншою мірою присутні елементи співробітництва та співтворчості, що передбачають спільний пошук і спільну продуктивність учителя й учня, їхню позитивну взаємодію.

З усіх розглянутих моделей розвивального навчання особливої уваги, з нашої точки зору, заслуговують власне гуманістичне та збагачувальне навчання. Залежно від виду розвивального навчання мають створюватися і відповідні навчальні підручники як елемент змістового компоненту пізнавальної діяльності. О. К. Дусавицький вважав, що для підручника, що використовується у моделі власне розвивального навчання (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, В. В. Рєпкін), мають бути наявними такі функції підручника, як інформаційна, мотиваційна, виховна й розвивальна. Отже, бачимо, що підручник для традиційного навчання відрізняється від підручника для розвивального навчання. Функції підручника для традиційного навчання:

інформаційна, виховна, розвивальна, технологічна й ілюстративна, але відсутня мотиваційна функція. Крім того, у розвивальному підручнику попри відображення змісту освіти мають бути представлені засоби формування пізнавальної діяльності учнів. Будь-які підручники (як для традиційного, так і для розвивального навчання) розробляють на основі навчальних програм. Варіативність навчальних програм детермінує варіативність розробки підручників. Підручник організовує навчальну діяльність учня і водночас є інструментом взаємодії педагога і учнів. Навчальний підручник для будь-якої розвивальної моделі навчання спирається на психологічну теорію цієї моделі. Скажімо, щоб розробити підручник для власне розвивальної моделі, необхідно спиратися на психологічну теорію навчальної діяльності В. В. Давидова. Підручник же для збагачувальної моделі треба створювати на базі психологічної теорії інтелекту, розробленої М. О. Холодною. Збагачувальний підручник за своїм статусом є самовчителем. У його конструюванні враховуються реальні психологічні механізми інтелектуального розвитку дитини. Навчальна інформація для підручника підбирається відповідно до особливостей ментального досвіду учнів (склад, будова, стилі). Традиційний підручник не є розвивальним, оскільки він за статусом є довідником-задачником і не забезпечує включення, активного занурення учнів у виконання навчальних завдань. Розвивальний підручник натомість забезпечує глибоке засвоєння учнем понять і дає розвивальний ефект. Так, наприклад, збагачувальний підручник містить: пояснювальний і тематичний тексти, словник, довідник, додатковий поглиблений матеріал, практикум із завданням різного ступеню складності, інструкції і самостійні знання. У ньому наявний насичений контекст, що забезпечує можливість засвоєння знань у розширених світоглядних і міжпредметних зв'язках. Міжособистісна взаємодія вчителя й учня у збагачувальному навчанні характеризується тим, що учневі надається максимальна самостійність. Взаємодія характеризується гаслом: «учень попереду вчителя», а не навпаки – «учитель попереду учня», як у традиційному навчанні. Оскільки навчальні тексти мають діалогічну й полілогічну форми, то розвивальний ефект збагачувального підручника виявляється в таких критеріях міжособистісної взаємодії, як-от: уміння розуміти інших; формування власної точки зору, здатність працювати над проблемами, відкритої пізнавальної позиції на протигагу замкненості й суб'єктивності учня.

Якщо вчитель працює в традиційному навчанні, то для досягнення розвитку учнів він має можливість (було б бажання), використовувати все прогресивне з усіх розвивальних моделей навчання, а також застосовувати й підбирати, окрім традиційних підручників, і розвивальні підручники та дидактичні матеріали, крім того – і всі цікаві розробки традиційного навчання.

Розглянемо особистісно-гуманістичну модель розвивального навчання, що передбачає одночасний розвиток і слабких, і сильних учнів. Вона базується на створенні позитивної міжособистісної взаємодії, співпраці вчителя й учня, досягненні особистісного зростання учнів (В. О. Сухомлинський, Ш. О. Амонашвілі).

Особистісно-гуманістична модель передбачає вільне навчання учня за власними проєктами учнів і вчителів, а також за власним вибором завдань під керівництвом, консультуванням і ретельним наглядом учителя (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Бернс та ін.) Застосовуються підручники й додаткові матеріали, що їх обирають самі учні.

К. Роджерс також вважав, що у вік шкільного дитинства саме навчання є формою керування розвитком. На думку дослідника, для того, щоб навчання стимулювало розвиток, воно має стати людиноцентрованим, зокрема, центрованим на учневі. У традиційному навчанні в центрі уваги перебуває вчитель і переважає авторитарний стиль спілкування вчителя з учнями, що блокує учнів і не сприяє досягненню учнями стану розвитку, а потім – саморозвитку. У людиноцентрованому навчанні, за К. Роджерсом, влада в навчанні і контроль над процесом свого навчання належать учню або групі учнів. Учитель має дві стратегії влади: по-перше, він створює психологічний клімат, де учень може взяти на себе відповідальність і контроль. По-друге, він акцентує увагу не на змісті учіння, а на розвитку учня, на процесі його руху на шляху учіння.

Як учитель взаємодіє з учнями в гуманістичному навчанні

Від учителів гуманістичного навчання вимагається володіти такими міжособистісними вміннями: учителі мають частіше відповідати на почуття учнів; частіше використовувати ідеї учнів у поточній навчальній взаємодії; часто вступати в діалог з учнями; часто хвалити учнів; спілкуватись більш конгруентно (менш ритуально); частіше пов'язувати навчальний зміст з конкретним досвідом окремих учнів (пояснення, налаштовані на задоволення безпосередніх потреб учнів, їхніх особистісних пізнавальних інтересів); частіше усміхатися учням, дивитися їм в очі.

Сама навчальна робота в класах має такі загальні риси: навчальні цілі учитель і учні ставлять разом, під час сумісного обговорення та планування; має бути таке оформлення класної кімнати, яке посилить активність учнів, створить комфорт, щоб учні почувалися невимушено. У роботі учня має бути якнайменше жорстких обмежень часу – це стимулює творчість. Учитель робить акцент на продуктивності й творчості учня, а не на оцінці. В усіх цих психолого-дидактичних заходах мають виявлятися такі характеристики вчителя гуманістичного навчання, як-от: конгруентність, емпатія і позитивне прийняття.

Теоретичні підстави аналізу схильності учня до позитивної і негативної взаємодії

Отже, існує два види взаємодії: деструктивна (здебільшого трапляється у традиційному навчанні) і конструктивна – характерна для усіх типів розвивального навчання, зокрема і власне гуманістичного.

У психологічній літературі висвітлено не тільки конструктивну й деструктивну взаємодію, але і схильність учня й учителя до конструктивної та деструктивної взаємодії.

Схильність до позитивної взаємодії дослідники часто розглядають як соціальні здібності і навіть як соціальну обдарованість. Основна особливість соціально здібних дітей – їхня ініціативність. «Вожатство», як своєрідний соціально-психологічний феномен, передбачає наявність у лідера певних якостей, як-от: 1) позитивне вольове настановлення; 2) розумовий інтелект; 3) ініціатива та інші властивості.

Специфічні соціальні здібності лідерів зумовлені, по-перше, їхньою схильністю до громадської діяльності; по-друге, колективними видами спорту; по-третє, організаційними здібностями. Провідними характеристиками лідера в молодшому шкільному віці є: воля, інтелект, фізична сила. А. С. Залужний запропонував класифікацію стадій розвитку взаємодії та взаємин дітей шкільного віку. Запропоновано було також оригінальні методики, емпіричні дослідження цих взаємин, розроблено типологію соціально-рольової поведінки дітей у групі та психодіагностичні засоби визначення особливостей різних типів поведінки (там само).

За наявності певних відмінностей усіх соціально здібних учнів водночас об'єднують такі психологічні особливості, як працездатність, енергійність, бадьорість, звичка до вольового зусилля, сміливість, стриманість, розум і розсудливість, мовні здібності, прекрасна пам'ять, підприємливість та креативність або творчий підхід до справи, а також

психологічна проникливість, зокрема здатність бачити кожного наскрізь і безпомилково оцінювати його дійсну суть. У межах наданих характеристик на шляху розвитку соціального потенціалу особистості проступають не лише переваги, але й перешкоди. До них належать пасивність, соромливість учня, його замкненість, поверховість мислення, легковажність, а також лінь.

Сучасна українська психолого-педагогічна традиція наукового вивчення соціальних здібностей тісно пов'язана з розробленням проблем дитячої обдарованості. Вона бере початок у концептуальних напрацюваннях Г. С. Костюка та його послідовників, як-от С. Д. Максименко, В. А. Моляко, Ю. З. Гільбух, Р. О. Семенова та ін.

Також започатковано дослідження психологічних умов становлення здібностей і діяльностей до ефективної самореалізації, зокрема і соціальної (лабораторія психології навчання імені І. О. Синиці під керівництвом С. Д. Максименка).

Особливо перспективним для розуміння суті соціальних здібностей є подальший розвиток ідеї відомого в Україні спеціаліста із психодіагностики здібностей дитини Ю. З. Гільбуха, котрий як вищий вид обдарованості запропонував вивчати духовну обдарованість, носії якої – це особистості, наділені унікальним талантом доброти, що передбачає наявність у таких людей особливої спрямованості на творення добра для інших.

Г. С. Костюк вважав, що розвиток не можна розуміти лише як засвоєння та інтеріоризацію зовнішніх відносин. Розвиток обов'язково передбачає перероблення й систематизацію засвоєного, поєднання його з раніше засвоєним, що зумовлює виникнення нових структур особистості, нових спонук, нової екстеріоризації у процесі перетворення внутрішніх структур. Розвиток соціальних здібностей має власну онтогенетичну послідовність. Г. С. Костюк вказував, що в розвитку вікові особливості обов'язково набувають індивідуального характеру.

Особливої актуальності для цілісного вивчення соціальних здібностей набуває думка Г. С. Костюка про необхідність досліджувати розвиток в умовах онтогенезу. Також науковець висував ідею, що здібності (обдарованість) – це прояв цілісної сутності особистості. І тому між когнітивними, емоційними, мотиваційними та іншими компонентами здібностей існує щільний зв'язок. Ці компоненти здібностей сприяють становленню діяльностей, у яких вони проявляються.

Г. С. Костюк вважав, що пристрасний інтерес до певної діяльності суб'єкт виявляє через екстраординарні властивості обдарованості. Через це виникає настановлення на тривале, систематичне та глибоке занурення у змістовий компонент цієї діяльності. Саме здібності виступають стимулом творчої активності особистості, забезпечуючи успіх і результативність відповідної діяльності.

Інтегроване розуміння механізму розвитку покладено в основу моделі обдарованої людини українського психолога С. Л. Маркова, що включає аксіологічний, когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Емоційний і поведінковий компоненти реалізуються цілісною системою механізмів творчої взаємодії людини. Серед механізмів творчої взаємодії виділено такі парні особливості: 1) здатність до ідеалізації та проблематизації; 2) децентрація і симплікація; 3) самоактуалізація та персоніфікація.

О. І. Власова вважає, що соціальні здібності безперечно включають механізми творчої самореалізації людини в соціальній сфері, оскільки соціально-здібна особистість здатна до змін своєї діяльності відповідно до співвідношення конкретних умов та власних можливостей.

За словами О. В. Запорожця, розвиток соціального потенціалу дитини передбачає організацію її діяльності, орієнтованої на досягнення соціально значущого результату, що вимагає співробітництва і взаємодопомоги.

Для розвитку соціального потенціалу соціальні дії дитини мають бути не егоцентричні, а спрямовані на інших людей, їхні нужди, інтереси, переживання. Дитині цілеспрямовано задають орієнтири на віддалені наслідки таких дій (або бездіяльності) у вигляді емоційних станів інших людей та надають способи такого орієнтування.

Розвиток соціальних здібностей поруч потрібно проводити разом із розвитком пізнавальних та творчих здібностей. Саме це є запорукою виховання соціальних інтересів, виховання продуктивного спілкування у позитивній взаємодії дитини з оточенням, зокрема у взаємодії вчителя з учнем.

На думку А. Гармаєва, его-ставлення (егоїзм), що багато в чому спричиняють схильності до негативної взаємодії, виникають через душевну неміч людей, якщо душевні сили нерозвинені, затьмарені, придушені, нерозкриті. У людини (учня або вчителя) немає можливості потерпіти, змовчати, не вистачає сил прощати, просто любити іншого. Людина живе у негативній емоційності, нею володіють пристрасності.

А. Гармаєв виокремлює дві форми егоїстичних ставлень: у поведінці (психопатична) і прихована (невротична). Відкриті егоїстичні ставлення є лише у 30% випадків (у сім'ях). Приховані егоїстичні ставлення трапляються у 70% випадків (у сім'ях). На сьогодні людей, вільних від психопатичних і невротичних стосунків (его-ставлень), практично не існує. Засвоєний з дитинства характер стосунків між дітьми й батьками переходить у взаємодію подружжя, а потім – в особисті стосунки батьків із дітьми, і нарешті – у схильність дітей і батьків до негативної взаємодії.

Якщо людина в житті майже не сварилася ні з дітьми, ні з батьками, ні з подружньою половинкою або з товаришами, друзями, учнями по школі, співробітниками по роботі тощо, то вона вільна від ставлень егоїзму і в неї сформовані та функціонують у взаємодії з іншими ставлення совісті, тобто альтруїстичні ставлення, ставлення любові до інших. Якщо ж сварки відбуваються, якщо внутрішньо людина часто переживає роздратування, обурення, ненависть до іншого (не важливо до кого), отже, вона перебуває в его-колі, вона підвласна станам роздратування і в неї превалює схильність до негативної взаємодії, в основу чого покладено егоїзм.

Гіпотеза дослідження: можна передбачити, що існує певний вплив позитивної і негативної взаємодії в системі «учитель-учень» у процесі навчання на розвиток та становлення особистості учня, зокрема на розвиток його когнітивних здібностей та пізнавальної діяльності. Позитивна взаємодія сприяє становленню та розвитку пізнавальної діяльності, а також конструктивним моментам розвитку і саморозвитку особистості учня (самодетермінації, самореалізації, творчості тощо), натомість схильність до негативної взаємодії учителя і учня сприяє встановленню між ними негативної взаємодії, що блокує як саморозвиток учня, так і професійне становлення вчителя. Учителю варто це враховувати і правильно виховувати учнів зі схильністю до негативної взаємодії, а також підтримувати наявні позитивні нахили в учнів, у яких уже є вихована батьками схильність до позитивної взаємодії, в основу якої покладено альтруїзм, доброту учня. Для досягнення розвивальних ефектів навчання вчитель має досягати позитивної міжособистісної взаємодії з кожним учнем індивідуально.

Взаємодія вчителя з учнями (психологічна структура)

Автор проаналізував психологічні компоненти структури міжособистісної взаємодії вчителя з учнями, від позитивного чи

негативного змісту цих компонентів залежить вірогідність встановлення позитивної чи негативної взаємодії між вчителем та учнями.

Наш теоретичний аналіз дав змогу дійти підсумку, що у психологічній структурі міжособистісної взаємодії дослідники виокремлюють три компоненти: праксичний, афективний і гностичний (М. М. Обозов). Гностичний (інформаційний) компонент взаємодії відповідає за процеси сприйняття і розуміння. В афективному (емоційному) її компоненті превалюють переживання. Праксичний (поведінковий) компонент містить у собі результати діяльності, навколо якої відбувається взаємодія, вчинки учасників взаємодії. Визначено такі прояви поведінкового (праксичного) компонента взаємодії (позитивної та негативної): взаєморозуміння, взаємовпливи, взаємні дії (співдія або протидія), стосунки, міжособистісне спілкування. В. С. Кондратьєва виділила й описала три рівні розуміння вчителем кожного учня під час міжособистісної взаємодії в процесі навчання. **Вищий рівень** розуміння характеризується відображенням вчителем стійких інтегративних особистісних властивостей кожного учня, виявленням головних цілей і мотивів поведінки, встановленням міжособистісних взаємин між вчителем і учнем, об'єктивністю оцінних суджень вчителя стосовно учня, незалежністю оцінювання учня від його успішності-неуспішності у навчанні, умінням учителя проникливо відчувати приховані резерви розвитку особистості учня, здатністю передбачати виникнення тих чи тих вчинків і дій у навчальній діяльності учня. На цій основі вчитель може проєктувати подальше стимулювання розвитку особистості кожного учня. Наступний важливий феномен поведінкового компонента міжособистісної взаємодії – це взаємовпливи. Взаємовплив – це вплив одного учасника взаємодії на особистість іншого учасника, що спричиняє зміни у поведінці, думках, почуттях обох сторін. Скажімо, учитель має позитивний вплив на учнів. Позитивний взаємовплив виявляється у схожості думок, оцінок, і учасники взаємодії швидше досягають згоди з основних питань виконання тієї сумісної діяльності, що закладає фундамент психологічної структури взаємодії.

Третій важливий феномен поведінкового компонента міжособистісної взаємодії – це взаємні дії. Це співробітництво, допомога, підтримка або ж байдужість, нейтралітет, бездіяльність, ще гірше – опір, неприйняття один одного, негативні вчинки, перешкоджання учасникам у процесі виконання сумісної діяльності. Отже, негативна взаємодія містить

у собі негативні ставлення, протидію – і ці її прояви провокуються саме таким різновидом негативної взаємодії, як суперництво. І навпаки, співдія (стимуляція, допомога, підтримка) – ці прояви позитивної взаємодії можливі за умови налагодження такого її різновиду, як співробітництво.

Між учителем і учнями можуть бути усі три види взаємодії: позитивна, нейтральна, негативна. На жаль, в умовах традиційного навчання, де вчитель застосовує переважно авторитарний стиль спілкування, а також культивується оцінна система, що провокує суперництво між учнями й неправильне оцінювання, можуть бути наявні усі три види взаємодії. Тому за традиційного навчання вчитель може організовувати позитивну взаємодію і досягати в процесі навчання такого різновиду взаємодії, як співробітництво учнів, тільки за умови, що він досягає рівня майстерності педагогічної праці і застосовує демократичний стиль спілкування. Товариські взаємини у взаємодії між учителем і учнями в умовах навчання вважаються найбільш сприятливими для розвитку учнів.

Надто позитивний або надто негативний емоційний фон виникає за міжособистісної симпатії-антипатії, що небажано для сумісної навчальної діяльності вчителя і учнів.

Діагностичний вимір здатності учня до міжособистісної взаємодії залежить від теоретичної розробки структури міжособистісної взаємодії, куди увійшли такі компоненти: поведінковий (моральний), гностичний (духовний), афективний (душевний), що наповнюють і визначають позитивний чи негативний зміст складників цих компонентів, а саме: організацію виконання спільної діяльності, впливи (позитивні-негативні), розуміння (високий, середній, низький рівні), спілкування (позитивне, нейтральне, негативне); результат: успіх-неуспіх у виконанні спільної діяльності; розвиток або блокада особистісного розвитку в результаті тієї чи тієї взаємодії. На базі цієї теоретичної структури ми розробляємо діагностичну методику і здійснюємо підбір додаткових діагностичних опитувальників

На думку І. А. Зязюна, для педагога розв'язання інтегрального завдання формування учня як суб'єкта навчальної і пізнавальної діяльності є дуже важливим, тобто має бути формування мотивів учіння, прилучення до предметної та операційної сторін навчального процесу, розвиток рефлексивного мислення учнів, їх активності і творчості в процесі отримання знань, навичок. Таке формування досягається за умови

забезпечення вчителем позитивної міжособистісної взаємодії з усіма її компонентами.

Методика та організація дослідження

Діагностичний вимір здатності учня до міжособистісної взаємодії залежить від психологічної структури міжособистісної взаємодії, куди, за нашими розробками, мають входити такі компоненти: поведінковий (моральний), гностичний (духовний), афективний (душевний), що наповнюють і визначають позитивний чи негативний зміст складників взаємодії між вчителем і учнем в процесі навчання, а саме: організацію виконання спільної діяльності, взаємовпливи (позитивні-негативні), взаєморозуміння (високий, середній, низький рівні), спілкування (позитивне, нейтральне, негативне); результат (успіх-неуспіх у виконанні спільної діяльності); розвиток або блокада особистісного і когнітивного розвитку учня, як наслідок позитивної чи негативної взаємодії.

На базі цієї теоретичної структури ми розробили діагностичну методику і здійснили підбір додаткових діагностичних опитувальників. Шкала «Схильність до взаємодії» фігурує в методиці як фактор «Схильність до позитивної або негативної взаємодії» (ВЗ) (розробка автора).

Високий рівень за цією шкалою свідчить про приємність суб'єкта (вчителя, учня) для шкільного оточення у спілкуванні, спрямованість учасника взаємодії на позитив, духовність і душевність. За таких умов у вчителя з'являється висока вірогідність встановлення позитивної міжособистісної взаємодії з учнями під час навчання. Низький рівень за цією шкалою свідчить про відсутність духовних орієнтирів, несимпатичність суб'єкта, егоїзм, превалювання негативу в характері. Така особистість (учитель, учень) не налаштована на встановлення позитивної міжособистісної взаємодії у навчанні. Перед тим, як запропонувати досліджуванам тестовий матеріал, пропонується така інструкція: «Шановний учаснику експериментального дослідження! Оцініть, будь ласка, самого себе за відібраними рисами особистості. З кожної шкали протилежних якостей виберіть одну позицію, що підходить вам більше, і обведіть її кружечком, або підкресліть. Оцінюючи самого себе, намагайтеся бути якомога чеснішими, відвертішими й об'єктивнішими. Одержані дані застосовуватимуться тільки в наукових цілях і зберігатимуться в таємниці. На Ваше бажання ці дані можуть бути застосовані під час надання вам психологічної консультації».

Шкала «Схильність до взаємодії» складається з таких діагностичних критеріїв: Приємний 3210123 Неприємний (душевний компонент); Балакучий 3210123 Мовчазний (поведінковий компонент); Непохитний 3210123 Поступливий (поведінковий компонент); Замкнутий 3210123 Відкритий (душевний компонент); Жорсткий 3210123 Чуйний (духовний компонент); Відлюдний 3210123 Компанійський (душевний компонент); Відвертий 3210123 Потайний (поведінковий компонент); Себелюбний 3210123 Людяний (духовний компонент). Методику можна пропонувати вчителю й учню. Учень за цією методикою може оцінити себе і вчителя, так само і вчитель оцінює за цією методикою себе і учня індивідуально, або учнів усього класу. Після зіставлення результатів визначають, яка взаємодія між учителем і учнем превалює, позитивна чи негативна.

Валідність цієї шкали підтверджується тим, що показник позитивної взаємодії виявляє пряму кореляцію із показником інтерперсонального інтелекту (0,464), $r=0,01$ (опитувальник Говарда Гарднера).

У нашому дослідженні учні опрацьовували такі діагностичні методики. 1). Методика «ОД» («Особистісний диференціал») має три шкали: «Оцінка», «Сила», «Активність» (адаптовані співробітниками інституту ім. В. М. Бехтерева). Інші шкали цієї методики: «Моральність», «Самодетермінація», «Самореалізація», «Схильність до позитивної чи негативної взаємодії» розроблені автором і включені в загальну методику «Особистісний диференціал», що її ми і пропонували учням для обстеження. 2). Методика «Особистісний потенціал» (Санкт-Петербурзька школа) визначає показники таких критеріїв: творчий потенціал; інтелектуальний потенціал; соціальний потенціал; загальний особистісний потенціал. 3). Методика опитувальник Говарда Гарднера «Види інтелекту». За допомогою цього опитувальника визначалися: вербально-лінгвістичний; музично-ритмічний; логіко-математичний; інтерперсональний; зорово-просторовий; інтраперсональний; тілесно-кінестетичний; натуралістичний види інтелекту. 4). «Тест на діагностику креативності» О. Є. Тунік (модифікація тесту Е. П. Торранса) визначає рівень розвитку таких критеріїв творчості, як: схильність до ризику; любов до знань; складність; уява; загальний показник творчості. 5). Методика експрес-діагностики неврозу (автори К. Хек і Х. Хесс) визначає загальний показник неврозу особистості. Також було задіяно інші стандартизовані методики. У дослідженні застосовано також авторські методики.

Емпіричне дослідження проводилося у ЗОШ № 36 міста Києва. В експерименті взяли участь два класи (50 учнів 11-х класів) ЗОШ № 36 міста Києва. Допомогала у проведенні дослідження психолог школи Жилкіна Ольга Василівна.

Результати дослідження

Кореляційний аналіз засвідчив найвищий прямий коефіцієнт кореляції позитивної взаємодії з фактором «Активність позитивна» (+0,913) (методика «ОД»). За умови встановлення позитивної взаємодії в учня підвищується позитивне сприйняття вчителя. Також показник «Схильність до позитивної взаємодії» виявив пряму кореляцію з показником «Оцінка позитивна» і «Сила позитивна», відповідно (+0,853) і (+0,715) (методика «ОД»). Отже, за позитивної взаємодії підвищується рівень самоповаги учня, здійснюється прийняття учнем себе, учень усвідомлює себе як носія соціально бажаних характеристик, відчуває задоволеність собою. Учень відчуває симпатію до вчителя, вчитель видається йому привабливим, і це є взаємним. За позитивної взаємодії учень відчуває підвищення фактору «Сила». Високе значення фактору «Сила позитивна» свідчить про впевненість у собі, незалежність, уміння самостійно виходити із скрутних ситуацій. Учень не відчуває себе підлеглим у взаємодії з учителем, а навпаки, рівноправним партнером. Схильність до позитивної взаємодії прямо корелює з показником «Висока моральність», тобто учень намагається стати чесним, працелюбним, смиренним, і взагалі – соціально бажаною особистістю (+0,859). Також виявлено позитивний кореляційний зв'язок із самореалізацією і самодетермінацією. Відповідно (+0,864) і (+0,832) (методика «Самооцінка пізнавальної діяльності учня», авторська методика). Виявлено позитивну кореляцію із самодетермінацією моральною (+0,609) та із загальним показником «Пізнавальна діяльність» (+0,609) (методика «Самооцінка пізнавальної діяльності учня»). Отже, позитивна взаємодія сприяє тому, що учень починає багато читати, підвищується і гармонізується психологічна структура пізнавальної діяльності (мотиваційний, операційний, творчий, особистісний, результативний компоненти). За допомогою цього емпіричного дослідження виявлено, що позитивна взаємодія сприяє саморозкриттю потенціалу учня в навчально-пізнавальній діяльності (+0,571), $r=0,001$ (методика «Особистісний потенціал»). Досягнення позитивної взаємодії в системі «учитель-учень» сприяє розвитку інтелекту учня (+0,559), $r=0,001$ (опитувальник Говарда Гарднера) і операційного компонента його

навчально-пізнавальної діяльності (+0,501), $r=0,004$ (методика «Самооцінка пізнавальної діяльності учня»). Також кореляційний аналіз засвідчує, що позитивна взаємодія сприяє розвитку мотивації пізнавальної діяльності учня (+0,504), $r=0,004$ та його творчості у навчально-пізнавальній діяльності (+0,480), $r=0,007$. Емпірично доведено, що налагодженню і підтримці позитивної взаємодії сприяє і розвинена світоглядна самодетермінація (+0,446), $r=0,014$.

Також можемо зазначити, що безособова каузальна орієнтація (показник методики Р. Райана та Е. Десі «Види каузальної орієнтації») має обернену кореляцію із позитивною взаємодією (-0,391), $r=0,043$. Отже, превалювання безособової каузальної орієнтації, а не автономної і зовнішньої, як визначили й описали автори методики Р. Райан і Е. Десі, заважає налагодженню позитивної взаємодії як з боку вчителя, так і з боку учня.

Показник схильності до негативної взаємодії найщільніше корелює з фактором «Оцінка негативна» (+0,881) (методика ОД). Тому можемо затвердити, що із схильністю до негативної взаємодії насамперед підвищується негативне ставлення учня до себе. В учня з'являється незадоволеність рівнем власних досягнень, своєю поведінкою. Загалом учень не приймає себе. За несприятливих обставин у нього можуть посилюватися прояви неврозу і психопатії. У негативній взаємодії з учителем учневі здається, що він в очах оточення, особливо вчителя, є непривабливим, несимпатичним.

Показник «Взаємодія негативна» має прямий кореляційний зв'язок з показником «активність негативна» (+0,860) (методика «ОД»). Учень починає активніше сприймати негативні особливості вчителя, що і штовхає його до порушення поведінки. Показник «Взаємодія негативна» має пряму кореляцію з показником «Негативний моральний потенціал» (+0,857) (методика «ОД»). Учень стає гнівливим, нечесним і неслухняним, не погоджується з учителем, чинить йому опір. Показник «Взаємодія негативна» прямо корелює з показником «Самореалізація негативна» (+0,799) (методика ОД). Отже, із схильністю до негативної взаємодії в учня блокується особистісний потенціал, не розвиваються здібності, виявляються низькі досягнення, відсутність успіхів і невизнаність оточенням. Постійно вводячи учня в ситуацію негативної взаємодії, учитель не тільки учня, але й себе прирікає на низьку самореалізацію.

«Взаємодія негативна» має пряму кореляцію з показником «Самодетермінація негативна») (+0,750) (методика «ОД»). Це означає, що учень помиляється у виборі правильних дій і вчинків, а то й навмисне обирає погану поведінку у взаємодії з учителем, виправдовує себе тим, що нібито вчитель несправедливий.

З показником «Взаємодія негативна» також корелює і показник «Сила негативна» (+0,544), (0,002) (методика «ОД»). За цим показником виявляється, що в учня знижується самоконтроль, він стає неспроможним додержуватися прийнятої лінії поведінки, впадає в залежність від зовнішніх обставин і оцінок, відчуває виснаженість і тривожність, почувається надто підлеглим і «прибитим».

Схильність до негативної взаємодії прямо корелює з показником «Несприятливі внутрішні умови самодетермінації (+0,430, 0,018) (методика «Внутрішні умови самодетермінації»). Тобто учень стає негативно мотивованим щодо навчального і позанавчального пізнання, неспроможним діяти самостійно, спрямований на зовнішні орієнтири (першість, престиж, конкуренція, багатство, слава), у нього превалює зовнішня каузальна орієнтація (буду поводитися так, як мені звелють), водночас в учня розвивається безособова каузальна орієнтація (відстороненість, байдужість, егоїзм, депресія).

Висновок. Схильність учня до негативної взаємодії чинить негативний вплив на його особистісний розвиток і на становлення його пізнавальної діяльності. Кореляційний аналіз засвідчує, що зі схильністю учня до негативної взаємодії підвищується негативне ставлення учня до себе. В учня з'являється незадоволеність рівнем власних досягнень, своєю поведінкою. Загалом учень не приймає себе. За особливо несприятливих обставин у нього можуть також посилюватися прояви неврозу і психопатії. У взаємодії з учителем учень почувається непривабливим, несимпатичним.

Учень починає активніше сприймати негативні особливості вчителя, що і штовхає його до порушення поведінки. Він стає гнівливим, пихатим, лінькуватим, нечесним і неслухняним, не погоджується з учителем, чинить йому опір. Зі схильністю до негативної взаємодії в нього блокуються потенційні можливості, не розвиваються здібності, його засмучують низькі досягнення, відсутність успіхів і невизнаність серед оточення. Варто зазначити, що постійно вводячи учня у ситуацію негативної взаємодії, учитель не тільки учневі, але й собі забезпечує низьку самореалізацію.

Учень починає часто помилятися у виборі правильних дій і вчинків, а то й навмисне обирає погану поведінку, виправдовуючи себе, часто чинить опір у взаємодії з учителем, виражає протести. У нього знижується самоконтроль, він стає неспроможним додержуватися прийнятої лінії поведінки, впадає в залежність від зовнішніх обставин і оцінок оточення, відчуває виснаженість і тривожність, почувається надто підлеглим і «прибитим» у взаємодії з учителем.

Зі схильністю до негативної взаємодії учень стає негативно мотивованим щодо навчального і позанавчального пізнання, неспроможним діяти самостійно, він стає надто спрямованим на зовнішні орієнтири (першість, престиж, конкуренція тощо), у нього превалює зовнішня каузальна орієнтація (чинитиму так, як звелять), також в учня розвивається безособова каузальна орієнтація (відстороненість, байдужість, егоїзм, депресія).

Треба зазначити, що негативна взаємодія не впливає негативно на такі глибинні якості, як соціальний потенціал особистісний. Виявилось, що творчий компонент пізнавальної діяльності має з показником негативної взаємодії позитивну кореляцію, але менш високого рангу. Візуально-просторовий інтелект також виявляє позитивну кореляцію з негативною взаємодією.

Можна зробити ще один висновок, що негативна взаємодія між учителем та учнем підвищує розвиток творчих та інтелектуальних здібностей учня, що мають більш глибинну природу. Проте учень платить за це значну психологічну ціну, а саме: негативна взаємодія підсилює негативні якості особистості учня: негативні самооцінку, слабкість «Я», блокаду потенціалу і неможливість його розкрити, сприяє помилкам у поведінці, оманливому самоспричинюванню діяльності, що загалом заважають особистісному розвитку і саморозвитку учня. Пересічні учні і слабкі учні зазвичай не витримують негативної взаємодії, що їм нав'язує вчитель, і «випадають» з процесу навчання, тобто стають учнями, що хронічно не встигають.

Схильність учня до негативної взаємодії має негативний вплив на особистісний розвиток учня і на становлення його пізнавальної діяльності. Виявлено, що негативна взаємодія підсилює негативні якості особистості учня: фактор негативної оцінки, фактор негативної сили, тобто слабкість особистості, фактор негативної самореалізації, що означає заблокованість у сфері соціально бажаних проявів та неможливість розкрити свій потенціал,

і фактор негативної самодетермінації, тобто помилки у поведінці, оманливе самоспричинення діяльності, що загалом заважають особистісному розвитку і саморозвитку учня. Натомість, за нашими даними, картина розвитку особистості й пізнавальної сфери учня за позитивної взаємодії між учнем і вчителем набагато краща та більш гармонійна.

Перспектива дослідження. Плануємо розкрити особливості формування позитивної взаємодії в системі «учитель-учень» на основі теоретичного аналізу проблеми та емпіричних результатів здійсненого нами емпіричного дослідження.

Література

Власова О. І. Психологія розвитку соціальних здібностей особистості в онтогенезі (повний онтогенез). Ottawa : Accent Graphics Communications; 2016. 377 р.

Гільбух Ю. З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра. Київ : Укрвузполіграф. 1992. 216 с.

Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості : монографія. Дрогобич : Коло, 2008. 480 с.

Дусавицький О. К. Розвивальне навчання: теорія і практика. До 35-річчя початку експериментальних досліджень. *Вісник ХНУ. Серія Психологія*. 2001 г. № 517, с. 50–55.

Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / ред. Л. Н. Проколієнко. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.

Максименко С. Д. Основи генетичної психології: навч. посіб. Київ : НППЦ Перспектива. 1988. 220 с.

Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.

Максименко С. Д. Психогенетичний потенціал особистості: методологія та принципи. *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)*: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю 27–28 квітня 2023 року : зб. матеріалів / за ред. В. Г. Панка. Київ : Інститут психології Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 11–29. DOI: <http://doi.org/10.33120/UPS21Proceedings-2023> URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735227>

Мар'яненко Л. В. Розвивальні можливості гуманістичного навчання, запропонованого Карлом Роджерсом. *Пріоритетні напрямки розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук* : зб. наук. робіт учасників

міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 7–8 серпня 2020 р.). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 46–50.

Мар'яненко Л. В., Пушкарська Л. П. Розкриття когнітивно-особистісного потенціалу учнів у гуманістичному навчанні. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології Г. С. Костюка НАПН України, 2021. С. 217–227.

Мар'яненко Л. В. Психологічна структура міжособистісної взаємодії в системі «вчитель-учні». *Сучасний вимір психології та педагогіки* : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 21–22 травня 2021 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2021. 136 с.

Мар'яненко Л. В. Вплив міжособистісної взаємодії в системі «вчитель-учень» на розвиток навчально-пізнавальної діяльності учнів. *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)*: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю 27–28 квітня 2023 року : зб. матеріалів / за ред. В. Г. Панка. Київ : Інститут психології Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 222–225.

DOI: <http://doi.org/10.33120/UPS21Proceedings-2023>

URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735227>

Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога : матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції 27–29 квітня 1998. Київ : Гнозис, 1998. 584 с.

Пастушенко В. С. Функціонування самопрезентаційного феномена у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : матеріали всеукраїнської конф. з міжнар. участю 31 травня 2018 р. / за ред. С. Д. Максименка. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2018. С. 165–171.

Рибалка В. В. Теорія особистості у філософії, психології та педагогіці добра і культури І. А. Зязюна. *Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці* : навчальний посібник. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович. 2009. С. 398.

Фурман А. В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання. Тернопіль : НДІ МЕВО, 2009. 40 с.

3.3. Психологічна стійкість підлітків в контексті особистісної взаємодії в освітньому просторі

Невмержицький В.М.

Сьогодення нашої держави викликає зростання інтересу до явища психологічної стійкості людини взагалі та, зокрема, при її перебуванні в умовах освітнього простору.

Підлітковий вік, переважно, вважають емоційно напруженим і, часто, стресовим періодом, який спричиняє позитивні чи негативні наслідки у майбутньому для підлітка. У зв'язку з тим, що саме в цей час у психіці молодшої людини відбувається великі зміни і вона стикається з багатьма стресовими ситуаціями, дуже важливо отримати уявлення про поточний стан цієї психіки, з метою підтримки психологічної стійкості у підлітків.

Розглянемо термін «стрес», який широко використовується в різних галузях науки і має велику кількість інтерпретацій. На індивідуально-психологічному рівні стрес тривалий час вивчається у психології, особливо, раніше, в теорії З. Фрейда та інших представників психодинаміки. Замість стресу вони використовували термін «тривога». Ці вчені стверджували, зокрема, що друга світова війна мала великий вплив на розвиток теорії та досліджень стресу (зокрема, стосовно дій військовослужбовців у бою).

Зазначається, що зростання інтересу до стресу та подолання його наслідків, викликали такі явища, як: вивчення індивідуальних відмінностей; збільшення інтересу до психосоматики; розвиток поведінкової терапії; зростання уваги до ролі впливу довкілля на міжособистісні відносини [1].

Під стресом розуміється, в одному випадку, подія, що несе загрозу спільноті людей або тільки конкретній людині. В іншому випадку, стресом визнається реакція всього організму на небезпеку, і те, як людина сприймає та реагує на можливі небезпеки та виклики навколишнього середовища, залежить від її суб'єктивної оцінки обставин, наявного досвіду та побудови стратегій подолання. Також, стверджується, що стрес найчастіше визначається як стимул чи реакція (стимул вважається стресовим лише у зв'язку зі стресовою реакцією). Визначення стимулів зосереджено на подіях у навколишньому середовищі, таких як стихійні лиха чи хвороби. Це передбачає, що певні ситуації є нормативно стресовими, але не враховує індивідуальні відмінності в оцінці подій. Визначення реакцій співвідносять

зі станом стресу, тому про людину кажуть, що вона перебуває у вищезазначеному стані. Відмічається, що стрес являє собою такі відносини між людиною та її оточенням, які вона оцінює як надто впливові відносно своїх адаптивних ресурсів або здібностей та які загрожують її благополуччю. Тобто є очевидною наявність важливих індивідуальних відмінностей у реакціях на стрес [1,2].

Стрес здійснює значний негативний вплив на фізичне та психічне здоров'я людини, незалежно від статі, раси та віку. Зокрема, це відбувається, коли психологічні або фізичні потреби збільшують навантаження на регулюючі можливості організму. Вплив на організм може змінюватися залежно від частоти, величини та тривалості стресу. Констатується, що помірний рівень стресу може бути подоланим людиною, але тривалий стрес може мати негативні наслідки для її організму [3].

Щодо джерела стресу, то це може бути внутрішній або зовнішній подразник, одна або декілька подій, які людина чи спільнота оцінюють як загрозові для їхнього життя, матеріального стану та самосвідомості, і які, при такому сприйнятті, можуть порушити повсякденне життя окремого члена або сім'ї в цілому [1]. Події, що суб'єктивно оцінюються таким чином, можливо визначити, як стресові або стресори. Це визначення має на увазі, що стресова подія пов'язана зі зміною попереднього стану [4].

Окрім подій, які називаються стресовими, є й події, що визначаються як травматичні. Згідно п'ятого видання Діагностичного і статистичного посібника з психічних розладів DSM-V, травматичні події містять у собі прямий та опосередкований вплив загрози смерті, серйозних травм або сексуального насильства. Такі події можуть бути одиничними або повторюваними (пов'язаними із тривалими, неодноразовими травмуючими переживаннями) [5]. Травматичні події заважають почуттю самоконтролю у людини, почуттю зв'язку з іншими і, також, тому значенню, яке надається навколишньому світові [6].

Після травматичної події людина стурбована тим, що вона пережила, схильна до тривожних думок і переживань. Цей процес слугує для зміни почуттів, пов'язаних із травмою, та створює толерантність до контекста, в якому виникають спогади. Травматичний досвід може вплинути на всі сфери життя: почуття, мислення, пам'ять, поведінку, фізичне здоров'я та соціальні відносини [7].

Поняття психологічної стійкості (далі стійкості) пов'язують із латинським словом «resilire», що означає «повертатися, приходити в

норму». По відношенню до людини, це визначення означало, що вона, здатна витримати або подолати вплив важких умов і легко та швидко оговтатися від травмуючої події [8].

Також стверджується, що стійкість – це здатність людини швидко відновлюватися після проблемної ситуації або стресової події, при цьому відновлення супроводжується подоланням впливу стресу [9].

В іншому визначенні, стійкість – це здатність людини ефективно протистояти внутрішнім слабкостям та зовнішнім впливам. При цьому, стійкі діти визначаються як такі, що є працелюбними, багато грають, їх люблять батьки, на них покладають багато надій [10].

Великого поширення набуло визначення стійкості як позитивної адаптації до умов значних негативних подій. Коли людина вважає, що ситуація вимагає докладання значних зусиль для адаптації до цієї ситуації, тоді стійкість є успішним результатом, а не негативними наслідками, які в іншому випадку, можна було б очікувати. Це передбачає схильність до подолання загроз або нещасть і досягнення позитивної адаптації, незважаючи на перешкоди [11].

Тут адаптація вказує на подолання труднощів та особистісний розвиток, незважаючи на ризик, стрес чи травму. На основі цього стверджується, що стійкість, насправді, дуже схожа на посттравматичне відновлення та розвиток [12].

Далі, стійкість визначається як концепція, яка вивчає поєднання тяжких переживань із ризиком та відносно позитивним психологічним результатом, незважаючи на ці переживання. При цьому зазначається, що стійкість – це більше, ніж соціальна компетентність чи позитивне психічне здоров'я [13]. Один із принципів цієї теорії полягає в тому, що стійкість не пов'язують з індивідуальними рисами, а найчастіше визнають адаптацією людини до наявних у неї ресурсів.

Зазначається, що у науках про розвиток, індивідуальна стійкість відноситься до процесів, здатності до позитивної адаптації під час чи після впливу негативного досвіду, що може зашкодити успішному розвитку людини. Стверджується, що поняття стійкості охоплює такі явища, як:

1. Досягнення кращих результатів, ніж очікувалося, у групах ризику.
2. Збереження здатності або підтримання ефективного функціонування у вкрай несприятливих умовах.
3. Повернення або досягнення ефективного функціонування після періоду впливу травмуючих переживань [14].

Крім того, вчений М. А. Waller вважає, що стійкість не є сталою, тому що ніщо не є (не)стійким весь час, і набагато краще описувати стійкість як процес, що відбувається у перебігу часу, із постійною взаємодією з неприємностями та змінами у життєвих обставинах [15].

Людей з високим рівнем стійкості характеризують як здатних ефективно долати невдачі, надавати нового імпульсу своєму життю і досягати важливих цілей. Вплив негараздів зміцнює, а не послаблює їх; вони схильні до оптимізму, гнучкості та творчості; вміють працювати в команді і легко цінують власний та чужий досвід.

Тут необхідно розуміти стійкість як психічну функцію, яка змінюється з часом у зв'язку з досвідом, переживаннями і, перш за все, модифікацією психічних механізмів, що перебувають в її основі.

Стійкість – це не риса, яка присутня або відсутня у людини; натомість вона передбачає поведінку, думки і дії, яким може навчитися будь – хто.

Визначенню високого рівня стійкості, зокрема у підлітків, сприяють кілька факторів, насамперед, наявність у сім'ї (та поза нею) відносин із турботливими та підтримуючими людьми. Цей тип відносин створює атмосферу любові та довіри, забезпечує підтримку та впевненість, тим самим сприяючи підвищенню рівня стійкості. Іншими факторами є:

- позитивний погляд на себе та усвідомлення як наявних навичок, так і сильних сторін свого характеру;
- уміння ставити реалістичні цілі та планувати поступові кроки до їх досягнення;
- адекватні навички спілкування та вирішення проблем;
- висока здатність контролювати поведінку та емоції.

Як зазначалося, поняття стійкості передбачає існування великого спектру реакцій людей на різні несприятливі події. Стійкість – це висновок, що ґрунтується на доказах того, що деякі люди, які пережили аналогічні рівні несприятливих подій, працюють краще, ніж інші. Також, негативний досвід може мати або сенсibilізуючий або посилюючий ефект щодо реакції на можливий стрес або негаразди [16].

Інші автори розглядають вразливість та стійкість як протилежні полюси, які відображають схильність до несприятливих чи сприятливих наслідків через схильність до обставин високого ризику [17]. Стійкість визнається позитивним полюсом явища, що демонструє індивідуальні відмінності в реакціях людей на стрес та нещасні випадки, а негативний полюс пропонується краще називати нестійкістю, а не вразливістю [16].

За час свого розвитку дослідження стійкості пройшли чотири хвили [18].

Кожна хвиля мала свою спрямованість. Перша хвиля була спрямована на вивчення особистості. Вона мала особистісно-центрований та варіативно-центрований підходи. Підходи, орієнтовані на людину, виявляли стійких людей, щоб визначити, чим вони відрізняються від інших людей, які зіткнулися зі схожими труднощами чи ризиками, та які не впоралися з їх подоланням. Підхід зі змінною спрямованістю, навпаки, вивчав зв'язки між характеристиками людей та обставинами, що сприяли кращому результату в умовах високих ризиків. Цей метод вивчав змінні, отримані на основі великих різномірних вибірок.

Друга хвиля досліджень стійкості відображає вивчення взаємодії людини з різними системами протягом усього її життя. Це відноситься до навколишнього середовища людини та її впливу на розвиток стійкості. Прикладами цих систем є розвиток прихильності; моральний розвиток; системи саморегуляції поведінки; системи мотивації. Інші системи містять більший культурний контекст і взаємопов'язані з релігійними організаціями та іншими соціальними системами у суспільстві.

У перебігу третьої хвили увагу було зосереджено на розробці заходів підвищення стійкості, отриманих на основі отриманих результатів. Тут дослідники визнали, що експерименти, спрямовані на позитивну адаптацію та запобігання виникненню проблем, є потужною стратегією перевірки теорії стійкості та процесів, на які націлена теорія чи логічна модель експериментального втручання.

У четвертій хвилі, у зв'язку з появою нових методів досліджень, відбувається зміщення акценту на вивчення багаторівневої взаємодії, з одного боку, нейробиологічної адаптації, а з іншого боку, різних рівнів середовища проживання індивіда [18, 19].

Часто дослідження стійкості були викликані прикладами життя молодих людей, які пережили великі труднощі та досягли особистого успіху, незважаючи на пережиті несприятливі обставини.

Зазначається, що дослідження стійкості людського розвитку в основному пов'язані зі змінами в житті людей та процесами, які пояснюють моделі адаптації у контексті досвіду, що різними способами загрожує розвитку. Підходи, орієнтовані на людину, відзначають подібності та відмінності між людьми, які виявляють стійкість, порівняно з тими, хто стикається з аналогічними негараздами, та тими, хто демонструє такі ж

позитивні результати, але має набагато менше негативного досвіду [20]. Ґрунтуючись на результатах інших авторів, стверджується, що існує безліч факторів (індивідуальних, сімейних), які можуть розвивати стійкість у дітей, які вирости в середовищі з високим ступенем ризику [20, 21]. Припускаючи, що захисні фактори діють за допомогою трьох різних механізмів: компенсації, контролю та імунізації, N.Garmezy та його колеги запропонували три моделі для оцінки взаємозв'язку між факторами ризику та стійкістю [22].

Науковці S.Fergus і M.A.Zimmerman, також, констатують, що моделі стійкості були розроблені для пояснення того, як функціонують індивідуальні фактори та фактори зовнішнього середовища з метою зниження або подолання негативного впливу факторів ризику [23].

Це такі моделі, як:

1. Модель компенсації. Відповідно до неї, стресогенні фактори (фактори ризику) та захисні фактори перебувають у взаємозв'язку та компенсують один одного у прогнозуванні результату, тобто стрес може діяти протилежним чином через особистісні якості або джерела підтримки. Наприклад, молоді люди, які живуть у злиднях, більш схильні до насильства, ніж молоді люди, які не живуть у таких умовах. Проте дорослі, які стежать за поведінкою молоді, можуть допомогти їм збалансувати негативні наслідки бідності.

2. Модель виклику. Базується на припущенні, що помірний стрес може сприяти підвищенню стійкості. Припускається, що молоді люди готові зіткнутися з підвищеним ризиком, якщо мали можливість успішно подолати низький рівень ризику. А саме, при постійному впливі негараздів молоді люди дорослішають, і їхня здатність успішно долати несприятливі обставини зростає, незважаючи на підвищений ризик. Таким чином, помірні рівні перебування в умовах певного ризику забезпечують емпіричний контекст для вивчення поведінкових ефектів, які, у свою чергу, сприяють розвитку майбутніх стратегій виживання у дітей та підлітків.

3. Модель імунізації або модель захисних факторів. Враховує сильні та слабкі сторони особистості людини по відношенню до стресу, а це означає, що вплив стресу виявиться сильнішим чи слабкішим, залежно від особистісних особливостей.

Захисні фактори перебувають у взаємодії з факторами ризику, внаслідок чого знижується ймовірність негативного результату. За результатами досліджень було визначено, що у молодих людей, для яких

характерний високий рівень соціальної підтримки з боку батьків, зв'язок між бідністю та агресивною поведінкою знижується.

Вчений N.Garmezy стверджував, що всі захисні фактори поділяються на:

- індивідуальні фактори (темперамент (рівень активності), позитивна реакція на інших, когнітивні здібності).
- сімейні фактори (сімейна згуртованість, турбота батьків про благополуччя своїх дітей).
- фактори підтримки поза сім'єю (вчителі у навчальному закладі, соціальні служби).

Захисні фактори також виділяють на трьох рівнях функціонування: індивідуальному (орієнтація на особистість), соціальному (згуртованість сім'ї, підтримка батьків, позитивні та підтримуючі стосунки з однолітками) і рівні суспільства (інституційні та економічні фактори, що підтримують суспільство, в якому живе людина) [8].

Також, науковцями було запропоновано шість основних характеристик особистості, що пов'язані з її стійкістю, а саме: цілі та прагнення; емпатія; почуття самоефективності; співпраця та спілкування; навички вирішення проблем; самосвідомість. Цілі та прагнення є виразом внутрішньої мотивації, що спрямовує розвиток людини. Емпатія, розуміння та турбота про інших та їхні почуття вважаються необхідними для гармонійного розвитку, основою моральності та взаємної поваги. Ця особистісна характеристика часто вивчається у дослідженнях стійкості та емоційного інтелекту. Самоефективність відноситься до віри у власні здібності та відчуття, що в людини є спроможність змінити ситуацію. Це пов'язано з відчуттям того, що людина робить щось корисне, маючи при цьому здатність діяти та виконувати свою волю. Вирішення проблем містить у собі здатність планувати, бути винахідливим, мислити критично і рефлексивно, а також творчо розглядати різні точки зору, перш ніж приймати рішення або діяти. З погляду співробітництва та спілкування, цей аспект соціальних здібностей відноситься до гнучкості у відносинах, здатності ефективно працювати з іншими, ефективного обміну інформацією та ідеями, а також до вираження почуттів та потреб іншим людям. Ця характеристика має здатність сприяти розвитку відносин, що згодом може стати суттєвим захисним фактором. Зрештою, самосвідомість – це знання та розуміння себе, хороший показник успішного та здорового розвитку людини. Це містить у собі розвиток розуміння того, як мислення

людини впливає на її поведінку, почуття і настрій, а також розуміння власних сильних сторін і проблем [24].

Вчений A.S.Masten, як захисні фактори, які можуть суттєво впливати на розвиток стійкості у людини, визначив наступні:

- позитивні відносини з близькими;
- позитивні стосунки з іншими дорослими у найближчому оточенні;
- рівень інтелекту;
- навички самоконтролю;
- позитивне уявлення про себе та самоефективність;
- віра, надія та розуміння сенсу життя;
- наявність друзів чи партнерів, які підтримують;
- сумлінність та відповідальність щодо навчання або інших зобов'язань [25].

Наковець L.M.Ноорег стверджує, що важливо, щоб ці риси пізніше інтегрувалися у доросле життя. Опитування досліджуваних свідчили, що деякі ризиковані події вони долали легше саме тому, що в дитинстві мали подібний досвід, який вони тоді успішно подолали [12]. Проте M.Rutter підкреслює значення «переломного досвіду». Переломний досвід – це моменти дорослого життя, коли розрив із минулим усуває недоліки минулого та відкриває нові можливості для конструктивних змін [13]. У моменти переломного досвіду чи трансформації, люди можуть виявляти стійкість, незважаючи на несприятливі наслідки у дитинстві та підлітковому віці.

Підлітковий вік, безумовно, є цікавим періодом для вивчення стійкості, оскільки порівняно з іншими періодами життя в ньому відбувається найбільша кількість швидких змін, зокрема біологічних, соціальних та психологічних [26].

Також вважається, що успішний розвиток адаптивних копінг-стратегій у цей період є основою успішної адаптації у дорослому віці [27].

Стверджується, що стійкість можна розглядати як здатність молодої людини ефективно та позитивно справлятися зі стресовими ситуаціями. На думку цих учених, стрес у підлітків може виникати за декількома напрямками. Наприклад, школа; відносини (з друзями, партнерами та батьками); гормональні та фізичні зміни, пов'язані з підлітковим віком; майбутні рішення про продовження освіти та побудову кар'єри; необхідність адаптуватися чи брати участь у ризикованій поведінці; сімейні фінансові проблеми тощо [28].

У дослідженнях подолання стресів, часто вивчаються деякі змінні, які, як вважається, мають відношення до процесу цього подолання. Втрата роботи не є рівною мірою стресом для підлітка і для дорослого. Підлітки частіше використовують такі захисні механізми, як гнів, ворожа реакція та самозвинувачення, а те, що умовно називають адаптивним способом подолання, характерне для пізнішого дорослішання [29].

Крім цього, зазначається, що певні характеристики та навички допомагають підліткам краще адаптуватися до стресових подій та краще відновлюватися після них, а саме: самооцінка, внутрішній локус контролю та релігійність. Ресурсами, які додатково наголошують на цих навичках, є сімейні зв'язки та участь батьків у навчанні дітей у школі [17].

Результати досліджень свідчать про те, що стрес в умовах шкільного навчання є явищем, що має багато причин, які є індивідуальними за своїми проявами. Основними шкільними стресорами можна визначити:

1. Необхідність визначення рівня успішності учнів. Сучасна ситуація у навчанні характеризується підвищеними вимогами до успішності, зростанням обсягу навчального матеріалу та дефіциту часу.

2. Надмірна або недостатня складність навчального матеріалу: надто багато (мало), надто швидко (повільно), надто складно (легко);

3. Конкуренція та соціальна ізоляція. Тиск із боку рівня успішності впливає на соціальні відносини: однокласники часто стають конкурентами.

4. Проблемна соціальна поведінка: конфлікти, мобінг, ізолюваність окремих учнів від колективів класів, дискримінація та агресія.

5. Інтелектуалізація. Надмірний акцент на «інтелектуальних» предметах та пізнавальних здібностях, за недостатнього уваги до музично-творчих предметів.

6. Дезорганізація. Недотримання (відсутність) певних правил організації освітньої діяльності та тайм-менеджменту призводять до внутрішньої нестабільності.

7. Низький рівень фізичних навантажень. Перебування в обмеженому просторі (з огляду на події останніх років) та, пов'язана з цим недостатня фізична активність окремих школярів) негативно позначаються на стійкості.

8. Нестача вільного часу: часто надмірно використовується для виконання великого обсягу домашніх завдань.

9. Страх перед майбутнім та боязкість іспитів (зокрема, пов'язана з значними навантаженнями від їх нераціонального розподілу у перебігу

навчального року). Має прояв у тому, що велике значення надається досягненню високої успішності та недопущенню її зниження. Труднощі з успішністю можуть помітно впливати на самопочуття та викликати такі явища, як делінквентна поведінка, негативні емоційні переживання та психосоціальні розлади.

Дослідження виявили низку характеристик підлітків, що мають високий рівень стійкості. Серед них:

1. Наявність одного чи кількох дорослих, які підтримують підлітка;
2. Соціальна ситуація (соціальна група, сім'я, відсутність матеріальних труднощів);
3. Судження та соціальні навички;
4. Високий рівень інтелекту;
5. Один чи кілька потенціалів (сфери, в яких підліток дійсно є успішним);
6. Впевненість у собі та здатність приймати рішення;
7. Духовність чи релігійність.

Наголошується, що стійкі підлітки мають перевагу, коли справа доходить до прийняття на себе відповідальності у дорослому житті, навіть якщо вони пережили негативні обставини, такі як бідність, проблеми зі здоров'ям або у сімейних відносинах [28].

Розгляд поняття стійкості у осіб шкільного віку пов'язаний з тим, що вони, у перебігу свого життя, часто зазнають впливу у вигляді проблем і невдач. Це може відбуватися як в умовах закладу освіти, так і поза ним. При цьому, одні діти шукають шляхи вирішення проблем, що виникли, інші залишаються пасивними. Ризик виникнення цих проблем завжди має місце навіть у відносно сприятливих умовах.

Дослідження школярів, що зазнали вищезазначеного впливу, показали різноманітні пояснення його наслідків. В одному випадку акцент наголошується на вивченні успішних осіб, в іншому – на «сильних» якостях особистості. Це здійснюється з метою зменшення уваги на патологіях, що мають місце, при вивченні стійкості. У той час, як концепція стійкості раніше розглядалася як стабільна риса характеру, зараз вона визначається як результат взаємодії між індивідуальними рисами школяра, з одного боку, і рисами сім'ї та більш широким соціальним контекстом – з іншого. Стійкість – це модель реакції, яка потребує дві умови: значна загроза благополуччю і здатність навколишнього середовища сприяти позитивній адаптації школяра (Койпер Е., Баннінк Ф., ван Зундерт Р.) [30, 32, 34].

Підліток є стійким в тій мірі, в якій він знаходить в сім'ї та оточенні психологічні ресурси, необхідні для розвитку особистісних якостей, пов'язаних з цією стійкістю. Тому, при розгляді стійкості, важливим є врахування соціального контексту цього явища. Крім цього, ідея стійкості, як взаємодії між людиною і навколишнім середовищем, визнається соціальною екологією стійкості [30], згідно якої вона може змінюватися і розглядатися як динамічний процес розвитку. Це сприяє спрямуванню досліджень стійкості на вивчення вже існуючих та потенційних позитивних психологічних характеристик і ресурсів дитини та її оточення.

Розглядаючи поняття стійкості, фахівці Нідерландського центру охорони здоров'я молоді пов'язують цю стійкість з вмінням постояти за себе (його складовими визнаються стійкість, впевненість у собі та асертивність). Ці складові визнають похідними із основних психологічних потреб: пов'язаності (реляційної або соціальної – такої, що виражає відношення), компетентності та автономності. Також це має прояв у прагненні ставитися до людей як до особистостей, бажанні досягти успіху і контролювати власне життя та потребує враховування таких аспектів, як: вміння дотримуватись вимог суспільства, робити самостійний вибір і долати невдачі. Це характеризує молоду особу як стійку [31].

Наявність стійкості характеризує здатність особи шкільного віку реагувати на різноманітні ситуації у своєму оточенні, на невдачі, розчарування та втрати.

Впевненість у собі – це ступінь того, наскільки молода особа може робити особистий вибір. Надто легке виконання вимог навколишнього середовища – це ризик відсутності впевненості в собі. Низька впевненість у собі може призвести до страху невдач, перфекціонізму та стресу від необхідності здійснення вибору.

Асертивність пов'язують зі здатністю правильно висловлювати власні побажання, думки та почуття по відношенню до інших. Асертивна людина робить це самостійно, стримує свої емоції та бере до уваги емоції інших.

Стійкість – це не те, з чим людина відразу народжується або те, що хтось має або не має; це є якістю особистості. У дитини ця стійкість формується під час зростання в умовах сім'ї та перебування у суспільстві (тобто має соціальний контекст). Одне з визначень характеризує стійкість, як здатність дитини до використання особистісних характеристик (наприклад, темпераменту) та зовнішніх ресурсів (таких, як соціальна

підтримка) [32]. Згідно іншого – це здібність виживати та відновлюватися після зустрічі з можливими негативними подіями або проблемами [30].

Американська дослідниця Е.Н.Grotberg, на основі досліджень, що здійснювалися більш ніж у 20 країнах, стосовно взаємодії між особистістю дитини та соціальним контекстом, пов'язаним зі стійкістю, класифікувала групи факторів, що впливають на «психологію стійкості» [32, 33]. В межах Міжнародного проекту стійкості вона дослідила, яка поведінка батьків, опікунів та дітей сприяє формуванню стійкості.

Вченою був зроблений висновок про те, що визначені фактори є такими, що формуються і не є вродженими та сприяють у подоланні негараздів. Вони поділяються на три категорії (по п'ять факторів), які, в поєднанні між собою, призводять до формування стійкості.

Перша категорія (джерело стійкості): «Я маю». Фактори, що є зовнішніми і стосуються зовнішніх ресурсів та підтримки: відносини з людьми, яким можна довіряти; рольові моделі поведінки; умови проживання; заохочення до автономності; доступ до послуг системи охорони здоров'я, освіти та безпеки.

Друга категорія (джерело стійкості): «Я є». Фактори, що впливають на особисті можливості та самовизначення, самовідчуття своїх вольових спроможностей: привітний і привабливий за темпераментом; автономний і відповідальний; люблячий, емпатичний та альтруїстичний; гордий собою; повний надії, віри та впевненості.

Третя категорія (джерело стійкості): «Я можу». Фактори, що містять соціальні та міжособистісні навички, здібність до вирішення проблем (можливість визначати та відчувати межі своїх можливостей, силу вольових дій в собі): добре спілкуватися; розв'язувати проблеми; контролювати свої почуття та спонукання; налагоджувати стосунки з людьми, яким можна довіряти; оцінювати темперамент у себе та в інших.

При цьому було з'ясовано, що саме соціальний контекст відіграє важливу роль у підвищенні стійкості, зокрема у формуванні певного виду мислення, пов'язаного з світоглядом, що у кінцевому підсумку визначає успіх у житті.

Від думок дітей, про успіхи або невдачі у житті, залежить те, як вони на них реагуватимуть. Цьому сприятиме наявність такого виду мислення, як мислення зростання або переконання в тому, що інтелектуальні здібності можуть вдосконалюватися протягом всього життя, якщо докладати для цього певні зусилля. Люди, у яких сформовано мислення зростання, не

відчувають боязкості щодо труднощів і невдач, а навпаки, відносяться до таких речей позитивно; їх пригнічує «застій» та відсутність розвитку, вони позитивно ставляться до змін, можуть легко виходити із «зони комфорту», переконані у тому, що розвиток відбувається постійно. Негативний досвід – це важливий досвід, без якого рух до мети часто є затрудненим [30, 32].

Діти з мисленням зростання вважають, що можуть досягти успіхів у певній діяльності через приписування своїх якостей власним зусиллям. Це призводить до формування позитивного образу прагнення до зусиль, прийняття труднощів і до ідеї про те, що зростання та успіх можуть супроводжуватися невдачами. У таких дітей виникають більш конструктивні думки, вони вивчають більше навчального матеріалу у менші терміни, отримують більш високі оцінки, швидше вирішують проблеми і розглядають невдачі як можливість до самовдосконалення.

Протилежним мисленню зростання визнається статичне мислення, яке пояснюється тим, що у людини є певна незмінна кількість вроджених якостей або талантів. Діти, з таким мисленням, вважають успіхи підтвердженням наявності цих якостей, а невдачі – їх відсутністю. Зусилля для досягнення певного результату, швидше за все, будуть розглядатися як недоцільні. Також, такі діти прагнутимуть уникати невдач, в той час як діти з мисленням зростання будуть вирішувати проблеми, тому що вони зможуть покращити власні якості [30, 32].

Покращенню успішності сприяє пояснення дітям про те, що при докладанні зусиль при вивченні нового матеріалу (виходу за межі «зони комфорту») в їх головному мозку між клітинами утворюються нові міцні зв'язки, що робить тих, хто навчається, розумнішими. Це призводить до переоцінки значення зусиль та невдач. Спочатку діти відчувають себе неспроможними у досягненні успіху, але після пояснення розуміють, що труднощі і негаразди вказують на те, що вони поступово стають розумнішими.

Розглянемо характеристики вищезазначених видів мислення [30].

Мислення зростання: якості особистості можливо розвивати. Я хочу навчатись і тому... → я приймаю виклики (відношення до викликів) → я продовжую рухатись вперед, навіть якщо щось не виходить (відношення до невдач) → я бачу зусилля як шлях до успіху (відношення до зусиль) → я розглядаю критику як шлях до успіху (відношення до критики) → я вважаю успіх інших таким, що надихає і з якого можливо зробити висновки для себе (відношення до успіху інших) → все вищезазначене призводить до

висновку стосовно: відчуття свободи вибору і можливостей, продовження розвитку, досягнення більш високої продуктивності.

Статичне мислення: якості є незмінними. Я хочу виглядати розумним і тому... → я уникаю проблем (відношення до викликів) → я швидко припиняю опір (відношення до невдач) → я вважаю, що зусилля недоцільні, у мене замало сил (відношення до зусиль) → я не роблю висновків з негативних відгуків (відношення до критики) → я відчуваю загрозу від успіху інших (відношення до успіху інших) → все вищезазначене призводить до висновку стосовно: детермінованості світу, індивідуальності меж розвитку, недосяжності повного розкриття власного потенціалу.

Школярі потребують мислення зростання, завдяки якому вони бачитимуть проблеми та незгоди у шкільному житті як ситуації, які можливо подолати власними зусиллями, терпінням, наполегливістю та допомогою інших. Також це впливає на психологічну стійкість, успішність в інших сферах життя, на відносини з однолітками тощо. Звичайно, у кожної людини є певне співвідношення між статичним та мисленням зростання, що зазнає змін з набуттям досвіду. Наявність мислення зростання не гарантуватиме відсутності проблем, їх треба розглядати як можливість особистісного розвитку.

Метою дослідження було визначено перевірку впливу значущих і стресових життєвих подій на певні аспекти індивідуальної стійкості підлітків. Проблемні питання стосувалися стресових подій стосовно їх поєднання з деякими аспектами індивідуальної стійкості підлітків.

Завданнями дослідження було визначено:

1. Вивчити частоту переживань стресових ситуацій серед підлітків.
2. Дослідити, чи існують гендерні відмінності на рівні індивідуальної стійкості підлітків з окремих аспектів.
3. Визначити рівень зв'язку між частотою переживання стресових подій та рівнем індивідуальної стійкості по відношенню до типу стресових подій та трьох аспектів цієї стійкості у підлітків.

Первинна обробка даних здійснювалася шляхом обчислення середньостатистичних та відсоткових значень отриманого матеріалу.

При узагальненні та аналізі емпіричних матеріалів було використано комп'ютерну статистичну програму IBM SPSS Statistics 16. Змінні були перевірені на нормативність розподілу ознаки.

В якості досліджуваних брали участь учні старших класів шкіл м. Києва (109 осіб). Щодо статі, то в дослідженні взяли участь 62 юнаки та 47

дівчат (56,9 % та 43,1 % відповідно). Середній вік вибірки склав $Mx = 15,11$ років. Дослідження проводились до початку бойових дій у нашій державі.

У доповненні до демографічних змінних, індивідуальна стійкість та захисні фактори вивчалися за допомогою модуля розвиненості стійкості молоді (RYDM) Каліфорнійського дослідження здоров'я дітей. Модуль розвиненості стійкості молоді (RYDM) вимірює шість характеристик внутрішньої стійкості чи індивідуальних рис, пов'язаних із позитивним розвитком, а саме: цілі та прагнення, емпатія, почуття самоефективності, співробітництво та спілкування, навички вирішення проблем та самосвідомість. У дослідженні вивчалися три із шести характеристик стійкості: цілі та прагнення, емпатія та почуття власної ефективності. Учасники ранжували твердження за чотирма ступенями: «цілком не вірно», «частково вірно», «переважно вірно» і «повністю вірно». Наприклад, до цілей і прагнень відносилися такі твердження: «У мене високі цілі та великі очікування відносно себе», «Я планую закінчити школу» і «Я планую вступити до коледжу або університету». Далі, емпатія вивчалася за допомогою тверджень: «Я відчуваюся погано, коли чийсь почуття зворушені», «Я намагаюся зрозуміти, через що проходять інші люди», і «Я намагаюся зрозуміти, що інші люди відчувають і про що думають». Оцінка самоефективності складалася з тверджень: «Я можу вирішити свої проблеми», «Я можу зробити майже все, якщо докладу зусиль» та «Є багато речей, які я роблю добре» [35].

Значущі та стресові життєві події вивчалися за допомогою анкети, в якій учасникам пропонувалося позначити 17 варіантів подій, які вони, можливо, переживали. Для цілей дослідження стресові події ділилися на дві категорії: значущі життєві стресові події та повсякденні стресові події. Значущими життєвими подіями визначалися: 1) смерть близького члена сім'ї; 2) розлучення батьків; 3) важка травма; тяжка хвороба; поранення; хірургічна операція; дорожньо-транспортна пригода; 4) ув'язнення члена сім'ї; 5) зниження навчальної успішності; 6) хвороба члена сім'ї; 7) смерть близького друга; 8) насильство в сім'ї. До повсякденних життєвих подій віднесено: 1) розрив стосунків; 2) переїзд; 3) втрата або смерть домашньої тварини; 4) фінансові проблеми в сім'ї; 5) проблеми у відносинах між батьками; 6) проблеми у відносинах з батьками; 7) проблеми у відносинах з вчителями; 8) проблеми у відносинах з друзями; 9) зміни у зовнішності (вугревий висип, окуляри).

Для досягнення поставленої мети дослідження використовувалися такі статистичні методи, як: описовий аналіз (середнє арифметичне, стандартне відхилення, частоти відповідей); критерій хі-квадрат, кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції r_s Спірмена.

Отримані дані свідчать, що підлітки щоденно переживають стресові ситуації. Серед них найбільш представлені: зміни у зовнішності (46,7%), втрата або смерть домашньої тварини (32,3%), розрив відносин (30,2%), проблеми у відносинах з друзями (28,4%). Далі йдуть: проблеми у відносинах між батьками (25,5%), матеріальні проблеми в сім'ї (24,2%), проблеми у відносинах з батьками (21,5%), переїзд (18,8%) та проблеми у відносинах із вчителями (17, 9%).

Зі значущих подій у житті найбільш поширені важка травма або тяжке захворювання, поранення, хірургічна операція, дорожньо-транспортна пригода (30,9%) та хвороба члена сім'ї (24,1%). Серед інших значущих життєвих подій було визначено: розлучення батьків (13,2%), смерть близького члена сім'ї (9,5%), смерть близького друга (9,1%), насильство в сім'ї (5,3%), неуспішність у школі (3,2%) та позбавлення волі члена сім'ї (2,9%).

За допомогою критерію хі-квадрат було встановлено, що існують статистично значущі відмінності у вираженні позитивних цілей та прагнень залежно від статі підлітків ($\chi^2=20,02$, $p<0,05$). Практично на всіх рівнях тверджень, що характеризують позитивні цілі та прагнення, більшість відповідей дівчат переважали відповіді юнаків.

Також було виявлено, що існують статистично значущі відмінності, залежно від статі досліджуваних, за рівнем емпатії ($\chi^2=63,98$, $p<0,05$). Тобто дівчата мають вищий рівень емпатії, у порівнянні з юнаками.

Крім цього було встановлено, що існують статистично значущі відмінності у почутті самоефективності, залежно від статі учасників ($\chi^2=26,07$, $p<0,05$). Таким чином, у дівчат більший рівень почуття самоефективності порівняно з юнаками.

З'ясування зв'язку між цілями і прагненнями та подіями, що викликають стрес (значущими життєвими та повсякденними подіями), за допомогою коефіцієнту кореляції Спірмена, показало, що між ними існує статистично значуща низька негативна кореляція ($r_s=-0,11$, $p<0,05$). Отже, вищий рівень переживання значущих життєвих подій пов'язаний з нижчим рівнем індивідуальних цілей і прагнень. Однак, щодо повсякденних

життєвих подій статистично значущого зв'язку не виявлено ($r_s = -0,07$, $p > 0,05$).

Виявлення зв'язку між емпатією та подіями, що викликають стрес, засвідчило, що існує статистично значуща низька позитивна кореляція між емпатією та значущими життєвими подіями ($r_s = 0,13$, $p < 0,05$). Вищий рівень переживання значущих життєвих подій пов'язаний з вищим рівнем емпатії. Також, щодо повсякденних життєвих подій існує статистично значуща низька позитивна кореляція ($r_s = 0,11$, $p < 0,05$). Тобто, вищий рівень переживання щоденних подій пов'язаний з вищим рівнем емпатії.

З'ясування зв'язку між самоефективністю та подіями, що викликають стрес, показало відсутність статистично значущої кореляції між самоефективністю та значущими життєвими подіями ($r_s = -0,04$, $p > 0,05$). Однак, щодо повсякденних подій, існує значуща низька негативна кореляція ($r_s = -0,21$, $p < 0,05$). Отже, вищий рівень переживання щоденних життєвих подій пов'язаний з нижчим рівнем самоефективності.

Безперечно, важливим для зниження впливу стресових подій є те, щоб учні почували себе добре в школі. Самопочуття та прагнення школярів до досягнення успіху має різний рівень вираження (залежно від типу навчального закладу та місця його розташування – це особливо актуально в умовах сьогодення в нашій державі). З одного боку, школа може створювати в успішних учнів як особистісне психологічне благополуччя та підтримку їх психічного здоров'я, з іншого – створювати психічне напруження та сприяти виникненню психологічних проблем у менш успішних учнів. [36].

Факторами, які сприяють психологічному благополуччю учнів у школі, можна визначити:

- поведінку педагогів (соціальну та дидактичну): психологічне благополуччя підвищується, коли вчителі приділяють значну увагу рівному ставленню до учнів, турботі про них та компетентному викладанню;
- успішність у перебігу занять: стрес виникає через необхідність вимірювання рівня успішності, що, зокрема, впливає на самооцінку школярів;
- рівень успішності окремих учнів: вища успішність сприяє отриманню задоволення від навчання та позитивному ставленню до нього. Тому, важливо, щоб школярі відвідували навчальні заклади, в яких вони можуть успішно навчатися (відповідати вимогам закладу до тих, хто

навчається, щодо засвоєння знань) та, відповідно, в яких педагоги можуть персоналізувати їхнє навчання;

- психологічний клімат у класі: напруженість у відносинах між учнями може бути частиною повсякденного життя. Якщо має місце дискримінація серед однокласників, це може призвести до соціальних проблем і хвороб;

- взаємодію під час канікул: заняття в навчальному закладі накладають часові обмеження на спілкування між школярами. Це вимагає від учнів підтримки особистих контактів поза школою. Достатня взаємодія, під час канікул, сприяє формуванню позитивного ставлення до школи, збільшенню задоволення від навчання та зменшення ризику виникнення соціальних проблем.

Якщо припустити, що шкільне благополуччя є засобом підвищення стійкості школярів, то доцільними є використання наступних шляхів:

1. Уточнення вимог педагогів до учнів (очікування від успішності та можливе, при цьому, висування надмірних вимог).

2. Взаємодія (на основі поваги) вчителя з учнями та учнів між собою.

3. Використання різних дидактичних моделей занять.

4. Уточнення індивідуальних потенціалів досягнень учнів та використання, відповідних цьому, навчальних заходів.

Рівень стресу у школярів можна зменшити, якщо враховувати цілі та шляхи, яким повинен слідувати навчальний заклад у сучасних умовах:

- сприяння розвитку: навчитися розуміти кожну дитину як особистість і, відповідно, діяти: створювати умови, що сприяють її зростанню та розвитку;

- побудова відносин: будувати відносини з іншими як з особистостями, без використання маніпуляції;

- свобода та відповідальність: усвідомлювати та поважати власний особистий та простір інших: свобода та відповідальність є нероздільними;

- спільні дії: відмовитись від нав'язування школярам думок та дій: сприяти висловлюванню власних думок та напрацюванню спільних рішень;

- інтерес до проблем: цікавитись основними життєвими проблемами дітей: перейматися ними та допомагати у подоланні;

- сприймання різних інтересів: не уникати конфліктів та намагатися знайти їх рішення;

- гнучке реагування: набуття знань, навичок та умінь щодо гнучкого реагування на життєві зміни;

- сприятливе співіснування: формування думок щодо запобігання того, що завдає шкоди та наражає на небезпеку людину і затвердження того, що підтримує життя;

- ненадання остаточних відповідей: усвідомлення того факту, що завжди існують певні питання та немає однозначних відповідей на них («все існує у русі»).

У зв'язку з цим, постає питання ритмізації повсякденного шкільного життя (зокрема, навчальних занять). Це пов'язане з тим, що більшість учнів не може постійно підтримувати максимальну продуктивність і тому, виникає необхідність пошуку балансу між концентрацією та розслабленням. Для школярів це не так просто тому, що розклад занять та навчальний матеріал, який надається на уроках (у тому числі для домашніх завдань) мають визначені межі.

При цьому, цей обсяг іноді викладається нерівномірно в перебігу дня (тижня, чверті, навчального року) і тому, ритмізація повсякденного шкільного життя, також повинна враховуватися при проведенні занять.

Для ритмізації занять можливо використовувати:

1. Чергування методів навчання. Наприклад: фронтальних та групових занять з індивідуальною роботою; «пасивних» занять (слухання, роздуми) з активністю самих учнів.

2. Перерви. Проведення перерв та провітрювання приміщень: вони служать розслабленню та адаптації до нового заняття. Важливо слідкувати за дотриманням графіка перерв, під час яких учні повинні відпочивати, а не закінчувати завдання.

3. Координація навантажень: координувати домашні завдання та підготовку до іспитів таким чином, щоб «слабші» учні могли виконувати їх у оптимальні терміни та з оптимальними зусиллями. Також, необхідно враховувати періоди концентрації та розслаблення, під час занять, та включати в них різноманітні ігри.

Учні часто зазнають впливу стресу, тому що зазнають надмірного або недостатнього навантаження. Вони хочуть навчатися, але роблять це по – різному та з різною швидкістю. Методи індивідуалізованого навчання допомагають їм, у свій спосіб, засвоювати навчальний матеріал: не всі школярі роблять те саме в той же час, а цілі навчання, згідно з навчальним планом, повинні бути обов'язково досягнуті. До методів індивідуалізованого навчання можна віднести:

- навчання за окремим планом (індивідуальне або групове навчання за індивідуальними цілями, змістом, методами та темпом);
- планування (складання індивідуального плану на відповідний навчальний день (тиждень));
- заняття – проєкт (проєкти різного характеру, що мають часові обмеження, з акцентом на процес та кінцевий продукт);
- заняття орієнтоване на дію (спрямування на самостійність та активізацію учнів, з акцентуванням на цілісне навчання);
- практичне навчання (заохочення формування досвіду дій учнів в умовах школи та поза нею).

Індивідуалізоване навчання вимагає від викладачів наявності відповідної готовності надати учням більшої автономії та свободи. Вони також мають змогу звільнитися від надмірних очікувань щодо тих, хто навчається.

Таким чином, стійкість, у психологічному сенсі, означає здатність людини долати вплив подій чи ситуацій, які є джерелом стресу, не відчуючи при цьому негативних наслідків у майбутньому. Бути стійким означає не вирішити проблему, яка турбує, або покласти край критичним ситуаціям, що виникають, а скоріше не дозволяти собі «пасувати» перед труднощами і продовжувати шукати шляхи для їх вирішення.

Психологічна стійкість являє собою складну цілісну сутність реального світу, зміна показників якої комплексно впливає на біологічні (генетична спадковість), психологічні (прив'язаність, відносини з дорослими та однолітками) і соціальні фактори (вплив: групи, культури та сімейних традицій; освітнього процесу; питань моралі).

До умов, що перешкоджають розвитку стійкості у людей (зокрема, у підлітків), належать біологічні, психологічні, середовищні та соціально-економічні фактори. Існують не лише вроджені фактори, а й набуті протягом життя, такі як труднощі у відносинах з однолітками та дорослими, погана здатність до подолання стресу. Примус, неодноразова зміна місця проживання, неорганізованість – це фактори, що негативно впливають на стійкість.

Є також багато факторів, які впливають на схильність людей бути стійкими. Згуртованість у сім'ї, емоційна підтримка, розуміння та співпраця між батьками, ступінь залученості до мережі значних соціальних відносин, сприятливі соціально – економічні умови – все це елементи, що сприяють розвитку адаптивних навичок та стійкості.

У доповнення до вищезазначеного, рівень вразливості до стресу значною мірою обумовлений індивідуальною когнітивною оцінкою та ступенем компетентності у знанні того, як долати труднощі чи протистояти цій проблемі з точки зору самоефективності.

Крім цього, необхідно враховувати як фактори ризику (вразливості – *множина*), що підвищують ймовірність негативних результатів у відповідь на стресові ситуації, так і захисні фактори (стійкості – *множина*), які мають протилежний ефект та захищають людину від таких наслідків.

Узагальнюючи, факторами, що забезпечують стійкість підлітків можна визначити:

1. Індивідуальні (особливості особистості, темперамент, витривалість, автономність, ,самоефективність, рівень самооцінки, навички вирішення проблем, внутрішній локус контролю, вміння ставити цілі та знаходити відповідні стратегії для їх досягнення, планування майбутнього, оптимізм, рівень емпатії, почуття гумору).

2. У сфері відносин (підтримка: соціальна, емоційна, інструментальна, інформаційна (пізнавальна); якість сімейних відносин (згуртованість, надійна прихильність), якість дружби, наявність менторингу (неформальних відносин між наставником (ментором) і учнем (протеже)).

3. Соціальні (інтеграція та активна участь у діяльності соціальної спільноти (зокрема, у наданні допомоги або волонтерській діяльності).

Люди по-різному реагують на негативні події. Для деяких серйозні та драматичні події стають ,після початкового шоку, приводом переглянути своє життя і рухатися вперед. Для інших, навпаки, неприємні події, навіть якщо вони не обов'язково є травматичними, можуть бути причиною глибоких криз, а в деяких випадках, і значного дискомфорту.

Іншими словами, стійкість відноситься до здатності справлятися з труднощами, стресом і подіями, що травмують, зберігаючи або коригуючи нормальне функціонування людини. Чим вища здатність до відновлення, тим нижча вразливість. Стійкі люди є оптимістами; схильні розглядати будь-яку подію, навіть негативну, як корисний та розвиваючий досвід; зосереджуються на своїх силах і здібностях; використовують критичне судження; розвивають міцніші стосунки з іншими, мають хороші соціальні навички та є емоційно обізнаними.

Люди з високим рівнем стійкості краще здатні до ефективного подолання невдач та досягнення важливих цілей. Вони схильні до

оптимізму, гнучкості та творчості; можуть ефективно працювати в групах та цінують свій власний та чужий досвід. Ці люди виявляють велику залученість до діяльності; мають більший рівень самоконтролю, який дає відчуття здатності протидіяти впливу подій та, нарешті, схильність до подолання викликів та схильність реагувати на зміни у ситуації. Таким чином, труднощі сприймаються як можливості, як виклики, з якими належить зіткнутися, які мобілізують власні ресурси, як внутрішні (навички, відносини, прагнення, цінності, цілі), так і зовнішні (стосунки з іншими, сімейний контекст, соціальний контекст у більш широкому значенні).

Мати високий рівень стійкості не означає взагалі не відчувати життєвих труднощів чи стресів, але стійкими є ті, хто готовий змінюватись, коли це необхідно, хто готовий усвідомлювати те, що може зробити помилки. Стійкість дозволяє людині перебудувати своє життя в позитивний бік перед важкими подіями і «прийти в себе» перед хворобливими переживаннями; вона змінюється з часом і перебуває в залежності від суб'єктивного досвіду та психічних механізмів, що лежать в її основі.

Таким чином, стійкість не є характеристикою, яка є або відсутня у людини, в її основі лежить здатність усвідомлювати себе та свої внутрішні процеси. Самосвідомість означає знання того, як «зазирнути всередину себе», знання своїх: когнітивних та емоційних ресурсів, поведінки, способу спілкування та способу життя.

Результати дослідження свідчать, що психологічна стійкість є багатограним поняттям, яке пов'язане з усіма сферами психосоціального функціонування людини. Воно є доказом того, що, незважаючи на ризики, людина не так легко піддається різним впливам. Це вимагає врахування того, що втручання, спрямовані на розвиток стійкості, мають бути спрямовані на: посилення здатності підлітка та його батьків долати проблеми, зменшуючи невідповідність між умовами навчального закладу та індивідуальними особливостями особи шкільного віку; формування підтримки в сім'ї, школі та серед однолітків. Важливими елементами цих втручань є усвідомлення власних сильних та слабких сторін підлітком та батьками, з'ясування сильних сторін з метою їх максимально ефективного використання для особистісного розвитку в умовах освітнього простору.

Література

1. Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 1984. 456 p.
2. Biggs A., Brough P., Drummond S. Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory. In *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice*, ed. C.L. Cooper, J.C. Quick, 2017. Chichester, UK: Wiley, P. 351–64.
3. Sheth C., McGlade E., Yurgelun-Todd D. Chronic Stress in Adolescents and Its Neurobiological and Psychopathological Consequences: An RDoC Perspective. *Chronic Stress (Thousand Oaks)*. 2017. Vol. 1. P. 1–22.
4. Taylor S. E., Aspinwall L. G. Mediating and moderating processes in psychosocial stress. In H. B. Kaplan (Ed.), *Psychosocial stress. Perspectives on structures, theory, life-course and methods*. San Diego, CA: Academic Press, 1996 P. 71–110.
5. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). Washington, D.C: American Psychiatric Association, 2013. 991 p.
6. Herman J. L. Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence – from Domestic Abuse to Political Terror. New York: Basic Books, 2022. 336 p.
7. Kolk B. A. van der, McFarlane A. C., Weisaeth L. (Eds.). *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body, and society*. New York: Guilford Press, 1996, 596 p.
8. Windle G. What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*. 2011. 21 (2). P. 152–169.
9. Siebert D. C. Personal and Occupational Factors in Burnout Among Practicing Social Workers. *Journal of Social Service Research*. 2008, 32:2, P.25–44.
10. Werner E. E., Smith R. S. Vulnerable, But Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth. New York: Adams Bannister Cox Pubs, 1998. 228 p.
11. Kirmayer L. J., Sehdev M., Whitley R., Dandeneau S. F., Isaac C. Community Resilience: Models, Metaphors and Measures. *Journal of Aboriginal Health*. 2009. Vol. 5. No. 1. P. 62–117.
12. Hooper L. M. Individual and family resilience: definitions, research, and frameworks relevant for all counselors. *Alabama Counseling Association Journal*. 2009. 35 (1). P. 19–26.

13. Rutter M. Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals New York academy of sciences*, 2006. 1094 (1). P. 1–12.
14. Masten A. S. Resilience in developmental systems: Principles, pathways, and protective processes in research and practice. In M. Ungar (Ed.), *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change*. Oxford: Oxford University Press, 2021. P. 113–134.
15. Waller M. A. Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2001. 71(3), P. 290–297.
16. Rutter M. Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*. 2012. Vol. 24, Issue 2. P. 335–344.
17. Fergus S., Zimmerman M. A. Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual review of public health*. 2005. 26. P. 399–419.
18. O'Dougherty Wright M., Masten A. S., Narayan A. J. Resilience processes in Development: Four waves on research of positive adaptation in the context of adversity. In Goldstein S., Brooks R. B. (eds.) *Handbook of resilience in children*, 2013. New York: Springer, P. 15–37.
19. Masten A. S. Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 2007. 19. P. 921–930.
20. Masten A. S. Ordinary magic: resilience in development. New York: Guilford press, 2014. 370 p.
21. Luthar S. S., Zelazo L. B. Research on Resilience: An Integrative Review. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 510–550.
22. Garmezy N., Masten A.S., Tellegen A. The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*. 1984. Vol. 55. No. 1. P. 97–111.
23. Fergus S., Zimmerman M. A. Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual review of public health*. 2005. Vol. 26. P. 399–419.
24. Constantine N., Benard B., Diaz. M. Measuring protective factors and resilience traits in youth: The Healthy Kids Resilience Assessment. *American Psychologist*. 1999. 55. P. 647—654.
25. Masten A. S. Ordinary magic: Lessons from research on resilience in human development. *Education Canada*. 2009. 49. P. 28–32.

26. Moksnes U.K., Moljord I.E., Espnes G.A., Byrne D.G. The association between stress and emotional states in adolescents. The role of gender and self-esteem. *Personality and Individual Differences*. 2010. Vol. 49. Issue 5. P. 430–435.
27. Griffith M., Dubow E., Ippolito M. Developmental and cross-situational differences in adolescents' coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*. 2000. 29. P. 183–204.
28. Murphey D., Barry M., Vaughn B. *Positive mental health: Resilience*. URL: http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/03/Child_Trends-2013_11_01_HH_Resilience.pdf.
29. Irion J., Blanchard-Fields F. A cross-sectional analysis of adaptive coping in adulthood. *Journal of Gerontology*. 1987. 42(5). P. 502–504.
30. Kuiper E., Bannink F. Veerkracht en de groei-mindset bij kinderen en hun omgeving. *Directieve Therapie*. 2017. № 2. P.103–116.
31. Over weerbaarheid. URL: <https://www.ncj.nl/themadossiers/weerbaarheid/over-weerbaarheid/>
32. Kuiper E., Bannink F. Veerkracht. Bevorderen van veerkracht in de jeugdhulpverlening. *Kind & Adolescent Praktijk*. 2012. №11. P. 134–139.
33. Grotberg E. H. The International Resilience Project Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419584.pdf>.
34. Zundert R.M.P. van. Veerkracht op school. *Tijdschrift Positieve Psychologie*. 2016. № 2. P. 81–86.
35. Hanson T. L., Kim J. O. Measuring resilience and youth development: the psychometric properties of the Healthy Kids Survey. (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 034). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West, 2007. 175 p.
36. Hascher T. Wohlbefinden in der Schule. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Band 40. 2004. Münster: Waxmann. 324 s.

3.4. Особливості становлення рефлексії у школярів молодшого шкільного віку

Федько В.В.

Українська школа в умовах воєнного стану поставлена перед необхідністю вирішення цілого ряду викликів і проблем. Одним з важливих викликів для педагогів закладів загальної середньої освіти стала підвищена увага щодо забезпечення посиленої психологізації освітнього процесу, мета якої – допомогти кожній дитині активно адаптуватися до життя, особливо під час воєнного стану усвідомити нові смисли життя, визначити індивідуальний шлях до реалізації своїх можливостей, навчитися бути відкритою для сприймання нового досвіду, бути здатною на усвідомлений і відповідальний вибір у різних життєвих ситуаціях. Продовжуючи здобувати освіту в Україні попри війну, учасники цього процесу змушені переглядати основні вектори своєї діяльності з орієнтиром на пошуки технологій щодо збереження та відновлення свого психологічного здоров'я і соціального благополуччя для підтримки свого ресурсного стану.

Війна спричинила глибокі зміни у внутрішньому світі молодшого школяра, незважаючи на її катастрофічно руйнівний вплив, наші діти знаходять у собі сили продовжувати розвиватися, активно пізнавати себе і навколишню дійсність. Вхідження і перебування школярика у новій системі «особистість – шкільний соціум» обумовлює для нього розширення модальності, джерел і способів соціальної взаємодії, набуття нового соціального досвіду, що призводить до вдосконалення механізму децентралізації, розвитку самоконтролю, становлення системи оцінних суджень щодо себе, поглиблення інтересу до власного «Я», що у своїй сукупності розвиває у молодшого школяра здатність аналізувати свої дії, вчинки, риси характеру, особистісні якості, що розвиває рефлексією в її особистісному аспекті або особистісну рефлексію.

У зв'язку з цим викликом воєнного часу стає створення умов для максимального розкриття особистісного потенціалу кожного учня, підготовка його до успішної соціалізації й адаптації, навчання, самовизначення та самоефективності. Одним з провідних механізмів цих процесів і водночас важливою їхньою складовою є рефлексія.

Теоретико-методологічний аспект рефлексії. Проблеми рефлексії є предметом численних досліджень у психологічній науці, які і до нині не втрачають своєї актуальності. Як правило рефлексію тлумачать як

механізм, процес, явище, яке сприяє виходу людини з наявної ситуації і виробленню на цій основі певного власного ставлення. У такий спосіб відбувається побудова нових образів себе та вироблення більш реалістичних знань про світ. Тому традиційно рефлексія вивчається з двох позицій:

- як спосіб (механізм) усвідомлення людиною основ і результатів своєї життєдіяльності;

- як базова властивість суб'єкта – рефлексивність, завдяки якій стає можливою регуляція своєї життєдіяльності.

До числа базових напрямів досліджень з даної проблематики можна віднести: діяльнісний напрям, суть якого полягає в тлумаченні рефлексії як компоненту діяльності (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Г.П. Щедровицький та ін.); дослідження рефлексії в контексті вивчення психології мислення (В.В. Давидов, Ю.М. Кулюткін, І.М. Семенов, В.Ю. Степанов та ін.); основні засади та інтегровані підходи до визначення феномена рефлексії у психологічній науці (С.Д. Максименко, Ю.І. Машбиць, М.І. Найдьонов, Н.І. Пов'якель, В.А. Семиченко та ін.); умови функціонування і розвитку рефлексії (Г.М. Андрєєва, В.В. Давидов, А.В. Захарова та ін.); специфіка кооперативного аспекту рефлексії (Н.Г. Алексєєв, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман та ін.); психологія рефлексивних механізмів діяльності (А.В. Карпов); характеристики суб'єктності та діалогічності рефлексії спілкування і механізми самосвідомості (О.С. Ноженкіна та ін.). Метакогнітивна парадигма дослідження рефлексивних процесів представлена у працях М.О. Холодної, з позиції якої метакогнітивні знання – це знання про суб'єкта та його пізнавальні можливості, що являють собою по суті рефлексивне знання, образ себе як людини, що себе пізнає. Рефлексія також розглядається як фундаментальний механізм самопізнання і саморозуміння (В.В. Знаков).

Окремо слід виділити дослідження, які тривали у рамках проблем вивчення особливостей становлення особистості, її виховання і самовиховання як психічного новоутворення особистості тих, хто навчається (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Н.І. Гуткіна, В.К. Зарецький, А.В. Захарова, Б.В. Зейгарник, О.Л. Кононко, А.І. Ліпкіна, О.Р. Новікова, С.П. Тищенко, Н.М. Пеньковська, А.Б. Холмогорова та ін.). Результати цих досліджень заклали основу для розуміння того, що саме в учбовій діяльності виникає і формується одне з основних психологічних новоутворень особистості молодшого школяра – *рефлексія*, яке дозволяє

суб'єкту взаємин (учню) зрозуміти й усвідомити себе (свої переживання, стани, думки, відношення), сприймати себе як партнера по спілкуванню. Інакше кажучи, учбова діяльність, виступаючи провідною діяльністю молодшого школяра, включає його у сучасний дитячий соціум (школу) й у соціум дорослого (вчитель), надає йому широкий простір як для засвоєння знань, вмінь, так і для самопізнання. Це викликає неабиякий інтерес до вивчення рефлексії у рамках педагогічної психології.

Рефлексія молодшого школяра. Психічний розвиток молодших школярів відбувається в умовах переходу від ігрової до учіннєвої діяльності та перебудові соціальних взаємин. Нова провідна діяльність – навчання – сприяє формуванню таких новоутворень як теоретичне ставлення до знань, внутрішній план дій, довільність пізнавальних процесів, узагальнені способи розумових дій та усвідомлення власних дій, психічних станів, писемне мовлення, довільна змістовна пам'ять, довільна увага, навчальні мотиви тощо. З'являється внутрішнє прагнення до навчання і досягнення успіхів у ньому. Поряд із засвоєнням змісту наукових понять дитина оволодіває способами організації нового для неї виду діяльності – самопізнання, самооцінювання, самоконтролю. Ці вміння закладають основу рефлексії (лат. reflexio – відображення) – осмислення своїх суджень і вчинків (самоаналіз) з точки зору їх відповідності задуму та умовам діяльності, здатність обґрунтовувати правильність своїх висловлювань; спроможність виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності, значущість учіння тощо. Результатом рефлексії своїх досягнень і змін є ключові оцінки: «не вмів – умію», «не міг – можу», «був – став». Все це значно розширює можливості школярів. На думку О.К. Осницького, новоутворення дозволяють удосконалювати систему саморегуляції та поведінки дитини, оскільки наповнюють регуляторні функції новим психологічним змістом.

Разом з тим виникають і нові труднощі. У молодшому шкільному віці діти потрапляють до спільноти, яка характеризується тотальністю та інтегрованістю. Вони не мають змоги відмовитися від учіннєвої діяльності взагалі чи на деякий час або спробувати себе реалізувати в якійсь іншій рівноцінній діяльності. Втрачається можливість вільного вибору, яку дошкільники використовували сповна. У молодшому шкільному віці діти вперше стикаються з подвійними стандартами поведінки. Типовими є невідповідність та неузгодженість між тим, що вимагає, і тим, що насправді

поціновує оточення, а також між тим, що схвалюють окремі референтні особи.

Розвитку рефлексії сприяє з одного боку, подібна подвійність та неузгодженість, яка лише підштовхує школярика пізнавати й оцінювати себе та оточення, а з іншого боку – тісне спілкування молодших школярів та їхня співдія. Саме у спільній діяльності (навчанні, грі тощо) розвиваються особистісні очікування щодо оточення і здатність оцінювати себе, свої вміння (учбові, ігрові), дії, знання, рольові функції, комунікативні якості з точки зору групи, тобто оформлюється рефлексивність самооцінки. Необхідність розрізнення зразків суджень та самостійні спроби їх побудови сприяють формуванню вміння ніби з боку розмірковувати та оцінювати власні думки, дії. Так, поступово розвивається рефлексія. Свідченням цього є здатність бачити особливості власних дій, робити їх предметом аналізу, порівнювати їх з діями інших (як однолітків, так і значимих дорослих). Якщо дошкільник орієнтується здебільшого на власний досвід, то молодший школяр поступово вчиться орієнтуватися на загальнокультурні зразки, якими він оволодів (інтеріоризивував) під час спільної діяльності та спілкування з дорослими й однолітками. Поступово відбувається зростання когнітивної складності «образу Я» дитини – центрального особистісного утворення у структурі самосвідомості, яке не лише вміщує знання про себе (когнітивний компонент) як суб'єкта предметно-практичної діяльності і спілкування, а й оцінює ступінь вираженості (емоційно-оцінковий компонент) певної якості як у себе, так й в однолітків.

Під цим кутом зору слід згадати дослідження М.Е. Боцманової і А.В. Захарової, які довели існування зв'язку між показниками самооцінки молодших школярів з рівнем функціонування у них рефлексії в інтелектуальній сфері – під час розв'язання мисленнєвих задач. Отримані в результаті експерименту дані засвідчили, що досить високий рівень рефлексії пов'язаний у молодшого школяра з деякою невизначеністю в оцінці самого себе як суб'єкта діяльності, що приводить до відсутності категоричності в його оцінних і самооцінних судженнях. «Так звана невпевненість у собі цих учнів є по суті функцією проблематичного підходу до об'єкта, що виключає можливість висловлювання категоричних суджень. Разом з тим ця обережність ніякою мірою не блокує інтелектуальну активність учнів: вони проявляють готовність досліджувати незнайому ситуацію».

Отже, достатній рівень рефлексії потрібний для формування вміння вчитися та становлення молодших школярів як суб'єктів учіннєвої діяльності та спілкування, докорінно змінюючи їх. Втім, варто не забувати, що все це у цьому віці лише починає розвиватися. Звертаючись до основних постулатів концепції Е. Еріксона, згадаємо, що у молодшому шкільному віці формуються такі важливі особистісні утворення, як почуття соціальної та психологічної компетенції (за умов несприятливого розвитку – почуття соціальної та психологічної неповноцінності), а також почуття диференціації своїх можливостей. Перш за все, вони дозволяють дитині вірно вибудовувати стратегії конструктивної взаємодії з іншими людьми у навколишній соціальній реальності, що передбачає у рівній мірі засвоєння варіантів взаємодії з оточуючими, способів досягнення цілей, і розуміння суті того, що відбувається, прогнозування наслідків від власних дій та вчинків. По-друге, особливо важливим є «ментальний» аспект цієї компетентності – розуміння специфіки себе та соціального середовища, усвідомлення своїх сильних/слабких боків та вибудовування конструктивних взаємин з оточуючими людьми. Цілком поділяємо думку видатного психолога, що стимулювання у цей період компетентності є важливим чинником формування дитини як особистості. У молодшому шкільному віці всі ці новоутворення ще недостатньо сформовані, але завдяки їм психіка дитини стає спроможною досягати шкільної успішності у середній ланці освіти.

Види, структура та функції рефлексії. Однією з головних ознак рефлексії у шкільному віці є її орієнтація на учбову діяльність, яка розуміється як спрямованість мислення учня на самого себе, на власні процеси засвоєння досвіду, на усвідомлення структури діяльності навчання та учіння, їх результатів. Зазначимо, що прояв ознак рефлексії у взаємодії із різними суб'єктами її спрямування визначає її різновиди. Загалом класифікацій рефлексії доволі багато, але найчастіше за основні критерії її диференціації беруться:

- за характеристиками емоційних переживань, які супроводжують цілеспрямовані роздуми людини: позитивна і негативна рефлексія (за І. Семеновим, С. Степановим);
- за часовим принципом – це ситуативна, або актуальна, ретроспективна та перспективна (за А. Карповим);

- за змістом рефлексії: патріотична, духовна, екзистенційна, методологічна, саногенна, методична, пізнавальна, етична, естетична, ціннісна, теоретична та інші (за Л.М. Найдьоновою);

- відповідно до професійної діяльності, у контексті якої відбувається рефлексія: педагогічна, психологічна, військова, спортивна тощо

- за провідним об'єктом рефлексії як процесу мислення: інтелектуальна, міжперсональна (комунікативна), особистісна.

У межах цього дослідження розглядатиметься остання класифікація. У площині учбової діяльності суб'єкт здійснює особливі дії щодо розвитку її як цілісної діяльності, спрямованій на відтворення її орієнтувально-смыслової основи, що пов'язано у школярів з розвитком мислення під час навчання (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, В.Т. Кудрявцев, С.Д. Максименко, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман та ін.). У колі цих досліджень рефлексія розглядається в її *інтелектуальному аспекті*: як здатність молодшого школяра усвідомлювати підстави власних дій та аналізувати різні способи рішення у ході розв'язування учбових задач.

У площині спілкування виокремлюється *комунікативна рефлексія*, яка полягає у тому, що у процесі взаємодії з іншими суб'єкт намагається усвідомити, як ставляться до нього та оцінюють його інші, тоді з'являється рефлексивна оцінка «Я – очима інших». При цьому має місце оцінка суб'єктом інших суб'єктів, формуються рефлексивні образи «Ти», «Ви», «Вони». Цей тип рефлексії пов'язують із соціально-перцептивною рефлексією, без розвитку якої ускладнюється розуміння одне одного в спільній діяльності (О.О. Бодальов, Л.О. Регуш та ін.).

У сфері самосвідомості виокремлюється *особистісна рефлексія*, яка спрямована на самоорганізацію через осмислення людиною себе і своєї мисленнєвої діяльності в цілому як способу здійснення свого цілісного «Я». Н.І. Гуткіна особистісну рефлексію розглядає як феномен рефлексії, ввівши її у контекст проблеми опосередкування, яку дослідниця тлумачить, як сформоване стійке особистісне утворення. Особистісна рефлексія розуміється науковцями як процес переосмислення, як механізм «не лише диференціації у кожному розвиненому та унікальному людському «Я» його різних підструктур («Я» – фізичне тіло», «Я» – соціальна істота», «Я» – біологічний організм» та інше), але й інтеграція «Я» у неповторну особистісну цілісність...».

Зазначимо, що для стійкого особистісного утворення характерним є наявність можливостей (спроможностей), що мають потенційний характер

здійснювати певну функціональність. У даному дослідженні будемо розглядати

рефлексію як інтегровану особистісну здатність робити предметом аналізу зовнішні та внутрішні чинники, на підставі чого відбувається прийняття рішення особистістю та визначення нею своєї поведінки, ставлення до себе та соціуму. Таке визначення дозволяє розглядати рефлексію як єдність, що передбачає узгодженість трьох структурних компонентів:

- інтелектуального (сукупність знань суб'єкта про самого себе), де основним компонентом є рефлексивний аналіз, що призводить до отримання нового знання про себе;

- емоційно-ціннісного (інтерпретація, оцінка особистістю власних якостей, станів, дій, учинків та вироблення на цій основі певного ставлення до себе), основний компонент якого є самооцінка;

- регуляторно-конативного (здатність людини регулювати свою діяльність і поведінку, співвідносячи очікування інших з власними думками, бажаннями, діями і, враховуючи їхні ймовірні реакції), основний компонент якого є рефлексивні очікування – уявлення особистості про те, що думають про неї люди, які входять у коло її спілкування.

Іншою дослідницею М.Ю. Двоєглазовою виділена структура рефлексії, яка складається з наступних трьох компонентів: рефлексивно-когнітивного, рефлексивно-афективного та рефлексивно-оцінно-регулятивного.

Особливий інтерес становить теоретична модель рефлексивного «Я» М. Розенберга. Вчений виділив наступні структурні елементи:

- компоненти рефлексивного «Я» – це так звані одиниці самоаналізу, які відповідають на запитання «Хто Я?» та «Який Я?»;

- структура цих компонентів, яка визначається: ступенем чіткості усвідомлення, представленості того чи іншого компонента у свідомості; ступенем їх важливості, суб'єктивної значущості; ступенем послідовності, логічної узгодженості один з одним, від чого залежить несуперечність образу «Я» в цілому;

- виміри – характеризують окремі компоненти або образ «Я» в цілому: стійкість (стабільність/мінливість) уявлень особи про саму себе; впевненість у собі (відчуття можливості досягнення поставлених перед собою цілей); самоповага (прийняття себе як особистості, визнання своєї

соціальної і людської цінності); кристалізація (легкість /складність зміни особою уявлення про себе);

- фокуси уваги – дозволяють виявити місце, яке займає «самість» або окремі її властивості у свідомості особи (зосередженість уваги на собі чи на зовнішньому світі, стурбованість своїми внутрішніми якостями чи враженнями, яке вона справляє на оточуючих);

- галузі «самості» – «тілесні» і «соціальні», «внутрішні» і «зовнішні», «усвідомлені» і «неусвідомлені» тощо;

- плани (рівні) «самості» – відображають ступінь її об'єктивованості, яка дозволяє розрізнити «справжнє Я» – яким особа бачить себе у дійсності, у даний момент; «динамічне Я» – якою особа прагне стати; «фантастичне Я» – уявлення особи про те, яким треба бути, орієнтуючись на засвоєні норми і зразки; «майбутнє Я» – уявлення особи про те, якою вона може стати; «ідеалізоване Я» – яким приємно себе бачити; цілий ряд «зображувальних Я» – образів, які індивід виставляє напоказ, щоб приховати за ними якісь негативні риси свого «реального Я»;

- мотиви – це емоційні імпульси, які спонукають особу діяти в ім'я своїх уявлень про себе: прагнення до позитивного образу «Я», самоповага тощо.

Отже, розглянуте вище дозволяє концептуально представити рефлексію як механізм, який породжує структурно-процесуальну цілісність «Я» особи і забезпечує її функціонування. Український дослідник М.Й. Боришевський зазначав, що рефлексія виступає як глобальна, змістовно-функціональна характеристика саморегуляції. Вона забезпечує індивідуальну можливість інтегрувати в собі дві функції: функцію суб'єкта поведінки та функцію управління. При цьому рефлексія індивіда в сфері міжособистісних відносин є головним регулятивним аспектом регуляції моральної поведінки.

Можемо констатувати, що функціональність рефлексії реалізуються відповідно до етапів розгортання її механізму, що містять: інтенціональний, визначення та побудову меж, збирання та узгодження цих меж, організацію та систематизацію меж, об'єктивацію процесу та результату психічної активності.

У відповідності до цього виокремлюються *дві функції рефлексії*:

- контрольна – спрямована на усвідомлення базової предметної моделі та її внутрішніх підстав для організації дії відповідно до прийнятих еталонів чи відповідно до прийнятих рішень;

- конструктивна – спрямована на перебудову базового еталону (моделі) дії як неефективної у даних умовах чи на перебудову відносин і смислів як неадекватних ситуації, що склалася.

У діяльності, зокрема і в учбовій, рефлексія, виступаючи механізмом розвитку, виконує такі функції, як: пізнавальну та регуляторну. Ці базові

функції умовно можна розділити на ряд підфункцій:

- мотиваційну – визначає вектор і характер спрямованості діяльності суб'єкта чи суб'єктів на досягнення результату;

- проєктувальну – вироблення цілей та засобів діяльності, а також моделювання майбутньої діяльності чи ситуації;

- смислотворчу – на основі формування усвідомленої діяльності та взаємодії знаходження (породження) нових смислів;

- комунікативну – як умова продуктивного спілкування;

- корекційну – як спонукання до конструктивних змін;

- ретроспективну – передбачає критичний аналіз, узагальнення та систематизацію накопичених знань та досвіду;

- контрольну – запускає процес налагодження, перевірки та використання зв'язків між існуючою ситуацією та світоглядом особи.

Отже, розглянуті вище різновиди, структурні компоненти та функції рефлексії зрозуміло не вичерпують всього їхнього розмаїття. Вчені наполегливо продовжують вивчати цей феномен і з кожним дослідженням відкривається щось нове. Проте цей теоретичний екскурс дозволив сформулювати теоретико-методологічну базу для емпіричного дослідження.

Дослідження психологічних чинників розвитку рефлексії у молодшому шкільному віці.

Предмет дослідження – особливості становлення рефлексії у школярів молодшого шкільного віку.

Мета дослідження полягає у теоретико-експериментальному вивченні особливостей становлення рефлексії молодшого школяра як суб'єкта взаємин в сучасному освітньому просторі.

Завдання дослідження:

1. Дослідити психологічні чинники, які сприяють розвитку рефлексії у молодшому шкільному віці.

2. Виокремити психологічні особливості рефлексії молодшого школяра.

3. Окреслити коло психологічних умов становлення рефлексії у молодшому шкільному віці.

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження склали: концепція про співвідношення та взаємодію внутрішніх та зовнішніх чинників становлення свідомості та самосвідомості особистості (Г.С. Костюк); положення про генезис, психологічні механізми та закономірності розвитку самосвідомості (Б.Г. Ананьєв, М.Й. Боришевський, В.В. Столін, С.П. Тищенко, П.Р. Чамати, І.І. Чеснокова) та ідеї соціальної обумовленості розвитку дитини, основні положення концепції соціальної обумовленості розвитку особистості (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін); сучасні психолого-педагогічні погляди на гуманізацію освіти через формування «Я» простору особистості учня (І.Д. Бех, Г.О. Балл, О.Л. Кононко тощо); науково-психологічні уявлення про сутність та закономірності розвитку дітей молодшого шкільного віку (Л.І. Божович, М.Е. Боцманова, І.В. Дубровіна, Д.Б. Ельконін, А.В. Захарова, Л.О. Кондратенко, В.С. Мухіна, Г.А. Цукерман тощо); уявлення про рефлексію (С.Л. Рубінштейн, В.І. Слободчиков), результати вивчення особистісної рефлексії (Н.І. Гуткіна); підходи до вивчення шляхів становлення рефлексивної самооцінки (М.Е. Боцманова, А.В. Захарова) та психологічних умов розвитку рефлексії у молодших школярів (Н.М. Пеньковська).

Методика та організація дослідження. Експериментальна база дослідження – заклад загальної середньої освіти № 178 м. Києва. У дослідженні брало участь 34 дітей віком від 6/7 до 10/11 років. Слід відмітити, що період протягом якого реалізовувалося емпіричне дослідження припав на карантинні обмеження в освіті через Covid-19 та перший рік війни з РФ, тому більшість методів задіяти не представлялося можливим, зокрема цільове спостереження за дітьми. Тим не менше експериментальний матеріал зібраний: частково в онлайн формі, частково у безпосередній.

Відповідно до завдань дослідження розроблено його методику, яка представлена двома взаємопов'язаними етапами.

I етап – спрямовано на дослідження особливостей розвитку рефлексії молодших школярів, вивчення яких дозволяє описати структуру рефлексії відповідно до певного рівня її функціональної розгорнутості: взаєморозміщення її складових, функціональний взаємозв'язок між ними, що забезпечує спосіб вираження активності рефлексії як інтегрованої

особистісної здатності робити предметом аналізу зовнішні та внутрішні чинники, на підставі чого відбувається прийняття рішення особистістю та визначення нею своєї поведінки, ставлення до себе та соціуму.

Основними **критеріями** визначення рівня розвитку рефлексії як інтегральної здатності особистості молодшого школяра, основою якої є взаємоузгодженість трьох її компонентів – інтелектуального, емоційно-ціннісного та регуляторного, вважалися:

- здатність до самоаналізу; вміння самовизначатися; спроможність регулювати поведінку, співвідносячи її з очікуваннями значущих інших.

Реалізація експериментальних кроків першого етапу здійснювалася у послідовності трьох серій, кожна з яких характеризувалася своєю спрямованістю і передбачала послідовне здійснення чітко визначених діагностичних процедур.

Зміст *першої серії* дослідження спрямовано на виокремлення особливостей уявлень молодших школярів про своє «Я», їх здатності аналізувати себе в цілому, свої особистісні якості, риси характеру, поведінку, а також про те, як її сприймають, розуміють, оцінюють інші (батьки, вчителі, однокласники). З цією метою використовувалася методика самосвідомості (автор Н.І. Непомняща, яка проводиться у формі вільної, невимушеної бесіди. Питання групуються за основними сферами життєдіяльності школярика. Першу групу (А) складають питання на самохарактеристику (Який Я?); другу групу (Б) – питання з сфери учбової діяльності; третю (В) – питання з сфери міжособистісних взаємин, які дозволяють усвідомити себе та інших у взаєминах з іншими.

Показники: кількість та ступінь узагальненості понять, які використовуються для самохарактеристики; ступінь усвідомлення школяриком власних сильних і слабких якостей.

Зміст *другої серії* дослідження спрямовано на виявлення ступеня адекватності самооцінки (емоційно-ціннісний компонент рефлексії) і характер їхнього емоційно-ціннісного ставлення до себе.

Показники: характер самооцінних суджень; рівень домагань; спроможність реалістично оцінювати власні успіхи та невдачі, пов'язуючи об'єктивні показники досягнутого результату з докладеними зусиллями.

В якості психодіагностичних засобів застосовувалися: «Дослідження самооцінки» (автори Т. Дембо - С. Рубінштейн у модифікації Г.М. Прихожан), шкала самоприйняття (автор С. Хартер для вивчення

диференційованої самооцінки молодших школярів, адаптована Н.С. Чернишовою).

Зміст *третьої серії* – виявити здатність молодших школярів регулювати власну поведінку, співвідносячи її з чеканнями інших.

Показники: знання та дотримання моральних норм; спроможність регулювати (довільність і контроль) власну поведінку, гідна поведінка. Діагностика проводилась за допомогою наступного інструментарію: методика «Вивчення довільності і контролю у дітей» (автори Ю.А. Афонькіна, Г.А. Урунтаєва) а також спеціально створені діагностична методика на базі типових учбових завдань математичного змісту. Діагностичні учбові завдання були підібрані у відповідність до вимог програми початкової школи, з обов'язковим врахуванням знайомого матеріалу у конкретному класі на момент проведення дослідження. Різні за складністю завдання, підібрані відповідно до принципу «від простого до складного», передбачали діяльність учнів молодших класів у ході якого вони мали можливість виявити індивідуальний діапазон регуляторного компоненту рефлексії.

Другий етап спрямовано на з'ясування умов, які детермінують становлення та розвиток рефлексії у молодшому шкільному віці.

На цьому етапі застосовувалися методи: опитування батьків та педагогів, методика діагностики батьківського ставлення (автори А.Я. Варга, В.В. Столін).

Результати емпіричного дослідження. На основі отриманих результатів трьох серій *першого етапу* здійснено загальний якісно-кількісний аналіз всіх трьох структурних компонентів рефлексії молодших школярів в умовах навчальної діяльності (таблиця 1).

Група	Якісна характеристика компонентів рефлексії	Кількість досліджуваних (класи)		
		1 клас	2 клас	3 клас
Перша група (оптимальний рівень розвитку рефлексії)	Інтелектуальний компонент – дітям властивий позитивно-реалістичний образ «Я», який характеризується узгодженістю та чіткою структурованістю знань	19%	20%	21%

	щодо себе. Вони усвідомлюють себе як носіїв позитивних характеристик, акцент роблять на описанні тих якостей і чеснот, за які вони себе поважають; знання про себе носять стабільно узгоджений характер. Діти добре орієнтуються у моральних нормах; усвідомлення ними своїх сильних сторін дещо домінує над здатністю критично оцінити свої недоліки.	16%	18%	19%
	Емоційно-ціннісний – позитивне самостав-лення характеризується прийняттям себе в різних ситуаціях, задоволеністю собою, своїми вчинками у різних видах діяльності, наявні елементи самокритичності. Цих дітей відрізняє високий рівень самооцінки і високий рівень домагань. Самооцінка функціонує як домінуючий мотив поведінки; школярі схильні відстоювати власну точку зору у випадку її незбігу з думкою авторитетного іншого. Власний успіх найчастіше пов'язують з об'єктивними показниками кінцевого результату своїх дій і докладеними для його досягнення зусиллями, а також з оцінками авторитетного дорослого.	17%	17%	21%
	Регуляторний – прагнуть керуватися загальноприйнятими нормами, альтруїстичні тенденції			

	домінують над егоїстичними; вміють йти на компроміси, вдало узгоджують власні інтереси з інтересами інших. Користуються авторитетом серед однолітків, товариські, комунікабельні, легко виконують завдання. Повне прийняття учнем мети навчального завдання, самостійно добирає засоби для досягнення мети, складає власний план дій і дотримується послідовності дій, наявне власне уявлення про критерії успішності діяльності для досягнення мети, самостійно здійснюють контроль та оцінку отриманого результату, вміють самостійно приймати рішення про корекцію прикінцевого результату діяльності.			
Друга (середній рівень розвитку)	Інтелектуальний компонент – дітям цієї групи притаманна недостатня орієнтація як у власних чеснотах, так і у моральних нормах. Слова і висловлювання, які вони використовують для самохарактеристики, не достатньо ними чітко формулюються (іноді за сторонньою допомогою); судження щодо себе вирізняються нечіткістю та не аргументованістю, проте носять позитивне забарвлення. Має місце недостатня адекватність образу «Я», в дитини ніби відсутня спрямованість на власну особистість. Явної стабільної	36%	37%	38%
		33%	34%	38%

	структури образу «Я» не спостерігається: дітям властиві невиразні, часто змінні уявлення щодо своїх чеснот і вад.			
	Емоційно-ціннісний — самооцінка як домінуючий мотив поведінки спостерігається ситуативно; діти схильні переоцінювати себе та свої досягнення. Успіх пов'язують із зовнішніми соціально-психологічними опорами — бажаними оцінками дорослого; володіють доволі розмитими уявленнями про чекання інших щодо себе.	38%	39%	39%
	Регуляторний — малюнок поведінки різноманітний, ситуативно представлені різні стратегії, зокрема й здатність йти на компроміси. Характерною є мотивація уникнення невдач, втеча від конфлікту переважає над прагненнями досягти взаєморозуміння. Приймають мету навчального завдання за допомогою дорослого, план і послідовність дій окреслюють здебільшого за допомогою дорослого, запитують вчителя щодо критеріїв успішності досягнення мети діяльності, здійснюють контроль та оцінку реального результату за			

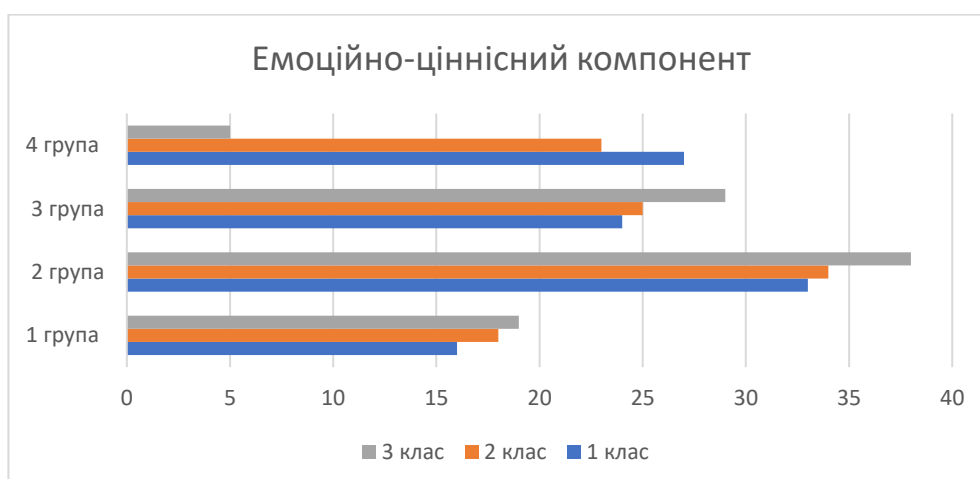
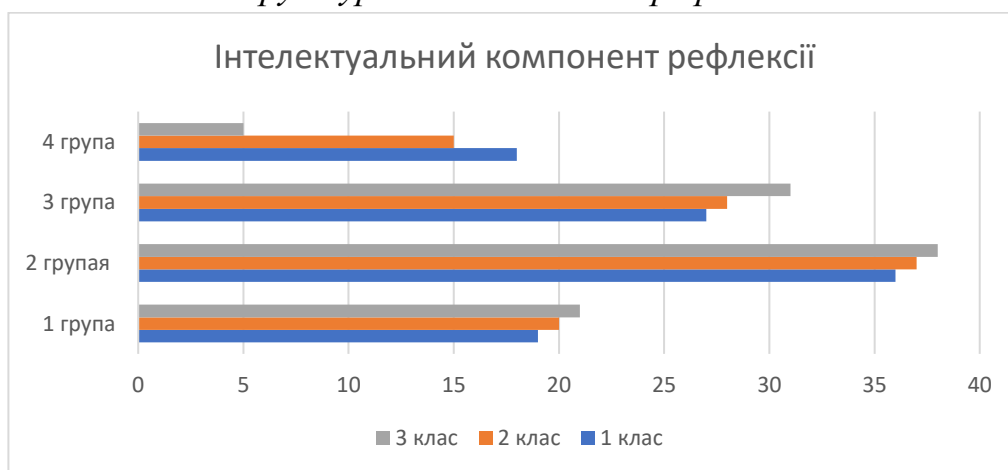
	допомогою вчителя, не завжди приймають рішення щодо корекції прикінцевого результату, погоджуються здійснити корекцію після зауважень дорослого.			
Третя (пийче середнього рівня розвитку рефлексії)	Інтелектуальний компонент – діти зазнають значних труднощів при наданні самохарактеристики, їм притаманні недостатні знання про себе. Спостерігаються складності у диференціації власних чеснот і вад; здебільшого усвідомлюють та аналізують лише позитивні моральні якості, які, зазвичай, перебільшують. Самостійно оцінюють себе не охоче; демонструють сумніви щодо цінності себе для інших. Розповідаючи про себе, вказують на власні позитивні якості в ситуаціях, які відбулися у минулому або теперішньому часі.	27%	28%	31%
		24%	25%	29%
	Емоційно-ціннісний – характерно слабка диференційованість самооцінки. Емоційно-ціннісне самоставлення характеризується поєднанням двох, іноді протилежних за модальністю, почуттів: задоволеність і незадоволеність собою в різних видах діяльності, гордість і невпевненість у спілкуванні з однолітками тощо. Чутливі до схвалення з боку дорослих.	25%	27%	29%

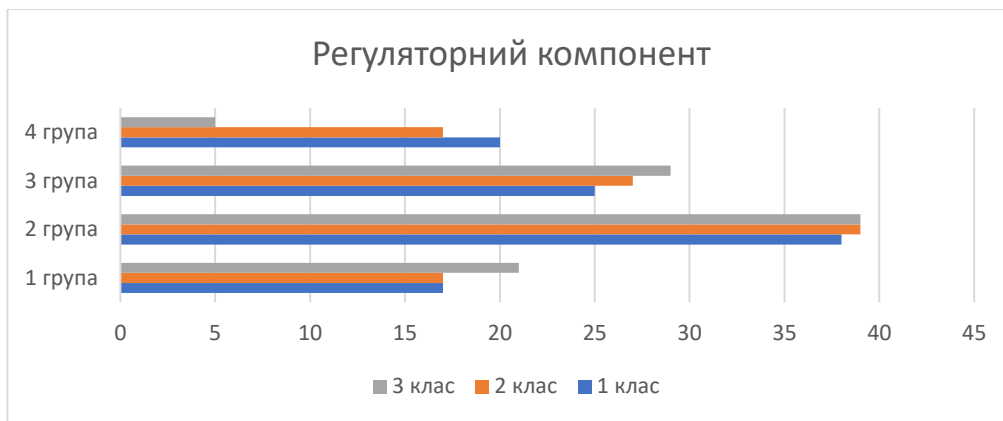
	Регуляторний – у поведінці при взаємодії з іншими орієнтуються на себе, егоїстичні тенденції домінують над альтруїстичними, суперництво над кооперацією і компромісами; у суперечках прагнуть протиставити свою думку іншому, виявляють автономність, зневагу, яскраво демонструють бажання домінувати; утруднено співвіднесення власного «Я» (у формі своїх думок, почуттів, бажань, вчинків тощо) з очікуваннями інших. З труднощами приймають мету навчального завдання, самотійно погано добирають засоби для досягнення мети, не планують дії та їх послідовність, іноді не приймають допомогу дорослого, погано здійснюють оцінку та контроль отриманого результату, здебільшого не приймають зауважень дорослого.			
Четверта (низький рівень)	Інтелектуальний компонент – діти погано орієнтуються в уявленнях щодо себе; знання щодо себе носять фрагментарний, нечіткий та плинний характер. Знання моральних норм зведена до мінімуму, фактично не сформовані критерії оцінки та аналізу власних особистісних якостей, рис характеру тощо; розмиті,	18%	15%	10%

	уривчасті уявлення про чекання інших щодо себе.	27%	23%	14%
	Емоційно-ціннісний – дітей з цим рівнем умовно можна поділити на дві групи. 1 підгрупа, які сконцентровані на слабких сторонах власної особистості, не приймають себе такими, якими вони є, і не виявляють бажання змінитися на краще, не визнають цінності власної особистості, невпевнені в собі, не знають, за що можуть поважати себе, схильні до підкорення, приниження заради задоволення потреби подобатися всім і отримувати від них схвалення; 2 підгрупа – навпаки, ідеалізують власне «Я», занадто самовпевнені, з високим рівнем домагань, зверхньо ставляться до інших дітей.	20%	17%	11%
	Регуляторний – учні не здатні конструктивно захистити своє «Я» як під час спілкування з однолітками, так і з дорослими; не виявляють бажання змінитися на краще, характерна надмірна впертість. Наявні або ухильні тенденції під час взаємодії, або виявлення агресію як щодо однолітків, так і по відношенню до дорослих.			

	Не приймають мету навчального завдання, самостійно не добирають засоби для здійснення мети, не планують дії та їх послідовність, не приймають допомогу дорослого, не здійснюють оцінку та контроль отриманого результату, навіть за допомогою дорослого, не приймають зауважень дорослого.			
--	--	--	--	--

Розподіл структурних компонентів рефлексії по класах





Порівняльний аналіз змістовних характеристик рівнів розвитку складових рефлексії молодших школярів дозволив виявити, що існують наступні вікові відмінності у становленні рефлексії молодших школярів (у дітей 9-10 років у порівнянні з дітьми 7-8 років):

- з віком зростає здатність до самоаналізу, що призводить до його поглиблення, розгорнутості та аргументованості (7-8 років – 41,6 %, 8-9 років – 46,2 %, 9-10 років – 58,4%);

- зростаюча рефлексія призводить до розвитку самокритичності та вимогливості до себе, що відображає здатність до самостійного пошуку помилок, оцінки своєї поведінки і результатів мислення;

- зникає виражено оптимістичний характер образу себе, натомість він стає більш виправданим та реалістичним;

- позитивними для становлення регуляторного компоненту рефлексії виявилися такі особистісні якості, як ініціативність та самостійність, а також вікові психічні якості: піддатливість виховним впливам, усвідомлення свого місця у шкільній системі, відповідальність за діяльність, яка виконується;

- з віком становлення рефлексії відбувається на діалектичній єдності зовнішніх та внутрішніх чинників, поступово зникає домінуючий вплив зовнішніх чинників. Поступове усвідомлення дітьми своїх можливостей, оцінювання своїх дій і досягнень за рахунок використання ускладнення засобів самопізнання: від зовнішніх зразків (орієнтирів) поведінки до оціночних уявлень значимих дорослих, а далі до власних уявлень та оцінок, які визначаються результатами власного успіху чи невдач.

Другий етап спрямовано на з'ясування умов, які детермінують становлення та розвиток рефлексії у молодшому шкільному віці.

На цьому етапі застосовувалися методи: опитування батьків та педагогів, методика діагностики батьківського ставлення (автори А.Я.

Варга, В.В. Столін). Отже, узагальнення результатів відповідей батьків (n=41) дозволяють констатувати наступне:

1) щодо батьківського ставлення як системи різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються у спілкуванні з нею, особливостей сприймання та розуміння прояву рис її характеру виявлений наступний розподіл за шкалами:

- прийняття своєї дитини переважає серед батьків, незалежно від її віку (87,5%).

- кооперація – батьки виявляють щирий інтерес до потреб та інтересів дитини, цінують її здібності, заохочують самостійність та ініціативу з боку дитини – 37 % (батьки учнів 3-о класу), 32 % (батьки учнів 1-о класу), 31 % (батьки учнів 2-о класу),

- симбіоз – батьки не встановлюють психологічну дистанцію між собою і дитиною, намагаються завжди бути ближче до неї, прагнуть задовільними її основні потреби у розумних межах – 39 % (батьки учнів 1-о класу), 34 % (батьки учнів 2-о класу), 27 % (батьки учнів 3-о класу),

- контроль – спостерігається у переважній більшості батьків, незалежно від її віку (91,4 %). Батьки не бажають втрачати з поля своєї уваги надовго дітей через воєнний стан, часті ракетні обстріли, тому завдають дітям суворі дисциплінарні рамки поведінки, особливо під час повітряних тривог.

- ставлення до невдач дитини серед батьків відповідно до віку їхніх дітей майже не відрізняється. Більшість з них (88 %) виявили лояльність до шкільних невдач дітей, пов'язуючи їх більше із зовнішніми обставинами життя дітей (розлука з рідними та близькими (28%), переїзд в інший регіон країни або в іншу країну (25%), обстріли та бомбардування (24%), тривале перебування у темряві, холодному приміщенні (17%), інше (6 %).

2) Результати опитування педагогів доповнив лише у певній мірі характеристики особистісних портретів учнів молодшого шкільного віку та малюнки поведінкових проявів через те, що більшість дітей навчалася і продовжує навчатися он-лайн. Педагоги зауважили, що дистанційний характер навчання в умовах карантину, а згодом і війни не дозволяють їм добре пізнати своїх вихованців. Проте всі педагоги, що приймали участь в опитуванні зауважили, що це лише стимулювало їх залучати всі свої професійні вміння і навички. Також ними відмічено, що діти стали більш стриманішими й організованішими, але спостерігаються, на жаль, не поодинокі вияви страху перед різкими і гучними звуками.

Висновки. Проведене дослідження виявило, що:

- Особистісна рефлексія як інтегральне психологічне утворення, є різновидом рефлексії – потужного психічного механізму розвитку особистості в онтогенезі. У молодшому шкільному віці відбувається інтенсивне становлення рефлексивних складових особистості, формується уявлення про своє „Я”, відбувається децентрація, дії самоконтролю і саморегуляції, ідентифікація як емоційно-когнітивного процесу ототожнення себе як суб’єкта, з іншим суб’єктами, з групою людей.

- Розвиток рефлексії молодших школярів відбувається відповідно до певного рівня функціональної розгорнутості її складових, особливо розширення дії когнітивного складника. Спостерігається його домінування за рахунок зростання здатності школярика до самоаналізу, який з віком поглиблюється за рахунок використання психологічних засобів більш високого рівня (від зовнішніх зразків поведінки до оціночних уявлень значимих дорослих, а далі до власних уявлень та оцінок, які визначаються результатами власного успіху чи невдач). У такий спосіб відбувається побудова нових (більш ускладнених та реалістичних) образів себе.

- Молодші школярі також помітно відрізняються один від одного рівнем розвитку емоційної складової рефлексії. Так, самооцінка з віком набуває все більшої реалістичності, тобто здатність правильно оцінювати свої можливості і співвіднесення їх із своїми домагання є необхідними передумовами розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку.

- Регуляторний компонент рефлексії, який забезпечує здатність регулювати власну діяльність і поведінку відповідно до вимог, розгортається у функціональній дії значно повільніше, що обумовлено як віковими можливостями дітей та особливостями їхнього психічного розвитку, так і специфікою та недосконалістю навчально-виховного процесу у початковій школі та сім’ї. Проте, потенційна можливість регуляторного компоненту молодших школярів з віком все ж таки набуває своєї динаміки. Головною умовою має бути обов’язкове використання чітких і зрозумілих зовнішніх орієнтирів, за якими закріплені функції контролю та оцінки, під час виконання школяриками учбових дій. Ці орієнтири слугують для них своєрідними інструментами-провідниками переносу смислових компонентів контрольно-оцінкових дій з учбових ситуацій на позашкільну (звичну) поведінку дітей.

- Результати опитувань показали, що основними чинниками, які обумовлюють розвиток рефлексії учнів молодшого шкільного віку є сім’я та школа. Рівень розвитку особистісної рефлексії учнів 1-4-х класів

залежить як від змісту навчально-виховного процесу, так і від рівнів розвитку психолого-педагогічної готовності вчителів початкових класів до організації та проведення заходів щодо розвитку рефлексії молодших школярів: ініціативності, самостійності, комунікативних здібностей, стилів впливу, виховання дітей, мотивації досягнень успіхів та інших показників; використання під час навчання технологій рефлексивного навчання, яке спонукає до усвідомлення власної діяльності, дій, та міжособистісних взаємин.

Негативно відбиваються на розвитку особистісної рефлексії негативний та надмірний характер контролю та оцінок дій дітей як з боку батьків, так і з боку педагогу.

Література

Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія Суми: Видавничий будинок “Еллада”, 2012. 608 с.

Найдьонова Л.М. Групова рефлексія як механізм реконструкції соціальних настановлень: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.05. К., 2014. 246с.

Оксентюк Н. В. Психологічна генеза рефлексії української інтелігенції: дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2014. 292 с.

Rosenberg, M. Society and the adolescent Self – I mage. Princeton, 1965.
URL: <http://dx.doi.org/10.1515/9781400876136>

ВИСНОВКИ

Монографія "Теорія і практика дослідження взаємодії суб'єктів освітнього простору в парадигмі генетичної психології" являє собою глибоке та багатогранне дослідження, яке охоплює широкий спектр питань, пов'язаних із взаємодією у освітньому середовищі. Основний акцент робиться на методологію та практичне застосування генетичної психології для аналізу та оптимізації освітніх процесів.

У першому розділі обговорюються сучасні методи дослідження взаємодій в освітньому просторі, включаючи інтеграцію нейропедагогіки в STEM-освіту та використання екзистенціально-аналітичного підходу для оптимізації стресостійкості. Ці підходи відображають постійне розширення границь освітньої психології та забезпечують більш глибоке розуміння динаміки взаємодії у навчальному середовищі.

У другому розділі зосереджено увагу на контекстуальності та соціальних аспектах взаємодії в освітньому просторі. Аналіз психологічних аспектів війни в Україні та впливу гуманістичних підходів у медичній освіті вказує на значний вплив соціокультурних факторів на освітню динаміку. Це демонструє, що освітній процес не існує у вакуумі, але глибоко інтегрований у ширший соціальний та культурний контекст.

Третій розділ підкреслює важливість емпіричних досліджень у практичному та прикладному впровадженні генетичної психології. Розглядаються такі теми, як збереження здоров'я та благополуччя учасників освітнього процесу, вплив міжособистісних взаємодій між вчителями та учнями на розвиток особистості, та фактори, що сприяють психологічній стійкості підлітків.

У цілому, монографія відображає складність та багатогранність взаємодії суб'єктів в освітньому просторі, підкреслюючи важливість інтеграції різноманітних методологічних підходів та теоретичних перспектив. Вона наголошує на тому, що розуміння освітніх процесів вимагає глибокого аналізу як психологічних, так і соціальних аспектів, та вказує на значні можливості для подальшого дослідження та розвитку в цій області.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії психології навчання, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Бацилєва Ольга Валеріївна – доктор психологічних наук, професор, старший науковий співробітник лабораторії навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Каплуненко Ярина Юріївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Луньов Віталій Євгенович – кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Мар'яненко Ліана Василівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Невмержицький Володимир Максимович – кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Онісковець Богдана Іванівна – доктор філософії з психології, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Папуча Микола Васильович доктор психологічних наук, головний науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Пастушенко Валентина Семенівна – молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Ткач Богдан Миколайович доктор психологічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Федько Вікторія Володимирівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Наукове видання

**Теорія і практика дослідження взаємодії суб'єктів освітнього простору в
парадигмі генетичної психології**

Монографія

(колектив авторів,
за науковою редакцією
академіка НАПН України С.Д. Максименка)

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 10,0

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
01033, м.Київ, вул. Паньківська, 2
тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.