

8. **Грисенко Н. В.** Роль позитивних цінностей і властивостей особистості у попередженні емоційного вигорання педагога / Н. В. Грисенко, Е. Л. Носенко. – Д. : Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2012. – 164 с.

9. **Жогно Ю. П.** Моніторинг динаміки синдрому «емоційного вигорання» педагога / Ю. П. Жогно // Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова. – Серія № 12. – Психологічні науки. – 2007. – № 19. – С. 24–31.

10. **Зайчикова Т. В.** Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Т. В. Зайчикова. – К., 2005. – 20 с.

11. **Знанецька О. М.** Методика дослідження феномена психологічного благополуччя: опис, адаптація, застосування / О. М. Знанецька // Вісник Дніпропетр. ун-ту. – Серія «Педагогіка і психологія». – Вип. 12. – 2006. – № 7. – С. 40–46.

12. **Карамушка Л. М.** Особливості вияву синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Л. М. Карамушка // Психологія управління. – 2002. – №1. – С. 57–65.

13. **Кузина В. М.** К вопросу о профессиональной деформации личности учителя / В. М. Кузина // Журнал прикладной психологии. – 1999. – №2. – С. 67–81.

14. **Мельник Ю. И.** Психология здоровья / Ю. В. Мельник // Журнал практ. психолога. – 2000. – №3. – С. 11 – 14.

15. **Орел В. Е.** Феномен «вигорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 90–101.

16. **Полякова О. Б.** Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности / О. Б. Полякова. – М. : НОУ ВПО Моск. психол.-социал. ин-т, 2008. – 304 с.

17. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.

18. **Ронгинская Т. И.** Синдром вигорання в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – № 3. – С. 85–95.

19. **Форманюк Т. В.** Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 54–67.

20. **Freudenberger H.** Staff burnout / H. Freudenberger // Journal of Social Issues. – 1994. – Vol. 30. – P. 159–165.

21. **Maslach C.** Maslach Burnout Inventory; manual research edition / C. Maslach, S. Jackson. – CA. : Consulting Psychologists Press, 1986. – 126 p.

22. **Pines A.** Career burnout: causes and cures / A. Pines, E. Aronson. – N. Y. – 1988. – 321 p.

*Надійшла до редколегії 26.02.2013.*

УДК [373.015.3:159.953]- 047.48

**Н. В. Репкіна**

*Луганський національний університет імені Тараса Шевченка*

## **ХАРКІВСЬКА ПСИХОЛОГІЧНА ШКОЛА Й СИСТЕМА РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ**

**Показано значення системи розвивального навчання школярів: як, вирішуючи навчальні завдання на розуміння предметних підстав способу дії, учень стає суб'єктом навчальної діяльності; перебудовується його самосвідомість, основними новоутвореннями якої є процес розуміння, змістовна рефлексія й цілепокладання; відбувається подальший розвиток сприйняття, уяви, пам'яті й мислення, які набувають рефлексивного характеру.**

*Ключові слова:* мимовільна пам'ять, пам'ять, розуміння, розвивальне навчання, пам'ять рефлексивна, рефлексія, навчальна діяльність, цілепокладання.

**Показано значение системы развивающего обучения школьников: как, решая учебные задачи на понимание предметных оснований способа действий, ученик становится субъектом учебной деятельности: перестраивается его самосознание, основными новообразованиями которого являются процесс понимания, содержательная рефлексия и целеполагание; происходит дальнейшее развитие восприятия, воображения, памяти и мышления, которые приобретают рефлексивный характер.**

*Ключевые слова:* непроизвольная память, память, понимание, развивающее обучение, рефлексивная память, рефлексия, учебная деятельность, целеполагание.

У зв'язку з недавно відзначеним ювілеєм Харківської психологічної школи, хотілося б підкреслити, що її науковий потенціал має не тільки історичну цінність. Досить згадати ту роль, що у другій половині минулого століття зіграла ця школа в розробці принципово нової системи розвивального навчання школярів.

Однією з ключових проблем дослідження Харківської школи, як відомо, була проблема пам'яті. Поставлена О. М. Леонт'євим, вона знайшла блискучий розвиток у дослідженнях мимовільної пам'яті П. І. Зінченком [1]. Одним із завдань, які він ставив перед собою, була перевірка можливостей ефективного використання мимовільної пам'яті в шкільному навчанні. Але реалізувати це завдання в умовах традиційного шкільного навчання було неможливо. Тому, коли в 1959 р. Д. Б. Ельконін і В. В. Давидов почали експериментальне навчання, що спиралося на психологічну теорію діяльності, П. І. Зінченко з ентузіазмом долучився до цієї роботи й організував лабораторію на базі однієї з Харківських шкіл.

Перші труднощі, з якими П. І. Зінченко і його співробітники зіткнулися, були викликані тим, що експериментальні програми Д. Б. Ельконіна й В. В. Давидова, як також і традиційні програми навчання, були розраховані на постановку навчальних завдань учителем [2]. Дослідження, проведене співробітниками П. І. Зінченка, показало, що в переважній більшості цілі, поставлені вчителем, учнями перевизначаються [3]. Це виключало надійність мимовільного запам'ятовування, яке пов'язано насамперед з фактичними цілями діяльності. Тим самим виникла проблема формування в учнів цілепокладання, тобто здатності самостійно ставити перед собою навчальну задачу. Проведення такого дослідження вимагало уточнення сформованих уявлень про навчальну задачу й структуру навчальної діяльності.

У дослідженнях співробітника П. І. Зінченка В. В. Репкіна було показано, що навчальні дії забезпечують не тільки розв'язання навчальної задачі, як думав В. В. Давидов, але й її постановку [4]. При цьому було показано, що система навчальних дій являє собою не лінійну, а динамічну структуру. Тобто, навчальні дії не просто виконуються в певній послідовності, а по-різному доповнюють одна одну на різних етапах постановки навчальної задачі, її розв'язання й оцінки результатів. Це значить, що одна й та ж сама навчальна дія здійснюється на різних етапах акту навчальної діяльності, вступаючи у взаємодію з іншими навчальними діями та змінюючи свій зміст і функції. Так, дія оцінки, виконувана на різних етапах постановки й розв'язання навчальної задачі, виявляється різною за своїм об'єктом і способом здійснення. У процесі навчальної діяльності істотно змінюються й особливості такої навчальної дії, як моделювання. При цьому виявляється, що деякі з дій, що виконуються в процесі засвоєння поняття, втрачають свою самостійність, виступаючи в структурі акту навчальної діяльності або як спосіб виконання інших дій, або як умова їх успішного здійснення [5]. Насамперед, це стосується контролю, що в акті навчальної діяльності ніколи не здійснюється як самостійна дія. Він або виявляється способом здійснення оцінки, характеризуючи, як справедливо відзначали деякі дослідники, її операційний зміст, або включається в структуру предметно-перетворювальних дій і дії моделювання у вигляді контролю-уваги, що становить необхідну умову їх успішного виконання [6].

Дія оцінки звичайно розглядається як заключний етап акту навчальної діяльності, пов'язаний з оцінкою результатів вирішення навчальної задачі [6; 7]. Було показано, що оцінка є не тільки завершальним, але й вихідним моментом у розгортанні акту навчальної діяльності. Справді, доти, поки учень не оцінив свої знання, уміння або навички як недостатні, йому нема для чого й нема чому вчитися. Постановка навчальної задачі й починається з оцінки ситуації ускладнень шляхом контролю виконаних дій, у результаті чого ця ситуація перетвориться в проблемну ситуацію. У свою чергу, залежно від того, чи оцінена проблемна ситуація як ситуація дефіциту способів дії або ситуація нерозуміння, вона перетворюється або в ситуацію засвоєння нового способу дії, або в навчальну ситуацію, що вимагає розуміння раніше засвоєних способів дії. Оцінка концептуальної моделі, що лежить у підставі цих способів, і приводить до постановки навчальної задачі [4; 5].

Таким же важливим і системоутворюючим є навчальна дія моделювання. Уперше модель включається в навчальну діяльність на етапі постановки навчальної задачі. Намагаючись зрозуміти причину непридатності раніше засвоєних способів дії в новій ситуації, учень звертається до концептуальної моделі, що лежить у підставі цих способів. У результаті її оцінки, що опирається на рефлексивний контроль, учень виявляє ту ланку моделі, що не відповідає фактичним умовам виконання необхідної дії, чим і визначається зміст нової навчальної задачі [5].

В. В. Репкіним було встановлено, що формування цілепокладання можливо в тому випадку, якщо навчальні задачі вимагають від учня не засвоєння нового способу дії, а з'ясування причин складнощів, що в нього виникли, й самостійного пошуку способів їх подолання. Результатом розв'язання такої навчально-пошукової задачі є розуміння предметних підстав віднайденого способу дії й з'ясування його операціонального складу. Тим самим уперше були чітко розмежовані дві принципово різних стратегії навчання, одна з яких орієнтована на засвоєння знань, а інша – на розуміння їхнього змісту. Тільки друга із цих стратегій забезпечує справді розвивальний характер навчання, у рамках якого учень уперше виступає не як об'єкт навчання, а як самостійний суб'єкт навчальної діяльності [4].

Були розроблені й експериментально перевірені програми початкового розвивального навчання російській мові й математиці, розраховані на те, що учень, у міру планомірного ускладнення навчального матеріалу й форм співробітництва із учителем, із суб'єкта окремої найпростішої навчально-пошукової дії стає спочатку суб'єктом квазидослідження, що дозволяє йому опанувати цілісну систему практичних дій, і нарешті, суб'єктом дійсно навчальної діяльності, спрямованої на зміну самого себе як суб'єкта людських діяльностей взагалі. Саме програми, розроблені в Харківській лабораторії, лягли в основу розвивальної початкової освіти, що реалізується на сьогодні у школах Росії й України. Підкреслимо, що цей варіант був розроблений не як альтернатива системі розвивального навчання Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова, а як її органічний розвиток, що й знайшло своє відбиття в завершальній монографії В. В. Давидова [2].

Однак значення цих досліджень не вичерпується вирішенням завдань, пов'язаних із визначенням специфіки змісту розвивального навчання і його методів. Результати, отримані в процесі цих досліджень, зіграли досить істотну роль у уточненні подань про особливості розвитку школяра в процесі навчання.

Було встановлено, що залежно від стратегії шкільного навчання розвиток школяра із самого початку може йти у двох різних напрямках. Навчання, підпорядковане завданню засвоєння знань як своєї основної стратегічної мети, неминуче приводить до досить інтенсивної перебудови психологічної структури суб'єкта, що склалася на кінець дошкільного віку, у структуру функціонера, виконавця [8]. В умовах навчання, орієнтованого на розуміння змісту навчального матеріалу, триває природний розвиток дитини як суб'єкта, що починається з його народження й досягає досить високого рівня до кінця дошкільного віку.

По-друге, з'явилася можливість істотно уточнити зміст тих новоутворень, які обумовлені розвитком школяра як суб'єкта навчальної діяльності. Було встановлено, що вже до кінця навчання в початковій школі в учнів формуються такі інтегративні психічні процеси, як розуміння, цілепокладання й рефлексія. Особливо підкреслимо, що в цих дослідженнях уперше вдалося показати ту ключову роль, що відіграє в навчальній діяльності процес розуміння. Відзначимо, що мова йде не про усвідомлення змісту навчального матеріалу, а про осягнення його змісту. Іншими словами, якщо усвідомлення, наприклад, способу дії, правила, дозволяє відповісти на запитання, як це робиться, то розуміння змісту припускає відповідь на питання «навіщо робиться саме так, а не інакше». Саме розуміння змісту дозволяє людині діяти певним чином не тому, що так треба, а покладаючись на власний розум, тобто виступати як самостійний суб'єкт. Відмітимо, що таке уявлення про роль розуміння в процесі навчання є принципово новим для психології, в якій розуміння взагалі не розглядається як особливий процес.

Принципово новим стало й уявлення про цілеутворення (тобто, про «самостійну постановку мети учнем») в навчальній діяльності, що суперечить традиційним поглядам про те, що мету перед учнями завжди ставить учитель. Такі традиційні подання були справедливі тільки стосовно традиційної системи навчання. Нарешті, було встановлено, що рефлексія в навчальній діяльності функціонує не як операція в складі мислення, а як особливий процес, що забезпечує учневі можливість самостійної постановки навчальної задачі [4].

Проведене нами з 1995 р. по 2008 р. діагностичне обстеження в 42 класах розвивального навчання показало, що до кінця навчання в початковій школі зазначені процеси в 70 % учнів виявляються в умовах самостійного розв'язання навчальних задач, тобто виявляються в зоні актуального розвитку, а в 25 % вони перебувають в зоні найближчого розвитку.

Природно, що в контрольних класах, де навчання здійснювалося за програмами, які визначали розвиток учнів не як суб'єктів навчальної діяльності, а як функціонерів, що старанно засвоюють навчальний матеріал, розвиток таких інтегративних психічних процесів виявлявся чисто випадковим і відзначався в окремих учнів [9].

У зв'язку з розвитком інтегративних психічних процесів, особливо рефлексії, відбуваються якісні зміни в розвитку пізнавальних процесів, особливо мислення. Однак якщо культурне розуміння, цілепокладання й визначальна рефлексія дійсно є новоутвореннями молодшого шкільного віку в умовах розвивального навчання, то зміни, що відбуваються у сфері пізнавальних процесів, можна розцінювати як якісно вищий рівень їхнього розвитку, але не як новоутворення.

Результати згаданих досліджень, проведених у Харківській лабораторії, не обмежилися тільки проблемами властиво розвивального навчання. Не менш істотний внесок вони зробили й у розв'язання традиційної наукової проблеми Харківської психологічної школи – проблеми пам'яті. Як уже було сказано вище, безпосереднім імпульсом, що спонукав П. І. Зінченка долучитися до дослідження проблем навчання, була зацікавленість у вивченні можливостей використання мимовільної пам'яті в шкільному навчанні. Спеціальне дослідження Г. К. Середи показало, що розвивальне навчання дійсно відкриває можливості для використання мимовільної пам'яті [12]. Разом з тим виявилось, що в процесі навчання, яке опирається на існуючі закономірності людської діяльності, розвиваються такі форми пам'яті, у рамках яких традиційне протиставлення мимовільної й довільної пам'яті втрачає своє значення.

У програму нашого дослідження, згаданого вище, поряд із завданнями, що дозволяли оцінити різні характеристики навчальної діяльності, були включені завдання оцінки пам'яті. При оцінці довільної й мимовільної пам'яті враховувалися повнота й правильність відтворення змісту поняття, його визначення, а також додаткового фактичного матеріалу.

Проведені дослідження підтвердили припущення про залежність ефективності як мимовільної, так і довільної пам'яті від рівня сформованості цілепокладання. Було показано, що саме в єдиному процесі цілепокладання й реалізації мети здійснюється запам'ятовування матеріалу, що виявляється опосередкованою моделлю, конструйованою у процесі цілепокладання. Зміст, повнота й точність цієї моделі, в результаті, визначає відповідні характеристики пам'яті.

Таким чином, в умовах реальної навчальної діяльності чітко виявляється залежність мимовільної пам'яті від процесу цілепокладання, тоді як в умовах лабораторного експерименту проявляється лише її залежність від змісту заданої мети.

Отримані результати дозволили по-новому зрозуміти ті зміни, які відбуваються в пам'яті в процесі навчальної діяльності. Справді, у пам'яті більшості учнів, здатних самостійно поставити перед собою навчальну задачу, виявляються такі особливості, які, на перший погляд, свідчать про більш високий рівень розвитку мимовільної пам'яті. Але, як було встановлено в нашій дослідженні [11], і в дослідженні Г. В. Репкіної [10], аналогічні якісні зміни виявляються й у довільній пам'яті молодших школярів. Це дозволяє говорити про те, що ці особливості свідчать не тільки про вдосконалювання довільної й мимовільної пам'яті, а й про якісну своєрідність пам'яті суб'єкта навчальної діяльності, у якій органічно синтезована довільна й мимовільна пам'ять.

Своєрідність цієї пам'яті найбільш чітко проявляється в ситуаціях, коли для розв'язання навчальної задачі, тобто для розуміння того або іншого предмета, учень змушений опиратися не на результати власних дій із предметом, а на його розуміння іншою людиною (учителем, автором підручника і т.п.). Як було показано вище, саме процес співвіднесення чужої думки з узагальненою моделлю поняття забезпечує не тільки її розуміння, але й збереження в пам'яті у формі конкретизованої моделі поняття. Цей процес із повною підставою можна охарактеризувати як розуміючу пам'ять.

Як показала Г. В. Репкіна, принципова відмінність пам'яті суб'єкта від її досуб'єктних форм полягає в тому, що вона забезпечує не тільки збереження індивідуального досвіду, але і його рефлексивну організацію безпосередньо в процесі накопичення. Найбільш точно цю особливість пам'яті суб'єкта відображає запропоноване Г. В. Репкіною її визначення як рефлексивної пам'яті. Таке розуміння пам'яті суб'єкта дуже близько до розуміння В. П. Зінченком живої пам'яті як функціонального органа індивіда [8; 10].

Оскільки результати нашого дослідження було докладно описано раніше [11], зупинимося тільки на тих його аспектах, які пов'язані з розвитком рефлексивної пам'яті.

Було виявлено, що передумовами рефлексивної пам'яті є високий рівень розвитку процесів цілепокладання, розуміння й визначальної рефлексії, а також оволодіння засобами змістовного аналізу й змістовним науковим поняттям як формою узагальнення його результату. Ці ж передумови одночасно є передумовами становлення суб'єкта навчальної діяльності. В умовах розвивального навчання такі передумови складаються до кінця молодшого шкільного віку, що й робить можливим появу рефлексивної пам'яті.

У 39 класах, у яких система розвивального навчання була реалізована досить повно, рефлексивна пам'ять була зафіксована в 51 % учнів, а ще в 10 % вона перебуває в зоні найближчого розвитку. У класах, у яких система розвивального навчання була реалізована недостатньо повно й послідовно, ці показники значно нижче (10 % і 25 % відповідно). Нарешті, у гімназичних класах рефлексивна пам'ять була виявлена всього в 4 % учнів (і 17 % у зоні найближчого розвитку). Усі учні, у яких була виявлена рефлексивна пам'ять, мали й високий рівень розвитку цілепокладання.

Дослідження показало, що реальний розвиток пам'яті молодших школярів істотно залежить від особливостей того навчання, у рамках якого він відбувається.

ся. Традиційна система навчання, метою якої є не розвиток учня як суб'єкта навчання, а засвоєння ним певної суми знань і вмінь, опирається на вже сформовані в учня процеси мислення, пам'яті, уваги, пристосовуючись до наявного рівня їхнього розвитку. Зовсім природно, що таке адаптивне навчання (О. Г. Асмолов) не створює необхідних передумов для розвитку учня як суб'єкта учіння, а тим самим і для відповідного розвитку його психічних функцій, у тому числі й пам'яті, обмежуючись у найкращому випадку, вдосконаленням уже сформованих її видів і форм. Це й виявилось в гімназичних класах, де традиційна система навчання була реалізована на дуже високому рівні.

Зовсім інший характер розвитку пам'яті має в умовах розвивального навчання за системою Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова, основною метою якого є розвиток учня як суб'єкта навчальної діяльності. Створюючи передумови для такого розвитку учня, воно тим самим створює передумови й для відповідного розвитку його психічних функцій. Але як показало наше дослідження, наявність таких передумов саме по собі повністю не усуває стихійності в розвитку пам'яті, про що свідчать істотні розходження рівня її розвитку в різних класах системи розвивального навчання й між окремими учнями усередині кожного класу [11]. Питання про додаткові умови, що забезпечують реалізацію передумов розвитку пам'яті в розвивальному навчанні, вимагає подальшого вивчення.

Ми розглядаємо наше дослідження як перший крок, що підтверджує думку, неодноразово висловлену П. І. Зінченком про те, що розвиток пам'яті в процесі навчання при належній організації останнього неминуче має приводити до виникнення такої її вищої форми, у якій всі види пам'яті взаємодіють і органічно зливаються один з одним.

На закінчення ще раз підкреслимо, що науковий потенціал Харківської психологічної школи виявився досить потужним для того, щоб здійснити суттєвий внесок у розв'язання такої складної комплексної проблеми як розробка нової системи шкільного навчання, а також істотно просунути в розумінні традиційної проблеми пам'яті. Немає підстав сумніватися, що цей потенціал не вичерпаний повністю й дотепер.

### Бібліографічні посилання

1. **Зинченко П. И.** Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 717 с.
2. **Давыдов В. В.** Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1966. – 544 с.
3. **Репкин В. В.** Целеполагание в учебной деятельности / В. В. Репкин, В. Т. Дорохина. – Луганск. : Изд-во Восточноукраинского университета, 1997. – 140 с.
4. **Репкин В. В.** Развивающее обучение: теория и практика. Статьи / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск. : Пеленг, 1997. – 288 с.
5. **Репкин В. В.** Действие оценки в структуре учебной деятельности / В. В. Репкин, Н. В. Репкина // Вісник Луг. нац. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2006. – № 16 (111). – С. 6–16.
6. **Романко В. Г.** Особенности действия контроля в учебной деятельности младших школьников : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук. : спец. 19.00.07. «Возрастная и педагогическая психология» / В. Г. Романенко – М., 1985. – 21 с.
7. **Воронцов А. Б.** Практика развивающего обучения / А. Б. Воронцов – М. : Рус. энцикл., 1998. – 360 с.
8. **Зинченко В. П.** Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) : учеб. пособие / В. П. Зинченко – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
9. **Репкина Н. В.** Проблема субъекта в теории учебной деятельности / Н. В. Репкина // Вісник Харк. нац. ун-ту. – 2010. – №913. – Сер. Психол. – Вип. 44. – С. 148–152.
10. **Репкина Г. В.** Проблема уровней произвольной памяти / Г. В. Репкина // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы : тезисы науч. сообщений

совет. психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. – М., 1983 – С. 351–353.

11. Репкина Н. В. Память в учебной деятельности школьника / Н. В. Репкина // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 2. – С. 86–97.

12. Серeda Г. К. Непроизвольное запоминание и обучение / Г. К. Серeda // Вестник ХГУ. – 1968. – № 30. – Сер. Психол. – Вып. 1. – С. 8–20.

*Надійшла до редколегії 22.03.2013.*

УДК 159.923: 159.922.8

**А. В. Сокур, Н. В. Грисенко**

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара*

## **ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОБАЧЕННЯ У ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

**Проаналізовано феномен здатності до пробачення та її роль у підтриманні фізичного та психічного здоров'я людини. Наведено емпіричні дані, що свідчать про наявність взаємозв'язку між особистісними характеристиками та здатністю людини до пробачення.**

*Ключові слова:* пробачення, здатність до пробачення, особистісні особливості, фізичне та психічне здоров'я.

**Проанализирован феномен способности к прощению и ее роль в поддержании физического и психического здоровья человека. Представлены эмпирические данные, которые свидетельствуют о наличии взаимосвязи между личностными характеристиками и способностью человека к прощению.**

*Ключевые слова:* прощение, способность к прощению, личностные особенности, физическое и психическое здоровье.

Пробачення являє собою один із найскладніших і багатогранних феноменів, до вивчення якого зверталися мислителі різних часів: Епіктет, М. Монтень, Ф. Де Ларошфуко, А. Шопенгауер, Ф. Ніцше, Л. Толстой, І. Ільїн, В. Янкелевич.

Дослідження в рамках психології пробачення останні 25 років активно проводяться в США, а також у Німеччині, Голландії, Великобританії, Франції, Канаді, Тайвані, ПАР, Італії, Південній Кореї, Малайзії. За оцінками лідера цього напрямку, американського психолога Р. Енрайта, сьогодні у світі працюють близько тисячі дослідників з проблеми пробачення.

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві дуже високий рівень інтенсивності життя, особливо спілкування. Конкуренція в різноманітних сферах, таких як бізнес, особисте життя та ін., призводить до того, що люди стали досить різкими і жорсткими по відношенню один до одного, часто нехтують один одним, не зважають на почуття іншого. Вони намагаються задовольнити в першу чергу власні інтереси часто ціною страждань інших. Таким чином, людина постійно зіштовхується з проблемою образи, кривди, болю, що негативно впливає на її здоров'я, як фізичне, так і психічне. Тож в таких умовах і постає проблема пробачення.

Численні дослідження пробачення показують, що і дарування пробачення іншим, і отримання пробачення від інших мають помітний, що фіксується в статистично значущих показниках, терапевтичний ефект: поліпшується в цілому фізич-