



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ЛІНГВІСТИКИ
ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ



ТЕЗИ

III Міжнародної науково-практичної конференції
**«ПСИХОЛОГІЯ СВІДОМОСТІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»**

21 листопада 2019 року

Київ, Україна

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
NATIONAL AVIATION UNIVERSITY
FACULTY OF LINGUISTICS
AND SOCIAL COMMUNICATIONS

THESES

International Scientific and Practical Conference

**PSYCHOLOGY OF CONSCIOUSNESS: THEORY AND
PRACTICE OF SCIENTIFIC RESEARCHES**

November 21, 2019

Kiev, Ukraine

УДК159.922(082)
ББК 88.3я43
П 86

*Рекомендовано до друку Вченою Радою Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій, Національний авіаційний університет.
(протокол №7 від 13.11. 2019 р.)*

Редакційна колегія:

Семиченко В.А. д.психол.н., професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету; Помиткіна Л.В., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету; Калмикова Л.О. д.психол.н., професор, завідувач кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти ПХДПУ ім. Григорія Сковороди; Данилюк І.В. д.психол.н., професор, декан факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка; Лозова О.М. д.психол.н., професор, завідувач кафедри практичної психології Інституту людини Київського університету ім. Бориса Грінченка; Козеснік Ернст, доктор технічних наук, професор Технічного університету Відень, Австрія; Роменкова В.А. професор факультету соціальних наук Ризька Академія педагогіки і управління освітою.

Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень – 2019:

Тези III міжнародної науково-практичної конференції (21 листопада 2019 року, м. Київ) / Відп. ред. О.В. Дробот; Національний авіаційний університет, Факультет лінгвістики та соціальних комунікацій – м. Київ, 2019. – 207 с.

У збірнику подано тези доповідей учасників III Міжнародної науково-практичної конференції «**Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень**» яка відбулася в українському науковому та міжнародному просторі з означеної проблематики.

В сборнике представлены тезисы докладов участников III Международной научно-практической конференции «Психология сознания: теория и практика научных исследований», которая состоялась в научном пространстве Украины по означеной проблематике.

The abstracts of the participants of the III International scientific and practical conference are presented in the collection Conference "Psychology of Consciousness: Theory and Practice of Scientific Research" which It was held in the Ukrainian scientific space on the identified issues.

УДК 159.922(082)
ББК 88.3я43
П 86

© Національний авіаційний університет,
Факультет лінгвістики
та соціальних комунікацій
Київ, 2019

*ПСИХОЛОГІЯ СВІДОМОСТІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАУКОВИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ – 2019*

ЗМІСТ

**1. Теоретико-методологічні проблеми свідомості як предмета
психологічних досліджень**

Каліщук С.М. МОДЕЛЬ КООРДИНАТНОЇ ПЛОЩИНИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	11
Kalishchuk S.M. MODEL OF THE COORDINATE AREA OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF PERSONALITY CONSCIOUSNESS	

Лозова О.М. ЗНАЧЕННЯ СВО-СМИСЛОВА ПРИРОДА КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ІНДИВІДА.....	16
Lozova O. M. SEMANTIC NATURE OF THE CONCEPTUAL SYSTEM OF THE INDIVIDUAL	

Семиченко В.А. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЗОВАНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	21
Semychenko. V.A. PARTICULARITIES OF PERSONALITY'S PSYCHOLOGIZED CONSCIOUSNESS	

Стельмашук Х.Р. ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ СУБ'ЄКТАМИ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	26
Stelmashchuk Kh. R. INDIVIDUAL PECULIARITIES IN THE DECISION- MAKING PROCESS BY MEMBERS OF THE BUSINESS COMMUNITY	

**2. Психологія свідомості: правові, етнічні, професійні, релігійні,
регуляторні та інші аспекти**

Барановська Л.В. РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНО-ЕТНІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В МАГІСТРАТУРІ.....	31
---	-----------

Baranovska L.V. DEVELOPMENT OF THE NATIONAL AND ETHNICAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING IN MAGISTRACY

Бойченко М. М., Дробот О. В., Синчук В. В. ПСИХОСЕМАНТИЧНИЙ СВІТ ТЕКСТУ: ЕТНОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ.....

Boichenko Mykyta, Drobot Olga, Synchuk Veronika, THE PSYCHOSEMANTIC WORLD OF THE TEXT: ETHNOCULTURAL FEATURES OF PERCEPTION 35

Дем'янюк К. Д., Матохнюк Л. О. СФОРМОВАНІСТЬ ПРОСТОРОВОЇ УЯВИ У КУРСАНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ.....

Demyanyuk K. D., Matokhnyuk L. O. FLEXIBILITY OF SPACIOUS DESIGNATION IN ENGINEERING TECHNICAL COURSES 39

Доценко Л. В., Каряка І. В., Уманець А. О. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....

Dotsenko L.V., Kariaka I.V., Umanets A.O. COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL AWARENESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS 45

Кириченко Т.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УСВІДОМЛЕНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....

Kyrychenko T.V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CONSCIOUS SELF-REGULATION OF ADOLESCENT BEHAVIOR 50

Короленко М. О., Петровська І. Р. ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....

Korolenko M., Petrovska I. PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTSPSYCHOLOGISTS 55

Короход Я.Д. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ПІДХОДУ У ПСИХОТЕРАПІЇ.....

**Korokhod Y.D. SOME ASPECTS OF THE THEORY AND PRACTICE OF
MULTIMODAL PSYCHOTHERAPY**

**Сабо́л Д.М. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СУЧАСНОСТІ ТА МИНУВШИНИ В АСПЕКТІ
ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ.....**

**Sabol D.M. INTERACTION OF MODERN AND PAST IN THE ASPECT OF 65
ETHNIC CONSCIOUSNESS OF YOUTHFORMATION**

**Чепішко О.І., Шевченко Н.Ф. СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ
ПРАКТИКУЮЧИХ ПСИХОЛОГІВ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ.....**

**Chepishko O.I., Shevchenko N.F. PRACTICAL PSYCHOLOGISTS' 68
PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT AT THE STAGE OF
PROFESSIONAL ADAPTATION**

**Юрчинська Г.К. СТРУКТУРА САМОСТАВЛЕННЯ ПРОГРАМІСТА НА
ЕТАПАХ ОСВОЄННЯ ПРОФЕСІЇ Й САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРАЦІ.....**

**Yurchynska H.K. THE SELF-ATTITUDE STRUCTURE OF A PROGRAMMER ON 73
THE STAGES OF THE PROFESSIONAL ACQUISITION AND SELF-REALIZATION**

**3. Знакові структури свідомості та внутрішній світ особистості: візуальні і
вербальні репрезентації**

**Акімова Н.В. ВПЛИВ МИСЛЕННЄВО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ НА
СВІДОМІСТЬ І РОЗУМІННЯ.....**

**Akimova N.V. THE IMPACT OF THINKING AND SPEECH DEVELOPMENT ON 78
CONSCIOUSNESS AND UNDERSTANDING**

**Данилюк І.В., Ларін Д.І. «МОВНА СВІДОМІСТЬ» ЯК АРХЕТИП КУЛЬТУРИ:
СПОСОБИ ПОДОЛАННЯ КОГНІТИВНИХ ПРОБЛЕМ.....**

**Danyliuk I.V., Larin D.I. "LANGUAGE AWARENESS" AS AN ARCHETYPE OF 83
CULTURE: WAYS TO CLEAN COGNITIVE PROBLEMS**

**Зуєв І.О. СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ З РІЗНИМИ РЕПРЕЗЕНТАТИВНИМИ СИСТЕМАМИ.....**

Zuev I.O. FOCUS OF PERSONAL COMMUNICATION OF GRADUATES WITH DIFFERENT REPRESENTATIVE SYSTEMS	87
---	-----------

4. Когнітивні аспекти соціалізації та самовизначення особистості

Бочелюк В.Й. ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА СВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ.....	
Bocheliuk V.I. THE IMPACT OF MASS MEDIA ON PERSONALITY AWARENESS	91
Грабовська С.Л. Лаба І.Д. КОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ ПОСТАНОВКИ ЖИТТЄВИХ ЗАВДАНЬ.....	
Hrabovska S. L. Laba I.D. COGNITIVE MECHANISMS OF SETTING LIFE TASKS	95
Дарійчук О. П., Дробот О. В. КОГНІТИВНА ПСИХОЛОГІЯ І ПСИХОСЕМАНТИКА: ІСТОРІЯ ТА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТАНОВЛЕННЯ.....	
Dariichuk O., Drobot O. COGNITIVE PSYCHOLOGY AND PSYCHOSEMANTICS: HISTORY AND INTERRELATIONSHIP OF FORMATION	101
Панов М.С. ПРОФЕСІЙНА СВІДОМІСТЬ В ПАРАДИГМІ РЕАДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	
Panov N.S. PROFESSIONAL AWARENESS IN THE PARADIGM OF THE PERSONAL READAPTATION	106

5. Види свідомості, методи та методики дослідження

Дидковский С.В. ПОНЯТИЕ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕГО СОЗНАНИЯ.....	
Didkovskiy S.V. THE CONCEPT OF TRANSFORMING CONSCIOUSNESS	110
Дробот О. В., Максименко Н. М., Фартушна С.О. СПРЯМОВАНИЙ АСОЦІАТИВНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ: ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ СВІДОМОСТІ.....	
	115

**Drobot O., Maksumenko N., Fartyshna S. DIRECTED ASSOCIATIVE
EXPERIMENT: THE PRACTICE OF APPLICATION IN THE PSYCHOLOGICAL
STUDY OF CONSCIOUSNESS**

**Семиченко В.А., Главінська Е.С. АНАЛІЗ МЕТОДИЧНОЇ БАЗИ
ПСИХОЕМАНТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....**

**Semichenko V.A., Glavinskaya E.S. PSYCHOSEMANTIC RESEARCH OF
PERSONALITY CONSCIOUSNESS** 120

**6. Розвиток свідомості на різних етапах онтогенезу
в умовах освітнього середовища**

**Балашов Е.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ОДНОГО З КОМПОНЕНТІВ
САМОСВІДОМОСТІ.....**

**Balashov E.M. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SELF-REGULATION OF
STUDENT LEARNING ACTIVITIES AS ONE OF THE COMPONENTS OF SELF-
AWARENESS** 125

**Бондар Л.В., Литвинчук Н.Б. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ
АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....**

**Bondar L.V., Lytvynchuk N.B. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
CONDITIONS OF ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO CONDITIONS OF
STUDY IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.** 130

**Джудіт Гулсон-Кальверт СТРУКТУРА СВІДОМОСТІ ТА РІЗНІ ЕТАПИ ЇЇ
РОЗВИТКУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....**

**Judith Hulson-Calvert. MATURITY OF CONSCIOUSNESS, ITS VARIOUS
STAGES OF DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT** 134

**Дробот О.В. Митрофанова С.С. СМИСЛОВА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ:
ДИНАМІКА СТАНОВЛЕННЯ.....**

**Drobot O.V., Mitrofanova S.S. MEANING SPHERE OF PERSONALITY:
FORMATION DYNAMICS**

**Лузік Е.В., Тепнадзе, С. А. ФОРМУВАННЯ МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ
МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ В ПРОЦЕСІ
НАБУТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ.....**

**Lusik E.V., Tepnadze, S.A. FORMATION OF INTERNATIONAL ACADEMIC 141
MOBILITY FOR FUTURE AVIATION SECTORS IN THE PROCESS OF
PROFESSIONAL OBJECTIVES**

**Маер А. ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА РАЗВИТИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ МОЗГА
ДЕТЕЙ.....**

**Meyer Alexandra INFLUENCE OF MUSIC ON THE DEVELOPMENT OF 146
PSYCHOPHYSIOLOGY OF CHILD'S BR**

**Рахманов В.О. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМИРОВАНИЯ СВІДОМОСТІ У
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРАХ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО
СЕРЕДОВИЩА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....**

**Rakhmanov V.O. FEATURES OF FORMATION OF CONSCIOUSNESS IN 150
FUTURE ENGINEERS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL AND
INFORMATION ENVIRONMENT OF A TECHNICAL UNIVERSITY**

**Роменкова В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СТРУКТУРЫ
САМОСОЗНАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКА.....**

**Romenkova V. FEATURES OF FORMATION OF THE STRUCTURE OF SELF- 154
CONSCIOUSNESS AT PRESCHOOL**

**7. Свідоме й несвідоме: проблема співвідношення в
психічній організації індивіда**

**Бойченко М. М., Шевцова О. М. ОСОБЛИВОСТІ МЕХАНІЗМІВ
ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ГЕЙМЕРІВ ДОРОСЛОГО
ВІКУ.....**

Boichenko Mykyta, Shevtsova Olena FEATURES OF DEFENSE MECHANISMS
AND COPING STRATEGIES OF ADULT GAMERS

Дубчак О.Б. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ДЕПРЕСІЇ В ДИТЯЧОМУ ВІСІ.....	161
Dubchak O. FEATURES OF EXPERIENCE OF DEPRESSION IN CHILDHOOD	161
Лушин П. «КУЛЬТУРА ДЕФИЦИТА» КАК ПЕРЕХОДНАЯ ФОРМА К НОВОМУ ВИТКУ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КЛИЕНТА.....	164
Lushyn Pavel THE “CULTURE OF DEFICIT AND ILLNESS” AS A TRANSITIONAL FORM TO NEW LEVELS OF PERSONAL GROWTH AND DEVELOPMENT	164
8. <u>Самосвідомість і рефлексивна самоорганізація особистості</u>	
Гаврилова В. В. Дьяков Д. Г., Юренков В.Н., РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ.....	168
Gavrilova V.V. Dyakov D. G., Yurenkov V.N., REFLECTIVITY AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF PERSONAL SELF-IDENTIFICATION	168
Кириченко Т.Г. МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЗКУЛЬТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ.....	174
Kyrychenko T.G. MOTIVATIONAL ASPECTS OF HEALTHY LIFESTYLE FORMATION FOR STUDENTS OF NON-ATHLETIC SPECIALTIES OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY	174
Красильников И.А. КРИТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ К ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ В. ФРАНКЛА.....	173
Krasilnikov I.A. CRITICAL NOTES ON THE EXISTENTIAL PSYCHOLOGY OF THE PERSONALITY OF V. FRANKLA	173

Пилипенко К.В. УСВІДОМЛЕННЯ ВЛАСНОГО ОСОБИСТІСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ.....	
Rylypenko K.V. AWARENESS OF PERSONAL POTENTIAL AS A PSYCHOLOGICAL RESOURCE OF THE EMOTIONAL STABILITY OF STUDENTS.	184
Проскурка Н.М. РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА АВТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ...	
Proskurka N. REFLEXIVITY AS A COMPONENT OF AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE INFORMATION TECHNOLOGY PROFESSIONALS	186
Савченко О.В. РЕФЛЕКСИВНІ ПРАКТИКИ ОСОБИСТОСТІ.....	
Savchenko O.V. REFLECTIVE PRACTICES OF PERSONALITY	189
Синчук В. В., Шевцова О. М. Я-КОНЦЕПЦІЯ ЯК ЧИННИК ВИБОРУ СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	
Synchuk Veronika, Shevtsova Olena SELF-CONCEPT AS A FACTOR OF CHOOSING BEHAVIOR STRATEGY IN CONFLICT IN ADOLESCENCE	194
Фатєєва М.С. ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОУСВІДОМЛЕННЯ ОСІБ З ОРТОРЕКСІЄЮ.....	
Fatieieva M.S. PROSPECTS OF RESEARCH OF SELF-AWARENESS PECULIARITIES AMONG PEOPLE SUFFERING FROM ORTHOREXIA	198
Яковицька Л.С. ДОСВІД ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ.....	
Yakovytska L.S. EXPERIENCE OF STUDY FEATURES OF TEACHERS 'SELF-REGULATION PROCESS	202

1. Теоретико-методологічні проблеми свідомості як предмета психологічних досліджень.

Каліщук С.М.

кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної,
вікової та педагогічної психології Київського університету
імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.

МОДЕЛЬ КООРДИНАТНОЇ ПЛОЩИНИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. Обґрунтовуються засади побудови методологічної моделі єдиної площини аналізу чисельних психологічних теорій свідомості. Розглядаються умови систематизації провідних наукових та практичних напрямів дослідження свідомості. Інтегруються ознаки психологічного канону зі специфікою взаємодії особистості з об'єктивним атрибутом дійсності – «Світом».

Kalishchuk S.M. MODEL OF THE COORDINATE AREA OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF PERSONALITY CONSCIOUSNESS

Abstract. The principles of constructing a methodological model of a single area of analysis of numerical psychological theories of consciousness are substantiated. The conditions of systematization of the leading scientific and practical directions of research of consciousness are considered. The features of the psychological canon are integrated with the specifics of the interaction of personality with the objective attribute of reality – «World».

Враховуючи багатоаспектність психологічних досліджень свідомості, які представлені в енциклопедичних працях В. М. Аллахвердова, В. П. Зінченко, О. М. Леонтєва, В. В. Налімова, С. Приста, Г. Ханта, А. В. Фурмана (Аллахвердов, 2001; Леонтєв, 1975; Налимов, 1989; Прист, 2000; Хант, 2004; Фурман, 2017), в якості дослідницьких аспектів опису психологічних досліджень свідомості особистості можуть бути обрані три головні, а

саме: історико-психологічний, що відображає змістовну і логіко- предметну площину; процесуально-динамічний, який відбиває реальний процес отримання і накопичення психологічного знання, детермінований сукупністю факторів та ідей; персоналістичний, що розкриває роль суб'єкта психологічної думки та індивідуальний характер світосприйняття дослідника.

Інтеграцією перерахованих аспектів аналізу вступають парадигмальні призми, які вибудовують послідовність досліджень свідомості в низці провідних напрямів, а саме:

- методологія рефлексивності (С. Л. Рубінштейн);
- функціоналізм (У. Джемс);
- глибинна психологія (А. Адлер, Р. Ассаджолі, З. Фрейд, К. Юнг);
- біхевіоризм (У. Джеймс, Е. Толмен, Б. Скіннер);
- гештальтпсихологія (К. Левін, Е. Йенш, Ф. Перлз);
- когнітивна психологія (Ж. Брунер, Дж. Гібсон, У. Найссер, Л. Фестингер);
- гуманістична психологія (Дж. Морено, К. Роджерс, К. Ясперс, В. Франкл);
- радянські психологічні школи: київська (М. Й. Боришевський, В. А. Роменець, О. М. Ткаченко, П. Р. Чамата); ленінградська (Б. Г. Ананьєв, Л. М. Веккер); московська (К. О. Абульханова-Славська, М. Я. Басов, Л. С. Виготський, Б. С. Братусь); тбіліська (Д. Узнадзе); харківська (О. В. Запорожець, П. І. Зінченко, О. М. Леонтьєв);
- нейролінгвістичне програмування (Р. Бендлер, Дж. Гріндлер, Ф. Пьюселік);
- екзистенціальна психологія (Дж. Бьюдженталь, С. Волинський, А. Ленгле, Р. Мей, В. Франкл, І. Ялом);
- трансперсональна психологія (С. Гроф, Дж. Ліллі, Ф. Капра, К. Уілбер);

— сучасний етап дослідження свідомості та її новочасний канон (В. М. Аллахвердов, А. Ю. Агафонов, Д. О. Леонтьєв, О. М. Лозова, А. В. Фурман).

Обрані концептуальні призми пояснення феномену свідомості мають на меті вибудувати координатну площину чисельних психологічних досліджень свідомості і класифікувати накопичені у психології академічні та практичні погляди на феномен свідомості на певній системотворчій заставі й з максимальною науковою обґрунтованістю.

Означена площина опису психологічних теорій свідомості окреслюється координатними осями, виокремлення яких здійснено на засаді сполучення чотирьох «іпостась» психологічного канону за В. О. Роменцем та І. П. Манохою (загальне емпіричне, унікальне індивідуальне, всезагальне субстанціальне, вседоскональне відтворення) (Роменець, Маноха, 1998) і результатів операціоналізації феномену «свідомість» в логіко-предметному, філософському і природничо-науковому його аналізі (Kalishchuk, 2018).

Застосування теорії психологічного канону, на наш погляд, дозволяє створити єдиний простір для чисельних різновекторних психологічних досліджень феномену «свідомість» і розглянути їх, спираючись на незалежний об'єктивний атрибут – «Світ» і домінуючу функціональну спрямованість свідомості відбивати реальний світ та рефлексувати щодо власного відбиття.

Ординатою координатної площини досліджень феномену «свідомість» обрана дихотомічна вісь «Загальне емпіричне, зустріч зі світом – Індивідуальне емпіричне, унікальне виділення себе зі світу»; абсциса представлена віссю «Типологічне субстанціальне, всезагальне, атрибутивне – Унікальне субстанціальне, чуттєве захоплення безкінечністю досконалості світу і довіра до нього». Означені координатні віссі окреслюють чотири парціальні простори: «свідомість «про Світ», «свідомість «у Світі», «свідомість «Я і Світ» і «свідомість «зі Світом» (рис1).

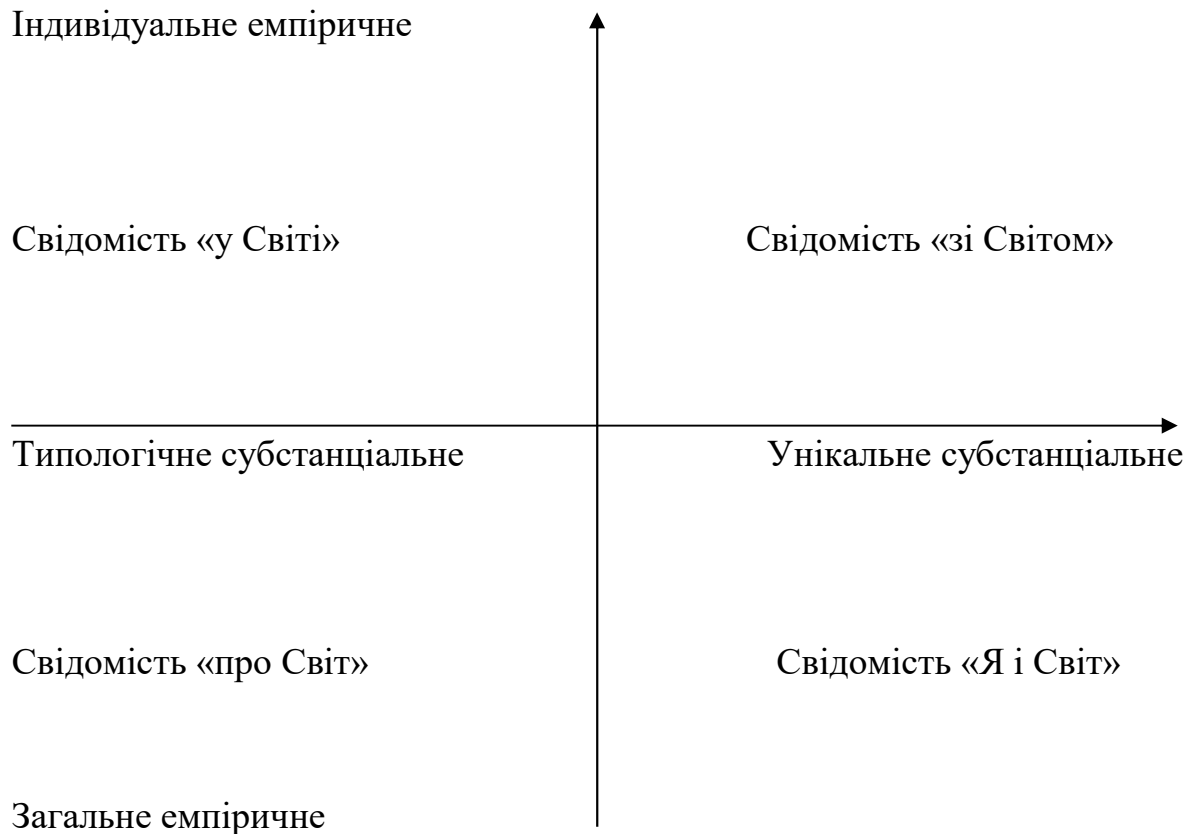


Рис. 1. Головні віссі й простори координатної площини досліджень феномену «свідомість»

Можна припустити, що центр координатної площини досліджень феномену «свідомість» представлено методологією рефлексивності, в якій «рефлексія» виступає актом самопізнання людини і знаряддям самопізнання світу з метою досягнення об'єктивності у ставленні людини до себе і до світу. Місце інших парадигмальних підходів зумовлюється концентрацією уваги їх авторів на певних головних атрибутах свідомості, які, на наш погляд, можна визначити з метою дефініції генеральної ознаки чи низки непротидійних знак, які будуть означувати належність підходу до одного з чотирьох парціальних просторів пояснення свідомості, а саме: «про Світ», «у Світі», «Я і Світ» та «Зі світом». Таким чином, окреслений координатний простір може виступити єдиним методологічним тлом опису різноманітності та різнорідності понять, які використовуються при описі феномену свідомості, а крім того дозволяє подолати:

1. суб'єктивність переконання і усвідомлення певного дослідника з його картиною світу та розумінням закономірностей об'єктивного зв'язку елементів, що складають таку картину;
2. складність досліджуваного явища, яке мало диференціюється на більш елементарні;
3. глобальність категорії свідомість, що охоплює практично всі рівні психічного відображення, починаючи з відчуття і закінчуючи цілісною дією самосвідомості та саморефлексії;
4. різнобічність внутрішнього змісту категорії «свідомість».

Запропоновану модель координатної площини психологічних досліджень свідомості можна розглядати як тло пошуку суттєвих властивостей та ознак свідомості, визначення її структури та опису закономірностей її функціонування.

Література

Аллахвердов В.М. Поддаётся ли сознание разгадке? *Психология сознания*. Санкт-Петербург: Питер, 2001. С. 100-101.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 130 с.

Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности Москва: Прометей, 1989. 182 с.

Прист С. Теории сознания. Москва: Идея-Пресс, 2000. 288 с.

Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття. Київ: Либідь, 1998, 989 с.

Фурман А.В. Свідомість як передумова психологічного пізнання і професійного методологування. *Наука і освіта*. 2017. №3. С. 5-10.

Хант Г.О природе сознания. С когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения. Москва: АСТ, 2004. 555 с.

Kalishchuk S. Construction of ontological models of consciousness of personality. *PNAP Scientific Journal of Polonia*. Czestochowa, 2018. № 1 (26). P. 95–100.

Доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології,

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

ЗНАЧЕННЄВО-СМИСЛОВА ПРИРОДА КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ІНДИВІДА

Анотація. Розглянуто структуру концептуальної системи індивіда в аспекті значень і смислів мовної свідомості. Концептуальну систему потрактовано як систему інтерпретації поняття, в якій задіяно і механізм синтезу і трансформації інформації про об'єкт.

Lozova O. M. SEMANTIC NATURE OF THE CONCEPTUAL SYSTEM OF THE INDIVIDUAL

Abstract. The structure of the conceptual system of the individual with regards to the meanings in linguistic consciousness was analyzed. Conceptual system is considered as a system of interpretation of concepts that involves the mechanism of synthesis and transformation of information regarding an object.

Метою даного дослідження є теоретичний аналіз репрезентації понять на рівні глибинної семантики мовної свідомості людини. Таку репрезентацію можливо розглядати з різних точок зору і в різних аспектах. Ми підходимо до проблеми з точки зору смислу імені (зовнішнього слова).

Широко відома теза О.М. Леонтьєва: «Значення – це те, що стало надбанням моєї свідомості (...) узагальнене відображення дійсності, вироблене людством і зафіксоване у формі поняття, знання або навіть у формі вміння як узагальненого образу дії, норми поведінки» (Леонтьєв, 1981 : 299). Однак значення не охоплюють собою всіх форм репрезентації дійсності: згідно з Л.С. Виготським, думка, що вимагає втілення – суб'єктивна, тобто вона включає в себе, окрім тіла і значення знака, ще й мотиви, наміри, потреби мовця (Виготский, 1999). Таким «суб'єктивізмом думки» виступає смисл. «Смисл – це та сторона свідомості індивіда, яка визначається його власними життєвими відношеннями» (Леонтьєв, 1966 : 34).

У живому мовленні, в тому випадку, якщо означуване поняття задається безпосередньо, можна говорити про реалізацію саме значення поняття. На думку Г. Фреге, смисл є способом, яким денотат задається висловом, його іменем (за Карнап, 2000 : 187). Якщо ж ім'я представляє свій денотат у певному ракурсі його змісту, ми отримуємо різні форми його інтерпретації на підставі особистісних смислів комунікантів, тобто різні концепти поняття. Таким чином, смисл, у нашому розумінні, характеризується як фактор, що визначає вибір тих чи інших аспектів поняття в якості змісту слова-номінанти.

В дещо іншому плані смислова функція опосередкування постає в концепції Є.К. Войшвилло, який визначає смисл як ланку, що зв'язує ім'я з предметом (Войшвилло, 2019 : 33). Таке трактування видається нам дещо контраверсійним щодо однієї з закономірностей процесу відображення: відображення не може існувати без відображуваного, але відображуване існує незалежно від того, що відображає. Розмістивши смисл між «ім'ям» і «предметом», Є.К. Войшвилло, як нам уявляється, порушив автономію останнього. «Смисл» у цій концепції збігається за змістом із поняттям «значення», і тільки в цьому сенсі імена виконують функцію представників предметів у розумових і комунікативних процесах.

На наш погляд, смисл не пов'язує безпосередньо реалії з їх іменами, а репрезентує реалії свідомості і бере участь у вербалізації поняття, тобто пов'язує поняття з його іменем. Цієї ж думки дотримується і Р.Й. Павільоніс, кажучи про те, що нами сприймаються, пізнаються лише ті об'єкти, які ми здатні «схопити» за допомогою смислів, що містяться в нашій концептуальній системі. По суті, цей процес – спосіб інтерпретації об'єктів, їх особистісного осмислення (Павилёнис, 1983 : 383).

Отже, в мовній свідомості значення з'єднуються з уже сформованими знаками та існують у вигляді ідеальних сутностей, частково вже звільнених від їх словесної оболонки. Як спосіб інтерпретації значень на рівні смислів, концепти є одночасно результатом і передумовою розуміння дійсності.

З точки зору психології свідомості, концепт не зводиться ані до «слова» в розумінні лінгвістичної семантики, ані до «поняття» в гносеологічному значенні. Існують такі об'єднання на концептуальному рівні, які не мають явного позначення в мові. Дійсно, індивідуальний практичний досвід людини багатший, ніж система засвоєних нею словесних значень і категорій. Саме діяльність особистості створює передумови для творчості у продукуванні й використанні смислів. Тут дуже показовою є думка О.М. Леонтьєва про те, що не світ образів, а образ світу регулює і спрямовує діяльність людини (Леонтьєв, 1986), в тому числі й мовленнєво-мисленнєву діяльність.

Поняття, що сприймається, заломлюється в так званій концептуальній системі носія мови, в якій воно набуває можливість свого повного осмислення індивідом та можливість мати для останнього значущий смисл. Концепти безперервно пропускаються крізь призму особистісного досвіду, отриманого людиною в ході предметно-практичної та пізнавальної діяльності. В концептуальній системі суб'єкта багато концептів знаходять своє поле асоціацій і конотацій, назване семантичним простором (Петренко, 2005) та категоріальним простором (Шмельов, 1983). У мовленнєво-мисленнєвих актах активізується та чи інша частина цього поля, і мовець оперує концептами вже як особистісними смислами. Суб'єктивність мовленнєвого мислення припускає асоціації між відносно віддаленими концептами, що покладає основу для мовленнєвої творчості.

Говорячи про внутрішню психологічну репрезентацію системи понять, дослідники оперують термінами «інформаційний тезаурус», «суб'єктивний словник», «ментальна енциклопедія», вкладаючи в них приблизно рівний зміст – це модель світу в людській свідомості, основна структура, яка дозволяє людині орієнтуватися в навколишній дійсності, базується на знаннях індивіда про значення слів, зв'язки між ними і правила їх вживання. Звертає на себе увагу різниця в підходах до поняття. Так, ментальна енциклопедія являє собою когнітивний, а суб'єктивний словник – мовний аспект мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Як контраргумент тотожності між системою знань про світ і

суб'єктивним словником можна навести дані афазіології, коли індивіди, з різних причин позбавлені можливості володіння мовленням, залишалися орієнтованими у світі. Іншими словами, відсутність здатності продукувати мову не є достатньою підставою для нівелювання або редукції системи знань про світ (Лурия, 2009 : 34). Крім того, дані трактування описують результат процесуального боку мовленнєво-мисленнєвої діяльності, але не зачіпають проблему утворення й модифікації концептуальної системи.

Найбільш чітко визначеним і широко вживаним є термін «концептуальна система» з наукового доробку Р.Й. Павільоніса (Павилёнис, 1983 : 73). Концептуальна система – це «результат того, як свідомість сприймає і відображає структуру світу, з яким безпосередньо взаємодіє. Це рівень репрезентації, на якому співвідноситься інформація, принесена мовою, з інформацією інших перцептивних систем» (Павилёнис, 1983 : 300). Ця «організована сукупність поняттєвих елементів» складається з різнорідних компонентів: так, поняттєвий компонент (концепт) – одиниця семантики, а слово – структурна одиниця мови.

Як бачимо, в цій інтерпретації концепт – це частина поняття, сполучна ланка між лінгвістичною та естралінгвістичною інформацією про світ. Концептуальна система, в розумінні Р.Й. Павільоніса, є ословленою, тобто смислове і знакове в ній єдині, в силу чого система здатна співвідносити переважно знакову інформацію мови і переважно смисловий зміст індивідуальної свідомості. При цьому залишається не зовсім ясним характер цієї репрезентації: трактування Р.Й. Павільоніса залишає свободу припускати за концептом асоціативну функцію.

На наш погляд, привласнення знання про об'єкт, осмислення його змісту відбувається в момент синтезу і трансформації інформації про об'єкт, тобто в процесі інтерпретації останнього. Узагальнюються ті характеристики об'єкта, які здатна охопити концептуальна система реципієнта. Трансформації підлягає зовнішня (словесна, іменна) сторона поняття, яка переходить у внутрішню (змістову, смислову). У разі вже наявного досвіду взаємодії з даними або

подібними концептами трансформація відбувається автоматично, без труднощів. Нове ж поняття концептуальна система інтерпретує, узагальнюючи концепти вже засвоєних понять, більш-менш віддалених одна від одної, – тобто метафорично.

Отже, концептуальна система – це не сукупність правил вживання мовних виразів і не звід енциклопедичних знань про світ, а система взаємозалежної інтерпретації, що відображає пізнавальний досвід індивіда найрізноманітніших рівнів і в різних аспектах пізнання: найбільш абстрактні концепти в такій системі розміщуються поряд з концептами, що відображають буденний досвід – як частини однієї концептуальної системи.

Література

1. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики: монография. 4-е издание. Москва : Издательство Московского университета, 1981. 584 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. Москва: Лабиринт.1999. 352 с.
3. Леонтьев, А.А. Языкознание и психология. Москва: Наука, 1966.80с.
4. Карнап, Р. Значение и необходимость: исследование по семантике и модальной логике. Биробиджан: Тривиум, 2000. 380 с.
5. Войшвилло, Е.К. Понятие как форма мышления: Логико-гносеологический анализ. Москва : Либроком, 2019. 238 с.
6. Павилёнис, Р. И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка. Москва : Мысль, 1983. 286 с.
7. Леонтьев, А. Н. К психологии образа. *Вестник МГУ. Сер. 14. Психология*. 1986. № 3. С. 72–76.
8. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 480 с.
9. Шмелёв, А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. Москва : МГУ, 1983. 158 с.

10. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. Изд. 3-е. Москва : URSS, 2009. 256 с.

Семиченко В.А.

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЗОВАНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. Розглядаються особливості засвоєння людиною психології не лише як сукупності наукових знань, а як перебудови свідомості, яка передбачає зміну ракурсів розгляду подій життєдіяльності. Вводиться поняття психологізованої свідомості як якісно відмінного від побутового, нелінійного засобу організації взаємодії з іншими людьми, наводяться критерії, конкретизуються відмінності між непсихологізованою і психологізованою свідомістю.

Semychenko. V.A. PARTICULARITIES OF PERSONALITY'S PSYCHOLOGIZED CONSCIOUSNESS

Abstract. Particularities of digesting psychology by a person as not only the entirety of scientific knowledge but also restructuring of consciousness that envisages the change of angles of view at vital events are considered. The notion of psychologized consciousness as a nonlinear instrument (fundamentally different from its everyday counterpart) of organizing interaction with other people is introduced, criteria are cited, and the differences between non-psychologized and psychologized consciousness are concretized.

Швидкі зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві, обумовлюють зростання значущості психології як галузі наукових знань, що безпосередньо пов'язана з людським життям. Разом з тим не викликає заперечення складність засвоєння і використання психологічних знань. Адже однією з актуальних методологічних проблем сьогодення є визнання

наявності різних видів психологічної інформації, яка циркулює у суспільстві, а, отже, вирішення завдань виявлення їх специфіки і визначення сфер життєдіяльності, в яких вони виконують конструктивні функції. Виділяють такі основні якісно специфічні види інформації і сфери, в яких вони найкращим чином функціонують: наукова психологія, що відповідає за отримання і перевірку наукових знань; прикладна психологія, що вирішує конкретні проблеми організації діяльності людини в різних системах; практична психологія, що покликана допомагати конкретним особам чи групам у вирішенні їх поточних проблем; побутова (або інакше життєва) психологія, яка являє собою сукупність емпіричних фактів, індивідуальних способів їх пояснення і прийомів вирішення психологічних проблем, накопичених у життєвому досвіді; народна психологія, як сукупність психологічних знань, накопичених соціумом і імпліцитно представлених у народних творах, віруваннях, практичній діяльності; дидактична психологія, яка відображена у навчальній літературі і являє собою певним чином упорядковані наукові знання і практичні рекомендації щодо їх використання; психологія, представлена в мистецьких творах; психологія, що відображена в релігійних практиках; парапсихологія, яка містить інформації щодо психологічних явищ, які поки що не знайшли наукової інтерпретації.

Не викликає сумніву, що кожна з цих сфер висуває свої вимоги до способів користування відповідною інформацією. Разом з тим їх всі об'єднує той факт, що в будь-якому випадку користувачами відповідної інформації завжди є конкретні люди, які можуть реалізовувати різні стратегії її використання:

- для розуміння специфіки тієї сфери, в якій реалізується певна діяльність, і вирішення тих завдань, які в ній висуваються;
- для пояснення сутності і причин виникнення поточних подій, з якими вони стикаються;
- для організації своїх відносин з іншими людьми;
- для оптимізації своєї життєдіяльності в цілому.

Якщо при перших двох стратегіях відбувається пряме використання наукових і практичних знань для з'ясування сутності фактів, розуміння причинно-наслідкових відносин, виконання рекомендованих ефективних прийомів вирішення певних проблем, то вирішення двох інших стратегій на психологічно доцільній основі вимагає певної зміни самої свідомості.

Категорія свідомості відображує один найбільш складних психологічних феноменів, якій здійснює функцію взаємоупорядкування об'єктивної і суб'єктивної реальностей. Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених розкриттю сутності свідомості, тут залишається ще багато невирішених проблем.

За останні роки основна увага українських дослідників змістилася в сферу розгляду окремих різновидів свідомості: політичної (В.О.Васютинський, В.Г.Кремень), релігійної (К.В.Кислюк, В.І.Лубський), моральної (М.О.Кононець), етнічної (М.О.Музиченко, О.М.Лозова), І.В.Данилюк), мовної (І.М.Румянцева), темпоральної (З.О.Кіреєва), професійної (інженерної - Р.М.Петруньова, педагогічної - С.І.Подмазін, О.А.Гульбс, управлінської - О.В.Дробот, економічної – Г.В.Ложкін, В.Л.Комаровська, Н.Ю.Волянчук). Як особливий вид професійної свідомості, Н.Ф.Шевченко виділяє психологічну свідомість, розглядаючи шляхи її формування у майбутніх фахівців відповідного профілю.

Разом з тим, на наш погляд, розгляд психології лише як галузі наукових знань і практичної професійної діяльності не охоплює повністю сфер її впровадження в життєдіяльність сучасної людини. Тому є доцільність введення дещо іншого терміну – психологізована свідомість, тобто свідомість, яка забезпечує реалізацію психологічно доцільних стратегій і тактик поведінки, побудови оптимальних відносин будь-якої людини з іншими, коректного вирішення життєвих проблем. Вона містить в собі провідні ознаки психологічної свідомості, але проявляється незалежно від сфери професійної діяльності, виконуючи функцію перебудови буденної свідомості.

У процесі порівняння «психологізованої» свідомості на основі узагальнення досвіду коректного використання психологічних знань для вирішення прикладних проблем (надалі щодо її носіїв ми використовуватимемо термін «психолог») і свідомості «непсихологізованої» («побутової»), яка базується на безпосередньому власному або некритично позиченому через інші джерела життєвому досвіду, виявлено, що основна відмінність між ними виявляється насамперед у нелінійній логіці конструювання відносин з навколишнім світом. Наведемо основні відмінності психологізованої і непсихологізованої (побутової) свідомості і їх проявів у поведінці людини.

«Непсихологізована» свідомість	Психологізована свідомість
У конкретній ситуації прагне до повного розуміння сутності подій, їх однозначного тлумачення, виділення жорстких лінійних причинно-наслідкових відносин	До будь-якої ситуації підходить з установкою на потенційно можливу множину проблем і причинно-наслідкових відносин, прагне виділити якомога більше ракурсів їх розгляду
Підходить до вирішення проблеми з позицій власного життєвого досвіду, знаходить там аналоги подій і способи їх вирішення	Найбільш ефективно вирішує проблеми, переборюючи власний життєвий досвід, блокуючи його активізацію у конкретних ситуаціях взаємодії з іншими людьми і орієнтуючись на індивідуальні особливості. партнерів по спілкуванню.
Вважає, що його завдання при зверненні до неї іншої людини за допомогою в тому, щоб надати корисну пораду	Вважає, що надання порад – це, по-перше, блокування активності самої людини, а, по друге, поради, які сам психолог міг би ефективно втілити, можуть стати непосильними для інших або викликати нові проблеми
Оцінка іншої людини завжди чимось обумовлена	Ставиться до іншої людини безоціночно, приймаючи її як особистість в цілому
Прагне до абсолютних цінностей, без врахування конкретних життєвих обставин	Розуміє відносність будь-яких цінностей, усвідомлює їх амбівалентність в залежності від певних життєвих умов і обставин
Цілком занурюється у будь-яку ситуацію, переживаючи емоції, що безпосередньо виникають	Зберігає мета-позицію в будь-якій ситуації, долаючи вплив безпосередніх переживань

У випадку неадекватного поводження партнера проектує відповідальність за ситуацію на нього або зовнішні обставини.	Бере відповідальність за ситуацію на себе, розуміючи партнера і надаючи йому психологічну підтримку
Звинувачує обставини або інших людей у причинах своїх невдач, занурюється переважно у власні переживання	Змінює обставини або відношення до них, працює одночасно і над ситуацією, і над своїми переживаннями щодо неї
Основна детермінанта в ситуаціях міжособистісної взаємодії – власні емоції і почуття	Основна детермінанта – переживання партнера, прийняття їх як значущих незалежно від характеру і причин виникнення
Поводиться ситуативно, тобто в залежності від сформованих обставин, дотримуючись у кращому випадку правил етикету	Контролює як адекватність зовнішніх проявів власної активності, так і характер і доцільність внутрішніх переживань, керуючи їх розгортанням
Самостверджується через форми, що ззовні відслідковуються (поведінка і дії), прагне, щоб його успіхи були помічені й оцінені навколишніми	Самостверджується через ззовні приховані форми (прогнозування шляхів вирішення ситуації, розвиток взаємодії у психологічно доцільному напрямку
Проявляє нетерпимість до всього, що виходить за межі норми	Проявляє толерантність до відхилень від норми
Прагне відсторонитися від чужих проблем	Приймає чужі проблеми як особисто значимі
Виходить із прямої детермінації, прагне до доцільності, результативності безпосередніх подій і їхніх можливих наслідків, вступає в контакт, виходячи з наявного досвіду і прогнозів	Орієнтується на складно опосередковані зв'язки, відносини між минулим, майбутнім, одночасно і зберігаючи їхні проєкції, і відокремлюючись від них («тут і зараз»)
Вважає успіхом, тільки якщо виходить із ситуації зі збагаченням зовнішнім результатом	Вважає успіхом, тільки якщо виходить із ситуації зі збагаченням досвідом і можливостями подальшої взаємодії, навіть при відсутності безпосереднього результату
Відносини, дії, переживання, знання сплітаються у неусвідомлений сінкрет	Здатний одночасно і до збереження цілісності виникаючих сінкретів, і до їхньої диференціації з метою аналізу і оптимізації
Порівнює всіх і вся, без будь-яких обмежень	Вважає, що порівняння може бути здійснене тільки на основі співставлення досягнень людини з її

	попередніми результатами, а не з іншими людьми
Прагне до визначеності як гаранту безпеки і стійкості.	Прагне до невизначеності як резерву можливих творчих знахідок .
Звертає увагу на найбільш виражені ознаки або ситуацію в цілому, спочатку формує ставлення, а потім аналізує явище, фіксуючись на ньому.	Звертає особливу увагу на деталі, зберігаючи при цьому всю панораму події, вирішує проблему шляхом зміни ракурсів і масштабів її розгляду
Оцінює інших людей переважно не по вчинках, а як особистість в цілому	Оцінює конкретні вчинки і дії, а не особистість в цілому
Ображається на навколишній світ за його недосконалість, приписує йому вороже ставлення до себе	Вважає, що світ ані гарний, ані поганий; якість життя визначає сама людина

Виділення критеріїв психологізованої свідомості дозволяє переглянути методику викладання психології у вищій школі, незалежно від профілю підготовки. Адже незалежно від того, в якій сфері буде працювати фахівець, важливою складовою її діяльності є організація конструктивної, фасилітуючої взаємодії з іншими людьми.

Стельмашук Х.Р.

кандидат психологічних наук, доцент

кафедри психології Львівського національного університету

м. Львів, Україна

ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ СУБ'ЄКТАМИ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Розглянуто індивідуальні особливості суб'єктів підприємницької діяльності при прийнятті рішень. Вивчено процес прийняття рішень та чинники, які впливають на нього без шкоди для психічного здоров'я менеджера/керівника. Враховано психологічні бар'єри, обмеження у прийнятті рішення.

StelmashchukKh. R. INDIVIDUAL PECULIARITIES IN THE DECISION-MAKING PROCESS BY MEMBERS OF THE BUSINESS COMMUNITY

Abstract. Individual characteristics of business entities in decision making are considered. The decision-making process and the factors affecting it without harming the mental health of the manager are examined. Psychological barriers, limitations in decision making are taken into account.

В сучасному глобалізованому світі з всеохоплюючою нестабільністю соціальних і економічних процесів, гострою конкуренцією, найактуальнішими стають проблеми виживання, що передбачають прийняття ефективних, оптимальних рішень, як стратегічних, так і операційних. В більшості випадків, в будь-якій організації, процес прийняття рішень – в професійній компетенції менеджерів та керівників, і не секрет, що ця робота пов'язана з постійною напругою. Адже, управління організацією (компанією), підлеглими, залучення/розподіл капіталу, швидке опрацювання швидкозмінних масивів даних й інформації та співвідношення всього цього з елементарними потребами особистого життя обов'язково викликатимуть психічну напругу та емоційне виснаження, що безумовно впливає на психологічне здоров'я.

Американський бізнесмен К. Маєрс у своїй книзі «Enlightened Entrepreneurship: How to Start and Scale Your Business Without Losing Your Sanity», власне, вказує на наслідки впливу стресу для здоров'я та професійну діяльності. Отже, на перший план нашого дослідження виходить вивчення процесу прийняття рішень та чинників, які впливають на нього без шкоди для психічного здоров'я менеджера/керівника.

Процеси прийняття рішень є гранично складними і вже тільки з цієї причини відрізняються великою індивідуальною варіативністю, обумовленою всією сукупністю індивідуальних психологічних якостей особистості, котра приймає рішення та швидкістю протікання її психологічних процесів.

До прикладу, інтернальність-екстернальність – це центр локалізації суб'єктивного контролю над значущими для людини подіями. У процесах

прийняття рішень інтерналі генерують значно більше альтернатив, а їх зміст більш реалістичний. Вони витрачають багато часу на підготовку рішення, переважно довіряють власним аргументам, ніж інформації ззовні. Процес прийняття рішення у них більш розгорнутий. У кінцевому результаті вони продуктивні у прийнятті ефективних рішень. Екстернали характеризуються протилежними рисами.

У кожної людини є свій стиль сприйняття інформації, стиль мислення, особливості уваги, що позначаються на способах відбору, сприйняття, обробки інформації і на цьому заснував свій підхід до прийняття рішення Р. Доусон (Доусон Р., 1996). Він запропонував таку схему розуміння процесу прийняття рішення: у кожної людини в тій чи іншій мірі виявляються задіяними при ухваленні рішення свідоме, несвідоме, знання, почуття та інтуїція. Ці елементи в процесі прийняття рішення по-різному поєднуються між собою, утворюючи конкретні психологічні стилі прийняття рішення: точне знання і свідоме, точне знання і несвідоме, інтуїція і свідоме, інтуїція і несвідоме.

Людина, котра спирається на точне знання і свідоме, засновує свої доведення в більшій мірі на логіці, ніж на інтуїції. Вона активно спостерігає за процесом і не дозволяє емоціям захлеснути її, вважає за необхідне підключатися до вирішення всіх питань, рішуча в прийнятті рішення, не приймає рішення, якщо наявно мало фактів або вони відсутні. Її думки як в розмові, так і на папері, прості і зрозумілі.

Людина, котра спирається на точне знання і несвідоме. Вона теж є наполегливою, цілеспрямованою і готовою до дій, концентрує свою увагу на головному. Для неї процес прийняття рішення подібний грі. Цей тип людини ментально чимось захоплюється, але так само швидко може втратити до цього інтерес, якщо його думку кардинально не поділяють оточуючі. Прислухаючись до думки інших, він все ж налаштований на системний та серйозний підхід до прийняття рішень.

Людині, котра спирається на інтуїцію і свідоме при прийнятті рішень, характерна орієнтація на факти і тільки на факти. Проблема попередньо і

ретельно вивчається, і тільки потім приймається рішення. Щоб рішення виявилось найкращим, на думку такого типу, слід правильно описати питання (котре потребує рішення), причому навіть до того, як будуть обговорюватися шляхи його вирішення. Це допомагає уникати невдачі, проявляється обережність у випадках ризику. Думка інших при цьому теж вельми вагома. Зазвичай не буває заздалегідь складеного варіанту прийняття рішення, і самі факти така особа готова збирати до нескінченності.

Людина, котра спирається на інтуїцію і несвідоме, будує свої міркування насамперед на почуттях, а не на фактах. Інтуїція тут домінує. Опора на віру відіграє першорядну роль при прийнятті рішень. По-друге, особливе значення для неї має думка і підтримка інших людей. Зазвичай вона не налаштована на активні дії, а орієнтована на прийняття рішень шляхом створення невеликих груп з тим, щоб вислухати думку кожного (Доусон Р., 1996).

Доцільно враховувати психологічні бар'єри, обмеження у прийнятті рішення, на які вказує Р.І. Мокшанцев, це: 1. поспішність, яка ускладнює аналіз альтернатив вибору. Поспіх не дозволяє ретельно розглянути весь спектр варіантів, в результаті велика їх кількість просто не враховується. 2. Емоційна збудливість. Якщо людина сердиться або засмучена, то ухвалені нею рішення можуть виявитись нездійсненими або провальними. Емоційна збудливість може виражатися не тільки у вигляді негативних, але і позитивних емоцій. 3. Зволікання. Люди підсвідомо уникають ухвалення рішення, сподіваючись на щасливий результат. Також у багатьох існує нав'язлива ідея вирішувати проблеми колективно. Звичайно, колективне обговорення дуже корисне для ухвалення рішення, проте його не варто абсолютизувати. 4. Нездатність визнавати свої помилки. 5. Зайва самовпевненість. На жаль, досить багато людей вважає, що лише їхня думка правильна, а у решти – ні. Така самовпевненість заважає побачити інші варіанти вирішення проблеми та ухвали ефективне рішення (Мокшанцев Р. И., Мокшанцева А. В., 2001).

Окрім, індивідуальних особливостей при прийнятті рішень, необхідно ще брати до уваги і соціальну сторону оцінки альтернатив та прийняття рішень.

Оскільки люди соціальні за своєю натурою, їх оцінки і рішення знаходяться під соціальним впливом. Навіть якщо особистість приймає рішення на самоті, вона часто оцінює свої дії, поведінку, порівнюючи її з діями та поведінкою інших людей в аналогічній ситуації.

Філіп Тетлок писав, що соціальні фактори відіграють центральну роль в оцінці та прийнятті рішень. «Експериментальні пізнавальні дослідження оцінки та прийняття рішень вибрали невірно вузьку спрямованість на суб'єкт, на його значення і потреби, а необхідно розширити її, щоб прийняти до уваги вплив соціального і організаційного контексту». Важливість зовнішніх відносин – і їх здатності впливати на прийняття рішень людиною – одне з основних питань, які потребують детальних досліджень (Плаус С., 1998). Зокрема, потрібно робити акценти на вплив таких групових ефектів, як: соціальна фасилітація, соціальні лінощі, соціальне порівняння, конформізм та ін. на процес прийняття рішень. Навіть найбільш незалежні особистості знаходяться під сильним впливом соціальних факторів.

Література

Доусон Р. Уверенно принимать решения. Как научиться принимать правильные решения в бизнесе и жизни. М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1996. – 255 с.

Плаус С. Психология оценки и принятия решений. М.: Информационно-издательский дом “Филинъ”, 1998. – 368 с.

Мокшанцев Р.И., Мокшанцева А.В. Социальная психология. М.: Новосибирск: Инфра-М, 2001. – 408 с.

2. Психологія свідомості: правові, етнічні, професійні, релігійні, регуляторні та ін. аспекти.

Барановська Л.В.

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету,
м. Київ , Україна

РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНО-ЕТНІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В МАГІСТРАТУРІ

Анотація. Стаття присвячена розвитку національно-етнічної свідомості в майбутніх практичних психологів у процесі фахового навчання в магістратурі. «Психологія міжкультурних комунікацій» є засобом реалізації цієї мети. Визначено дефініції ключових понять з проблеми. Описано українські цінності та визначено структуру національно-етнічної свідомості.

Baranovska L.V. DEVELOPMENT OF THE NATIONAL AND ETHNICAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING IN MAGISTRACY.

Abstract. Article is dedicated the national and ethnical consciousness development of future practical psychologists in the process of professional training in magistracy. "Psychology of multicultural communications" is the mean of realization this goal. Definitions of keywords are determined. Ukrainian values are described. The structure of the national and ethnical consciousness is determined too.

Магістр з практичної психології має бути сформованою особистістю, фахівцем, готовим до здійснення інноваційної професійної діяльності, де об'єктом є людина. Водночас у сучасних умовах розвитку й становлення українського суспільства та державності до його громадянської позиції висуваються особливі вимоги. Він має бути патріотом своєї країни із сформованою національною та етнічною свідомістю. Під нею розуміють

загальний зміст колективної свідомості, на якому ґрунтується самоідентифікація певної нації чи спільноти (Манакін В., 2012). До змісту цього феномена належать уявлення про мовну, концептуальну та ціннісну картини світу; відомості про спільність минулого, сучасного й майбутнього певного етносу, знання його фольклору; володіння змістом творів національної літератури, живопису, музики; орієнтування у національних вимірах (сакрально-релігійному, гендерному) та розуміння етнічно-просторових особливостей (Махній М.М., 2011, 2015; Крячко В., 2012).

Зміст навчання в магістратурі певною мірою сприяє розвитку національно-етнічної свідомості майбутніх практичних психологів. Формувальним потенціалом характеризується контент навчальної дисципліни «Психологія міжкультурних комунікацій». Її зміст зорієнтований на формування полікультурної та розвитку комунікативної особистості магістра з практичної психології. Метою викладання дисципліни є формування в студентів поваги до комунікативної культури свого народу та толерантного ставлення до культурних надбань інших етносів; вироблення крос-культурних умінь та розвиток умінь комунікації в полікультурному діловому й професійному середовищі. У процесі опанування курсу студенти мають можливість ознайомитись з категоріальним апаратом навчальної дисципліни та основними теоріями міжкультурної комунікації; розкрити типологічні особливості української культури та комунікативності українців; ознайомитись із проблемами формування концептуальної, ціннісної і мовної картин світу; виявити сутність етноцентричності світобачення, особливостей етнічної стереотипізації та етнічної ідентифікації. Вивчення цієї дисципліни сприятиме формуванню здатності здійснювати компаративний аналіз вербального і невербального вираження національних особливостей у міжкультурній комунікації; розвитку умінь розпізнавати особливості міжкультурних відносин, попереджувати міжетнічні конфлікти, управляти ними, обираючи конструктивні стратегії; розвитку пошуково-інформаційної самостійності, навичок усного й писемного мовленнєвого самовираження, удосконаленню

риторичних здібностей студентів. Заняття з цього курсу сприятимуть вихованню поваги до культурного надбання українського народу й народів світу, формуванню навичок толерантного вияву ставлення до національної ідентичності і на цій основі формування сприятливого інтеркультурного комунікативного середовища. Викладання дисципліни здійснюється на основі компетентнісного, особистісно зорієнтованого, комунікативного підходів, що допомагає розвивати такі компетентності, як полікультурна, комунікативна, аналітична, психологічна, інструментальна та інші. Вивчення курсу відбувається в тісному зв'язку зі змістом навчальних дисциплін «Загальна психологія», «Психологія ділового спілкування», «Соціальна психологія», «Психологія управління», «Психосемантика».

Зупинимось на змісті формування та розвитку національно-етнічної свідомості магістрів з практичної психології з використанням можливостей окресленого курсу в окремих аспектах. Сутнісною для вивчення є проблема ознайомлення з українськими цінностями. Вони поєднали в собі особливості стану душі українців і специфіку вираження ними своєї громадянської позиції, у них виявились такі лінгвокультурні концепти, як «вірність – невірність», «милосердя – жорстокість», «добродійство – злочинство», «любов – ненависть», «смиренність – не смиренність» тощо. На основі результатів пошуку вчених різних галузей науки, констатуємо, що важливою для нашого етносу є цінність «любові»: вона починається з «філософії серця» Г. Сковороди. Любов є основою таких рис української ментальності, як «кордоцентризм», «емоційно межове світовідчуття», оскільки ми вирізняємось надмірною сентиментальністю, ліричністю сприйняття людини, природи й соціуму. Любов виявляється в прихильності до оточення й довкілля. У психології комунікативно важливою якістю вважається емпатійність – в українців – це така цінність, як «милосердя»: відчуваємо чужий біль, як свій, допомагаємо його здолати. І в цьому нам допомагає християнська цінність любові до ближнього. Українці є «чемними» та «ввічливими». Ці шляхетні риси формуються на основі традицій народного виховання та етнопедагогіки. Такі

цінності виявляються в українській гостинності, про що неодноразово наголошували іноземці упродовж багатьох століть, подорожуючи Україною чи перетинаючи її кордони. У нашого народу «батьки в пошані». І ця цінність є провідною в народній творчості, у різних жанрах сучасного національного мистецтва. Особливо наголошується на важливості і цінності материнської любові, яка є оберегом для дітей від зла, лихого слова, ворожої кулі тощо. Запорукою вартісності людини для українців є «родинні стосунки». «Родина, родина, від батька до сина; від матері доні любов передам» - це гасло й сучасної сім'ї, збереження родинних міцних стосунків є запорукою людського щастя.

Україна завжди була на перехресті доріг, людських доль, тривалий час доводила світові свою наявність та ідентичність, звідси й наша цінність – «любов до рідної землі»: до мови, до рідні, до малої батьківщини, до країни. В українській ментальності є така риса, як «антеїзм», не було б її, то не було в нас сформовано такої цінності, «як праця та працелюбність». Ними досягається не лише достаток, а й отримується душевна й моральна насолода. Не маючи тривалий час держави, українці навчилися керувати громадою самотійно – і це наша цінність «народоправство». Сьогодні вона є основою державотворення і державостановлення. Захищали представники українського етносу свої кордони, честь родини від зазіхань інших держав та грабіжників і гвалтувальників різних кшталтів. У цій боротьбі й виробилась цінність «вільнолюбства», яка заперечує таку рису нашої ментальності, як «конформізм», котру так люблять акцентувати апологети «руського миру».

Національно-етнічна свідомість магістрів з практичної психології формується й розвивається в процесі викладання зазначеного навчального курсу й такими змістовими компонентами, як етноцентричність світобачення, етнокультурна стереотипізація, етнокультурна ідентифікація. На основі сформованості національно-етнічної свідомості студентів можна успішно формувати їхню полікультурну компетентність.

Література

Махній М.М. Етнопсихологія і міжкультурна комунікація / М.М. Махній. – Чернігів: Видавець Лозовий В.М., 2015. – 256 с.

Манакін В. Мова і міжкультурна комунікація: навчальний посібник / В. Манакін. – К.: ВЦ «Академія», 2012. 288с.

Махній М. Homoetnikos: психологія і культура /М. Махній. - Чернігів: Видавець Лозовий В.М., 2015. – 400 с.

Крячко В. Соціодіагностичний ракурс української ментальності: монографія /В. Крячко. Київ: «Інтерсервіс», 2012. 248с.

Бойченко М. М.

магістрант спеціальності 053 «Психологія» кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету,
м. Київ, Україна

Дробот О. В.

доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету,
м. Київ, Україна

Синчук В.В.

магістрантка спеціальності 053 «Психологія» кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету,
м. Київ, Україна

ПСИХОСЕМАНТИЧНИЙ СВІТ ТЕКСТУ: ЕТНОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ

Анотація. У статті представлено психологічний аналіз феномену розуміння тексту у психосемантичному підході, виділено фактори, що впливають на особливості сприйняття текстового матеріалу, проаналізовано основні проблеми розуміння тексту у міжкультурному підході.

Boichenko Mykyta, Drobot Olga, Synchuk Veronika, THE PSYCHOSEMANTIC WORLD OF THE TEXT: ETHNOCULTURAL FEATURES OF PERCEPTION

Abstract. A psychological analysis of the text comprehension phenomenon in the psychosemantic approach is presented in the article, factors that influence text material perception peculiarities were identified, the main problems of text comprehension in the intercultural approach were analyzed.

Динамічний розвиток суспільства, в умовах поширення міжкультурної інтеграції, обумовлює зростання інтересу до вивчення особливостей сприйняття навколишнього світу представниками різних культур. Зокрема, задля кращого впливу на свідомість суспільства, якому на сучасному етапі розвитку властивий мультикультуралізм, важливим є розуміння внутрішньо культурних аспектів сприйняття тексту та картини світу різних народів.

Сутність та особливості впливу етнокультурних факторів на психіку та життєдіяльність людини у різні часи досліджували Баграмов Е.А., Бромлей К.В., Поршнева Б.Ф., Лозова О.М. Особливостями взаємозв'язку ментальності та культури, ролі культурних аспектів у когнітивній діяльності людини цікавилися Потебня О.О., Флоренський П.О., Якобсон Р.О., Брутян Г.О. Психологічному аналізу феномена розуміння тексту присвячені роботи Знакова В.В., Гостева А.А., Брудного А.А., Леонтьева А.А., Леонтьева Д.А.

Основними проблемами розуміння тексту у міжкультурному підході є: можливість різної інтерпретації контексту; відмінність форми передачі структури речення у різних мовах; проблема рівнозначності одного й того самого речення за умови заміни слів; наявність неологізмів, задля розуміння яких необхідним є їх введення у існуючу структура знань особистості; несумісність нової інформації з вже існуючою системою знань індивіда; проблема часових протирічч (Чапайкіна, 2012).

Текст як структурно-семантичний комплекс вербальних знаків, об'єднаних на підставі семантико-комунікативних зв'язків (Селіванова, 2002) виступає не лише як засіб фіксації сенсу, а й здатен самотійно модифікувати

особистісний сенс людини, видозмінити вже наявний категоріальний конструкт, що відбувається у процесі смислового сприйняття тексту завдяки чотирьом мисленнєвим процесам: читанню, інтерпретації, розумінню та осмисленню (Шелестюк, 2010).

Для опису образу світу суб'єкта, його імпліцитної моделі того чи іншого фрагменту дійсності необхідна реконструкція категоріальної структури свідомості, розміщення у ній індивідуальної системи значень (Дробот, 2013). Структура когнітивної репрезентації, тобто певна частина концептуального досвіду, виражається головним чином граматичними елементами, а лексичні передають більшу частину її змісту. Хоча лексичні елементи також можуть містити в собі деяку інформацію про структуру, саме граматично закодована інформація є вирішальною. Вона визначає концептуальний каркас для лексично вираженого змісту (Talmy, 1988).

Особливої уваги при вивченні особливостей сприйняття текстів заслуговують рекламні повідомлення, адже вони являють собою приклад найбільш ефективного використання категоріальних структур свідомості. Прагматичний аспект рекламного тексту зазвичай проявляється в його особливій структурі (вибір граматичних і лексичних одиниць, стилістичних прийомів, особливий синтаксис, організація друкованого матеріалу, використання елементів різних знакових систем). Аналіз таких текстів дає змогу зрозуміти етнокультурні особливості їх сприйняття, наприклад, дослідження особливостей сприймання рекламного впливу на різні етнічні групи виявили, що американські і японські рекламні тексти дуже схожі. Японські тексти відрізняє від американських менш виражена орієнтованість на групу, успіх і владу. У той же час японські тексти більш чуттєві. На користь цього свідчить і найвище навантаження на чуттєвий канал сприйняття, і найбільша присутність позитивно забарвленої лексики (Вугман, 2003). Натомість, українська текстова реклама апелює до сімейних цінностей, використовує чоловічий та жіночий образи як семантичні якорі, що мають на меті викликати сильну емпатійну реакцію.

Висновки. Отже, говорячи про психосемантичний світ тексту виходячи з існування семантичного поля етносу, можна виділити наступні фактори, що впливають на особливості сприйняття текстового матеріалу: культурні особливості народу та норми, що уставлені в суспільстві; раніше інтеріоризовані смисли, асоціації і проєкції; упереджене ставлення до певних елементів текстової комунікації, негативна апперцепція та ригідність категоріально-ціннісних структур реципієнтів.

Література

Вугман А.А. Этнокультурные особенности восприятия рекламных сообщений : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 : Москва, 2003 190 с.

Дробот О.В. Психосемантична теорія свідомості у вітчизняній психології як основа психосемантичного дослідження / Дробот О.В. // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – Том. Х. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 25. – С. 110 – 120

Лозова О.М. Психосемантика тексту: кроскультурний підхід // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького педагогічного університету ім. Г. Сковороди. – 2006. – Вип. 9. – С. 93-96.

Чапайкина Н. Е. Семантический анализ текстов. Основные положения // Молодой ученый. — 2012. — №5. — С. 112-115.

Talmy L. The relation of grammar to cognition // B. Rudzka-Ostyn (ed.). Topics in Cognitive Linguistics. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1988.

Дем'янюк К. Д.

кандидат психологічних наук, доцент, старший викладач кафедри загальнонаукових та інженерних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна

Матохнюк Л. О.

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти», м. Вінниця, Україна

СФОРМОВАНІСТЬ ПРОСТОРОВОЇ УЯВИ У КУРСАНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Анотація. В статті теоретично обґрунтовано особливості формування професійної уяви у фахівців інженерно-технічного спрямування яке відбувається послідовно за трьома рівнями: просторова уява, технічна уява, професійна уява. Експериментальне дослідження просторової уяви у курсантів виявило низький рівень її сформованості.

Demyanyuk K. D., Matokhnyuk L. O. FLEXIBILITY OF SPACIOUS DESIGNATION IN ENGINEERING TECHNICAL COURSES

Abstract. In the article, the peculiarities of the formation of a professional imagination in the engineering and technical direction, which occurs sequentially in three levels: spatial imagination, technical imagination, professional imagination, are theoretically substantiated. The experimental study of the spatial imagination in the cadets revealed a low level of its formation.

Процес пізнання дійсності традиційно відбувається від простого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики. Вирішення завдань, пов'язаних з професійною діяльністю, в багатьох випадках, вимагають однозначності прийняття рішень. Особливо це стосується військового фахівця, адже відомо, що дії військовослужбовців регламентовано відповідними Статутними нормами, правилами та ін. Разом з тим вирішення оперативно-службових задач персоналом Державної прикордонної служби України (ДПСУ)

вимагає швидкого, раціонального, ефективного, творчого підходу, а саме фахової досконалості та професійної уяви.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з психолого-педагогічної проблематики свідчить про значну увагу вчених до проблеми формування уяви. Зокрема С. Д. Максименко створив цілісну концепцію розвитку просторових уявлень працюючої молоді і дорослих. Проблему розвитку просторової уяви студентів в університеті розглядає Ю. Л. Трофімов. Військові психологи О. В. Барабанщиков, М. І. Д'яченко, М. П. Коробейніков, М. Ф. Феденко, В. В. Шеляга, розглядають уяву як психічний процес, що має важливе значення у військовій діяльності.

Метою даної роботи було виявлення у курсантів інженерно-технічного спрямування сформованості просторової уяви і уміння нею оперувати.

Професійна уява – один з важливих психічних процесів у розвитку пізнавальної діяльності, особливо офіцера-прикордонника. Вона у єдності із професійним мисленням, пам'яттю, сприйманням, волею та емоціями є основою специфічного людського пізнання, перетворювальної функції людського інтелекту, ефективності професійної діяльності особистості (С. Д. Максименко, 2002). Професійна уява формується із психологічної потреби і безпосередньо залежить від застосування її в цілеспрямованій діяльності особистості. Вона являє собою психічний процес, спричинений змістом майбутньої професії і сутнісно полягає у створенні образів предметів, ситуацій, обставин шляхом встановлення нових зв'язків між відомими образами та знаннями (К. Д. Дем'янюк, 2006). У процесі розумової діяльності, при її технічній спрямованості, відбувається складна трансформація образів, що полягає у зіставленні, розчленовуванні і створенні нових образів, котрі відповідають меті технічної задачі. При її розв'язанні у курсантів формується технічна уява шляхом створення, узагальнення та оперування технічними образами. Саме ці здібності забезпечують гнучкість застосування існуючих узагальнень у технічній професійній діяльності військового фахівця.

Таким чином, у процесі аналізу наукової літератури встановлено, що формування професійної уяви у спеціалістів інженерно-технічного спрямування відбувається послідовно за трьома рівнями: просторова уява, технічна уява, професійна уява. Просторова уява є підґрунтям для формування технічної, а надалі і професійної уяви.

Формування професійної уяви у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ) відбувається через навчання і виховання, у процесі яких в особистості й формується мотиваційна і змістовно-операційна сфери. При цьому розвинута уява як уміння оперувати геометричними, технічними, професійними образами винятково важлива для офіцера-прикордонника при виконанні ним оперативно-службових завдань (К. Д. Дем'янюк, 2006).

Результати проведеного аналізу оперативно-службової діяльності державної прикордонної служби України за 2017-2018 рр. та спостереження за діями військовослужбовців свідчать, що понад 34% різних категорій командного складу мають певні труднощі під час вирішення питань ефективного застосування озброєння і техніки, швидкого орієнтування та самостійного прийняття правильних рішень у проблемних ситуаціях, передбачення результатів в умовах результативної діяльності, що в свою чергу пов'язано з низьким рівнем професійної уяви.

Аналіз успішності курсантів 1-го курсу свідчить про те, що у них, на жаль, недостатньо сформовано просторову уяву, не кажучи про технічну. Цей факт можна пояснити тим, що у шкільній програмі зменшено кількість годин на вивчення геометрії, а креслення взагалі не вивчається, хоча саме ці предмети є одними із визначальних при формуванні просторової уяви. З метою виявлення наявного стану рівня розвитку просторової уяви, з'ясування їх особистісної оцінки рівня розвитку власної просторової уяви, її значення в професійній діяльності і цілому ряду інших питань у курсантів проведено анкетування. Ціллю опитування було також з'ясування думки курсантів про рівень необхідної уяви в повсякденному житті та професійній діяльності.

В опитуванні зв'язли участь 70 курсантів Національної академії ДПСУ

спеціальності «Автомобільний транспорт». Анкетування включало питання, пов'язані з самооцінкою рівня розвитку просторової уяви і особистісною оцінкою роботи з *розвитку здатності оперувати просторовими образами*.

Оцінювання проводилося за п'ятьма шкалами. Здійснимо аналіз отриманих результатів. На запитання *«Як Ви вважаєте, якою мірою повинна бути розвинена просторова уява офіцера-прикордонника?»* учасники анкетування зазначили, що рівень розвитку просторової уяви у офіцера-прикордонника обов'язково має бути високий. Так, наприклад, 39% курсантів відповіли, що ця професійна й особистісна якість повинна бути розвинута досить високо, а 61% – високо. Дані анкетування свідчать про високий ступінь усвідомлення курсантами вимог суспільства до підготовки офіцера-прикордонника. Офіцера-прикордонника з високим рівнем розвитку просторової уяви вони вважають еталоном.

Різкий контраст можна було спостерігати при порівнянні відповідей на питання *«Якою мірою розвинута Ваша просторова уява?»* і попереднє. Більша частина курсантів (63%) оцінила власний рівень розвитку просторової уяви як середній, 18% опитаних – як незначний і 2% – як дуже незначний. З результатів анкетування видно, що між передбачуваним необхідним рівнем розвитку просторової уяви офіцера і уявленням про свої особисті можливості є велика різниця. Той факт, що учасники опитування досить самокритично ставляться до оцінки своїх умінь оперувати просторовими образами, свідчить про їх незадоволеність рівнем розвитку власної просторової уяви, про усвідомлення перспектив особистісного розвитку.

Відповіді на питання *«Як звертається людина по допомогу до уяви в повсякденному житті?»* свідчать про розуміння учасниками анкетування універсальності застосування уяви. Так, наприклад, 33% опитаних вважає дуже важливим і 51% – важливим звернення по допомогу до уяви в повсякденному житті. Усвідомлюючи важливу роль цієї здатності в будь-якому прояві людської життєдіяльності, курсанти підкреслюють тим самим нагальну

необхідність формування просторової уяви офіцера - прикордонника, яка дасть можливість чітко і професійно виконувати оперативно-службові завдання.

Результати оцінок курсантами рівня використання уяви в професійній діяльності, а це відповіді на питання *«Яке значення уяви в професійній діяльності?»*, практично повторюють співвідношення відповідей на попереднє запитання, що не було несподіваним. Учасники опитування (54%) характеризували вплив уяви як значний, 24% – як досить значний, 19% вказали про середній ступінь звернення до уяви. З усних відповідей останньої з перерахованих груп курсантів можна зробити висновок, що рівень участі уяви в професійній діяльності вони пов'язують з особливостями оперативно службової діяльності. Певні дії, на думку курсантів, можуть робити і без участі уяви.

Наступне питання *«Як розвивалася Ваша уява під час навчання в школі?»* слугує суб'єктивною думкою кожного з опитаних про роботу з розвитку просторової уяви, що проводилася вчителями в школі. З даних опитування було виявлено, що курсанти визначають межу вимог до цієї роботи значно вищою, ніж оцінюють свій стан. Їх не влаштовує власний рівень розвитку просторової уяви і те, як ця робота велася в школі. Так, наприклад, 27% курсантів вважають, що просторова уява розвивалася значною мірою, 43% – на середньому рівні, 25% і 3% – на незначному і відповідно досить незначному рівні. Охарактеризували зусилля з розвитку уяви в школі як досить значні лише 2% опитаних курсантів.

Курсантам старших курсів, що мають досвід проходження стажування на кордоні, було запропоновано додаткові питання, щоб можна було з'ясувати їх проблеми при виконанні поставлених службових завдань і причини цих проблем. Ситуація виявилася майже аналогічною попередній. Зокрема, розвиток уяви охарактеризували як значний 43 % опитаних, на середньому рівні – 45 %. Відповіді на питання *«Як розвивалася Ваша уява під час навчання у вищому навчальному закладі?»* було отримано від 61 респондента. Також було з'ясовано, що переважна частина курсантів має невпевненість при виконанні поставленого завдання – 78,5 % (48 опитаних). Серед причин курсанти

називали недостатню підготовку, малий досвід – 36 % (22 опитаних), слабкий розвиток своєї професійної уяви і логічного мислення, недостатність особистісних професійних умінь і навиків – 59 % (36 курсантів).

Якісний аналіз результатів самооцінки курсантів показує, що курсанти не завжди адекватно оцінюють рівень розвитку своєї уяви: курсанти з високим і середнім рівнем (за результатами контрольної роботи²) схильні його недооцінювати, а курсанти з низьким – явно переоцінюють свою просторову уяву.

Отже підсумовуючи результати зробимо висновок: курсанти мають недостатнє уявлення про характер оперування образами для того, щоб належним чином оцінити свої здібності до неї; у ВВНЗ необхідною є цілеспрямована робота щодо поліпшення стану формування просторової уяви курсантів, щоб наблизити її рівень до досконалого; на основі суб'єктивних оцінок курсантів можна констатувати їх незадоволеність як рівнем розвитку своєї просторової уяви, так і роботою, що проводиться в школі та у ВВНЗ у цьому напрямі. Тому, подальші дослідження повинні бути спрямовані на створення ефективного освітнього середовища, яке дозволило б сформувати професійну уяву у курсантів ВВНЗ, з врахуванням індивідуально-психологічних особливостей курсантів, та якісно керувати підготовкою військових фахівців.

Література

Дем'янюк К.Д. Психологічні особливості формування професійної уяви у курсантів-прикордонників (на матеріалі засвоєння інженерно-технічних дисциплін): дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2006. 260с.

Максименко С.Д., Мельник П.В., Олексієнко Б.М. Основи військової психології: навч. посіб. Хмельницький: НАПВУ, 2002. 532 с.

Доценко Л. В.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
професійної освіти Національного авіаційного університету,

м. Київ, Україна

Каряка І. В.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
професійної освіти Національного авіаційного університету,

м. Київ, Україна

Уманець А. О.

магістрантка кафедри педагогіки та психології професійної освіти
Національного авіаційного університету,

м. Київ, Україна

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Анотація. У даній статті представлений аналіз теоретичних підходів вивчення проблеми комунікативної компетентності в структурі професійної свідомості майбутніх психологів. Виокремлено та охарактеризовано основні структурні компоненти комунікативної компетентності студентів психологів (мотиваційний, когнітивний та поведінковий).

Dotsenko L.V., Kariaka I.V., Umanets A.O. COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL AWARENESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Abstract. This article presents an analysis of theoretical approaches to the study of the problem of communicative competence in the structure of professional consciousness of future psychologists. The basic structural components of the communicative competence of psychology students (motivational, cognitive and behavioral) are distinguished and characterized.

Динамічні зміни суспільства, стрімкий розвиток життя сучасної людини та нестандартні умови формування особистості ставлять перед нею все нові і нові завдання, вирішення яких потребує застосування ефективних технік

взаємодії у всіх сферах її життєдіяльності. Особливо це стосується майбутніх психологів, основним інструментом діяльності яких є спілкування, що має відповідати ряду основних вимог. Саме тому, проблема вивчення розвитку комунікативної компетентності як складової професійної свідомості у студентів-психологів постає нагальною проблемою в психології сьогодення.

Вивчення означеного компоненту професійної свідомості майбутніх психологів здійснюється у багатьох сферах наукових знань. Так, з точки зору соціологічних поглядів, комунікативна компетентність розглядається як похідна від характеристик співрозмовників та засобів спілкування. В даному напрямку означений феномен досліджується з точки зору психологічних особливостей прийому інформації(Якобсон, 1985). В галузі антропології, ефективність у спілкуванні тлумачиться з точки зору особливостей певного соціального середовища, основний напрям досліджень, відповідно до даного підходу базується на вивченні міжкультурного складу комунікації(Hall, 1959). Стосовно лінгвістичного підходу, комунікативна компетентність розглядається з точки зору мовного акту як процесу комунікації (Почепцов, 1999). Найглибинніше та найрізноманітніше вивчення проблем спілкування та комунікативної компетентності відбувається в психології, зокрема такими її галузями як: загальна психологія, соціальна психологія, психологія спілкування, психологія міжкультурних комунікацій, психологія конфлікту.

На сьогоднішній день існують численні погляди на поняття комунікативної компетентності у представників психологічної науки, де означений феномен людської діяльності розглядається як: сукупність якостей, що необхідні для ефективного спілкування (Дж. Морено, Е. Берн, К. Роджерс); здатність встановлювати та підтримувати ефективні контакти зі співрозмовниками (О. О. Бодальов); сукупність комунікативних здібностей, знань, вмінь та навичок (Е. В. Сидоренко; І. В. Макаровська); характеристика особистості, що проявляється і її поведінці та діяльності (В. І. Тесленко, С. В. Латинцев); гнучкість особистості, що визначається наявністю комунікативних стратегій та установок (О. І. Муравйова); система внутрішніх ресурсів

особистості (Е. В. Руденський; О. В. Боровець). В свою чергу, професійна комунікативна компетентність майбутніх психологів розглядається у працях З. С. Смелкової (Смелкова, 1997) визначається як: вміння спілкуватися в колективі; наявність навичок створення та інтерпретації професійно важливих речень; наявність знань щодо специфіки спілкування у певній сфері, зокрема психології, а також дотримання відповідних норм поведінки.

Віковими межами формування та розвитку даного явища виступає період студентської молоді, що охоплює періоди юності та ранньої дорослості. Це пояснюється тим, що саме цей період є сензитивними не лише для розвитку спілкування, а й для розвитку особистості, пізнання свого внутрішнього світу, світогляду, формування самосвідомості, а також початку професійного зростання. Окрім цього, особистість студента в цей період, головним чином, формується в умовах вищого навчального закладу, засвоює зразки поведінки різних соціальних груп, співвідносить свою поведінку з їх нормами та цінностями.

Саме тому комунікативна компетентність майбутнього фахівця, під час навчання в університеті, формується у двох напрямках: формальному та неформальному. Формальний напрямок передбачає формування якостей, що є важливими під час спілкування, у рамках педагогічного процесу, тобто надбання певних комунікативних навичок під час виконання завдань, участі у групових формах роботи, дискусіях, публічних виступах, тощо. Неформальний вектор – полягає у розвитку основних аспектів комунікативної компетентності під час спілкування з однолітками.

Розвиток комунікативної компетентності студентів-психологів у межах вищого навчального закладу, має свої особливості. Це пов'язано з тим, що комунікативна компетентність є однією з найважливіших складових професії майбутніх спеціалістів. До основних комунікативних навичок та характеристик, якими має володіти майбутній психолог належать: наявність мотивації та потреб в спілкуванні; цілеспрямованість спілкування; товариськість; швидкість встановлення контакту; гнучкість; продуктивність комунікативного процесу;

наявність досвіду, навичок та вміння комунікації; сформованість психічних процесів та властивостей; рефлексивність.

З огляду на вищезазначене, можна виділити прояв даних елементів й у структурі комунікативної компетентності майбутніх психологів:

- мотиваційний компонент - виявляється в бажанні студента-психолога вступити в контакт зі співрозмовником та розумінні необхідності встановлення комунікативних зв'язків з іншими людьми, як основи майбутньої діяльності. Даний компонент, у людини, регулюється великою кількістю потреб: пізнання, престижу, домінування, турботи та допомоги. У майбутніх психологів, як правило, найбільш значущими виступають мотиви пізнання та допомоги, що обумовлюються ціннісно-смысловими установками особистості студента. Відтак, можна сказати, що зазначена складова комунікативної компетентності майбутніх фахівців є надзвичайно важливим аспектом, що сприяє професійному становленню;

- когнітивний компонент - включає в себе наявність знань та умінь щодо особливостей вербального і невербального спілкування, їх структури, технік та функцій. Також полягає у наявності високого рівня ерудованості, знань щодо правил риторики та полеміки. Є одним з основних аспектів, що мають великий вплив на діяльність майбутніх психологів, формується та розвивається під впливом вивчення циклу дисциплін, що пропонуються у вищих навчальних закладах;

- поведінковий компонент - визначається як здатність застосовувати навички правильної поведінки під час спілкування відповідно до певної ситуації, особливо конфліктної, освоєння нових соціальних ролей. У психологів, виявляється в здатності підлаштовувати свою поведінку відповідно до психологічних особливостей клієнта, вмінні правильно вибудовувати свою поведінку під час виникнення розбіжностей у розмові з клієнтом. Питома вага прояву зазначеного компонента детермінується за рахунок емоційно-вольових процесів майбутніх психологів, оскільки здатність фіксувати власні емоції та керувати ними під час комунікативної діяльності є показником професійної

придатності фахівця даної галузі. Схематичне зображення структури комунікативної компетентності студентів психологів подано на рисунку 1.

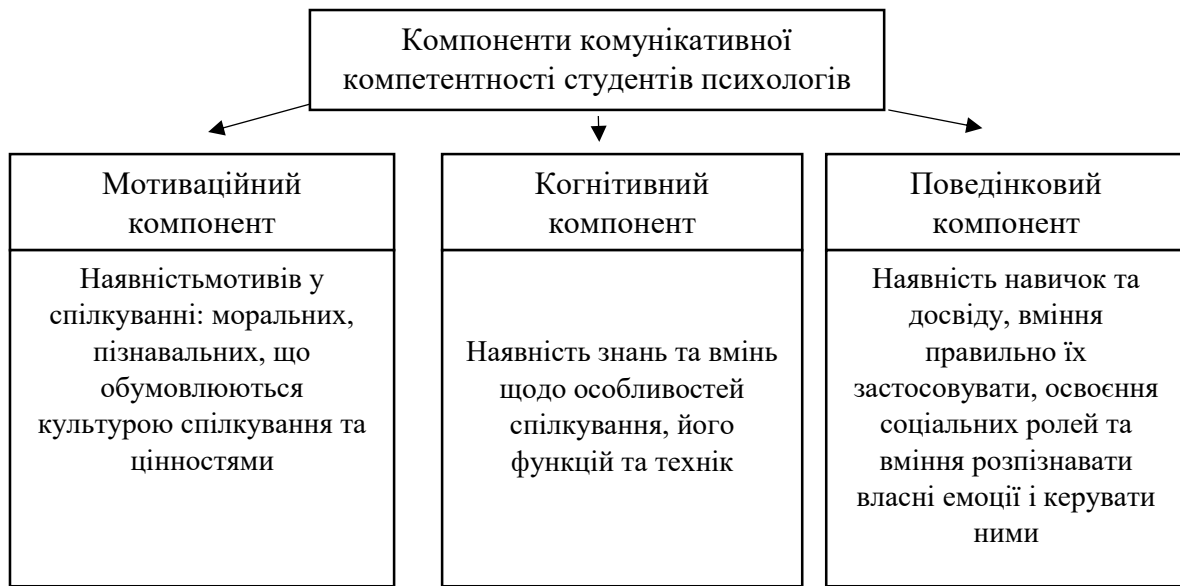


Рис.1. Структурні компоненти комунікативної компетентності студентів психологів

Вищенаведена структура комунікативної компетентності, на наш погляд, найбільш повно розкриває суть даного явища в формуванні професійної свідомості майбутнього психолога, адже охоплює всі його сторони: мотиви, знання, вміння, навички, досвід, цінності, смисли, емоції та вольове регулювання.

Література

Почепцов Г.Г. Теорія комунікації– К.: Видавничий центр “Київський університет”, 1999. – 308 с.

Смелкова З. С. Деловой человек: культура речевого общения : пособие и слов.-справ. - Москва : КУБК-а, 1997. - 189 с.

Якобсон Р. О. Избранные труды: пер. с англ., нем, франц. – М.: Прогресс, 1985. – 455 с.

Hall E. T. The Silent Language/ E. T. Hall. – New York: Doubleday, 1959.

Кириченко Т.В.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія

Сковороди, м. Переяслав-Хмельницький, Україна.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УСВІДОМЛЕНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Анотація. У статті подається авторське розуміння саморегуляції поведінки особистості підлітка, що є засобом задоволення потреб, які виявляються в прагненні досягти успіху, одержати схвалення значущих людей, самоствердити власне «Я», визначити своє місце серед інших людей.

Kyrychenko T.V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CONSCIOUS SELF-REGULATION OF ADOLESCENT BEHAVIOR

Abstract. The article gives the author's understanding of self-regulation of the behavior of a teenager is a means to meet the needs that are manifested in the desire to achieve success, to obtain the approval of significant people, self-determination of their own «I», to determine their place among other people.

Сучасне суспільне життя ставить на одне з перших місць необхідність бути зрілою, самодостатньою, реалізованою особистістю. Саме від рівня досконалості розвитку процесів саморегуляції і залежить успішність, надійність, продуктивність, кінцевий результат будь-якої діяльності. Адже в її особливостях, рівнях та механізмах відображаються тенденції активності особистості, зв'язок з оточуючим середовищем та предметним світом.

Усвідомлену саморегуляцію О.О. Конопкін розглядає як «... системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини по ініціації, побудові, управлінню, підтримуванню різними видами і формами довільної активності, безпосередньо прийнятими людиною цілями» (Конопкін 1995:6). В.І. Моросанова визначає зміст усвідомленої саморегуляції як метапроцеси, які забезпечують самоорганізацію психічної активності людини як суб'єкта дій (Моросанова, 2011:133).

Процеси саморегуляції людини відбуваються на різних за своєю складністю і змістом рівнях. Нижчий рівень – це біологічна саморегуляція. Вона є аналогічною до тієї, що властива переважній більшості живих організмів, і забезпечує успішну взаємодію людини з навколишнім середовищем. Рівень психічної саморегуляції пов'язаний із підтриманням та мобілізацією психічної активності й полягає в здатності людини керувати власними діями й станами. Вищим рівнем саморегуляції є особистісний. Як зазначав С.Л. Рубінштейн, саморегуляція – це функціональне вираження тих внутрішніх умов, які визначають ефект зовнішніх, у тому числі, соціальних впливів. Дослідник наголошував на необхідності вивчення особистісного рівня саморегуляції, підкреслюючи, що регулятивні процеси закріплюються в особистості у формі характеру і здібностей та діють на всіх рівнях активності людини, забезпечуючи успішність будь-якої діяльності (Рубінштейн, 1957). Саморегуляція на рівні особистості передбачає характеристику соціальної пам'яті та мислення, здатності до когнітивного стилю розв'язування екстремальних і складних поведінкових ситуацій. Вона невіддільна від процесів моделювання людиною перспективних, творчих ситуацій, вміння аналізувати діяльність та умови виконання завдань, зобов'язань і норм. Саморегулятивна функція особистості пов'язана з характером прогнозування, передбаченням результатів вчинків та усвідомленням значущості вчиненого.

Аналіз особливостей розвитку саморегуляції поведінки дає можливість зрозуміти, яким чином суб'єкт усвідомлює необхідність «вписувати» цілі, вимоги, спонукання зовнішнього плану у власну мотивацію, тобто у внутрішній план. Адже, якщо є проблема, то потрібно ухвалювати рішення, вибирати шляхи для її усунення, докладати адекватних зусиль у діяльності й поведінці, щоб змінити ситуацію. Людина не автоматично змінює одну діяльність на іншу, а свідомо, враховуючи при цьому соціальну ситуацію, важливість операцій, які вона виконує та здатність передбачати можливі результати своїх вчинків. Вона має можливість вибору, і в цьому полягає її свобода волі. Володіючи

свідомістю, особистість відповідальна за наслідки здійснених виборів і вчинених дій.

Процес саморегуляції зумовлюється як природними (типологічними) особливостями, зокрема емоційністю, так і особистісними властивостями (характером, спрямованістю, інтересами, ідеалами, цінностями). Своєрідність поведінки людини також залежить і від характеру її взаємостосунків з групою, членом якої вона є, від норм групових ціннісних та рольових еталонів. Неадекватність поведінки негативно впливає на міжособистісні стосунки; вона виражається, зокрема, в переоцінці особистістю своїх можливостей, розходженні вербального і реального планів, послаблені критичності під час контролю за реалізацією програм поведінки.

Особливо складною саморегуляція поведінки виявляється у період дорослішання. Саме підлітки вирізняються неадекватними психогенними реакціями, дезадаптивними вчинками, нескоординованими формами поведінки, що визначає необхідність вивчення феномену саморегулювання в перехідному віці.

Процес узагальнення теоретичних підходів та результатів безпосередніх емпіричних досліджень дав нам змогу обґрунтувати такі першопричини розвитку саморегуляції особистості підлітка, які є засобом задоволення потреб, що виявляються в прагненні досягти успіху, одержати схвалення значущих людей, самоствердити власне «Я», визначити своє місце серед інших людей (Кириченко, 2017). Це означає, що для багатьох сучасних підлітків суттєвими є: а) актуалізація потреби досягнення успіху; б) осмислення проблем, пов'язаних з міжособистісними комунікативними контактами в групі ровесників (клас, вулиця); в) визначення рольової позиції, престижу й статусу серед однолітків. Крім того, підлітки часто проявляють у процесі міжособистісної комунікації конфліктність, негативізм, несприйняття поглядів і переконань дорослих (батьків, учителів), що призводить до напруженості, вербальної агресивності. Із-за недостатнього рівня розвитку саморегуляції підлітки не завжди здатні контролювати мовлення, вибирати доцільні комунікативні засоби, дбати про

культуру взаєморозуміння, передбачати наслідки власних дій у комунікативному процесі тощо. Адже високий рівень розвитку саморегуляції забезпечує процес самоорганізації особистості, сприяє саморозвитку, взаємодії людей під час мовленнєвого спілкування, формуванню комунікативних умінь, вирішенню внутрішніх особистісних проблем і конфліктів.

Слід також зазначити, що важливу роль у розвитку саморегуляції поведінки підлітків відіграють вольові якості. Воля в системі саморегуляції поведінки виступає як основний елемент всіх механізмів саморегуляції поведінки підлітків, яким опосередковується свідомість, що дає змогу приймати рішення і приводити їх до здійснення. Адже мало усвідомити і вибрати ту чи іншу мету, її ще треба й реалізувати. А для цього необхідно володіти певною внутрішньою активністю, прагненням до досягнення вибраної мети. Важливо вміти підкоряти своєму раціональному вибору емоції, почуття.

Саморегуляція поведінки підлітка в нашому дослідженні виступала як сукупність зовнішніх та внутрішніх соціально-психологічних, мотиваційних та вольових виявів самосвідомості підлітка. Цей процес є цілісним особистісним утворенням, інтегруючим у собі психологічні механізми поведінки, які виявляються в здатності визначати ціннісні орієнтації, здібності, домагатися мети адекватно внутрішнім потенціалам, можливості самоконтролю, прагненні до успіху, потребі просоціального самоствердження та визнання.

В процесі саморегуляції поведінки виявляються внутрішні резерви підростаючої особистості, які дають їй відносну свободу від обставин, забезпечують у найважчих ситуаціях можливість активізувати самоконтроль, самодисципліну і координацію своєї поведінки. Виступаючи світоглядною характеристикою особистості і відображаючи її ставлення до світу і до себе, особистісна саморегуляція зумовлюється як потребою у здійсненні цілеспрямованої діяльності, так і прагненням підлітка оволодіти вольовими вміннями та, перш за все, вірою у свої сили.

Саморегуляція є структурним утворенням особистості, яке являє собою єдність цілеспрямованих дій, що виявляються в прийнятті довільних рішень,

доборі та оцінці засобів реалізації задуманого, в самоаналізі вчинків, у визначенні позиції щодо подій та ситуації, в цілісному ставленні індивіда до самого себе. Залежно від того, який функціональний компонент набуває пріоритетного розвитку і займає провідне місце в структурі підростаючої особистості, визначається тип суб'єкта. Наприклад, такий, що легко може ставити перед собою мету, але виявляє неспроможність у виборі необхідних засобів її досягнення. Інший може відзначатися високою виконавчою майстерністю, але тільки за умови, що йому хтось вкаже мету, спрямує діяльність та визначить засоби її реалізації. Нерідко зустрічається тип людини, якому найбільше вдається функція оцінювання результатів діяльності іншого, проте, сам він, здебільшого, не прагне виступати в ролі її виконавця. Якщо особистість не лише відчуває труднощі у виборі мети чи інших компонентів діяльності, але й прагне уникнути цих труднощів та відповідальності такого вибору, то можна говорити про порушення в розвитку механізмів саморегуляції поведінки.

Отже, в процесі саморегуляції поведінки виявляються внутрішні резерви підростаючої особистості, які дають їй відносну свободу від обставин, забезпечують у найважчих ситуаціях можливість активізувати самоконтроль, самодисципліну і координацію своєї поведінки.

Література

Кириченко Т. Психологічний зміст саморегуляції. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2017. Вип.3. Т.1. С.82–88.

Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва: Наука, 1980. 256 с.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Москва: Изд-во АН СССР, 1957. 328с.

Моросанова В. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный поход. *Вопросы психологии*. 2011. № 3. С. 132–144.

Короленко М.О.

магістр психології, філософський факультет
Львівського національного університету імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

Петровська І. Р.

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри психології
Львівського національного університету імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Анотація. Сформована професійна ідентичність є одним з критеріїв професіоналізму. Виокремлено основні професійно-важливі якості, що сприяють формуванню професійної ідентичності психолога, а саме соціальний інтерес та просоціальність, соціальний інтелект, емоційний інтелект та емпатійність, а також системність мислення.

Korolenko M., Petrovska I. PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTSPSYCHOLOGISTS

Abstract. Formed professional identity is one of the criteria for professionalism. The basic professionally important qualities that contribute to the formation of the professional identity of the psychologist, namely social interest and prosociality, social intelligence, emotional intelligence and empathy, as well as the system of thinking, are distinguished.

Професійна ідентифікація, зазвичай, вивчається через призму професійного становлення та розвиток професійної «Я-концепції» (McGowen, Hart, 1991; Зеєр, Сималюк, 1997; Шнейдер, 2001; Чепелєва, 2000; Романова, 2012), і розглядається як «механізм усвідомлення себе представником певної професії і професійного співтовариства» (Орешета, 2013: 104).

Тлумачення понять «ідентифікація», «професійна ідентифікація», «професійна ідентичність» знаходимо у наукових працях З. Фрейда, Е. Еріксона, Г. Брейкуела, Дж. Марсія, К. Абульханової-Славської, Л. Шнейдер, Ж. Вірної, Ю. Романової, Н. Чепелєвої та інших.

Ідентифікація (відлат. *indenticus* – тотожній, *facio* – роблю) – це ототожнення, уподібнення, впізнання, встановлення співпадіння об'єктів (Орешета, 2013: 105). Цей термін у психологів вів З. Фройд, який визначав ідентифікацію як несвідомий процес наслідування; як найперший прояв емоційної прив'язаності дитини до матері, емоційне злиття з нею (Фрейд, 1996: 116). Г. Лейбніц звернув увагу на те, що хоча і не може бути двох абсолютно тотожних індивідів, їх можна ідентифікувати з певною групою за певною сукупністю ознак, що розглядаються як найбільш суттєві у даній ситуації (Фрейд, 1996: 75). Співвіднесення себе з якими-небудь ідеями, цінностями, соціальними групами є, на думку Е. Фромма, однією з провідних людських потреб, що складають саму сутність людського буття і вкорінені у самій природі людини (Фромм, 1990: 145). Азгідно Дж. Марсія, який був одним із перших емпіричних дослідників ідентичності, існує чотири статуси (стани) ідентичності: розмита ідентичність (дифузна), передчасна ідентичність, мораторій та здобута (Marcia, 1966).

Як зазначає І. Соколова, професійна ідентифікація майбутнього фахівця у закладі вищої освіти є персоналізованим процесом формування його професійної ідентичності, що є продуктом безперервного особистісного і професійного розвитку (Соколова, 2012). Професійну ідентифікацію розглядають як основну тенденцію і один з провідних критеріїв професійного розвитку людини (Клімов, 1995; Поваренков, 2000); багато вимірний та інтегративний психологічний феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність у професійній сфері (Шнейдер, 2001); концептуальне уявлення людини про своє місце у професійній групі відповідно до суспільстві, як тривалий, поетапний процес, що супроводжує професійне життя людини (Єрмолаєва, 2008; Мітіна, 2014); один з механізмів формування професійної ідентичності (Зеер, Сималюк, 1997; Єрмакова, 2009).

Рівень сформованості професійної ідентичності залежить від процесу професійної ідентифікації студента під час навчання, а також здобуття професійно важливих якостей для подальшого самовдосконалення. Професійна

ідентичність, будучи під видом соціальної ідентичності, все ж є особистісним утворенням, формується в результаті особистісного і професійного становлення і впливає на багато аспектів життя людини, зокрема забезпечує успішну професійну адаптацію, є домінантним чинником професійної кар'єри, що базується на компетентності, профпридатності, інтересі до роботи та їх балансі з оточенням (Єрмолаєва, 2008: 23-35).

У сучасних наукових дослідженнях домінує думка, що професійна діяльність реалізується на базі системи професійних якостей (Сошенко, 2014: 127-130). Теоретичний аналіз джерел (Dowd, 2018; Duverge, 2014; Firestone, 2019; Чепелева, 2000; Мітіна, 2014; Романова, 2012; Гуртовенко, 2017) дозволяє виокремити професійно-важливі якості психолога, наявність та розвиток яких сприятиме формуванню професійної ідентичності майбутніх фахівців.

Отож, до основних професійно-важливих якостей, що сприяють формуванню професійної ідентичності психолога пропонуємо відносити: *соціальний інтерес* (позитивну налаштованість на інших, доброзичливість та відкритість, готовність взаємодіяти та пізнавати інших людей) та *просоціальність* (готовність діяти на благо інших, відповідно до їх потреб, намірів та емоційних станів); *соціальний інтелект* (здатність розуміти поведінку інших та свою власну поведінку, здатність діяти відповідно до ситуації, ефективно взаємодіяти з іншими); *емоційний інтелект* (здатність до усвідомлення та розуміння власних емоцій та емоцій інших) та *емпатійність* (здатність до емоційного резонансу на переживання іншої людини), а також *системність мислення* (здатність до цілісного сприйняття ситуацій та явищ, вміння бачити множинні зв'язки і закономірності).

Професійна ідентичність є аспектом специфічної інтеграції особистісної та соціальної ідентичності у професійній реальності, що зумовлюється почуттям прийняття своєї професійної приналежності, і є одним з критеріїв професіоналізму. Під час фахової підготовки студенти-психологи окрім набуття професійних знань, умінь та навичок, мають мати змогу розвивати відповідні

професійно-важливі якості, що, у свою чергу, пришвидшить перехід від дифузної до досягнутої професійної ідентичності.

Література

Гуртовенко Н. В. Критерії оцінки, показники та рівні психологічної готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації. *Психологічний часопис*. 2017. № 4(8). С. 53–65.

Зеер Э. Ф., Сималюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности. *Психологический журнал*. 1997. Т. 18, № 6. С. 35–44.

Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

Ермакова О.М. Личностные особенности студентов-психологов с разным уровнем профессиональной идентичности. *Социология*. 2009. С. 274–277.

Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995.

Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектообразования. М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. 376 с.

Орешета Ю.В. Професійна ідентифікація і професійна ідентичність: сутність, види та значення для фахівця. *Проблеми соціальної роботи*. 2013. № 2(3). С. 114–120.

Поваренков Ю. П. Психология становления профессионала. Ярославль, 2000. 214 с.

Романова Ю. В. Професійно важливі якості як сутнісна складова кар'єрного потенціалу. *Наукові праці МАУП*. 2012. №4. С. 197–203.

Сошенко С. М. Професійні якості як чинник успішності майбутнього психолога. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. №1. С.127–130.

Соколова І.В. Професійна ідентифікація майбутнього вчителя. *Професійна підготовка майбутніх фахівців*. 2012. № 4. С. 40–46.

Фрейд З. Неудовлетворенность культурой. Западноевропейская социология XIX – нач. XX веков. М., 1996. 568 с.

Фромм З. Иметь или быть? / Общ. ред. и послесл. В.И. Добренкова. М.: Прогресс, 1990. 145 с.

Чепелева Н.В. Особистісна підготовка психолога-практика. *Персонал*. 2000. № 5(59): Приложение. № 10 (15). С. 17–18.

Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность : монография. Москва : МОСУ, 2001. 272 с.

Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. М.: Прогресс, 1996. 28 с.

Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966. 3(5), 551–558.

McGowen K. R., Hart L. E. Still different after all these years: Gender differences in professional identity formation. *Professional Psychology: Research and Practice*. 1991. № 21. P. 118–123.

Dowd M. The Top Eight Characteristics a Psychologist Should Have. 2018. Режим доступу: <https://work.chron.com/top-eight-characteristics-psychologist-should-14099.html>.

Duverge G. Six Important Skills Needed to Be a Psychologist. 2014. Режим доступу: <https://www.tuw.edu/psychology/important-skills-needed-psychologist/>

Firestone R. Qualities of an Ideal Therapist. 2019 Режим доступу: <https://www.sacap.edu.za/blog/coaching/qualities-of-a-psychology-student/>

Короход Я.Д.

кандидат політичних наук, доцент кафедри соціології та психології

Національного університету «Одеська юридична академія»

м. Одеса, Україна

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ПІДХОДУ У ПСИХОТЕРАПІЇ

Анотація. Стрімке збільшення кількості осіб з психологічними складнощами активізує пошук та розвиток знань направлених на допомогу таким особам. Саме цим потребам покликана задовольняти психотерапія.

Враховуючи наявність розгалуженої системи напрямків та методів психотерапевтичної допомоги, постає питання про можливість поєднання різних підходів. Припускається, що саме таким засобом реалізації даного завдання є використання мультимодального підходу у психотерапії, який покликаний підвищити ефективність роботи психологів та покращити якість життя клієнтів.

Korokhod Y. SOME ASPECTS OF THE THEORY AND PRACTICE OF MULTIMODAL PSYCHOTHERAPY

Abstract. The rapid increase in the number of people with psychological disabilities enhances the search and development of knowledge to assist such persons. These needs are met by psychotherapy. Given the existence of an extensive system of referrals and methods of psychotherapeutic care, the question arises of the possibility of combining different approaches. It is assumed that this means of realization of this task is the use of multimodal approach in psychotherapy, which should increase the efficiency of work of psychologists and improve the quality of life of clients.

Мультимодальна психотерапія являє собою застосування принципів і технік (що ґрунтуються головним чином на даних соціальної, когнітивної та експериментальної психології, а також на клінічному досвіді) для зменшення страждань людей і збільшення адаптивності життя. Завдання, які вирішуються даним напрямком психотерапії, можуть бути охарактеризовані як навчальні, а основна увага приділяється інтраособистісному функціонуванню, процесам та інтерперсональній взаємодії (соціальним і сімейним системам). Для досягнення стійких змін необхідний широкий спектр навичок, що дозволяють справлятися з життєвими труднощами. Індивід повинен також володіти відчутною ним самим ефективністю "Я". Ретельна оцінка передбачає вивчення BASIC ID (BASICID - скорочення, складене з перших букв слів behaviors, affectivereactionssensations, images, cognitions, interpersonalrelationship, anddrugsorbiologicalfactors (поведінка, афективні реакції, відчуття, образи, когнітивні елементи, міжособистісні

відносини і медикаментозні препарати або інші біологічні фактори) клієнта (Lazarus, 1986).

Оскільки основна увага приділяється навчанню і формуванню навичок опанування важкими життєвими ситуаціями, з'ясуванню символічних значень або можливих витіснених комплексів відводиться мало часу. Теорія соціального навчання в її найбільш повному і найбільш розробленому варіанті (Bandura, 1986) становить теоретичну базу, в основі якої лежать психологічні дослідження в декількох областях. Перевага віддається технікам, що добре зарекомендували себе на практиці (наприклад, моделюванню, навченню на основі спостережень, тренуванню навичок соціальної поведінки, десенситизації, методам саморегуляції, когнітивного реструктурування, методам релаксації), але ефективна психотерапія вимагає, крім того, запасу клінічної мудрості.

Мультимодальна психотерапія - це і мистецтво, і наука. Психотерапевти даного напрямку постійно ведуть пошук емпірично обґрунтованих методів змін. Ставлячись з повагою до результатів клінічних і емпіричних досліджень, вони ґрунтуються у своїй роботі також на особистому досвіді, інтуїції і ідіосинкразичних навичках спілкування. Такий еклектичний підхід до вибору використовуваних технік вимагає ретельної оцінки поведінкових труднощів, які долаються клієнтом, його афективного дистресу, сенсорного дискомфорту, негативних образів, когнітивних спотворень, міжособистісних проблем і біологічних порушень. Таким чином, в центрі уваги поперемінно опиняються то індивід, то його соціальне оточення.

Техніки та цілі психотерапії бувають різними в різних випадках. Іноді необхідна всього лише підтримка і підбадьорення. В інших випадках клієнт має потребу і в усуненні певних дефіцитів (і з ним, наприклад, слід провести тренінг з розвитку впевненості в собі). Іноді гарним вибором стає поєднання гіпнозу з методом зворотного зв'язку. Суть в тому, щоб за допомогою мультимодальної оцінки визначити, хто або що принесе даному індивіду

найбільшу користь. Більшість застосовуваних технік запозичені з когнітивно-поведінкової психотерапії, оскільки проведені дослідження показують: при багатьох порушеннях вони виявляються найбільш ефективними. Але широко використовуються також техніки з інших напрямків. (Наприклад, з гештальт-терапії, психодрами, психотерапії реальністю і трансактного аналізу). При цьому психотерапевт, який їх використовує, не обов'язково повинен приймати відповідні теоретичні концепції. Ідеальна мета полягає в тому, щоб забезпечити адекватні "співпадаючі" реакції клієнта, мінімум афективного дистресу, здатність до почуттєвого задоволення і радості, позитивний образ "Я", раціональні переконання, люблячі нагороджуючі міжособистісні відносини, а також дотримання звичок здорового способу життя (мова йде, наприклад, про повноцінне харчування, фізичні вправи і відпочинок). Основна мета - перехід клієнта від невпевненості в собі до усвідомлюваної ефективності власного "Я". Функціонування індивіда, яке прийнято називати компетентним, вимагає не тільки певних навичок і вмінь, індивід повинен також вірити в свою здатність ефективно використовувати їх.

Схоже, що не існує достатньо переконливих даних, на підставі яких психотерапевти могли б визначати, коли діє принцип "чим більше, тим краще" або коли вузько зфокусовані уні- або бімодальні інтервенції принесуть більше користі, ніж мультимодальна психотерапія. В яких випадках, наприклад, когнітивна психотерапія є необхідною і достатньою? Коли достатнім буде поведінковий тренінг, спрямований на зміну звичок? Як може психотерапевт судити, чи готовий клієнт до певних процедур? Такі критичні зауваження стосуються, зрозуміло, не тільки практики однієї лише мультимодальної психотерапії, але і всіх психотерапевтичних напрямків.

Оскільки мультимодальна психотерапія виходить з того, що кожна людина унікальна і психотерапія повинна відповідати особливостям кожного індивіда, мультимодальний психотерапевт позбавлений такої розкоші, як опора на якусь загальну теорію, якою він міг би керуватися в терапії. Психотерапевт-роджеріанець точно знає, що йому робити з будь-яким

клієнтом: дати йому велику дозу тепла і емпатії, застосовуючи при цьому в основному недирективний підхід. Але перше завдання, що виникає перед мультимодальним психотерапевтом, полягає в тому, щоб скласти план, відповідний цілям клієнта. Мультимодальний психотерапевт повинен пристосовувати стиль своєї роботи у відповідність до потреб різних людей.

Основне питання, з яким доводиться стикатися, звучить так: наскільки "директивним" і наскільки "підтримуючим" повинен бути психотерапевт? Ховард, Нейнс і Майерс показали, що чотири можливих поєднання (низький рівень директивності / високий рівень підтримки, низький рівень директивності / низький рівень підтримки, високий рівень директивності / високий рівень підтримки, високий рівень директивності / низький рівень підтримки) відповідають потребам різних клієнтів, а також змінюється в часі потребам одного клієнта (Howard, Nance&Myers, 1987). Але тут необхідно ґрунтовно думати, планувати і оцінювати. Мультимодальному психотерапевту доведеться вирішувати, коли і як він буде протистояти, плекати, захоплюватися, підкріплювати рефлекс, ігнорувати або карати у відповідь на ту чи іншу реакцію клієнта.

Є психотерапевти, що працюють тільки з парами або сім'ями. Мультимодальний психотерапевт повинен вирішувати, яка психотерапія принесе найбільшу користь його клієнта - індивідуальна, діадична, тріадична, сімейна, групова або ж певне поєднання всіх цих видів. Ось чому деяких психотерапевтів мультимодальний підхід лякає і вони заявляють, що він вимагає від них занадто багато. Чи може одна людина бути експертом у всіх питаннях? Зрозуміло, не може. І тим не менше, якщо стояти на позиціях філософії антиперфекціонізму, якої варто дотримуватися, то можна прагнути того, щоб бути фахівцем досить широкого профілю та опанувати різноманітний набір технік і прийомів. У мультимодальній психотерапії виходять з того, що клієнт отримає більше користі, працюючи з психотерапевтом, який досить хороший у багатьох областях, ніж з психотерапевтом - висококласним фахівцем в одній-двох областях.

По суті, мультимодальний підхід у досить високому ступені відповідає вимозі, висунутій Мілтоном Еріксоном: "Кожна людина - унікальна. Тому психотерапія повинна здійснюватися так, щоб відповідати потребам саме цієї людини, а не намагатися пристосувати індивіда до прокрустового ложе тієї чи іншої гіпотетичної теорії людської поведінки" (Zeig, 1982).

Література

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Dryden, W. (1986). Eclectic psychotherapies: A critique of leading approaches. In J. C. Norcross (Ed.), Handbook of eclectic psychotherapy. New York: Brunner/Mazel.

Howard, G. S., Nance, D. W., & Myers, P. (1987). Adaptive counseling and therapy: A systematic approach to selecting effective treatments. San Francisco: Jossey-Bass.

Lazarus, A. A. (1981). The practice of multi-modal therapy. New York: McGraw-Guilford.

Lazarus, A. A. (Ed.). (1985). Multimodal therapy. In R. J. Gorsini & D. Wedding (Eds.), Current psychotherapies. Itasca, IL: Peacock.

Rachman, S. J., & Wilson, G. T. (1980). The effects of psychological therapy (2nd ed.). New York: Pergamon Press.

Zeig, J. K. (Ed.). (1982). Ericksonian approaches to hypnosis and Psychotherapy. New York: Brunner/Mazel.

Сабол Д.М.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри освітнього лідерства
Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету
імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СУЧАСНОСТІ ТА МИНУВШИНИ В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ

Анотація. У представлених тезах звертається увага на важливість формування етнічної свідомості молодого покоління, надається обґрунтування вибору теми, пов'язаної з етноналежністю та самоідентифікацією, яку юнацтво може набувати, займаючись народною творчістю, а саме українською народною вишивкою, бо народна вишивка з її символікою слугує збереженню та відтворенню українців як етносу та нації.

SABOL D.M. INTERACTION OF MODERN AND PAST IN THE ASPECT OF ETHNIC CONSCIOUSNESS OF YOUTHFORMATION

Annotation. The presented thesis underline the importance of formation of ethnic consciousness within young generation, provide reasons for choosing a theme related to ethnicity and self-identification that a youth can obtain by engaging in folk art, namely Ukrainian folk embroidery, because folk embroidery with its symbolism serves as a symbol the reproduction of Ukrainians as an ethnic group and a nation.

Постановка проблеми. Немало вчених приділяли увагу вивченню етнічної свідомості, вбачаючи в цьому ціннісні пріоритети, які пояснюють витоки та спосіб життя етносу і можуть бути основою у вихованні справжнього громадянина своєї держави. Цій темі присвячували свої праці О. М. Лозова, В. Ф. Петренко, Г. У. Солдатова, К. В. Коростеліна, Т. М. Яблонська, В. Ю. Хотинець, Н. О. Низовських, В. Ф. Соколова, О. Ф. Бондаренко, О. М. Васильченко, В. В. Андрієвська, Т. В. Кара-Васильєва, Р. В. Захарчук-Чугай, Г. М. Пащенко, Л. М. Панченко, В. О. Радкевич, М. І. Чумарна, О. О. Гасюк та ін. Ще К. Г. Юнг стверджував, що ігнорування знаків підсвідомого можуть негативно позначатися в майбутньому.

У свою чергу, Ю.О. Михальчук так інтерпретує пошук ресурсу та захисту в цінностях предків: «В сучасному світі дослідники психологічної науки спостерігають психологічні зрушення в настроях людей – підвищення інтересу до коренів, традицій, звичаїв попередніх поколінь. Можливо, це зумовлено наслідками міжнародних конфліктів, екологічної загрози тощо. В людини, яка відчуває нестабільність оточуючого світу, зменшується оптимізм, зникає бажання дивитися вперед. Тому все більше людей схильні шукати підтримку та захист у стабільних цінностях предків. Саме міжпоколінні стабільні спільноти, якими є етноси, на противагу нестабільному світові, перенасиченому інформацією, набуватимуть суттєвого значення у житті сучасної людини» (Михальчук Ю.О., 2005).

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми теж не залишилися осторонь цього важливого, на наш погляд, напрямку, але акцент зробили на молодому поколінню. Не розробленість психологічних уявлень про сутність, умови й засоби формування етнічної свідомості молоді зумовили вибір нашої дисертаційного теми «Психологічні особливості формування етнічної свідомості в юнацькому віці засобами української народної вишивки».

У нашому науковому дослідженні ми поєднали педагогічні прийоми, тренінг як практичний спосіб формування етносвідомості та творчу практичну роботу над вишиванням картин на теми українських народних пісень із застосуванням психологічних підходів (обов'язковий зворотній зв'язок на всіх етапах нашої сумісної роботи, акцент на почуттях, емоційне відреагування, посилення впливу через аудіальне сприйняття, акцент на позитивних переживаннях тощо). На наш погляд, послідовність всіх заходів, провідним стержнем яких була українська народна вишивка, сприяла вихованню позитивного ставлення до своєї етнокультури і загалом до свого етносу, що є одним із етапів у формуванні етнічної свідомості молоді. Це, в свою чергу, пробуджує інтерес до національного самопізнання, з'являється потреба та мотивація до пізнання своїх коренів, що орієнтує молодь у сучасному світі і

служує самоідентифікації, з'являється «відчуття себе як «ми», тобто всі, хто сприймає й розуміє світ як «я» (Березін А. М. 2002).

На підтвердження цьому – події, які відбувались в Україні у 2013-14 роках, показали, в першу чергу, захисний вплив народної вишивки. Подібно тому, як людина звертається до матері, коли їй погано або небезпечно, так і українська нація звернулася до того, що її оберігає – до вишиванок. Це свідчить про те, що такі переконання локалізуються у глибоко несвідомому і виявляються лише у важкі моменти, коли нація самоорганізується для самозбереження. Як на особистісному рівні вишивка виступає як індивідуальний оберіг (узори наносились на тих місцях, які потрібно було захищати і оберігати: груди, шия, руки, подоли), так і на суспільному рівні нація вдягла вишиванки, щоб таким чином саму себе зберегти.

Висновки. Формування етнічної свідомості створює підставу для усвідомлення етнічної та національної належності, що є передумовою духовності, національної, зокрема. Важливість вирішення проблеми етнічної і національної самоідентифікації піднімалась у працях Н.О. Видолоб, яка відводить визначальну роль «всебічному, гармонійному розвитку особистості, яка з наймолодшого віку живе в оточенні реалій свого народу, поступово оволодіває багатством мови цього народу, вбирає в себе його традиції, естетичні смаки й уподобання» (Видолоб Н. О., 2003).

У перспективі ми вважаємо доцільним впровадження в практику навчальних закладів на уроках трудового навчання та у позакласний (позашкільний) час у гуртковій діяльності у загальноосвітніх, позашкільних, та професійно-технічних навчальних закладах запропонований нами підхід.

Варто запровадити більш глибоке вивчення народного мистецтва і народної вишивки, зокрема; спеціальні конкурси, фестивалі, щоб ці заходи проводились в кожному навчальному закладі, районі, області, країні. Корисно проводити тижні народного мистецтва у навчальних закладах всіх рівнів. Варто наголосити, що конкурси мають бути не лише конкурсами вишивки як виду

рукоділья, а саме народної вишивки, бо народна вишивка з її символікою слугує збереженню та відтворенню українців як етносу та нації.

Література

Березін А. М. Психологічні чинники генезису національної самосвідомості особистості : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 19.00.01 / А. М. Березін ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 208 арк.

Видолоб Н. О. Психолого-педагогічні умови формування української ментальності учнів основної школи (на матеріалі уроків української літератури) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. О. Видолоб ; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2003. – 238 арк.

Михальчук Ю. О. Психолого-педагогічні умови гармонізації етнічної самосвідомості старшокласників : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. О. Михальчук ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 278 арк.

Чепішко О.І.

кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології, соціології та гуманітарних дисциплін Криворізького факультету Запорізького національного університету, м. Кривий Ріг, Україна

Шевченко Н.Ф.

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету, м. Запоріжжя, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ПРАКТИКУЮЧИХ ПСИХОЛОГІВ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ

Анотація. В статті представлено результати емпіричного дослідження становлення професійної свідомості практикуючих психологів на етапі професійної адаптації. Подано визначення поняття «професійна свідомість» та

специфіку професійної діяльності психолога-практика. В ході емпіричного дослідження виявлено ставлення фахівців-початківців до професії психолога-практика.

Chepishko O.I., Shevchenko N.F. PRACTICAL PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT AT THE STAGE OF PROFESSIONAL ADAPTATION

Abstract. The article highlights results of the empirical research of development of the professional consciousness of practicing psychologists at the stage of professional adaptation. The attitude of novice specialists to the profession of a psychologist-practitioner has been revealed.

Постановка проблеми. Актуальним завданням сучасної психології є дослідження особливостей професійного становлення фахівця, яке забезпечує його особистісний розвиток та самореалізацію як суб'єкта професійної діяльності. Сучасний фахівець повинен мати певні професійно-важливі якості, високий рівень професійної відповідальності до майбутньої професійної діяльності, професійну придатність та високий рівень професійної компетентності, соціальну та професійну мобільність та самостійність щодо прийняття професійно обґрунтованих рішень. Важливість вивчення специфіки професійної свідомості психологів-практиків зумовлюємо тим, що саме цей ресурс властивостей особистості відіграє визначальну роль в динаміці процесу і в кінцевому підсумку в дієвості психологічної допомоги. Сучасна ситуація вимагає нових підходів і наукових парадигм для пояснення, діагностики й прогнозування процесів та закономірностей розвитку свідомості суб'єкта психологічного практикування.

Вітчизняними та зарубіжними науковцями вивчалися змістовно-процесуальні характеристики свідомості й самосвідомості особистості (В.І. Слободчиков, Ю.М. Швалб, А.І. Яценко), процес професійного становлення особистості психолога (І.І. Бондаренко, О.Ф. Бондаренко, Л.В. Долинська, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Ю.О. Приходько, Н.С. Пряжніков, О.П. Саннікова, І.Б. Терешкина,

Н.В. Чепелєва). Предметом цілеспрямованого дослідження професійна свідомість психолога виступала в роботах Н.О. Кучеровської, А.І. Зеличенко, А.Г. Самойлової, Г.І. Степанової. Водночас, аналіз літератури засвідчив, що дослідження специфіки професійної свідомості у професійному становленні та професіоналізації практикуючого психолога – практично відсутні, цей феномен розглядається побічно, в контексті інших особистісних якостей фахівця.

Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження становлення професійної свідомості практикуючих психологів на етапі професійної адаптації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна свідомість може кваліфікуватися як найважливіша категорія, яка відображає суть процесу професійного становлення й розвитку фахівця. Професійна свідомість – це психологічне утворення, у якому інтегруються професійні цінності, науково-теоретичні знання, програми певних дій і процедур, а також знання людини про себе як про представника певної професії (Акопов, 2005; Кучеровська, 2007).

Важко не погодитися із тим, що провідною умовою успішної професійної діяльності психологів-практиків є сформована професійна свідомість, оскільки у цій професії саме особистість, її свідомість, слугують основними засобами, знаряддями і навіть інструментами ефективного здійснення психологічної роботи. Останнє вимагає від фахівця такого рівня майстерності, який би дозволяв гнучко і творчо в рамках обмеженого часу отримувати інформацію, збирати психологічний анамнез та ставити точний діагноз, підбирати й адаптувати техніки й методики, спостерігати за станом клієнта й змінами його світосприйняття, оцінювати правомірність обраних способів і засобів власної роботи, організовувати творчий пошук більш адекватних прийомів і методів, розробляти програми психологічного впливу і позитивних змін у самопочутті й поведінці клієнта, не порушуючи при цьому етичні правила і принципи міжособистої взаємодії і наскрізну технологію консультативного чи психотерапевтичного процесу. В психологічній діяльності більшість ситуацій для молодих фахівців є нестандартними, важко передбачуваними, психологи-

початківці можуть опинитися перед низкою проблем, що пов'язані з процесом первинної адаптації до професії. Від їх ефективного розв'язання буде залежати подальша можливість професійного зростання (Бондаренко, 2004).

В дослідженні специфіки професійної свідомості приймали участь 85 психологів-практиків приватних консультативних центрів та закладів освіти (стаж роботи 1-3 роки), а також 38 студентів випускних курсів освітнього рівня «магістр» факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету. Загальна кількість досліджуваних – 123 особи.

Для діагностики привласнення досліджуваними певних понять та категорій психології було використано «Метод колірних метафор» (авт. І.Л. Соломін), який належить до групи психосемантичних методів (Соломін, 2013). У ході дослідження респондентам пропонувався перелік понять, кожне з яких необхідно позначити одним з 8 кольорів. В нашому випадку до списку увійшли поняття, які стосуються професії психолога, основні поняття та категорії психології: «Психологічне консультування»; «Рефлексія»; «Клієнт»; «Взаємодія»; «Особистість»; «Знання»; «Покликання»; «Самореалізація»; «Мислення»; «Мовлення»; «Інтуїція»; «Інтерпретація». До ключових понять були віднесені наступні: «Моє захоплення», «Цікаве заняття», «Успіх», «Радість», «Впевненість», вибір яких відповідав меті дослідження – виявлення ставлення фахівців-початківців до професії психолога-практика. Про позитивне ставлення до психологічних понять свідчить їх позначення найпривабливішим кольором та тими ж кольорами, що й ключові поняття.

Для одержання статистично достовірних результатів за методикою І.Л. Соломіна ми математично розрахували стандартні показники прийняття досліджуваними професійно-психологічних категорій. Для цього, в залежності від кількості збігів психологічних понять з ключовими (позначень їх тими ж самими кольорами за принципом подібності), ми визначили межі, які характеризують міру достатності–недостатності таких збігів. Для цього було визначено стандартні показники для кожної вибірки – середні значення та

стандартне відхилення, – які відповідають трирівневій шкалі нормативів: низький, середній та високий рівні.

Згідно з отриманими даними, відсоткове співвідношення кількості респондентів, чий результат знаходиться в межах високого рівня, склало 39%, середнього – 56,1%; низького – 4,9%. Отже, для значної кількості психологів-початківців практикування обумовлюється найбільш стійкими базовими потребами, супроводжується позитивними емоційними переживаннями, пов'язаними з цим видом діяльності, сприймається як захоплення. Наявність показників в межах середнього та низького рівнів може пояснюватися незадовільним досвідом застосування власних знань у практичній діяльності, усвідомленням браку власної компетентності, невпевненістю у можливості успішного втілення умінь та навиків у професійній діяльності тощо.

Окрім цього, ми вирішили перевірити, чи пов'язують респонденти своє майбутнє з обраною професією. Аналіз результатів показав наступний відсотковий розподіл респондентів: 36,6% – високий рівень; 48,8% – середній рівень; 14,6% – низький рівень. Ідентифікація професійно-психологічних понять з ключом «Моє майбутнє» може вказувати на те, що потреба у побудові кар'єри практикуючого психолога є базовою для значної частки респондентів, на її локалізацію у майбутньому. Базові потреби є стійкими утвореннями, суттєвою характеристикою особистості, визначають зміст інтересів і захоплень людини, її прагнення і загальну спрямованість особистості, вони слабо залежать від зовнішніх обставин. Задоволення базових потреб є умовою емоційного благополуччя людини.

Висновки. Отримані результати вказують на те, що більшість досліджуваних задоволені вибором професії, усвідомлюють власне покликання як відповідності своїх здібностей до обраної сфери професійної діяльності у єдності з вираженими мотивами цього вибору, відчують реалізацію власного внутрішнього потенціалу і здійснення життєвої місії, будують плани та мають наміри у подальшому працювати практикуючими психологами.

Перспективним напрямком розвитку наукової проблематики вважаємо розробку системи засобів для підвищення рівня впевненості у собі в психологів-початківців, сприяння їх особистісного зростання, відпрацювання практичного застосування раніше отриманих знань.

Література

Акопов Г.В. Цели образования и развитие сознания учащихся. *Сибирский психологический журнал*. Томск : ТГУ, 2005. №22. С.105–110.

Бондаренко І. І. Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів-початківців : дис. канд. психол. наук. К., 2004. 211 с.

Кучеровская Н.А. Психосемантическая структура профессионального сознания практикующего психолога : дис. ... канд. психол. наук. К., 2007. 203 с.

Соломин И. Л. Практикум по психодиагностике. Психосемантические методы. СПб. : Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2013. 96 с.

Юрчинська Г.К.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент, завідувач кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна.

СТРУКТУРА САМОСТАВЛЕННЯ ПРОГРАМІСТА НА ЕТАПАХ ОСВОЄННЯ ПРОФЕСІЇ Й САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРАЦІ

Анотація. У дослідженні зазначаються основні теоретичні уявлення про самоставлення, які керують впровадженням емпіричним дослідженням. Дослідницьку вибірку складають представники провідної спеціальності ІТ-сфери. Емпірично встановлено, що етап професійної самореалізації (освоєння професії й самореалізації в праці) впливає на структуру самоставлення програміста.

Yurchynska H.K. THE SELF-ATTITUDE STRUCTURE OF A PROGRAMMER ON THE STAGES OF THE PROFESSIONAL ACQUISITION AND SELF-REALIZATION

Abstract. The study outlines the basic theoretical ideas about self-attitude that guide implemented empirical research. The research sample consists of representatives of the leading specialty of IT-sphere. It has been empirically proven that the stage of professional self-realization (mastering the profession and self-realization in work) influences the structure of the programmer's self-attitude.

На основі вивчення ринку праці та попиту на сучасних фахівців найбільш витребуваними відзначаються спеціальності IT-сфери у 2019 році. Світ технологій рухається семимильними кроками, а професія IT стає з кожним роком більш витребуваною. За «законом Мура» комп'ютерна потужність зростає вдвічі кожні два роки. Кістяк фахівців IT-сфери складають програмісти. Отже, професія програміста з одного боку, є суспільно значущою, а з іншого, - продовжує «переживати» ефект «не витребуваних здібностей» фахівців в сучасній Україні і їхній відтік за кордон. Вирішення вказаної проблеми не в останню чергу залежить від особливостей процесу професійної самореалізації як основи самоствавлення (Столін, 1983).

Існують суперечливі погляди щодо природи та дефініції самоствавлення. У радянській психології самоствавлення, як самостійна категорія, розглядалося в контексті самосвідомості особистості (Столін, 1983; Чеснокова, 1977 та інші). Самоствавлення в контексті сучасних поглядів українських дослідників розглядається як важливий елемент самосвідомості. Зокрема, зазначається, що самоствавлення має свою структуру, функції, полюси та специфічні особливості. Зазначений вище елемент самосвідомості реалізується через її афективну складову, яка, у свою чергу, нерозривно пов'язана з когнітивною. Тобто, саме на основі знань про себе в людини виникає ставлення до власної особистості (Радул, 2017). Самоствавлення розуміється і тлумачиться: через категорію «глобальна самооцінка» (Бернс, 1986); як відображення у свідомості особистісного сенсу «Я» для самої людини, як інтеграція окремих самооцінок (Пантилеев, 1991). Глобальне самоствавлення є сукупністю емоційних проявів особистості (самоповаги, аутосимпатії, самоінтересу), тобто це загальне почуття позитивного або негативного ставлення до себе (Столін, 1983). Отже,

зазначені існуючі в психології теоретичні уявлення про феномен самоставлення лежать в основі нашого емпіричного дослідження.

Мета дослідження полягає у розкритті структури самоставлення програміста на різних етапах професійного самовизначення: освоєння професії й самореалізації в праці. Для досягнення мети використовувався тест самоставлення В.В. Століна – С.Р. Пантилеєва (Мітіна, 2002 р.). Добірка досліджуваних, яка була в наявності, складалася із 63 осіб, серед яких: фахові програмісти на етапі професійної діяльності – самореалізації в праці (33 особи); студенти на етапі освоєння професії (професійної підготовки) (30 осіб).

Аналіз емпіричних результатів дослідження дозволив виявити наступні особливості самоставлення в залежності від етапу професійного життя: професійної підготовки та самореалізації в праці.

Фактор «професійного самовизначення» виступив значущим для диференціації інтегрального відчуття «за» та «проти» власного «Я» (показник глобальне самоставлення - S). Так, показник S у студентів вище, ніж у фахових програмістів (за критерієм Вілкоксона значуща відмінність на рівні 0.019). Розбіжність вимірювань може бути поясненою тим, що у процесі написання і наладки програми спеціалісти розуміють, що не всі, на їхній погляд, видатні ідеї можуть бути реалізованими в програмному продукті з подальшим впровадженням в реальні об'єкти. Даний фактор може сприяти критичному ставленню до своїх індивідуально – психологічних характеристик. Критичне ставлення до себе розвиває і робота в колективі. Студенти ще не мають досвіду «випробування своїх здібностей» в реальних виробничих ситуаціях, що гальмує розвиток самокритичного ставлення.

Аналіз значущих міжрівневих зв'язків самоставлення показав наступну специфіку: для програміста глобальна характеристика має зв'язок з характеристикою рівня готовності до конкретних дій стосовно власного «Я», зокрема, з самовпевненістю; для студентів - комплекс зв'язків: по-перше, з характеристиками рівня диференціації, зокрема, з самоповагою, самоінтересом;

по-друге, з характеристиками готовності до конкретних дій стосовно власного «Я» : самовпевненістю, самоприйняттям, самокерівництвом, саморозумінням.

Специфіка зазначеної ситуації полягає в тому, що у програмістів узагальнене почуття стосовно власного «Я» опирається на надмірну впевненість в собі, яка, можна припустити, є результатом особливостей професійного спілкування і комунікації в соціотехнічних системах: суб'єкт діяльності – комп'ютер - суб'єкт діяльності. Опосередковане професійне спілкування в соціотехнічній системі може породжувати байдужість до інших людей, а може й деструктивні форми професійної поведінки та спілкування. З іншого боку, програмісти можуть демонструвати високий рівень впевненості в своїх можливостях, що підтверджується реальними результатами й успіхом в професійній діяльності.

У осіб, які перебувають на етапі освоєння професії глобальне самоставлення має суб'єктивні прояви у формі: домінування віри в свої сили, самостійності та здатності адекватно оцінювати власні можливості щодо контролю свого життя та усвідомлювати свою здатність контролювати власне життя; інтересу до власних думок і почуттів; впевненості вірного відчуття «Я в очах інших». Студенти мають готовність сприймати себе такими як є, довіряти своїм бажанням, схвалювати свої плани та вчинки, бачити в собі позитивне, не відмовляти від своїх вад, а працювати над ними, усвідомлювати нереалістичність своїх намірів та професійних задумів.

Аналіз кореляційної плеяди показав, що самовпевненість осіб, які перебувають на етапі самореалізації в праці, виступає базовою, замикає на собі ще 9 значущих зв'язків з характеристиками, не включаючи показник глобального самоставлення,: самоповага, аутосимпатія, очікування позитивного ставлення від інших, самоінтерес диференційованого рівня, ставлення інших, самоприйняття, самоінтерес рівня конкретних дій, саморозуміння. Самовпевненість в структурі вказаних характеристик забезпечує компенсацію самокерівництва. Самооцінка за ознакою самокерівництва визначає стратегії поведінки. Для визначення «якості» самоставлення студента необхідно

розглянути кореляційну плеяду характеристик. Привертає увагу базова характеристика «самокерування, самопослідовності», що замикає на собі 7 значущих з характеристик диференційованого рівнів та рівня конкретних дій, не включаючи в перелік вище вказаного зв'язку з показником глобального самоставлення,: самоповага, очікування позитивного ставлення від інших, самоінтерес, самовпевненість, самозвинувачування, самоінтерес (рівень конкретних дій), саморозуміння. Самокерівництво та самопослідовність студентів тим вище: по-перше, чим сильніше проявляється самоповага, тобто наближення реального образу «Я» до ідеального образу «Я»; по-друге, чим менше очікування позитивних оцінок від інших, тобто переважає довіра до себе, а не до інших; в-третьох, чим сильніше проявляється «інтерес до власних думок і почуттів" на основі установки «саморозуміння». Як зазначає С.Р. Пантисєєв, людина з високим показником самокерівництва вважає, що основним джерелом активності та результатів, що стосуються її діяльності й особистості, є вона сама, при цьому чітко переживає своє «Я» як внутрішній стрижень, що інтегрує та організовує її особистість і діяльність. Сприймаючи себе як автора свого життя, людина переживає почуття обґрунтованості та послідовності своїх внутрішніх спонукань і цілей (Коростильова, 2005.).

Все викладене дозволяє зробити висновок: для актуальної добірки інтегроване самоставлення залежить від етапу самовизначення програміста; самоставлення в основі має різні базові характеристики: для самореалізації в праці (фахових програмістів) – самовпевненість, а для освоєння професії (студентів) – самокерівництво.

Перспектива дослідження - це визначення провідних характеристик, вплив яких зумовлює професійну успішність програміста.

Література

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание /Р. Бернс; пер. с англ./ общ.ред. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 424 с.

Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. - Санкт-Петербург: Речь. - 2005. - 221 с.

Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 400с.

Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоциональнооценочная система / С.Р. Пантеев. - М.: МГУ, 1991. - 110 с.

Радул І.Г. Теоретичні засади дослідження проблеми само ставлення в психології / І.Г. Радул // [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://www.edu.ua>

Столин В.В. Самосознание личности/ Столин В.В.- М.: МГУ, 1983. - 284 с.

Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии/ И.И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.

3. Знакові структури свідомості та внутрішній світ особистості: візуальні і вербальні репрезентації.

Акімова Н.В.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін і соціальної роботи Кропивницького інституту державного та муніципального управління, Кропивницький (Україна)

ВПЛИВ МИСЛЕННЄВО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ НА СВІДОМІСТЬ І РОЗУМІННЯ

Анотація. У статті представлені результати емпіричного дослідження значимості впливу рівня розвитку мисленнєво-мовленнєвої сфери на результат розуміння текстів інтернету. В результаті дослідження було визначено, що рівень мисленнєво-мовленнєвого розвитку найбільш суттєво впливає на процес розуміння на етапі рецепції, менше - на етапі інтерпретації, ще менше - на етапі емоційної ідентифікації.

Ключові слова: розуміння, інтернет, текст інтернету, психологія інтернету.

Akimova N.V. THE IMPACT OF THINKING AND SPEECH DEVELOPMENT ON CONSCIOUSNESS AND UNDERSTANDING

Abstract. The article presents the results of the empirical study of the impact of the level of thinking and speech development on the results of the Internet texts understanding. As a result of empirical research was determined that the level of thinking and speech development has the most significant effect on the understanding process at the reception stage, less at the interpretation stage, and less at the stage of emotional identification.

Keywords: understanding, Internet, Internet text, psychology of the Internet.

Важливою функцією свідомості є розуміння навколишнього світу, значна частина якого зараз представлена у формі текстів. Сучасна людина складає уявлення про світ не стільки на основі відчуттів, скільки орієнтуючись на інформацію знакового змісту, отриману з засобів масової інформації, зокрема з інтернету. Крім того, власне життя сучасної особистості проходить у двох світах: реальному та віртуальному. Віртуальний світ – це світ знаків і текстів, від якості розуміння яких певною мірою залежатиме і якість життя. У світі текстів особливого значення набувають вміння продукувати та інтерпретувати тексти, вони стають показником успішної адаптації в світі інтернету, той, хто ними володіє, отримує максимум лайків та підписчиків, а з цим дохід та визнання. Традиційно вважається, що ефективне розуміння пов'язане з високим рівнем мисленнєво-мовленнєвого розвитку. Та наскільки такий розвиток впливає на адекватність розуміння, зокрема в інтернеті?

Мета – визначення ступеня залежності результатів розуміння від рівня розвитку мисленнєво-мовленнєвої сфери.

Методи та методики дослідження. Для досягнення зазначеної мети були використані наступні теоретичні методи і методики: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, моделювання. Емпіричне дослідження проведене за допомогою таких психологічних та психолінгвістичних методів як а)

експеримент (семантизуючий та рецептивний експерименти,); б) метод семантичних і прагматичних інтерпретацій (комплексне тлумачення сенсу висловлювань на основі широкого контексту електронної ситуації концептуальний аналіз тексту (визначення змістовної структури, виокремлення домінант, ключових слів); в) контент-аналіз; г) процедура суб'єктивного шкалування (метод абсолютних оцінок). Математична обробка даних здійснювалася за допомогою первинної статистики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес розуміння тісно пов'язаний з розвитком мисленнєво-мовленнєвої сфери особистості, оскільки він починається у сфері мислення та реалізується значною мірою операціями мислення та мовлення (Cummine, Cribben, Luu, Kim, Bakhtiari, Georgiou, Boliek 2016; Hahne, Goldhammer, Kröhne, Naumann 2018, Mason, Scrimin, Zaccoletti, Tornatora, Goetz 2018). Відповідно специфіка розвитку мисленнєво-мовленнєвої сфери може мати значний вплив на результат розуміння. Для визначення особливостей розвитку мисленнєво-мовленнєвої сфери 715 респондентам було запропоновано низку стандартизованих тестів, зокрема тест Еббінгауза, КОТ (короткий орієнтовний відбірковий тест В. Н. Бузіна, Е. Ф. Вандерліка, опитувальник діагностики інтелекта), тест «Установление закономерностей» Б. Л. Покровского – зазначені методики спрямовані на дослідження особливостей розвитку мислення та мовлення у їх тісному взаємозв'язку, що знаходить своє відображення і в процесі розуміння. За результатами цих трьох тестів респондентів було поділено на групи: з високим рівнем мисленнєво-мовленнєвого розвитку, з середнім рівнем мисленнєво-мовленнєвого розвитку та з низьким рівнем мисленнєво-мовленнєвого розвитку за зазначеними критеріями. Таким чином, виявлено:

з високим рівнем мисленнєво-мовленнєвого розвитку – 124 респ. (17,3%),

з середнім рівнем мисленнєво-мовленнєвого розвитку – 370 респ. (51,7%),

з низьким рівнем мисленнєво-мовленнєвого розвитку – 222 респ. (31,0%).

Далі досліджуваним було запропоновано 10 текстів інтернету різних за складністю, жанром та тематикою. В процесі обробки результатів було виявлено рівень мисленнєво-мовленнєвого розвитку прямо корелює з рівнем активності рецесії текстів інтернету. Найбільше уваги привертають рекламні тексти побутової тематики, найменш цікаві – жарт у формі посту з коментарями. Більшість респондентів з високим рівнем мисленнєво-мовленнєвого розвитку прочитали майже усі запропоновані тексти (розмах варіації 71-99%), крім жартівливого посту, який виявився найскладнішим для сприйняття в усіх групах респондентів, що, певно, можна пояснити специфічністю жанру жарту у формі поста з коментарями та інвективною лексикою, що зменшили привабливість цього тексту. Проте у групі користувачів з високим рівнем мисленнєво-мовленнєвого розвитку прослідковується чітка тенденція: перші п'ять текстів отримали майже на 10% більше уваги, ніж останні, що може свідчити про швидке виснаження когнітивних ресурсів або ж про схильність до швидкої попередньої оцінки (ефект ореолу). Майже половина користувачів з середнім рівнем мисленнєво-мовленнєвого розвитку проглянули більшість запропонованих текстів (розмах варіації 61-98%), тут також помітний спад активності рецесії. Користувачі з низьким рівнем мисленнєво-мовленнєвого розвитку проглянули у середньому лише трохи більше половини текстів (62,1%), активність їх рецесії сильно коливається (розмах варіації 46-91%) і помітно знижується щодо текстів, у яких міститься 6 і більше смислових домінант (тексти Г, Е, Є, І), що може бути пов'язано з обмеженістю їх когнітивних показників числом Мілера.

Адекватність інтерпретації текстів інтернету знаходиться у прямій залежності від рівня мисленнєво-мовленнєвого розвитку, чим краще розвинутий когнітивний потенціал особистості, тим точніша її інтерпретація текстів інтернету. Тексти інтернету виявилися досить складними для раціонального тлумачення, опитані з високим рівнем мисленнєво-мовленнєвого розвитку змогли вірно інтерпретувати лише третину домінант, тоді як респонденти з низьким рівнем ММР – лише п'яту частину. Аналогічно

позначається вплив чинника рівня мисленнєво-мовленнєвого розвитку і на повноті інтерпретації текстів інтернету. Найлегшою для досліджуваних з високим рівнем ММР виявилася інтерпретація технічного чату та рекламних оголошень, найскладнішою – тлумачення жартівливого посту з коментарями та інвективною лексикою. Користувачі з середніми показниками ММР також найкраще інтерпретували технічний чат та рекламні оголошення, найгірше їм вдалося тлумачити політичні пости, в середньому вони змогли інтерпретувати лише сьому частину його змісту. Опитувані з низьким рівнем ММР також найкраще тлумачили перші три тексти (хоча порівняно з двома іншими групами досліджуваних, їх показники значно гірші), натомість два останні тексти – пости політичної тематики майже не отримали коректних інтерпретацій.

Вплив мисленнєво-мовленнєвого розвитку на процес розуміння на етапі емоційної ідентифікації виявився досить неоднорідним та непередбачуваним. За визначеними критеріями – адекватністю оцінки текстів інтернету та узгодженістю емоційного ставлення – вплив мисленнєво-мовленнєвого розвитку виявився нестабільним. Зафіксовано низькі показники успішності емоційного розуміння, а також істотний вплив чинника мисленнєво-мовленнєвого розвитку на усвідомленість емоційного ставлення, кореляція яких становить 17%. Отже, розвиток мисленнєво-мовленнєвої сфери читачів текстів інтернету здатен значно покращувати глибину їх розуміння. Крім того, виявлено, що мисленнєво-мовленнєвого розвиток особистості формує в неї більш критичне ставлення до текстів (у нашому випадку зафіксовано, що критичність підвищилася на 30%).

Висновки. На етапі рецепції рівень мисленнєво-мовленнєвого розвитку впливає на процес розуміння, корегуючи результат рецепції на 18-22%, що позначається як на активності рецепції, так і на точності очікувань реципієнтів. На етапі інтерпретації також виявлена пряма кореляція як з рівнем адекватності інтерпретації текстів інтернету, так і щодо повноти їх тлумачення. Ступінь цього впливу визначається у межах 10%. На етапі емоційної ідентифікації також все ще присутня пряма кореляція між адекватністю розуміння та

мисленнєво-мовленнєвим розвитком, але вона вже значно слабша, лише 6%. Натомість на цьому етапі виявлена досить чітка тенденція залежності усвідомленості емоційного ставлення від рівня мисленнєво-мовленнєвого розвитку, кореляція яких становить 17%. Отже, розвиток мисленнєво-мовленнєвої сфери здатен значно покращувати активність рецепції текстів інтернету, точність очікувань реципієнтів, глибину та усвідомленість їх розуміння, критичність, а також меншою мірою може сприяти адекватності та повноті інтерпретації текстів інтернету, їх емоційному розумінню.

Література

1. Cummine J. Understanding the role of speech production in reading: Evidence for a print-to-speech neural network using graphical analysis / Cummine, J., Cribben, I., Luu, C., Kim, E., Bakhtiari, R., Georgiou, G., & Boliek, C. A. // *Neuropsychology*. – 2016. – №30(4). – P.385-397.
2. Hahne C. The role of reading skills in the evaluation of online information gathered from search engine environments/ Hahne C., Goldhammer F., Kröhne U., Naumann J. // *Computers in Human Behavior*. – 2018. – №78. – P.223-234
3. Mason L. Webpage reading: Psychophysiological correlates of emotional arousal and regulation predict multiple-text comprehension/ Mason L., Scrimin S., Zaccoletti S., Tornatora M.C., Goetz T. // *Computers in Human Behavior*. – 2018. – № 87. – P. 317-326.

Данилюк І.В.

доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна

Ларін Д.І.

аспірант кафедри загальної психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна

**«МОВНА СВІДОМІСТЬ» ЯК АРХЕТИП КУЛЬТУРИ: СПОСОБИ
ПОДОЛАННЯ КОГНІТИВНИХ ПРОБЛЕМ**

Анотація. У статті автори порушують актуальну психологічну проблему знаково-семантичного аспекту свідомості, яку свого часу досліджував Густав Шпет в контексті герменевтичної парадигми, оскільки розуміння текстів має спиратися на принциповий аналіз мовної свідомості. Більш того, Слово стає архетипом культури і принципом її аналізу.

Danyliuk I.V., Larin D.I. "LANGUAGE AWARENESS" AS AN ARCHETYPE OF CULTURE: WAYS TO CLEAN COGNITIVE PROBLEMS

Abstract. In the article, the authors address the current psychological problem of the semantic-semantic aspect of consciousness, which Gustav Spett once explored in the context of the hermeneutical paradigm. Moreover, the word becomes the archetype of culture and that of its analysis.

Густав Шпет – український філософ та психолог досліджує мову в контексті смислотвірного чинника засобами герменевтичної реконструкції, проблема свідомості, на думку вченого не може обмежуватися діяльністю кори головного мозку, тому дослідник вводить поняття «мовна свідомість».

Оскільки тексти відображають результати людської діяльності, на яких не озброєним оком можна помітити вплив мовної свідомості, розуміння текстів має спиратися на строгий аналіз мовної свідомості. Ба більше, слово стає архетипом культури і принципом її аналізу (Шпет Г. Работа по философии, 1992).

В концепції Густава Шпета, аби вирішити проблему розуміння істотним є виконання двох базових умов (Таблиця):

Таблиця

Базові умови, що розв'язують проблеми розуміння тексту

Умови	Назва умови	Розв'язання проблеми
Перша умова	розкриття історичної природи тексту	Полягає у вирішенні семантичного значення текстового повідомлення дослідника в історичному значенні конкретного історичного періоду
Друга умова	виявлення сутності процесу розуміння і інтерпретації	Тут слід зробити об'єктивні зауваження, щоб правильно оцінити концепцію конкретної особистості. Варто зазначити,

Умови	Назва умови	Розв'язання проблеми
		що До часів Густава Шпета герменевтика представляла розкриття історичної природи тексту передусім, а вже потім семантичну насиченість.

Відповідно, текст породжує контекст, на чому й будується розуміння зашифрованого коду знаково-символічної системи. Пріоритетне місце у концепції дослідника займає категорія «духу». Густав Шпет говорить про те, що *«саме через дух ми пробиваємося до конкретного загального, на основі якого вирішуємо спеціальні проблеми»*.

Проблема розуміння постає як проблема духу: «дух і розуміння респективні як респективний предмет у стосунку направленого до нього духу» (Шпет Г, 1992). Зміст, носієм якого є дух як предмет для розуміння, є розумним змістом. Розуміння завжди направляється лише на розум. З цього виникає, що дух як предмет розуміння є раціональним.

Загалом, розробка філософсько-теоретичних засад історії на основі герменевтики, мала величезне значення для розвитку гуманітарних наук початку XX століття. Важливе місце серед мислителів, які розробляли дану проблематику, займають Вільгельм Дільтей та Густав Шпет. Звертаючись до герменевтики, вони прагнуть дати відповідь на низку засадничих питань щодо методологічних основ історичних наук, тим самим аналізуючи можливість віднайдення об'єктивних та універсальних принципів дослідження у галузі гуманітарного знання (Шевчук Д, 2012).

На початку XX сторіччя ситуацію кризи в психології бачили і розуміли всі (або майже всі), майже всі погоджувалися із тезою про «своєрідність психічного життя», з якого мала виходити «нова психологія», з її «автономним характером» (тобто із тим, що психіка не є епіфеномен). Всі розуміли, що криза (від грец. - поворотний пункт, вирішення, вихід) повинна привести «до більш поглибленого розуміння психічного життя», всі визнавали, що необхідне вироблення «оновленої системи» психології, яка «була б настільки ж ясною і

твердою, яким був в першій половині століття асоціанізм» (Максименко С, - С. 74). Але при цьому всі по-різному бачили конкретні шляхи виходу з цієї кризи і по-своєму визначали конкретні завдання психології.

Введення герменевтичних методів в феноменологію було обумовлено, з точки зору Густава Шпета, наявністю у змісті феномена специфічної функції осмислення. Осмислення як своєрідний самостійний акт вимагало певних коштів для свого виконання, для «прокладання шляхів» до смисловим характеристикам ідеї. СENS як сутність свідомості, як складне багаторівневе утворення повинен не тільки безпосередньо убачатиметься раціональною інтуїцією як щось очевидне, але і розумітися. Розуміння як синтетична функція розуму забезпечується тлумаченням і інтерпретацією. Саме так, через розуміння і інтерпретацію, герменевтична проблематика (зрозуміло, в новому, раціоналізувати вигляді) вливається в феноменологію. Герменевтика (з її функцією осмислення і інтерпретації), логіка (функція вираження сенсу), прагматична телеологія (функція розумної мотивації), феноменологія (функція виявлення сенсу в різних його положеннях) сплетені в діяльності розуму в єдиний метод, який залежить від своєрідності ейдетично світу як « дзеркала »здійснених на рівні явищ об'єктивацій діяльності людського духу.

Область застосування герменевтики в психологічному дослідженні окреслюється, перш за все, вивченням унікальної індивідуальності особистості, її неповторного і невідтворюваного життєвого шляху. І в зв'язку з цим, як зазначає В.М. Дружинін, герменевтичний метод з самого свого виникнення є власне психологічним методом. Його основна особливість - безпосереднє пізнання психічної реальності іншого, здійснюване шляхом моделювання в психіці дослідника психічної реальності випробуваного (Дружинін, 1999). Перш, ніж розглянути основні поняття психологічної герменевтики, зупинимося коротко на вихідних методологічних положеннях, на які ми будемо спиратися в подальшому викладі.

Виникає проблема сенсу, яка займає в структурі слова особливе місце. «Сенс невіддільний, якщо скористатися уподібненням цієї структури будовою і

додаванню організму, від інших членів, як віддільні кістяк, м'язова система та ін. Він, скоріше, нагадує наповнення кровоносної системи, він - харчування, що розноситься по всьому організму ...» (Там само, с. 416). Сенс завжди як би «сочиться» за своїми складовими - окремим формам слова, в т.ч. укладаючи в собі відбиток своєї історії. Звідси невловимість сенсу, його діалектичність.

Література

1. Шпет Густав Густавович // Энц. Словарь русск. библиограф. ин-та «Гранат». 7-е изд. — М.; Л., 1932. — Т. 50; Архив Густава Густавовича Шпета (1879 — 1940) // Записки отд. рукописей ГБЛ. — М., 1978;
2. *Вашестов А. Г.* Критика феноменологического метода Г. Г. Шпета // Некоторые вопросы историко-филос. науки. — М., 1984.
3. *Митюшин А. А. Г.* Шпет и его место в истории отечественной психологии // Вестник МГУ. — Сер. 14. Психология. — 1988. — № 2;
4. *Портнов А. Н.* Философия языка Г. Г. Шпета // *Шпет Г. Г.* Внутренняя форма слова. Этюды и вариации на темы Гумбольдта. — Иваново, 1999
5. *Кебуладзе В. І.* Феноменологічне поняття інтелектуальної інтуїції та його обґрунтування у філософії Густава Шпета // Наукові записки НаУКМА. Т. 20. Сер. Філософія та релігієзнавство. — К., 2002.

Зуєв І.О.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
м. Харків, Україна

СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З РІЗНИМИ РЕПРЕЗЕНТАТИВНИМИ СИСТЕМАМИ

Анотація. В психології недостатньо вивчені репрезентативні системи, їх зв'язки з комунікативною сферою особистості. В результаті емпіричного дослідження виявлено, що старшокласники з переважаючою аудіальною

репрезентативною системою схильні обирати альтероцентристську спрямованість особистісного спілкування.

Zuev I.O. FOCUS OF PERSONAL COMMUNICATION OF GRADUATES WITH DIFFERENT REPRESENTATIVE SYSTEMS

Abstract. The representative systems and their connection with communication have not been sufficiently studied in psychology. An empirical study has been performed. Older students who have the best developed audio representative system prefer an altruistic style of communication.

В процесі пізнання світу, будь-яка інформація, що сприймається людиною, підлягає внутрішньому представленню власній свідомості з метою подальшої переробки і засвоєння. Таке представлення називається внутрішньою репрезентацією, яку деякі дослідники вважають одним з основних принципів когнітивної психології (Баксанський, Кучер, 2005; Зуєв, 2015; Холодная, 2002).

М.А. Холодная виділяла поняття «стилі кодування інформації» як індивідуально-своєрідні способи подання інформації в залежності від домінування певної модальності досвіду (слухової, зорової, кінестетичної, чуттєво-емоційної). Вона зазначала, що відповідно до цих стилів, різні люди приймають і переробляють інформацію про своє оточення, переважно спираючись або на візуальний досвід (за допомогою уявних образів), або аудіальний досвід (за допомогою слуху), або на кінестетичний досвід (через дотик, нюх і інші чуттєві враження). Кожний стиль кодування, виділений М.А.Холодною, відповідає певній репрезентативній системі, яка являє собою закріплений в певному стилі спосіб представлення або перепредставлення інформації з опорою на відповідну сенсорну систему (Холодная, 2002).

Дослідниками вивчено домінування (переважний розвиток) певної репрезентативної системи (РС) в процесі розвитку й навчання. Зокрема виявлено зв'язок репрезентативних систем з типами пам'яті й мислення (Зуєв, 2015). Однак на даний час недостатньо досліджень взаємозв'язків РС систем із

іншими психологічними явищами, зокрема, комунікативною сферою особистості.

Мета дослідження: виявлення взаємозв'язку репрезентативних систем (РС) зі спрямованістю особистісного спілкування у старшокласників.

Для визначення переважаючої репрезентативної системи було використано авторську методику (Зуєв, 2007), яка виявляє міру виразності типів РС (візуальної, аудіальної, кінестетичної), а для визначення спрямованості особистісного спілкування нами було обрано методику «Направленность личностного общения НЛО» (Братченко, 1986), яка виявляє авторитарний, альтероцентристський, конформний, маніпулятивний, індіферентний і діалогічний стилі спілкування.

Респонденти – 156 старшокласників (учні 10 і 11 класу). В табл. 1 подано вираженість стилів спілкування в старшокласників з трьома переважаючими репрезентативними системами.

Таблиця 1

Середні значення результатів тесту «НЛО» в групах респондентів

Домінуюча РС	Автор.	Альт.	Індиф.	Конф.	Маніп.	Діалог.
Аудіальна	3,4	4,68	3,12	3,43	5,1	0,49
Кінестетична	3,41	3,17	3,67	3,75	5,67	0,25
Візуальна	3,87	2,67	3,13	3,53	5,73	0,87

Для вивчення відмінностей у стилях спілкування між групами старшокласників з різними домінуючими репрезентативними системами було використано Н-критерій Крускала-Уолліса. В табл. 2 подано результати виявлення відмінностей між групами старшокласників з різними РС у вираженості в них тих чи інших стилів спілкування.

Таблиця 2

Оцінка відмінностей у комунікативній спрямованості між групами з різним домінуванням репрезентативних систем

№	Діагностичні показники	Н емп.
---	------------------------	--------

№	Діагностичні показники	Н емп.
1	Авторитарна спрямованість	0,594
2	Альтероцентристська спрямованість	7,853*
3	Індиферентна спрямованість	2,533
4	Конформна спрямованість	0,517
5	Маніпулятивна спрямованість	1,220
6	Діалогічна спрямованість	5,830

*відмінність значима при $p \leq 0,05$

Виявлено, що старшокласники з домінуючою аудіальною РС в більшій мірі схильні обирати альтероцентристський стиль спрямованості в спілкуванні порівняно з однолітками, в яких домінує візуальна або кінестетична РС. За іншими стилями спілкування не виявлено значимих відмінностей між учнями з різними домінуючими репрезентативними системами.

Саме аудіалам властиво сприймати світ в першу чергу через слухові образи, вони психологічно «налаштовані» на те, щоб слухати та чути свого співрозмовника. Аудіали уважні до висловлювань партнерів, загалом краще розуміються на усному вербальному аспекті комунікації. Тому вірогідно респонденти саме з переважаючою аудіальною системою обирають такий стиль спілкування, при якому вони можуть переходити на позицію опонента, розуміти його проблеми і навіть жертвувати власними інтересами заради іншої людини, тобто проявляти альтруїстичні тенденції.

Виявлено тенденцію до того, що увізуалів альтероцентристська спрямованість розвинута порівняно найменше, але авторитарна – найбільше.

На нашу думку, доцільно продовжувати дослідження в цьому напрямку, зокрема, вивчення взаємозв'язку між спрямованістю міжособистісного спілкування та типами репрезентативних систем у дорослих людей.

Література

Баксанский О.Е. Нейролингвистическое программирование как практическая область когнитивных наук // *Вопросы философии*. – 2005. – № 1. – С. 23–32.

Братченко С.Л. Методика «Направленность личности в общении» (НЛО) // *Практикум по психологии общения*. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1986. – С. 18–35.

Зуев І.О. Методика діагностики репрезентативних систем в освіті // *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди*. – Психологія. – Харків: ХНПУ, 2007. – Вип. 22. – С. 84–91.

Зуев И. Репрезентативные системы школьников: содержание, диагностика, развитие: монография. – LAPLAMBERT Academic Publishing. – Saarbrücken, Deutschland. 2015. – 198 с.

Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Речь, М.: 2002. – 264 с.

4. Когнітивні аспекти соціалізації та самовизначення особистості.

Бочелюк В.Й.

ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА СВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології

Національний університет «Запорізька політехніка»

м. Запоріжжя, Україна

Анотація. В роботі розглядається проблема впливу засобів масової комунікації на свідомість особистості. Особлива увага приділяється негативному впливу засобів масової інформації, якій полягає в підміні реального світу віртуальним, сприяє появі та розвитку тривожності, агресивності, страхів. Вказується на шляхи його уникнення.

**Bocheliuk V.I. THE IMPACT OF MASS MEDIA ON PERSONALITY
AWARENESS**

Abstract. The paper deals with the problem of influence of mass communication on the consciousness of the individual. Particular attention is paid to the negative impact of the media, which is to replace the real world with the virtual, contributes to the emergence and development of anxiety, aggression, fears. Indicates ways to avoid it.

Комунікація (від лат. Communication – повідомлення, передача) виникла з потреб людини у спільному житті, а тому суспільна за своєю природою. Це спілкування між людьми, в процесі якого вони обмінюються повідомленнями, власними і чужими думками та почуттями за допомогою мови чи інших знаків. Масова комунікація – систематичне поширення повідомлень (через пресу, радіо, телебачення, кіно, звукозапис, відеозапис та інші канали передачі інформації) серед великих аудиторій з метою інформування та надання ідеологічного, політичного, економічного, психологічного чи організаційного впливу на оцінки, думки і поведінку людей.

Доступність засобів масової комунікації, зрозумілість знань про світ забезпечили можливість відносного вирівнювання різних за соціально-статусними характеристиками груп щодо рівня інформованості про життя суспільства. Однак інтерпретації, оцінки, ціннісні обґрунтування медійних повідомлень не могли бути ідентичними. Аудиторія розширювалася залежно від здатності добирати цікаву й важливу для себе інформацію, критично ставитися до неї, довіряти джерелу, адекватно сприймати і розуміти зміст, втілений у символічні форми, бути нечутливим до сугестивного і маніпуляційного впливів комунікаторів та ін., тобто аудиторія розширюється відповідно до різноманітних соціальних, соціокультурних і психологічних особливостей її членів. Складається враження, що аудіовізуальні і комп'ютеризовані мас-медіа цілком монополізують соціальну комунікацію, позбавляючи традиційні джерела можливості інформувати і спілкуватися. Є безліч наукових концепцій, які розглядають перспективи суспільства з огляду на технологічну могутність електронних засобів зв'язку та їх здатність підпорядковувати собі соціальні явища і процеси.

Масова комунікація стає не тільки «магічним вікном», через яке ми дивимося на світ, а й «дверима», через яку ідеї проникають в нашу свідомість. Це відноситься до всіх засобів масової комунікації, і, перш за все, до всесвітньої комп'ютерної мережі Інтернет.

Глобальність характеру змін, що відбуваються, пов'язаних з розвитком Інтернет-технологій та мережевих інновацій в Україні, визначає нові напрямки досліджень і ставить нові проблеми (Шейнов, 2010).

Відповідно до традиційних уявлень, комунікація є процес передачі інформації між адресантом (відправником інформації) і адресатом (одержувачем інформації). Інакше кажучи, в основі уявлень про комунікації лежить відома схема «адресант – передача інформації – адресат».

Проте кожен елемент даної схеми змінюється в умовах масового розвитку комунікацій в кіберпросторі. Інтернет «грає» з традиційною схемою «джерело – повідомлення – одержувач», іноді зберігає їх у початковому вигляді, іноді надає їй абсолютно нового характеру. Комунікація за допомогою Інтернету може набувати абсолютно різні форми, починаючи від всесвітніх веб-сайтів, що знаходяться у віданні головних новинних організацій, до лістсерверів, що займаються обговоренням фольклорної музики і закінчуючи особистим листуванням друзів і колег. Джерелом повідомлення може бути як одна людина, якщо це стосується, наприклад, електронних листів, так і ціла соціальна група.

Саме повідомлення може бути традиційною статтею, написаною журналістом чи редактором, історією, що створювалася довгий час різними людьми, і навіть простою бесідою в чаті. Одержувач (або аудиторія) цього послання також може варіюватися від одного до кількох мільйонів, може змінюватися, а може і не змінюватися в залежності від ролі, яку виконує сам одержувач.

На сьогодні засоби масової інформації як складова, що негативно впливає на поведінку молоді набуває все більшої актуальності. Існує чимало й інших чинників, таких як: мікросередовище, економічна нестабільність,

занепад моральних цінностей, що впливають на дітей та молодих людей та спонукають їх до вчинення протиправних дій. Проте, необмежений доступ до Інтернет мережі, використання мобільних телефонів під час занять негативно впливають на поведінку молодого покоління та призводять до відхилень у поведінці. На молодь, яка здатна чинити протиправні дії, впливає ряд факторів. Під час негативного впливу на психіку відбувається як деформація мотиваційної сфери так і можливість відставання в психічному розвитку. Ціннісна система орієнтації та дотримання правових норм занепадають, що, в свою чергу, призводить до руйнування особистості в цілому. Виникають конфліктні ситуації, нездатність молоді особи пристосуватись до навколишнього середовища, як результат -соціальна дезадаптація. Під впливом засобів масової інформації, молодь часто об'єднується в неформальні групи, які взаємодіють на основі принципів, що суперечать встановленим суспільно-правовим нормам. Звісно, процес виховання відбувається в умовах сім'ї та освітніх закладах, проте, протиріччя між цими двома виховними інститутами існують та призводять до виникнення психологічних проблем. З точки зору психології, процес виховання характеризується стихійними впливами на молоде покоління. Сучасна молодь, яка перебуває в межах сучасного інформаційного простору, знаходиться під неконтрольованим впливом засобів масової інформації та мережі Інтернет. Ідеал особистості-гармонійно розвинена людина, яка на свідомому рівні розуміє та дотримується встановлених норм поведінки. Це особа, яка має чітко виражені життєві позиції, широкий світогляд, моральну переконаність. Особа, залежна від «всесвітнього павутиння», навпаки, демонструє розлади у психічному розвитку, відхилення у поведінці та напад агресії.

Отже, негативний аспект впливу засобів масової інформації полягає в підміні реального світу віртуальним, сприяє появі та розвитку тривожності, агресивності, страхів.

Для того щоб уникнути негативного впливу засобів масової інформації на свідомість людини, зокрема її психічні стани та розвиток особистості,

необхідно постійно тренувати критичне сприйняття будь-якої інформації, яка потрапляє в їх інформаційне поле. Критичне сприйняття формується та походить від критичного мислення людини. Д. Халперн вважає, що людині, яка критично мислить, властиві здатність до планування, гнучкість мислення, наполегливість, готовність виправляти помилки, осмислення власного мисленнєвого процесу, здатність до компромісу. У психолого-педагогічній літературі критичність розглядається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності, у процесі якої відбувається оцінювання роботи, думок, вироблених гіпотез, шляхів їх доведення тощо (Лященко, 2018). Сформовані навички критичного мислення забезпечують прийняття найбільш оптимальних рішень у будь-якій діяльності, відкритість новим ідеям та знанням. Критичне мислення – це мислення вищого порядку, яке спирається на широку поінформованість, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших, що сприяє розвитку такої особистісної риси, як креативність, і формує творче мислення, а отже, творчу особистість.

Література

Лященко А.В Соціально-культурний вплив реклами на формування та зміну ціннісних орієнтацій. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія. Соціальні комунікації. Літературознавство*. Вип. 10. Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2018. С. 71-76.

Шейнов В.П. Маніпулювання свідомістю. Київ: Видавництво: Харвест, 2010. 768 с.

Грабовська С.Л.

кандидат філософських наук, професор, завідувач кафедри психології

Львівського національного університету імені Івана Франка,

м. Львів, Україна

Лаба І.Д.

магістр кафедри психології Львівського національного університету

імені Івана Франка, м. Львів, Україна

КОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ ПОСТАНОВКИ ЖИТТЄВИХ ЗАВДАНЬ

Анотація. Когнітивні механізми постановки життєвих завдань забезпечують динамічні переходи від однієї стадії метакогнітивного пізнання до іншої. Вирішення актуальних завдань полягає в усвідомленні проблемної ситуації, формуванні припущень, постановці цілей, прийнятті рішень та аналізі результатів.

Hrabovska S. L., Laba I.D. COGNITIVE MECHANISMS OF SETTING LIFE TASKS

Abstract. The cognitive mechanisms of setting life tasks provide dynamic transitions from one stage of metacognitive cognition to another. The solution of urgent tasks is to understand the problematic situation, formulate assumptions, set goals, make decisions and analyze the results.

Життєві завдання особистості є структурними елементами планування життєвого шляху і поєднують в собі екзистенційні, сенсові, ціннісні, емоційні, такогнітивні орієнтації. У дослідженнях Т. Титаренко життєві завдання представлено як спосіб, завдяки якому особистість моделює власне майбутнє, досягаючи самоздійснення (Титаренко, 2012).

Мисленнєвий процес постановки життєвих завдань полягає в усвідомленні проблемної ситуації, формуванні припущень, розумінні ситуації, аналізі наявних та потрібних для реалізації ресурсів, постановці цілей, прийнятті рішень та прогнозуванні можливих результатів. За класифікацією В. Шадрикова усі перелічені вище інтелектуальні операції належать до метаінтелектуальних процесів когнітивної сфери особистості (Шадриков, 2014).

У дослідженнях метакогнітивного напрямку об'єктом виступає процес розв'язання актуальних завдань. Цей процес розглядається як активне перетворення початкового стану проблемної ситуації у бажаний. Метапізнання дозволяє людині, яка розв'язує завдання, спочатку усвідомити наявність проблеми та визначити її глибину, далі точно означити проблему для себе і як наслідок – зрозуміти, як можна досягти мети.

Формулювання гіпотез як одна із метаінтелектуальних операцій є припущенням про суть того чи іншого явища або взаємозв'язок конкретного явища з іншими. Особливістю гіпотез є те, що вони в однаковій мірі можуть бути як верифіковані, так і спростовані. Формулювання гіпотез полягає в тому, що, не маючи конкретної відповіді на важливе питання, індивід здатен припустити один або декілька варіантів пояснення, сформулювати ймовірність явища або події. Здатність вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки у ситуації невизначеності сприяє формуванню гнучкості мислення, розвиває його творчий потенціал. Вміння формулювати гіпотези є важливою когнітивною складовою постановки цілей.

Постановка цілей – це мисленнєва операція, що забезпечує формування мети діяльності та сприяє її системності. Роздумуючи, особа формує образ бажаного майбутнього, уявляє його. Загалом, можна виділити два типи цілей: по-перше, як ідеальний або уявний образ результату діяльності, по-друге, як рівень досягнень, якого хоче досягти людина. У останньому випадку особа формулює ціль через завдання досягнути певних показників.

Сучасні методи постановки цілей пропонують набір критеріїв, яким повинна відповідати ціль. До прикладу, у техніці S.M.A.R.T. Дж. Дора (Друкер, 2001), зазначається, що ціль повинна бути:

- конкретна (specific). Особа чітко усвідомлює хто відповідальний за досягнення цілі, здатна розмежовувати зону своєї відповідальності від впливів ситуації, інших людей, розуміє чому саме ця ціль є важливою, скільки зусиль потрібно буде докласти для її досягнення і якого результату можна досягнути;
- вимірювальна (measurable). Людина для себе визначає критерії, які свідчитимуть про те, що ціль досягнуто. Важливо розуміти, які проміжні результати будуть показниками прогресу, вказуватимуть на поступовий рух до досягнення бажаного;
- досяжна (achievable). Цілі повинні бути досяжні з точки зору сприятливості зовнішніх умов і достатності внутрішніх ресурсів суб'єкта. Цей

критерій також включає здатність особи критично оцінити наявність тих чи інших власних ресурсів, здатностей та здібностей;

- релевантна(relevant). Поставлена ціль не має суперечити іншим цілям чи тим завданням, які особа ставить в інших сферах життя;

- визначена у часі(time-bound). Будь-яка ціль повинна мати часовий ліміт своєї актуальності. Часові обмеження допоможуть контролювати як проміжні результати, так і виступатимуть мотиваційним вектором, що мобілізує і спрямовує діяльність.

Розуміти – означає осмислювати, осягати зміст, сенс, значення певного об'єкта. Це процес освоєння людиною значень, сенсу предметів і явищ та їхнього взаємозв'язку між собою. Проте, навіть використовуючи одні і ті самі поняття, наприклад, «щастя», «любов», «успіх», різні люди вкладають у них різний сенс. З одного боку, це пов'язано зі смисловими навантаженнями та ієрархією цінностей особи. З іншого – це особливість мислення конкретної людини. У процесі роздумів особистість виокремлює складові частини об'єкта чи явища, виділяє в ньому певний атрибут, який сприймається як істотна ознака. А істотна ознака, у свою чергу, виступає тим параметром, на основі якого виокремлюють певні властивості й встановлюють причинно-наслідкові зв'язки. Як наслідок, поняття «істотна властивість» має суб'єктивний характер. Ті чи інші властивості виділяються як істотні, залежно від того, наскільки вони відповідають інтересам, прагненням, цілям певної особи. Варто зазначити, що для різних людей істотними можуть виступати різні властивості одного і того самого об'єкта чи явища. Одні і ті самі люди на різних вікових етапах чи у різні періоди життя різним властивостям явищ надають значення «істотних». До прикладу, істотною властивістю щасливого шлюбу для жінки у віці 21-25 років може бути наявність дитини, а для чоловіка – хороше матеріальне становище. Однак через 5 чи 10 років ситуація може змінитися і для жінки ознакою щасливого шлюбу стане матеріальна забезпеченість чи можливість професійного розвитку, а чоловік пріоритетним критерієм вважатиме реалізованість себе у статусі батька.

Прийняття рішення є процесом вибору однієї альтернативи розв'язання конкретної проблеми з усіх доступних. При цьому на перший план виступають деякі власне психологічні особливості: мотивація прийняття рішення, особиста відповідальність, право вибору, усвідомлення, суб'єктивна оцінка і можливість вносити корективи. Однак, не варто розглядати прийняття рішення лише як категорію вибору. Це також і процес інтеграції, один з етапів розвитку цілеспрямованої поведінки.

В. Шадриков виділяє два типи рішень: детерміновані та ймовірнісні. Детерміновані передбачають певний алгоритм опрацювання даних за правилами та критеріями (Шадриков, 2007). Умовами для прийняття детермінованого рішення є: наявність необхідної інформації, правила, критерії і час, потрібний для аналізу інформації. За відсутності достатньої і повної інформації або в умовах дефіциту часу, схема рішення будується за ймовірнісним типом. Якщо у створеному образі світу недостатньо інформації про соціальні явища, події, інших людей, то несвідомо активізується механізм каузальної атрибуції. Тенденція приписувати ситуації ті характеристики, чи вибудовувати такі причинно-наслідкові зв'язки, які б доповнювали суб'єктивний образ світу, запобігали виникненню чи зменшували когнітивний дисонанс виявляється у моделі індивідуальної поведінки. Люди схильні вибирати однозначну причину для того, щоб пояснити якесь явище і відкидають всі інші, що суперечить цьому вибору. Паралельно з цим підсилюється значення чинника, який був обраний для пояснення. Тому соціальні уявлення, стереотипи, вірування, що були засвоєні індивідом протягом життєвого шляху, у процесі соціалізації часто мають вагомий вплив у процесі прийняття рішень. Внутрішня психологічна структура процесу прийняття рішень, за А. Карповим, базується на таких характеристиках: когнітивна інтегрованість, що синтезує блок основних когнітивних властивостей; особистісна диференційованість, яка виявляється у тому, що різноманітність особистісних рис, підвищує якість рішень; когнітивно-особистісна автономія: рішення більш ефективні, коли когнітивні механізми

меншою мірою піддаються впливу особистісних якостей індивіда, що його приймає; здатність особи до рефлексії; прогностичний фактор, що об'єднує комплекс властивостей і процесів прогнозування (Карпов, 1991).

Отож, для того, щоб життєве завдання було досягнуто, воно має бути визначеним, конкретним, оптимальним. Когнітивні механізми постановки життєвих завдань дозволяють певним чином структурувати невизначеність життєвого шляху на основі набутого досвіду чи спостереження. Осмислюючи, людина формулює критерії, оцінює, аналізує, безперервно рухається від одної стадії мислинного процесу до іншої.

Література

Карпов А.В. Психология принятия решения в профессиональной деятельности. Москва, 1991. – 155 с.

Шадриков В. Д. О системе интеллектуальных операций в структуре способностей и интеллекта / В. Д. Шадриков // Акмеология. 2014. № 1. с. 25–36.

Шадриков, В. Д. Ментально-развитие человека / В. Д. Шадриков. Москва, Аспект Пресс, 2007 . 284 с.

Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : [наук. моногр.] / [Т. М. Титаренко, О. Г. Злобіна, Л. А. Лєпіхова та ін.] ; за наук. ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград Імекс-ЛТД, 2012. 512 с.

Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке / П.Ф. Друкер. Москва, Вильямс, 2001. – 272с.

Дарійчук О. П.

магістрант спеціальності 053 «Психологія» кафедри
педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного
університету, м. Київ, Україна

Дробот О. В.

доктор психологічних наук, професор кафедри
педагогіки і психології професійної освіти Національного авіаційного
університету, м. Київ, Україна

КОГНІТИВНА ПСИХОЛОГІЯ І ПСИХОСЕМАНТИКА: ІСТОРІЯ ТА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТАНОВЛЕННЯ

Анотація. У статті висвітлено історія та взаємозв'язок становлення когнітивної психології і психосемантики як надзвичайно важливих напрямків сучасної психологічної науки. Представлено історичні передумови появи науки когнітивна психологія, охарактеризовано початковий період її розвитку, що став підґрунтям для появи науки психосемантика.

Drobot O.V., Dariichuk O.P. COGNITIVE PSYCHOLOGY AND PSYCHOSEMANTICS: HISTORY AND INTERRELATIONSHIP OF FORMATION

Abstract. This article analyzes history and interrelationships of cognitive psychology formation and psychosemantics as one of the most important research areas in modern psychology. Historical backgrounds of the cognitive psychology appearance are presented, the primary development period of the psychological field, which became the basis for appearance of psychosemantics is characterized.

В середині XX століття під час бурхливого розвитку технологій та обчислювальних машин набуває популярності когнітивна психологія, яка стає противником біхевіоризму, нівелюючи основоположні постулати даного напрямку неспроможністю пояснювати поведінку людини без звернення до механізмів роботи мозку, а саме роботи пізнавальних процесів психіки. Основоположною стала зустріч 11 вересня 1956 року групи вчених (Дж. Міллер, Г. Саймон, Н. Аллен, Н. Хомські, Д. Грін, Дж. Світс) Інституту

електричної та електронної інженерії у Массачусетському університеті, яка стала підґрунтям когнітивної революції у психології.

Як самостійна галузь когнітивна психологія сформувалася у період 1950-х – 1960-х років. У 1960 році Д.Міллер разом з Д.Брунером створили перший Центр когнітивних досліджень при Гарвардському університеті. Когнітивна психологія отримала таку назву завдяки саме вищезгаданим дослідникам Дж. Брунеру («Вивчення когнітивного розвитку», 1967 г.) і У. Найссеру («Пізнання і реальність», 1976 г.), які опублікували свої праці, розповівши суспільству предмет своїх досліджень (Андерсон, 2014). Обравши термін «когнітивна...», вони протиставили себе біхевіоризму. Спочатку вони розмірковували над використанням поняття «ментальність». Але «ментальна психологія» звучало аж надто безглуздо, а «психологія здорового глузду» відправляла б нас до області антропологічних досліджень, «народна психологія» схожа на вундівську соціальну психологію. У підсумку, ми зупинилися на терміні «когнітивна психологія» стверджує Дж. Міллер, один із засновників Центру когнітивної психології (Baars, 1986). Він провів ряд методик по визначенню людських здібностей до запам'ятовування. Так, з'ясував, що людина може за один раз запам'ятати не більше 7-9 символів. Це можуть бути дев'ять цифр, вісім букв або п'ять-шість простих слів. Подальший розвиток когнітивної психології ознаменований таким прізвищем як Ф. Хайдер. Він запропонував теорію структурного балансу (кожна людина прагне до балансу і має потребу в тому, щоб знайти і зрозуміти причини своєї поведінки і причини поведінки оточуючих людей на рівні життєвої психології). Швейцарський вчений Ж. Піаже також зробив великий вклад у розвиток когнітивної психології за допомогою теорії когнітивного розвитку, в якій стверджує, що людина має можливість самостійно конструювати когнітивні здібності за допомогою своїх дій, вироблених при взаємодії з навколишнім середовищем. Стосовно співвідношення мови і мислення в когнітивному розвитку, Ж. Піаже вважає так: «Мова не повністю пояснює мислення, оскільки структури, які характеризують це останнє, сягають своїм корінням в дію і в сенсомоторні

механізми глибші, ніж мовна реальність. Але все ж очевидно, що чим більш складними стають структури, тим необхіднішим для завершення їх обробки є мова. Отже, мова - це необхідна, але недостатня умова побудови логічних операцій» (Піаже, 1984)

Дослідження проведені у напрямку розвитку когнітивної психології, а саме пояснення зв'язку психічних процесів людини із алгоритмічними моделями як науково обґрунтованих, таких що можуть пояснити поведінку людини за допомогою побудови наочних моделей, дали стимул для появи психосемантики як галузі когнітивної психології, що вивчає розвиток і функціонування індивідуальних систем значень у свідомості. Ця індивідуальна система опосередковує процес сприйняття і прийняття рішень як алгоритмічну модель, що вивчає когнітивна психологія.

Психосемантика у найглибшому філософському значенні корінням сягає філософських ідей Р. Лулія (XIII ст.), Б. Спінози та Г. Лейбніца (XVII ст.), які працювали над задачею побудови універсальної мови логіки та філософії (*Lingvauniversalis*). У лінгвістиці передумовою появи понятійного апарату сучасної психосемантики виступає гіпотеза «семантичного поля», що з'явилася після опублікування робіт Й. Тріра та Г. Іпсена. Як галузь когнітивної психології психосемантика бере свій початок із досліджень американських психологів Ч. Осгуда і розробки ним методики семантичного диференціала (операціональна модель уявлення категоріальної структури індивідуальної свідомості у вигляді математичного простору, координатні осі якого відповідають імпліцитно притаманним індивіду підстав категоризації, а значення деякої змістовної області задаються як координатні точки або вектори, розміщені в цьому просторі) та Дж. Келлі автора теорії особистісних конструктів (система конструктів людини організується у пірамідальну структуру, де її складові (конструкти) знаходяться або у суперординатній, або у субординатній позиції).

У радянській психології перші емпіричні психосемантичні дослідження проводилися в 60-70-х рр. XX ст. Е.Ю. Артемьевою (експериментальна

побудова моделі-концепції суб'єктивної семантики, що зв'язує практику взаємодії людини з предметною дійсністю), В. Ф. Петренко та А.Г. Шмельовим. Перші монографії російською мовою вийшли вже на початку 1980-х рр., коли були написані і опубліковані монографії В.Ф. Петренко та А.Г. Шмельова з дуже схожими назвами, одночасно у 1983 р. У своїй діяльності з розвитку психосемантики і написаних робіт В.Ф. Петренко стверджує: «Розуміння значення як форми узагальнення, що є похідним дійсності, можна репрезентувати не лише в формі понять, але і в системно організованому образному плані, вимагає і аналізу психічних процесів, на мові яких «записані» ці значення, аналізу форми невербальних значень в людській свідомості» (Петренко, 1983). На противагу даним дослідженням виступає «значення» як психологічна категорія, теоретичні основи якої містяться в дослідженнях Л. С. Виготського, що стали класичними. Про «значення» є відоме положення Л.С. Виготського: «Є всі підстави розглядати значення слова не тільки як єдність мислення й мови, але і як єдність узагальнення і спілкування, комунікації і мислення» (Виготський, 1982) Роботи послідовників Л.С. Виготського – О.М. Леонтьєва, А.Р. Лурія, П.Я. Гальперіна та інших - дозволили розширити концепт значення. Таким чином, вони стверджували, що мова є лише одним з можливих носіїв значень. Іншими такими носіями є, наприклад, речові елементи культури. Відповідно до цього підходу, «значення» визначається як присвоєне в процесі спілкування і спільної діяльності узагальнене відображення дійсності, вироблене сукупним суб'єктом (людством) в процесі культурно-історичної практики і зафіксоване у формі понять, знань, способу дій, норм поведінки і т.п.(Леонтьєв, 1975).

Психосемантичний підхід до вивчення процесу спілкування людей та певних соціальних інститутів дуже специфічний і полягає у аналізі змін картини світу суб'єкта в результаті спілкування. Таким чином, процес вивчення форм існування значень в індивідуальній свідомості людини відбувається після такого ряду досліджень як, наприклад, зіставлення або класифікація об'єктів (аналіз яких має ключове значення для дослідження), висловлення власного

судження про спільне і відмінне між запропонованими даними. Таким чином, виявляються загальні структури уявлень, що лежать в основі суджень індивіда, часто ним не усвідомлені. До виявлених вихідних даних застосовуються математичні процедури факторного, кластерного аналізу, багатовимірною шкалювання та структурного моделювання.

Висновки. Отже, наука психосемантика з'явилася завдяки постулатам когнітивізму, закладеним в неї при становленні когнітивної психології. Такими постулатами є: вивчення ментальної репрезентації дій людини; увага не на результат, а на процес прийняття рішення, процес обрання стратегій; вивчення часу на обмірковування, що передуює дії в кожній конкретній ситуації; вивчення процесу, що відбувається у свідомості при сприйнятті певної інформації, а також впливу менталітету людини на характер прийняття рішень, варіантність розроблених стратегій та їх складність.

Література

- Дж. Андерсон. Когнитивная психология. 5-е изд. — СПб.; Питер, 2002. Серия «Мастера психологии» - 496 с.
- Baars B. J. The cognitive revolution in psychology.- NewYork, 1986. -210 p.
- Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления // Психолінгвістика. — Москва, 1984. — 335 с.
- Петренко, В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В. Ф. Петренко. - Москва: Издательство МГУ, 1983. - 176 с.
- Выготский Л. С. Мышление и речь. — Собрание сочинений Том 2, Москва, 1982.— 503 с.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — Москва, 1975. — 304 с.

ПРОФЕСІЙНА СВІДОМІСТЬ В ПАРАДИГМІ РЕАДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології
Комунальний заклад вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької
обласної ради м. Запоріжжя, Україна.

Анотація. В роботі розглядається проблема реадaptaції особистості через призму професійної свідомості особистості та усвідомлення свого фаху. Особлива увага приділяється усвідомленню психічних процесів (психічних образів) на яких вона ґрунтується. Вказується на те, що професійна реадaptaція ґрунтується передусім на втраченій раніше самоідентифікації.

Panov N.S. PROFESSIONAL AWARENESS IN THE PARADIGM OF THE PERSONAL READAPTATION

Abstract. The paper deals with the problem of personality re-adaptation through the lens of professional personality consciousness and awareness of one's profession. Particular attention is paid to the awareness of the mental processes (mental images) on which it is based. It is pointed out that professional readaptation is based primarily on the previously lost self-identification.

Проблема професійної свідомості в парадигмі реадaptaції особистості є новою сферою наукового знання, що має надзвичайну актуальність в умовах докорінної зміни пріоритетів у соціально-виробничих відносинах, глобальних технологічних трансформацій та економічних змін останніх десятиліть. Професійна самосвідомість, на думку більшості дослідників, будується на базі загальної самосвідомості особистості, однак, є більш специфічною за своїм змістом. Передовсім, через неї відбувається пізнання і самооцінка професійних якостей. Водночас професійна самосвідомість є інстанцією, в якій відбувається оцінка наявних досягнень, планування напрямку саморозвитку.

Загалом, психологічна енциклопедія визначає самосвідомість як усвідомлене ставлення людини до своїх потреб і здібностей, мотивів поведінки,

думок, що виражаються в емоційно-смісловій оцінці своїх можливостей, які є основою дій і вчинків (Степанов, 20006).

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу щодо інтерпретації поняття «професійна самосвідомість особистості». У роботах В. Д. Брагіної основний акцент у дослідженні професійної самосвідомості особистості робиться на пізнання й самооцінку особистістю системи власних професійних здібностей та вироблення певного ставлення до них (Брагіна, 1996). П. А. Шавір інтерпретує феномен професійної самосвідомості як усвідомлення індивідом себе в якості суб'єкта власної професійної діяльності (Шавір, 1981).

Професійна самосвідомість є одним із ключових новоутворень, що формуються у процесі становлення та розвитку фахівця як суб'єкта професійної діяльності. Як і будь-яке психічне новоутворення, професійна самосвідомість має певну динаміку, проходить у своєму розвитку певні етапи. Оскільки професійна самосвідомість визначається науковцями як одна з базових структур професіоналізму фахівця, то її розвиток є одним із найважливіших завдань у процесі професійної підготовки фахівця.

Професійна свідомість починає формуватися у процесі усвідомлення фахового шляху й розвивається протягом усіх етапів ділового життя особистості. Функціонування свідомості будь-якого фахівця відбувається стосовно зовнішньої діяльності – це, насамперед, глибинне відчуття, інтуїція й мистецтво. Вона охоплює відчуття, думки, ідеї, ідеали, образи, концепції та інше. Таке розуміння професійної свідомості співзвучне з уявленнями тих науковців, які досліджували її психосемантичні аспекти і тлумачили її як спричинену професійною приналежністю специфіку репрезентації у свідомості світу взагалі й у предметі праці зокрема.

Категорією «професійна свідомість» можна охопити всі формо-вияви свідомості особистості, які пов'язуються з її професійною діяльністю і визначаються багатьма чинниками:

- місцем професії у структурі суспільного виробництва;

- ставлення самої особистості до професії, до її представників та до самого себе, як носія окремої професії чи певного фаху, усвідомлення її чи його реальної значущості для суспільства;
- рівнем розвитку професійних здібностей та рис, а також осмислення власних фахово-вагомих властивостей;
- професійними досягненнями.

Професійна свідомість цілком слушно кваліфікується як найважливіша категорія, яка реально відображає суть процесу професійного розвитку й розвитку фахівця.

Професійна свідомість безпосередньо пов'язана з процесами професійної адаптації та реадаптації особистості. Усвідомлення є актом свідомості, предметом якого є сама її діяльність. Усвідомлення – це фокусування свідомості на психічних процесах, на тих чуттєвих образах дійсності, які особистість завдяки їм отримує. В основі усвідомлення лежить узагальнення власних психічних процесів, що зумовлює до оволодіння ними.

Найбільш загальна характеристика усвідомлення психічних процесів (психічних образів) ґрунтується на таких засадах:

- а) по-перше, людина може усвідомити те, що сприймає, те, що вона згадує, про що мислить, до чого уважна, яку емоцію переживає;
- б) по-друге, людина може усвідомити, що це саме вона сприймає, згадує, мислить, відчуває.

Однак усвідомлення психічних процесів не означає ні те, що людина завжди усвідомлює зміст свого сприйняття, мислення, уваги, ні те, що вона усвідомлює себе в цьому процесі. Йдеться лише про те, що людина може усвідомити себе в цьому процесі.

В цьому сенсі реадаптація розглядається як двоїсте явище: реадаптація як властивість біосистеми, її стійкість до стресових умов середовища, рівень її адаптованості; з іншого боку, реадаптація як процес пристосування біосистеми до мінливих умов середовища. Поряд із цим реадаптація розглядається у контексті різних аспектів, таких як фізіологічний, соціально-психологічний,

професійний та ін. Професійна реадаптація (пристосування) – складний і тривалий процес, а психологія цього процесу ґрунтується на мотивації та потребах самого працівника.

За своїми психофізіологічними механізмами етап реадаптації має багато спільного з етапом адаптації, але це не просте відновлення, а нове придбання втраченої адаптованості. Здійснюється така реадаптація як старими, вже перевіреними в онто- і філогенезі механізмами, так і новими. В цьому випадку реадаптацію доцільно розглядати як етап пристосування на складному багаторівневому шляху по відновленню прихованих (діючих) функцій, адаптаційних механізмів, призначених для захисту здоров'я людини.

Виходячи із цього під реадаптацією особистості необхідно розуміти як повернення людини (раніше працюючої) до первісного стану після припинення шкідливого впливу обставин; пристосування до життя на новому робочому місці, повернення до відповідного професійного рівня (за необхідності підвищення) з використанням резервних, компенсаторних можливостей. Професійна реадаптація особистості включає систему заходів, які сприяють професійному становленню працівника у «нових» умовах і формують у нього відповідні професійні якості, а також допомагають в освоєнні працівником елементів «нової» організаційної культури та прийнятті нового соціального статусу. Професійна реадаптація у даному випадку ґрунтується передусім на втраченій раніше самоідентифікації, але вже із « новою роллю », статусній характеристиці і прийнятті культури і цінностей професійного середовища. Отже, професійна реадаптація – це шлях до «самого себе», але на звичному досягнутому професійному рівні, який був втрачений у силу нових економічних, соціально-політичних та інших обставин.

Література

Брагина В. Д. Представления о профессии и самооценка профессионально-важных качеств учащейся молодежи. *Вопросы психологии*. 1996. № 2. С. 146-156.

Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. К. : «Академвидав», 2006. 424 с.

Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М.: Педагогика, 1981. 96 с.

5. Види свідомості, методи та методики дослідження.

Дидковский С.В.

Методологическо-организационно-деятельностных игр (ОДИ)ТОВ «Общество независимых экспертов», г. Киев, Украина.

ПОНЯТИЕ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕГО СОЗНАНИЯ

Аннотация. Конструируется понятие о сознании, как системе, состоящей из трех элементов: формирующего, воспроизводящего и трансформирующего. Анализируются этапы возникновения каждого из элементов и усложнения структуры сознания в целом. Обсуждаются перспективы использования сконструированного понятия в практике формирования трансформирующего сознания. В качестве средства анализа используется системо-деятельностный подход.

Didkovskiy S.V. THE CONCEPT OF TRANSFORMING CONSCIOUSNESS

Annotation. The concept of consciousness is constructed as a system consisting of three elements: formative, reproducing and transforming. The stages of the development of each of the elements and the complexity of the structure of consciousness as a whole are analyzed. The possibilities of usage of the constructed concept in the practice of transforming consciousness formation are discussed. The system-activity approach is used as a means of analysis.

Актуальность темы. Скорость происходящих социальных изменений опережает способность индивидуальных сознаний их осознавать и планировать адекватные ответные действия. Это несоответствие приводит к возникновению массы проблемных ситуаций и переживаний, с одной стороны, и появлению запросов на создание более сложных форм организации сознания, с другой.

Проблема состоит в том, что сегодня в научной среде существует множество методологических подходов и построенных на них определений сознания: от физиологических, до феноменологических, и от когнитивных до рефлексивных (Зинченко В.П., 1991). Но ни одно из них не обеспечивает возможности понять, как должно быть устроено сознание, способное осознанно самостоятельно развиваться в условиях непредсказуемых перемен.

Цель. Построение понятия о само трансформирующемся сознании, которое можно было бы использовать в качестве средства в учебно-развивающих семинарах и тренингах.

В качестве инструментов конструирования понятия используются схемы, разработанные в *системо-мыследеятельностной (СМД) методологии* и практике организационно-деятельностных игр (Щедровицкий, 1994).

В процессе работы сначала будет проанализирована традиционная структура сознания, затем раскрыто содержание проблемы, требующей формирования более сложно организованного сознания и описана структура его деятельности.

Основные положения. С методологической точки зрения, сознание представляет собой структуру, организующую и управляющую действиями индивида в социуме. Структура традиционного сознания возникает естественно-исторически, в два этапа и включает в себя два элемента, или организованности сознания: формирующее и воспроизводящее. Если на первом этапе доминирующим является формирующее сознание, то на втором его подчиняет себе воспроизводящее. На третьем этапе рождается запрос на искусственно-техническое создание сознания третьего типа, которое мы называем трансформирующим. Включение в структуру воспроизводящего сознания трансформирующего элемента полностью изменяет его работу. Воспроизводящее сознание преобразуется в трансформирующее.

Первый этап. Сознание №1 или *формирующее сознание* начинает свою работу в тот момент, когда индивид оказывается в пространстве социальных взаимодействий, в той или иной роли или позиции, и начинает действовать,

решая соответствующие этой позиции функциональные задачи. Формирующее сознание отражает структуру взаимодействий, в которой оказался индивид, создает схему их устройства, проверяет ее на реализуемость, идеализирует и отправляет на хранение в память. Благодаря своей деятельности оно формирует основания для запуска воспроизводящего сознания. В связи с тем, что число типов социальных ситуаций ограничено, сформировав набор идеальных схем, определяющих какими должны быть реальные взаимодействия, формирующее сознание останавливает свою работу.

Второй этап. Задача сознания № 2 или *воспроизводящего сознания* кардинально отличается от задачи формирующего сознания. Она состоит в том, чтобы сохранять стабильность структур ситуаций социального взаимодействия во времени. В качестве средств решения задачи выступают идеальные схемы, хранящиеся в памяти. Их использование позволяет: анализировать возможные изменения в социальных ситуациях; формировать требования на разработку проектов восстановления их функциональных структур до идеальных; передавать разработанные проекты в реализацию; контролировать процесс реализации в действии.

Третий этап. Необходимость в работе сознания №3, или *трансформирующего сознания*, возникает в ситуации, когда функциональные структуры социальных взаимодействий изменяются настолько кардинально, что идеальные схемы теряют свои характеристики идеальности и сознание №2 теряет возможность решать задачу воспроизводства стабильной жизни для своего носителя. Проблема состоит в том, что идеальные схемы попадают в структуру сознания №2 из пространства сознания №1. Поэтому сознание №2 не в состоянии осознать того, что они уже больше не могут выступать в качестве оснований сравнительного анализа оценки происходящего и продолжает совершать попытки их использования, порождая противоречия и конфликты.

Если сознание №3 сформировано, то оно мгновенно улавливает сигналы, указывающие на бессмысленность действий осуществляемых носителем воспроизводящего сознания и трансформирует их в запрос на свою работу.

Если сознание №3 отсутствует, то стремление сознания №2 решить нерешаемую задачу, в лучшем случае приводит его к саморазрушению, в худшем, к разрушению его носителя.

Работа сознания №3 состоит в остановке работы воспроизводящего сознания и запуске формирующего сознания. Для этого оно должно совершить следующие операции и процедуры: зафиксировать, наличие проблемной ситуации; провести анализ целей действия и их оснований, схем того, какой должна быть ситуация социального взаимодействия на самом деле; определить ситуацию и функциональную позицию, в которой было построено и идеализировано представление о структурах взаимодействия; проблематизировать позицию и позиционное самоопределение носителя сознания (рис.1.).

Результатом трансформации является запуск формирующего сознания, ухватывание им смысла и содержания изменившейся структуры взаимодействия и изменение оснований работы воспроизводящего сознания (Дідковський, 2015).

Как формирующий, так и воспроизводящий тип сознания возникают естественным образом, в процессе социализации индивида. Проблема состоит в том, что трансформирующий тип сознания представляет собой искусственное образование. Для его возникновения необходимы особые условия. В прошлом они создавались в пространстве организационно-деятельностных игр и семинаров, построенных на основании схем и понятий, разработанных в системо-мыследеятельностной методологии. В настоящее время они практически не проводятся в учреждениях высшего и среднего образования.

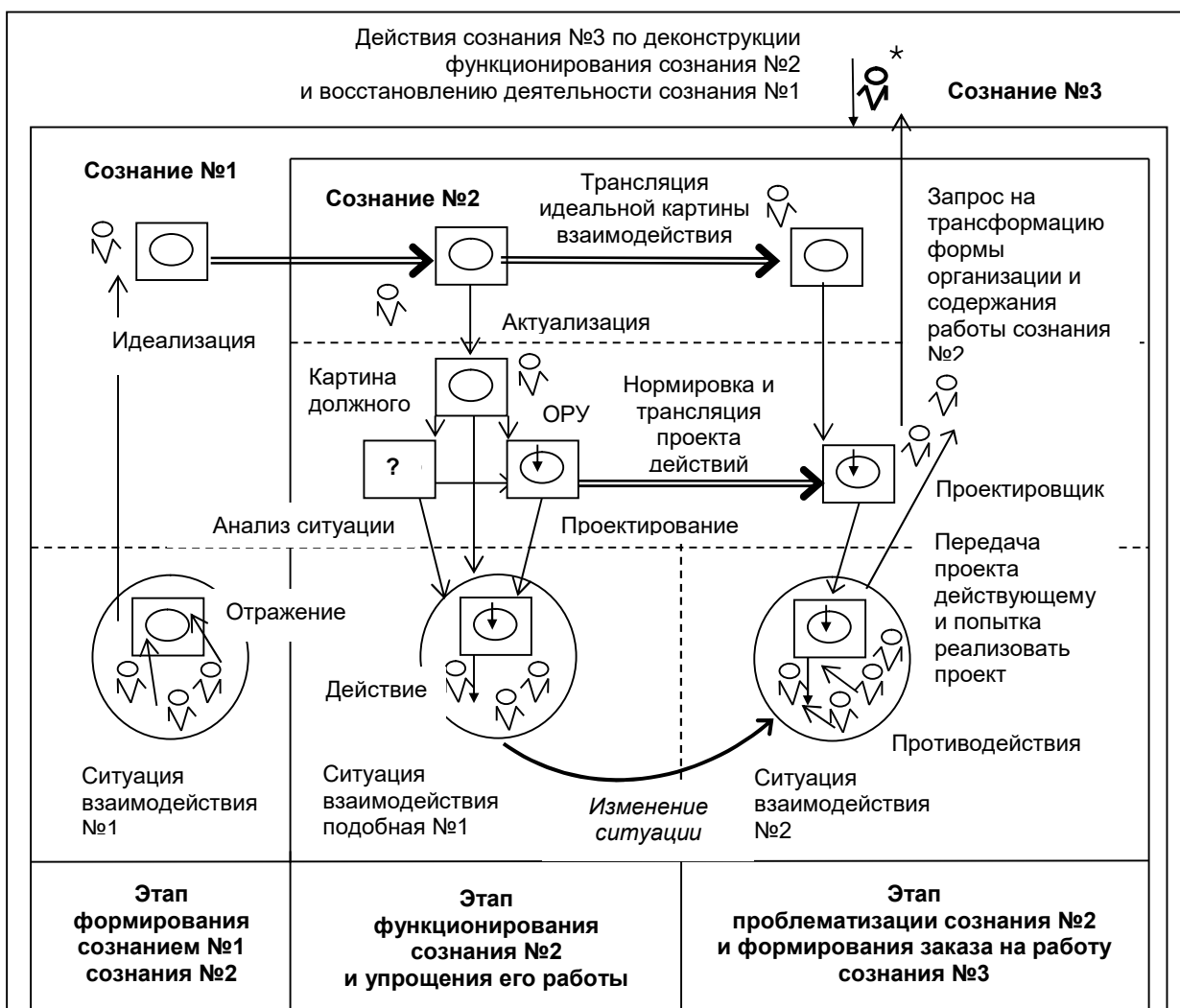


Рис.1. Этапы формирования трех типов сознаний.

Выводи. Перспективы использования понятия о трансформирующемся сознании связаны с решением следующих задач: теоретико-методологических исследований существующих практик работы с сознанием; самоорганизации и осознанного управления своим сознанием; оказания психологической помощи лицам с несформированным трансформирующим типом сознания; разработки игр и семинаров, направленных на формирование третьего типа сознания.

Литература

Дідковський С.В. Работа з проблемними переживаннями в мислєдїяльному підході // Міждисциплінарні проблеми соціальної роботи: психологічні, соціологічні, правові аспекти: матеріали III Міжнародної

науково-практичної конференції (20-21 лютого 2015 року, Київ) /за ред.. Ю.М/. Швалба. – Житомир: вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. –с 24-26.

Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания. *Журнал Вопросы психологии*, № 2, 1991, с. 15–36.

Щедровицкий Г.П. - М Категориальный аппарат и теоретические схемы // Избранные труды. - М., Издательство Школы культурной политики, 1994. - с. 155-298.

Дробот О. В.

Доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки і психології професійної освіти Національного авіаційного університету

м.Київ, Україна

Максименко Н. М.

Магістрантка спеціальності 053 «Психологія» кафедри педагогіки і психології професійної освіти Національного авіаційного університету

м.Київ, Україна

Фартушна С.О

Магістрантка спеціальності 053 «Психологія» кафедри педагогіки і психології професійної освіти Національного авіаційного університету

м.Київ, Україна

СПРЯМОВАНИЙ АСОЦІАТИВНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ: ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ СВІДОМОСТІ

Анотація. Спрямований асоціативний експеримент застосовується як метод дослідження та опису семантичних компонентів мовних одиниць. Особливість даного експерименту полягає в тому, що він обмежує асоціації досліджуваного в певному напрямку експериментатора. Для цього використовуються слова-стимули, які в дослідженні представлені із словників сполучуваності.

Drobot O.V., Maksumenko N. M. Fartyshna S. O. DIRECTED ASSOCIATIVE EXPERIMENT: THE PRACTICE OF APPLICATION IN THE PSYCHOLOGICAL STUDY OF CONSCIOUSNESS

Abstract. Directed associative experiment is used as a research method to describe semantic components of language units. The peculiarity of this particular experiment lies in the restriction of the associations of the tested in the direction specified by the experimenter. To achieve this goal stimulating words taken from the dictionaries of collocations are used in this research.

Спрямований асоціативний експеримент використовується в психологічній науці як метод дослідження індивідуальної та групової свідомості людини. Він набув широкого поширення тому, що асоціації розпочали мати автоматичний характер і бути взаємозалежними із фізіологічними реакціями людини. Саме тому метод спрямованого асоціативного експерименту став ефективним у психологічній науці, зокрема у психолінгвістиці (Стернин, Рудакова, 2011).

Спрямований асоціативний експеримент відрізняється від методу вільних асоціацій тим, що експериментатор напрувляє асоціації досліджуваного в потрібному йому напрямку. Тобто якщо у методі вільних асоціацій немає жодних обмежень, то в спрямованому асоціативному експерименті вони присутні. Спрямований асоціативний експеримент передбачає, що слово-стимул пропонується досліджуваним з деякими обмеженнями для асоціативних реакцій. Уточнюючі питання спрямованого асоціативного експерименту дають можливість отримати більшу кількість асоціацій, що відбивають різні диференціальні і оціночні ознаки дієслів семантики досліджуваного слова (Попова, Стернин, 2007).

Під час проведення експерименту труднощі виникають у формулюванні питань для стимулів. Адже питання не можуть бути однаковими для всіх типів лексичних одиниць, вони не можуть бути стандартними для всіх слів певної частини мови. Тобто питання-стимули повинні відзначатись чіткою семантикою для кожного досліджуваного слова. Для того, щоб найбільш вдало

підібрати питання для слова-стимула можна використовувати словники сполучуваності. В цих словниках зазначені найбільш поширені поєднання досліджуваного слова, що в свою чергу можуть бути інтерпретовані як актуалізація семантичних елементів значення досліджуваного слова, що дозволяє формулювання відповідного питання (Виноградова, 2013:67).

Підтвердити дану гіпотезу можна на прикладі слова «сидіти». Словник сполучуваності пропонує такі значення даного дієслова: «робити щось; займатись чимось; перебувати в цьому положенні; працювати над чимось, що виконується в такому положенні». Словник наводить такі поєднання:

Сидіти за чим: за уроками, за книгою, за роботою, за шиттям, за статтею, за обідом ...

Сидіти над чим: над уроками, над книгою, над статтею, над дисертацією, над проектом, над дипломом ...

Сидіти коли: ввечері, вранці, сьогодні, вчора ...

Сидіти як довго: скільки годин, скільки днів, скільки місяців, довго ...

Ввечері він сидів три години над статтею. Виходячи з поданого речення, ми формулюємо для досліджуваних такі питання-стимули: «сидіти над чим?; сидіти який час; сидіти коли? ». Відповідно до цього формулюються питання для інших значень слова, що досліджується. Проаналізувавши сукупність всіх значень слова «сидіти» було виокремлено такий набір питань - стимулів для проведення спрямованого асоціативного експерименту як: «сидіти - це що робити? сидіти в чому? сидіти на чому? сидіти як? сидіти за чим? сидіти коли? сидіти без чого? сидіти де? сидіти як довго?».

Для підтвердження ефективності спрямованого асоціативного експерименту було проведено дослідження, в якому брало участь 30 випробуваних різного віку. При аналізі відповідей асоціації були зведені в загальний опис, що дало змогу виокремити асоціативне поле досліджуваного слова. В подальшому для визначення семантичних компонентів слова «сидіти» було застосовано метод семантичної інтерпретації.

На питання-стимул: «сидіти де?» було надано такі відповіді: « в кріслі, на стільці, в будинку, в транспорті, в офісі, на природі, на підлозі, у в'язниці, скрізь, де- небудь, на слоні тощо».

На питання: «сидіти над чим?» були отримані такі відповіді: «над статею, над уроками, над книгою, над дитиною, над шиттям, за терміновою справою тощо».

На питання: «сидіти як?» були отримані наступні відповіді: «без турбот, без грошей, напружено, спокійно, підібгавши ноги, зігнути ноги в колінах, вальяжно, без поспіху, поки добре тощо».

На питання: «сидіти скільки та коли?» були отримані такі відповіді: «ввечері, весь час, в обід, поки не відпочину, коли втомилася, дуже довго, вночі, трішки тощо».

Під час семантичної інтерпретації подібні за змістом асоціації були узагальнені та об'єднані за показником частотності. За допомогою цього були виявлені різні диференціальні та архісеми, що вказують на наявність різних значень досліджуваного слова (Виноградова, 2013:69).

Провівши спрямований асоціативний експеримент були виявлені такі значення слова «сидіти»: перебувати у вертикальному положенні, із зігнутими ногами; перебувати в певному місці деякий час; перебувати в стані бездіяльності або спокою; перебувати десь із метою відпочинку; займати певну посаду; перебувати у певному емоційному стані; проводити час, спілкуючись з іншими, вживаючи їжу та напої; їздити верхи; перебуваючи в сидячому положенні, роблячи щось; перебувати в ув'язненні; використовуючи когось в своїх цілях; ховатись.

Отримані результати були співставлені із сталими лексикографічними значеннями слова поданими в словниках сполучуваності. І було виявлено, що не всі подані варіанти значення слова досліджуваними є зафіксованими в словниках сполучуваності, тому було виокремлено значення, які трапляються у словниках, ті, що там не зазначені, а також ті, що є зафіксованими в словниках проте не знайшли своєї реалізації у відповідях досліджуваних.

Значення слова - стимула, що не знайшли своєї реалізації у відповідях досліджуваних: перебувати на якійсь поверхні, не рухаючись; вести осіле життя, займатись господарством; бути всередині чогось; бути переміщеним кудись.

Отже, в ході дослідження з'ясувалось, що не всі подані варіанти значення слова досліджуваними є зафіксованими в словниках сполучуваності, тому було виокремлено значення, які трапляються у словниках – ті, що там не зазначені. Також ті, що є зафіксованими в словниках проте не знайшли своєї реалізації у відповідях досліджуваних.

Висновки. Отже, спрямований асоціативний експеримент широко використовується у психологічній науці та власне психосемантиці, тому, що асоціації мають автоматичний, підсвідомий характер. Спрямований асоціативний експеримент відрізняється від вільного асоціативного експерименту тим, що експериментатор за допомогою слів-стимулів спрямовує асоціації у необхідний йому напрямок. Складність полягає в тому, що питання-стимул не може бути однаковим для різних типів лексичних одиниць. Отже, спрямований асоціативний експеримент дозволяє виявити неактуальні для сучасної мовної свідомості (застарілі або професійні) значення досліджуваних слів. Спрямований асоціативний експеримент, дозволяє істотно уточнити смислову структуру слова як в словнику, так і в мовній свідомості.

Література

Виноградова О. Е. Направленный ассоциативный эксперимент в описании семантики слова. СПТ: *Журнал «Известия Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»*. 2013. № 161. с.66-73.

Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. : АСТ; Восток-Запад, 2007. – 314 с.

Стернин И. А., Рудакова А. В. Психолингвистическое значение слова и его описание. Воронеж, 2011. 192 с.

Семиченко В. А

Доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки і психології
професійної освіти Національного авіаційного університету
м. Київ, Україна

Главінська Е. С.

магістрант кафедри педагогіки і психології професійної освіти
Національного авіаційного університету
м. Київ, Україна

АНАЛІЗ МЕТОДИЧНОЇ БАЗИ ПСИХОЕМАНТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У публікації розглянуто особливості використання методологічних принципів та методичного інструментарію психосемантики для вивчення свідомості особистості, складного психічного утворення, яке неможливо дослідити шляхом використання комплексу стандартизованих психологічних методик.

**Semichenko V.A., Glavinskaya E.S. PSYCHOSEMANTIC
RESEARCH OF PERSONALITY CONSCIOUSNESS**

Abstract. The article considers the peculiarities of methodological principles and methodological tools of psychosemantics for the research of personality consciousness, complex mental education, which cannot be investigated by using a set of standardized psychological methods.

Психосемантика – це галузь психологічної науки, яка спрямована на вивчення генезису, будови та функціонування індивідуальної системи значень особистості. У цьому плані її пряме призначення можна сформулювати як спосіб виявлення особливостей суб'єктивного відображення людиною об'єктивного світу, те, що фактично складає зміст її свідомості (Леонтьев, 1926). На думку О.В. Дробот, саме психосемантика забезпечує найбільш ефективне вивчення категоріальних структур індивідуальних свідомостей.

Психосемантика досліджує різні форми існування значень в індивідуальній свідомості: образи, символи, комунікативні і ритуальні дії, але, перш за все, словесні поняття. Такий широкий спектр завдань висуває особливі вимоги до методичної бази, адже психосемантика спрямована на вивчення найбільш складних компонентів світогляду людини. Це обумовлює необхідність аналізу відповідної методичної бази, визначення її стану і перспектив подальшого розвитку.

Під значенням в психології розуміють зміст, який вкладається в той чи інший знак, сигнал, будь-який, що опосередковує реальний об'єкт чи ідею-символ (Семиченко, 1998).

Психосемантичні методи спрямовані на виявлення значень об'єктивних явищ, в якості яких можуть виступати як слова, так і предмети і явища, які відповідають певним видам значень. Основний пошук спрямований на визначення взаємовідповідностей між методом та видами значень.

Вчені виділяють такі найбільш розповсюджені методи (Шмелев, 1983):

1. Прямі методи психосемантичних досліджень.

а) Методи, що базуються на теорії референтних значень, тобто відношення між знаками і певними об'єктами.

б) Методи дослідження категоріальних значень, тобто, приписування належності конкретного об'єкту до певної смислової категорії:

- Метод асоціативного експерименту, під час якого здійснюється фіксація першої вербальної реакції досліджуваного на пред'явлене йому слово-стимул.

- Метод класифікації: досліджуваному надається певна множина об'єктів і пропонується роз'юшити їх на групи.

- Метод прямого шкалювання, коли досліджуваним оцінюється подібність значень стимулів за допомогою певної шкали.

- Метод тріадного порівняння: досліджуваному дається набір стимулів, з змісту яких випадково обирається певна трійка: потрібно об'єднати їх за двома категоріями: два найбільш схожих та найбільш відмінних стимули.

в) Методи дослідження конотативних значень, спрямовані на виявлення ставлення досліджуваних до певних об'єктів:

- Метод семантичного диференціалу: об'єднує процедури шкалювання і фіксації контрольованих асоціацій. Певні стимули: поняття, образи, дії, ситуації, оцінюють за біполярними шкалами.

Методи непрямого дослідження семантики.

- Метод порівняння порогів відчуття чи суб'єктивної тривалості стимулів із різним семантичним навантаженням;

- Метод аналізу неусвідомлених угруповань стимулів при повному відтворенні при повному відтворенні запропонованого списку слів, що дозволяє реконструювати структуру певної ділянки семантичної пам'яті.

- Метод порівняння успішності відтворення слів чи категорій з пам'яті залежно від семантичної обробки.

- Метод визначення часу прийняття рішень щодо лексичного характеру стимулу.

Методи використання нейрофізіологічних корелят.

- Метод семантичного радикалу виявляє семантичну близькість досліджуваних об'єктів шляхом доведення факту переносу умовно-рефлексивної реакції з одного об'єкту на інший.

- Метод використання компонентів зумовлених потенціалів як індикаторів семантичного аналізу.

На сьогодні, методична база психосемантики розвивається за рахунок розробки інтегративних засобів отримання інформації, що характеризують не стільки смислові чи функціональні зв'язки між окремими словами чи об'єктами, скільки структуру свідомості особистості.

Новим психосемантичним змістом наповнюються і традиційні методики досліджень. Так, метод незакінчених речень дозволяє виявити не тільки референтний чи категоріальний зміст окремих понять, а і їх конотативне забарвлення, а також особливості загальної спрямованості особистості. В експериментальному дослідженні проведеному В.А.Семиченко на студентах вищого навчального закладу, респондентам давались такі незакінчені фрази: «Сучасна молодь...», «Сучасне суспільство...», «Сучасна вища освіта» і т.д. Отримані відповіді структурувались за категоріями: «позитивне ставлення», «негативне ставлення», «нейтральне ставлення», «амбівалентне ставлення». Обробка результатів проводилась за двома напрямками: а) виявлення загальних тенденцій; б) загальна емоційна налаштованість окремих індивідів на спосіб оцінки життєвих подій (за характером переживань - позитивна, негативна, нейтральна; за стратегією оцінки - суперечлива, децентрована, відсторонена).

Було проведене емпіричне дослідження з використанням методу категоризації, спроектованого на методику оцінки здатності аналізувати інформацію, що використовується при вивченні мислення. Сутність методики в наступному: досліджуваним надається список з 6 пар слів, в кожній з яких закладено певне відношення між словами: 1) частка-ціле (вівця-стадо), 2) часткове-загальне (малина-ягода), 3) менше-більше (море-океан), 4) протилежності (світло-темрява), 5) причина-наслідок (отруєння-смерть), 6) синоніми (ворог-неприятель). Студенти повинні були самі визначити характер цих відносин. Надалі пропонувався список з 20 пар слів, поєднання 19 з яких здійснювалося за тими ж самими смисловими категоріями, що і у вихідному списку, а одне було «провокаційним», тобто містило категорію, яка не увійшла в еталонний список (це була пара «країна-місто», в якій було перевернуте співвідношення – «більше-менше»).

Отримані дані засвідчили наступне: 1) всі учасники, що брали участь в пошуковому дослідженні не помітили невідповідності «провокаційної пари» еталонному переліку; 2) лише 50% учасників продемонстрували високий рівень здатності до категоризації смислів, тоді як у 25% виявлено низький рівень здатності відкривати контекстні значення; 3) найбільшу складність мало для студентів розведення категорій «частка-ціле», «часткове-загальне», а також найменшу – «причина-наслідок» і «протилежності»; 4) виявлено, що стосовно категорії «синоніми» половина учасників успішно впоралися з її діагностикою, тоді як інша половина не змогла виявити відповідні зв'язки.

На сонові аналізу теоретичної бази методичної бази психосемантики, а також отриманих результатів емпіричного дослідження були сформовані наступні висновки:

1. Незважаючи на те, що психосемантика як галузь психології виникла відносно недавно, сьогодні вона базується на достатньо багатому арсеналі методів.

2. Методи, які використовуються в психосемантиці, містять як історично перевірені способи отримання психологічної інформації, так і нові експериментальні засоби, що базуються на відповідній технічній базі, що, безумовно, підвищує об'єктивність її досліджень.

3. Спостерігається зміна спрямованості методичних пошуків - перехід від орієнтації на виявлення локальних особливостей до наповнення психосемантичним змістом структур індивідуальної свідомості, інтегративних характеристик особистості.

4. Резервом розширення методичної бази психосемантики може стати пошук нових ракурсів використання вже відомих методик.

Література

Дробот О.В. Психосемантична теорія свідомості у вітчизняній психології як основа психосемантичного дослідження//Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім..

Г.С.Костюка НАПН України. Том Х. «Психологія навчання. геретична психологія. Медична психологія. Вип.. 25.- К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – С. 110-120.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М.: Политиздат, 1926.- 262 с.

Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику.- М., 1983.- 157 с.

Семиченко В.А. Психологія спілкування. – К.: «Магістр-S», 1998.- 4 с.

6. Розвиток свідомості на різних етапах онтогенезу в умовах освітнього середовища.

Балашов Е.М.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки
Національного університету «Острозька академія», м. Острог, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ОДНОГО З КОМПОНЕНТІВ САМОСВІДОМОСТІ

Анотація. У статті розглянуті теоретичні підходи до вивчення психологічних особливостей феноменів самосвідомості та саморегуляції навчальної діяльності студентів. На основі теоретичного аналізу підкреслено важливість вивчення кореляційних зв'язків між самосвідомістю та саморегуляцією навчальної діяльності студентів.

Eduard Balashov. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SELF-REGULATION OF STUDENT LEARNING ACTIVITIES AS ONE OF THE COMPONENTS OF SELF-AWARENESS

Abstract. The theoretical approaches to the study of psychological features of the self-consciousness and self-regulation phenomena in student learning activity have been studied in the article. Based on theoretical analysis, the importance of

studying correlations between self-consciousness and self-regulation of students learning activity has been emphasized.

Дослідженнями проблематики самосвідомості особистості та її становлення займалися як вітчизняні (М. Боришевський, С. Максименко, Л. Сапожнікова, С. Тищенко та ін.), так і зарубіжні (А. Захарова, С. Рубінштейн, О. Соколов, А. Спіркін, В. Столін, П. Чамата, І. Чеснокова) науковці. Свідоме та свідоме вивчали такі відомі психологи як А. Адлер, Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Юнг та ін.

Важливими є дослідження П. Чамати, який започаткував дослідження цієї важливої проблеми в українській психології, розкрив механізми її формування, охарактеризував роль чинників та видів діяльності у становленні самосвідомості особистості. Самосвідомість вчений визначав як цілісну систему, що є визначальною у структурі особистості (Чамата, 1957).

М. Боришевський та Л. Сапожнікова обґрунтували своє бачення свідомості і самосвідомості особистості та визначили її складові, завдяки безперервним, прогресивним змінам та самозбагаченню яких відбувається розвиток не лише самосвідомості, а й інших складових структури особистості (Боришевський, 2010). Автори також досліджували структуру та функції таких складових самосвідомості як самооцінка, рівень домагань, «образ Я», самоконтроль, самовладання, саморегуляція, самовиховання тощо.

Однією з основних ланок самосвідомості особистості вченими визначається саморегуляція складних психічних процесів діяльності особистості та усвідомлення нею власної поведінки. Під саморегуляцією у структурі самосвідомості розуміють таку форму регуляції поведінки особистості, яка передбачає самопізнання і усвідомлення емоційно-ціннісного ставлення до себе на всіх етапах здійснення поведінкового акту.

Феномен “саморегуляція” став предметом пильної уваги багатьох науковців. Окремі прояви саморегуляції в різних видах діяльності вивчали О. Конопкін, Г. Нікіфоров, А. Осніцький, І. Трофімова та ін. О. Конопкін розглядає усвідомлену саморегуляцію як системно-організований процес

внутрішньої психічної активності людини щодо ініціації, побудови, управління, підтримування різними видами і формами довільної активності. Автор виокремив індивідуально-типологічні особливості регуляторних процесів планування (ставлення мети), моделювання ситуацій досягнення, програмування дій, оцінювання результатів та корекції, тобто процесів, які реалізують основні компоненти системи саморегуляції активності і діяльності особистості (Конопкин, 1995).

Моральний розвиток особистості на різних вікових етапах аналізували І. Божович, І. Дубровіна, В. Мухіна, І. Кон, І. Пасічник, І. Чеснокова та ін., натомість моральність вчинку як основи саморегуляції вивчали М. Савчин, С. Рубінштейн, В. Татенко, В. Ядов, П. Якобсон та ін. Вольові характеристики регуляції особистості охарактеризовані у працях Л. Виготського, А. Висоцького, В. Іваннікова, К. Левіна, С. Рубінштейна, В. Селіванова та ін. Проблема саморегуляції у розрізі досліджень рефлексії відображена у працях Е. Балашова, В. Давидова, А. Зака, Б. Зейгарник, К. Поливанової та ін.

На особливу увагу заслуговує дослідження Ю. Миславського, яким визначено, що система саморегуляції особистості формується і розвивається лише в процесах спілкування, яке забезпечує певні форми активності і розвитку особистості на різних вікових етапах (Миславський, 1991).

Вагомий внесок у розробку проблеми саморегуляції поведінки особистості зробив М. Боришевський, який виділив механізми саморегуляції. Автор вважав, що механізми саморегуляції можуть базуватися на таких структурних компонентах як: самооцінка, тобто результат мислительних операцій (порівняння, аналізу та синтезу), в якому постійно присутній емоційний компонент (суб'єктивне переживання; домагання особистості, тобто корекція цілей і задач; соціально-психологічне очікування (очікувана оцінка), яка виконує функцію посередника між самосвідомістю особистості і її соціальним оточенням в процесі саморегуляції поведінки; образ "Я" – як результат самопізнання і головна мета життєдіяльності особистості; як психологічне утворення, що забезпечує головну функцію саморегуляції –

цілепокладання; як узагальнений, глобальний механізм саморегуляції на особистісному рівні. Саморегуляція може відбуватися, коли індивід може адекватно відображати і моделювати наявну ситуацію; перетворювати власну внутрішню і зовнішню активність у відповідності з моделлю запропонованої ситуації; переборювати безпосередні спонукання заради досягнення перспективної мети, виходити за межі наявної ситуації (Боришевський, 2010).

Т. Кириченко виділяє основні механізми процесу саморегуляції в підлітковому віці, а саме рівень домагань, ціннісні орієнтації, локус контролю, мотивація схвалення, потреби у досягненні успіху. При цьому авторка наголошує, що вони перебувають у постійній інтегративній взаємодії (Кириченко, 2001).

У функціональному плані в саморегуляції поведінки можна виділити часові межі або часові фактори, які визначають два основних типи саморегуляції поведінки: *тактичний тип*, або саморегуляція, яка має чіткі часові межі свого здійснення, передбачає управління поведінкою протягом короткого проміжку часу в конкретних ситуаціях і обумовлена конкретним поведінковим актом, дією або вербальними проявами; та *стратегічний тип*, тобто довготривала саморегуляція поведінки, пов'язана з плануванням особистістю цілеспрямованих особистісних змін. Ця форма базується на досвіді самопізнання механізмів оволодіння своїми внутрішніми резервами, які направлені на найбільш повну реалізацію себе, а також забезпечує побудову ієрархії мотивів протягом всього життя, і вирішення конфліктів між індивідуальними, соціальними і духовними мотивами на користь останніх.

Теоретичний аналіз наукових праць дозволяє стверджувати, що саморегуляція поведінки є інтегративною властивістю особистості, яка об'єднує в собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні сфери особистості. Саморегуляцію визначаємо як єдність соціальних та психологічних проявів свідомості і самосвідомості особистості.

Становлення самосвідомості у студентські роки відбувається під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, безпосередньо зумовлює процес

особистісного зростання, передбачає розвиток таких його складових, як самостереження, рефлексія, саморегуляція на поведінковому та емоційному рівні. Цікавим є вивчення розвитку самосвідомості у онтогенезі як властивості, що поступово розгортається в часі і передбачає формування когнітивного (знання про свої психологічні особливості), емоційно-ціннісного (потреби, мотиви, інтереси), регулятивного (діяльність, поведінка) компонентів. Важливого значення у вищому шкільництві набуває вивчення кореляційних зв'язків між самосвідомістю та саморегуляцією навчальної діяльності студентів, адже усвідомлення важливої ролі саморегуляції у навчальній діяльності призводить до значного підвищення академічної успішності.

Література

Балашов Е.М. Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Т. 2(1). С. 10-16.

Балашов Е.М. Психологічні особливості рефлексії у навчальній діяльності студентів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2018. Т. 14(1). С. 26-44.

Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. К. : Академвидав, 2010. 416 с.

Кириченко Т.В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: Дис. канд. психол. наук: 19.00. 07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 249 арк.

Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека. Структурно-функциональный аспект. *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 5-12.

Миславський Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М.: Педагогика, 1991. 152 с.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического в общей взаимосвязи явлений материального мира. М. : Издательство АН СССР, 1957. 328 с.

Чамата П. Р. Характер та його виховання у дітей дошкільного віку. *Дошкільне виховання*. № 1. 1957. С. 14-21.

Чепелєва Н. В., Смульсон М. Л., Шиловська О. М., Гуцул С. Ю. Наративні психотехнології. К. : Главник, 2007. С. 144.

Бондар Л.В.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету,
м. Київ, Україна.

Литвинчук Н.Б.

старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету,
м. Київ, Україна.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Анотація. Питання психолого-педагогічній адаптації студентів першого курсу до навчання у вищому навчальному закладі є актуальним та важливим. Успішна адаптація сприяє розвитку особистості студента, навчально-пізнавального інтересу як мотиву навчальної діяльності та вихованню студента як суб'єкта діяльності. Вивчено питання чинників, що впливають на адаптацію студентів-першокурсників та зумовлюють показники адаптованості. Отже, у вищому навчальному закладі має бути побудована така система організації навчального процесу, яка б забезпечувала ефективну адаптацію студентів до навчання.

Bondar L.V., Lytvynchuk N.B. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ADAPTATION OF FIRST-YEAR

STUDENTS TO CONDITIONS OF STUDY IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.

Abstract. The issue of psychological and pedagogical adaptation of first-year students to higher education is relative and important. Successful adaptation contributes to the development of a student's personality, the education of a student as a subject of activity, and establishes educational and cognitive interests as motives of education. The factors that influence the adaptation of first-year students and determine adaptability indicators are examined. The results of this process determine that a higher education institution should have a system in place that organizes the educational process to ensure the effective adaptation of students to learning.

Питання адаптації молодшої людини до умов навчання в університеті є надзвичайно важливим. Навчання у закладі вищої освіти – особливий етап в житті кожної людини, пов'язаний з професійним становленням, опануванням основ майбутньої професійної діяльності. Залучення до професійної діяльності потребує від студентів не тільки загальної підготовки, старання, наполегливості, але й вагомих якісних змін, перебудови самосвідомості.

В цей період студенти зіштовхуються із багатьма проблемами: початок дорослого життя, необхідність матеріального забезпечення, нове соціальне середовище, переїзд до іншого міста, проживання в гуртожитку тощо. Ряд проблем пов'язані з психологічною незрілістю, з неготовністю до нових умов навчання, з невідповідністю раніше вироблених навичок, звичок, установок вимогам нового середовища. Проблема адаптації позначається на психічному здоров'ї людини, на формах її поведінки, і на формуванні її ціннісних норм. Саме успішна адаптація гарантує успішність особистісного та професійного зростання, психологічне благополуччя (Литвинчук, 2019).

Згідно з Л.Г. Подоляк та В.І. Юрченко труднощі адаптаційного періоду пов'язані з розлученням зі шкільними друзями і позбавленням їхньої підтримки та розуміння; невизначеністю мотивації вибору професії та недостатньою психологічною готовністю до опанування нею; не

сформованістю системи саморегуляції і самоконтролю за своєю діяльністю і поведінкою та відсутністю повсякденного контролю за ними з боку батьків і викладачів; відсутністю навичок самостійної навчальної роботи. Т.А. Гузік виділяє декілька факторів, що є причинами труднощів, з якими стикаються студенти в процесі адаптації:

1. Недостатній рівень шкільної загальноосвітньої підготовки, в основі якої, як правило, лежать нерозвинені працьовитість і допитливість, дефіцит особистої відповідальності й навчальної активності.

2. Більшість молодих людей, які приходять до закладів вищої освіти, слабо володіють вираженими навичками навчальної роботи, недостатньо володіють прийомами раціонального мислення, запам'ятовування, концентрації й розподілу уваги. У багатьох студентів слабо виражена волева регуляція в подоланні труднощів, що виникають під час навчання.

3. Значна частина студентів приходить до закладів вищої освіти з наївним переконанням у тому, що їх абсолютно всього повинен хтось навчити, все показати й пояснити.

4. Слабко виражений рівень загальної культури, етичної та трудової вихованості, що виявляється на фоні обмеженого життєвого досвіду й соціальної зрілості. Несумлінне ставлення до навчальної праці, до слова і справи, світоглядна й соціальна інфантильність.

5. Недостатня вираженість установки студентів на прогресію разом із слабким проявом ціннісного ставлення до знань. Чимало студентів лише в ході адаптації починає усвідомлювати всю серйозність зробленого ними життєвого вибору.

6. Невпевненість багатьох студентів-початківців у тому, що їм під силу успішне навчання у вищому навчальному закладі.

У процесі дослідження проблем адаптації студентів-першокурсників у Національному авіаційному університеті було проведене анкетування студентів першого курсу у кінці першого семестру. Анкета мала метою з'ясувати ставлення студентів до навчання, усвідомлення ними

відповідальності за результати власної навчальної діяльності та уміння вчитися, а також встановлення взаємовідносин у колективі студентів (соціально-психологічна та психолого-педагогічна адаптація студентів 1 курсу до навчання у вищому навчальному закладі). Аналіз результатів відповідей студентів свідчить про наступне: 71% студентів вважають, що досягти кращих результатів та успіхів у навчання їм заважає відсутність наполегливості; 36% студентів не задоволені своїми результатами у навчанні; 48% студентів вважають, що взаємовідносини у групі впливають на результати навчальної діяльності.

На наш погляд, однією з головних причин відсутності готовності студентів до виконання самостійної навчальної діяльності є те, що студенти не є суб'єктами власної навчальної діяльності, не володіють навичками самоконтролю, самооцінки, відсутній навчально-пізнавальний інтерес як мотив навчальної діяльності. (Бондар, 2016).

На жаль, студенти перших курсів не всі не володіють навчальними навичками (уміння працювати з текстом, виділяти головну думку, конспектувати, планувати свою діяльність). Викладачі, як правило, внаслідок великої інформаційної завантаженості занять та впевненості в тому, що самі викладуть матеріал краще, швидше, самі займають багато часу, розповідаючи не покладаючись на студентів. Такий недолік усувається при організації та використанні проблемних ситуацій, коли в обговорення активно включається вся група. Успішній адаптації студентів сприяють колективні форми організації навчання (в групах, парах), організація взаємодопомоги під час колективних форм роботи. Ефективній адаптації сприятиме організація навчальних занять у формі постановки та розв'язання проблем самими студентами.

Отже, щоб період адаптації студентів першого курсу до навчання у вищих навчальних закладах пройшов безболісно, швидко, викладачеві у навчальному процесі потрібно враховувати особливості саме психолого-педагогічної адаптації, яка пов'язана з основними характеристиками

сформованості навичок навчання, які є важливими складовими суб'єкта навчання, організовувати навчальні заняття шляхом створення ситуації, яка вимагає власної мисленнєвої активності студентів на досягнення певної пізнавальної мети, використовувати групові форми організації занять.

Література

Бондар Л.В. Психолого-педагогічні особливості адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія.* 2016. Вип. 1(8). С. 22-27.

Литвинчук Н.Б. Проблема адаптації студентів – практичних психологів до навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія.* 2019. Вип. 1(14). С 128-132.

Judith Hulson-Calvert

BA HONS GERMAN EUROPEAN LITERATURE

Director Musicrazy ALCM Licensed Kinder musik Educator

Sydney, Australia

MATURITY OF CONSCIOUSNESS, ITS VARIOUS STAGES OF DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Observations, learnings, demonstrations gathered during my 11 years as a kinder musik baby educator both with parents in attendance and more recently in a daycare/preschool setting without parents about the influence of music on the formation of consciousness in pre-schoolers.

Джудіт Гулсон-Кальверт СТРУКТУРА СВІДОМОСТІ ТА РІЗНІ ЕТАПИ ЇЇ РОЗВИТКУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Спостереження, навчання, демонстрації які зібрані протягом 11 років досвіду роботи педагогом-вихователем дітей в дитячій школі, як з батьками так і нещодавно в дитячому дошкільному закладі без батьків з приводу впливу музики на формування свідомості у дошкільників.

Music is with us from conception. In utero, a mother's heartbeat is our first rhythm and the gurglings of the womb are our first pitched melodies. Our little bodies and developing brains dance and sing along to everything within our new encased world of love. Upon birth we make our presence known with dancing, wiggling limbs and a cry loud enough to fill an Opera Auditorium. Our vision is still murky and unfocussed, however our aural skills are highly tuned to listen to our brave new world and try to make sense of it. Once that umbilical chord is cut we are aware of our independent existence from our mother and all our body functions spark into life with neurological electrical messages flying out of our brains. Many were formed or already forming in the womb but now the real fun starts!

How does a newborn baby make sense of their world and develop consciousness? We now know it is mainly driven through sensory perception: touch, movement, sound, sight, smell and taste all work together to help a baby become aware of their existence on earth. If deprived of this sensory input, babies brains do not develop as well as they do with it. Pair this early sensory development with appropriate music and the results are extraordinary. New mothers feel a strange urge to sing to their babies, even mothers who do not consider themselves good singers find themselves singing all the songs they learnt as a child from their mother plus their own musical choices gathered over the years. They do this while rocking their baby, playing with their toes, feeding them and even smelling a freshly changed baby's bottom! Music reaches into every area of baby's brain and they instantly show their delight by wriggling or gurgling. Even when talking a new mother will adopt a higher more sing-song like tone, thus using way more inflection to talk to their baby than if talking to an adult. There is even a term for this early language with our babies: Motherese. As baby's receptive auditory processing develops, the language part of the brain tries hard to keep up. Babies make many early sounds, demonstrating their understanding of a parent's words. They respond with sounds of their own trying to mimic those of their mother. This too has a name: Echolalia.

So what does this have to do with consciousness? "I think therefore I am" leads us to believe that all we have to do to demonstrate consciousness is to have a brain

that thinks. A brain in isolation is not aware of other people or the world around it though? Getting lost in one's own thoughts can be dangerous if you never share your thoughts with others. Awareness or cognitive development allows us to be generous, empathetic, thoughtful instead of thoughtless, willing to work in collaboration with others, less focussed on the ego and more on the whole.

In a music class environment, babies demonstrate this growing consciousness in many ways: the obvious connection with mum, but also their very early desire to reach out to other babies and other adults in class; especially ones enjoying the same experience as them i.e. singing the same song. The younger babies try to match the movements and sounds of the older babies: "I wanna be like you....ooh ooh!". When we play with instruments the baby wants to hold the bell or shaker to see what it can do. Again baby is trying to make sense of his/her world and the things in it. As we interact with our baby with the instrument, he/she is learning to explore even more possibilities thus stretching their cognitive function and desire to "fit in". When our babies first clap back to us we are delighted, not just because of their physical achievement, but also because of the affirmation they want to be like us.

As baby strength increases they start to crawl on their bellies. It is significant that the first thing they crawl away from is mum, but the first thing they crawl back to is also mum! As their confidence grows they venture further and yet their favourite target is invariably another baby or adult. Their brain is saying through action "I want to be with creatures like me". For a few months they will crawl everywhere, then they are up on their feet and walking with no GPS. Now they can easily get to everything they could not before. At home or in music class or a daycare setting, this means nothing in their range is exempt from exploration. Our babies are not being disobedient, they just want to explore to find out even more about their world. Put a song or dance to this exploration and you have joyous participation while keeping your baby safe letting their consciousness flourish and expand. Lock your baby constantly behind gates or strapped in a stroller and their consciousness will wither like a flower unable to grow towards the light. Teach them how to be safe rather than using constraints and their consciousness blossoms. Using a group educational

environment like music class or a good daycare ensures there is balance between exploration and safety. The home environment is great too, but our modern world means we need to help our babies consciousness develop by letting them be with other bubs their own age and stage. Just being with adults is not enough. Have you ever heard 2 1 year old toddlers having a chat? You cannot understand any of the words, because it is a baby language lost to us as we get older, but they know exactly what each other are saying. Often the communication between babies and toddlers is non-verbal; just hand gestures and body language. All this pre-verbal and non verbal communication is critical for our babies and toddlers to learn they are not the only ones in this world; other people and creatures matter too. Once again put it to a song and the benefits are even more prevalent.

Without access to these group learning opportunities in educational classes and daycares, many children would struggle to develop their consciousness to its full potential. They could be forever lost in their own world, never quite knowing where they fit in. Of course it is fine to be your own self and indeed essential to develop your own consciousness of who you are for good mental stability aswell. How fantastic for those fortunate to have both: a great sense of self and a good idea of how that “self” fits into the wider world.

Дробот О. В.

доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки та психології
професійної освіти Національного авіаційного університету,
м. Київ, Україна

Митрофанова С. С.

аспірантка кафедри психології та педагогіки ПВНЗ «Університет сучасних
знань», м. Київ, Україна

СМИСЛОВА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ: ДИНАМІКА СТАНОВЛЕННЯ

Анотація. У статті розглянуто природу життєвих смислів особистості у віковому аспекті: соціокультурна детермінація смислу, джерела походження,

системний характер, функції регуляції практичної діяльності, зумовленість смислів особистим досвідом, динамічну змінність та непрявленість смислів, роль суб'єкта в породженні смислів.

Drobot O.V., Mitrofanova S.S. MEANING SPHERE OF PERSONALITY: FORMATION DYNAMICS

Abstract. This article analyzes the nature of personality's life senses in the age-related aspect: sociocultural determination of sense, sources of origin, systemic character, practical activity regulation functions, causation of senses by personal experience, dynamic variability and non-manifestation of senses, role of a subject in conceiving senses.

Смисл – це виражене ставлення суб'єкта до явищ об'єктивної дійсності, до змін навколишнього світу, до власної діяльності та вчинків інших, до результатів творчості тощо (Леонтьєв, 1999). Прагнення смислу виступає однією з найважливіших потреб людини, задоволення якої визначається можливістю взяти на себе відповідальність, вірою у здатність здійснювати контроль над своєю долею. Ключовим показником наявності особистісного смислу є осмисленість життя, тобто осмисленість минулого, теперішнього і майбутнього, наявність життєвих цілей, переживання індивідом значущості свого життя (Агафонов, 2003). Осмисленість життя є необхідною і достатньою умовою розвитку гармонійного розвитку особистості. Суб'єкт життєдіяльності самостійно вирішує, в якому напрямку вибудовувати своє існування, але кожен прагне зробити це існування осмисленим і цінним.

Проблема смислу життя належить до низки міждисциплінарних проблем, оскільки входить до традиційних проблем філософії, теології, художньої літератури та естетики, в яких передовсім аналізується змістова сторона смислу. Смисл життя – це психологічна реальність, незалежно від того, в чому конкретно для людини вона полягає. При цьому питання «в чому полягає смисл життя» не входить в компетенцію психології: у психології вивчається смисл життя з точки зору його впливу на життя людини, а також психологічна причина втрати і різних шляхів, якими людина набуває нових смислів (Пелипенко, 1999).

Різниця між особистісним і життєвим смыслом може бути проілюстрована прикладами неадекватного відображення життєвого смыслу в особистісному, що проявляється в перебільшенні або зниженні суб'єктивно сприйнятої значимості об'єкта чи явища порівняно з його об'єктивною роллю в житті суб'єкта. Поняття життєвого смыслу завжди співвідноситься з конкретною психологічною реальністю, з певною феноменологією, яка ілюструє специфічну функцію особистісного смыслу, що полягає в презентації суб'єкта в образі ролі і місця відображених об'єктів явищ дійсності в його життєдіяльності.

За словами О.М. Леонтьєва, життя будь-якої людини, спрямоване на досягнення чогось, об'єктивно має смысл, який може і не усвідомлюватись (Леонтьєв, 1975). У феноменологічному аспекті смысл життя визначається як більш чи менш адекватне переживання інтенційної спрямованості власного життя (Леонтьєв, 1999). Із психологічної точки зору головним є не усвідомлене уявлення про смысл життя, а насиченість повсякденного життя реальним смыслом. Саме об'єктивна спрямованість життя несе в собі істинний смысл, а будь-які спроби сконструювати собі смысл життя інтелектуальним актом приречені на провал. Разом з тим життєві ситуації можуть ставити перед людиною завдання на усвідомлення і формування смыслу свого життя, що означає цілком або частково переоцінити своє життя (Леонтьєв, 1999).

Огляд існуючих психологічних теорій дозволив виділити такі характеристики досліджуваного явища: існує зв'язок смыслу зі значущістю для суб'єкта певних об'єктів, явищ, дій; соціокультурна детермінація смыслу: смысл предмета чи дії зумовлений його місцем в широкому контексті відносин між суб'єктом і світом; джерелами смыслів є потреби, мотиви та інтенції суб'єкта – зв'язна ланка між особистістю і дійсністю; смысли зумовлені унікальним досвідом та біографією суб'єкта; активна роль самого суб'єкта в породженні смыслів; смысли ситуативно змінні і залежать від актуального стану суб'єкта; без смыслу неможлива активність, адже він виконує функцію регуляції практичної діяльності; відсутність смыслів може призвести до захворювання; слові утворення не існують ізольовано, а утворюють єдину систему; смысл

не завжди поняттєво репрезентований, не завжди усвідомлений і не може бути чітко виражений доступними засобами.

Сензитивним періодом для розвитку смислів виступає юнацький вік, коли закладаються основні компоненти особистості, що вважається психологічними умовами вступу в самостійне, доросле життя. Потреба у смислі життя характеризує дорослі форми поведінки, і тому є ключовою у вивченні процесу дорослішання особистості, становлення її людського Я. Не зважаючи на всі суб'єктивні труднощі, пошуки смислу життя несуть у собі високий позитивний потенціал: виробляється світобачення, покращується розуміння зовнішнього світу, розширюється система цінностей (Столин, 1982).

Всі норми і цінності юнаків черпаються з культури дорослих: засвоєння цінностей дорослих сприяє досягненню певної зовнішньої незалежності, утвердження свого Я і формування особистісних смислів. На перший план у самовизначенні виступає механізм інтеграції. З одного боку, роздуми про себе і про своє призначення ведуть юнака до пошуку смислу життя, що сприяє інтегруванню вимог різних сфер життєдіяльності і надає їм цілісного характеру. З іншого боку, актуальними для психічного розвитку стають завдання незалежного існування. Для їх здійснення необхідні вміння і навички організації свого соціального життя, в тому числі вміння приймати відповідальні рішення. Виникає потреба інтегрувати свої можливості і здібності, максимально мобілізувати їх у відповідності до усвідомлених цілей життя і набутих смислів.

Таким чином, психологія вивчає, як і під впливом яких обставин і факторів відбувається формування смислу життя в індивідуальному розвитку, як сформований смисл життя або переживання його відсутності впливає на життєдіяльність і свідомість особистості. Особистісний смисл об'єктів і явищ дійсності є складовою образів сприйняття і представлення відповідних об'єктів і явищ, яка відображає їх життєвий смисл для суб'єкта і презентує його суб'єкту через емоційне забарвлення образів і їх трансформацій. Система ціннісних орієнтацій визначає смислову сторону спрямованості особистості і становить основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе

самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, життєву концепцію й «філософію життя».

Література

Агафонов А. Ю. Основы смысловой теории сознания Санкт-Петербург: Речь, 2003. 296 с.

Братусь Б. С. Смысловая вертикаль сознания личности. *Вопросы философии*. 1999. № 11. С. 81–89.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 262 с.

Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 1999. 487 с.

Пелипенко А. А. Смыслогенез и структуры сознания (культурологический поход). *Мир психологи*. 1999. № 1(7). С. 141–146.

Столин В. В. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании. *Вестник МГУ. Сер. 14. Психология*. 1982. № 3. С. 38–47.

Лузік Е.В.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна.

Тепнадзе С.А.

доктор технічних наук, професор, Ректор

Тбіліського авіаційного університету, м. Тбілісі, Грузія.

ВПЛИВ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Дослідження присвячено науково-теоретичному обґрунтуванню та практичній перевірці моделі набуття професійної суб'єктності майбутніми фахівцями закладу вищої технічної освіти для

пошуку нових перспектив модернізації навчального процесу формування академічної мобільності засобами рефлексивного підходу.

Luzik E.V., Tepnadze S.A. THE INFLUENCE OF ACADEMIC MOBILITY ON FUTURE AVIATION FIELD PROFESSIONALS ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL SUBSTANCE IN THE LIGHTING OUTDOOR

Abstract. Research is sanctified to the theoretical ground and practical verification of model of acquisition of professional subject by the future specialists of establishment of higher technical education for the search of new prospects of modernisation of educational process of forming of academic mobility by facilities of рефлексивного approach.

Ключові слова: освітня парадигма, рефлексивний підхід, професійна суб'єктність, академічна мобільність, освітньо-інформаційне середовище (OIC).

Актуальність дослідження. На основі теоретико – педагогічних досліджень та практичного досвіду діяльності вищої технічної школи (Ананьєв Б.Г.(1974); Халяпіна Л.П. (1994); Лузік Е.В. (2012) та ін.), спеціальних емпіричних досліджень, що проводилися психологами різних шкіл (Wellace M.J.(1991); Роман Р.М.(1993); Hunter M.(1982); Rodgers T.S.(1978); Семиченко В.А. (2008) та ін.) доведено, що при традиційній системі навчання у закладах вищої технічної освіти (ЗВТО) студенти не відчувають себе повноцінними суб'єктами навчального процесу, що, в свою чергу, не сприяє отриманню студентами права не тільки на активнотворчу діяльність по формуванню академічної мобільності, а й можливості їх повноцінного включення в соціальне і професійне життя суспільства як майбутнього професійного суб'єкта.

Світовий досвід засвідчує, що когнітивними резервами в цьому плані володіє дослідницько-зорієнтований (рефлексивний) підхід, що сприяє формуванню такого освітньо-інформаційного середовища (OIC) в навчальному процесі ЗВТО, освітні суб'єкти якого усвідомлюють та

корегують ті чинники, що гальмують чи деформують досягнення ефективності формування професійної суб'єктності в інформаційно-динамічному відкритому суспільстві.

Основний зміст дослідження. Виходячи з головної мети сучасної вищої технічної освіти, основна концептуальна ідея дослідження полягає у формуванні здібностей студента до академічної мобільності, що, в свою чергу, вимагає сформованості у студента відповідних якостей: критично ставитися до особистісно - професійного навчання і виховання; надання студентам права на рефлексивний аналіз поточних подій та оцінку їх з точки зору базових особистісних цінностей і життєвої перспективи.

Аналіз практичного досвіду діяльності закладів вищої технічної освіти засвідчив, що розгляд вищої освіти як системи, що має давати студентам лише знання, навички та вміння не включаючи, при цьому, їх особистісного ставлення до відповідного навчального процесу, не сприяє формуванню готовності студента до академічної мобільності; якісному забезпеченню як професійної підготовки фахівців, конкурентних на ринку праці, так і ефективності освітнього процесу ЗВТО, який здійснює формування професійної суб'єктності цих фахівців, як інтегративної якості особистості, що виявляється у сформованості переконання щодо власної готовності та здатності активно, самостійно, незалежно і творчо організовувати та розв'язувати професійні задачі у відкритому інформаційно - синергетичному просторі.

Зміна особистісно-зорієнтованого підходу до компетентнісного, по суті, не сприяючи надання студентам права на активну та ефективну навчальну і самостійну квазіпрофесійну діяльність, не сприяла формуванню основних компонентів академічної мобільності і обумовила пошук шляхів подолання цих негативних тенденцій, позитивний результат якого можливий при використанні в освітньо-інформаційному середовищі ЗВТО рефлексивного (дослідницько-зорієнтованого) підходу, який розуміється нами як створення таких умов в навчальному процесі, коли

його учасники усвідомлюють професійну та особистісну доцільність кожної складової своєї професійної суб'єктності; визначають зовнішні і внутрішні чинники, що сприяють підвищенню ефективності і якості професійно-особистісного становлення; виявляють і корегують чинники, що деформують чи гальмують досягнення життєво значущих результатів. Фактично в синергетичному освітньо-інформаційному середовищі відбувається неперервна дослідницька діяльність, що забезпечує якість включення індивіда в навчальний процес ЗВТО, де об'єктами дослідження стають як зовнішні, так і внутрішні умови і детермінанти академічної мобільності студентів.

Таким чином, технологічно, основу дослідницького (рефлексивного) підходу складає величезна кількість завдань, що стоять перед суб'єктами освітнього процесу, на опрацювання власних чинників і механізмів пізнавальної діяльності, які складають основу академічної мобільності. В результаті суб'єкт освітнього процесу робить власні ціннісні орієнтації, уявлення, переваги, можливості, механізми активності, прагнучі виправити ситуацію шляхом їх корегування. В той же час змінюються цілі, структура і зміст, мотивація та інші функції навчального предмета професійної підготовки. Саме тому, у межах академічної парадигми, він подається як дидактична модель певної галузі науки; особистісної – як певна модель соціального і професійного досвіду особистості, що розвивається; рефлексивної - як модель сукупності явищ, що підлягають дослідженню.

Здійснення дослідження дозволяє зробити висновок, що успішність пізнавальної діяльності студента, обумовлена впливом академічної мобільності, в процесі навчання супроводжується цілим комплексом змін, що виникають на рівні сприйняття і відношень, які неоднозначно відображаються на його подальшому розвитку, сприяючи або затримуючи подальше пізнання. Кінцевим результатом так побудованого навчального процесу готовності до професійної діяльності стає свідоме використання студентом продуктивних знань, інтегрованих умінь та навичок для

формування творчих особистостей, які постійно працюють над розширенням діапазону своїх можливостей, беручи повну відповідальність за процес пізнання та власне особистісне зростання протягом всього життя. В той же час, сформульовані вище тези обумовлюють необхідність розгляду освітньо-інформаційного середовища закладів вищої технічної освіти в сукупності об'єктивних та суб'єктивних проєкцій та особистісних траєкторій розвитку майбутніх фахівців, а саме: між нормативною траєкторією розвитку успішності навчання та індивідуальними темпами і напрямками особистісного і професійного становлення, які вирішуються за допомогою стратегічно-концептуальних зворотніх зв'язків з відстеженням змін освітньо-інформаційного середовища, та оперативно-прогностичних зворотніх зв'язків, що прогнозують зміни в траєкторії стратегії формування успішності академічної мобільності.

Література

Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста//Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. - Л, 1974,-Вып.2,-С.5-8.

Халяпина Л.П. Некоторые тенденции по усовершенствованию профессиональной подготовки учительских кадров в высшей школе США // Проблема многоуровневой подготовки в вузе: Межвуз. сб. науч. тр. - Кемерово: Изд-во Кемеров.ун-та, 1994. - С. 71-83.

Лузік Е.В. Дидактичне моделювання як основа компетентнісного підходу до оптимізації процесу навчання у ВТНЗ // VIII Міжнародна конференція «Стратегія якості в промисловості та освіті», 2012р. 30 травня - 6 червня 2012 2(1) С. 159 – 164.

Wallace M.J. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. - Cambridge: Cambridge University Press. - 1991. - 164 p.

Роман Р.М. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі США: Автореф. дис. канд. пед. наук. - К., 1993. - 22 с.

Hinter M. Mastery Teaching. – EL Segundo, Calif.: TYP Publication - 1982. – 120p.

Rodgers T.S. Towards A Model of Learner Variation in Autonomous Foreign Language Learning // Studies in Second Language Acquisition. - 1978. - № 2 (1). - P. 73-97.

Семиченко В.А. Рефлексивний підхід у теорії і практиці вищої школи / В.А Семиченко., В.С.Дикань // Післядипломна освіта в Україні.- К., 2007.- №№ 1-2; 2008, №№ 1-2.

Meyer Alexandra

Licensed Kindermusik Educator at Music Bee Studio

NSW, Sydney, Australia.

Kindermusik International Association.

INFLUENCE OF MUSIC ON THE DEVELOPMENT OF PSYCHOPHYSIOLOGY OF CHILD'S BRAIN

Abstract. The article discusses the importance of formation of the psychophysiology of the child's brain through early childhood music education, and the influence of music on the overall development of the child. The examples developed by the author show how music activities in classroom develop memory skills and enhance child's cognitive function.

Маер Александра ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА РАЗВИТИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ МОЗГА ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье говорится о важности формирования психофизиологии мозга ребенка с помощью музыкальных занятий у детей дошкольного возраста, о влияния музыки на общее развитие ребенка. На примерах, разработанных автором, показано, как музыкальные занятия развивают память и повышают когнитивные способности ребенка.

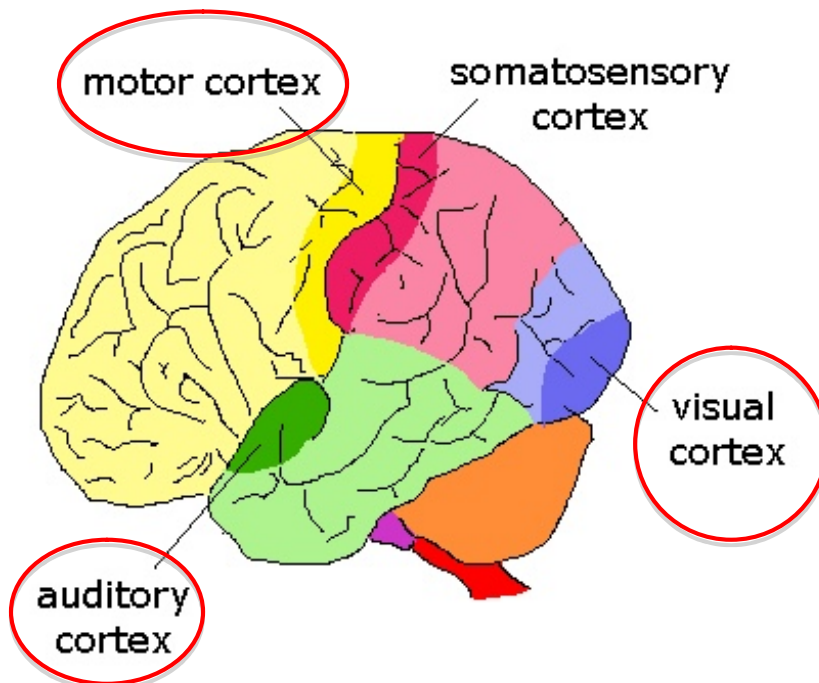
Music is a mood enhancer (Campbell, 1997). After listening to music we can feel differently. We can feel emotional, smarter, stronger, confident, less fearful, etc. Music is the only activity a human can do that can activate all parts of the brain at one time and have them work together really well (Collins, 2019). This is why music

is used in Early Childhood education to introduce children (even the little tiny people) to different concepts and life skills. Some examples are: spatial and body awareness, social/emotional intelligence, vocalisation, pre reading skills, Cross-lateral movement foundation.

Kindermusik is an Early Childhood Music Education Program. This program originated in the 1960s in Germany. The message of the program is ‘Children are born musical and we use music as a tool to help them to explore the world’. Kindermusik is the program that is offered in Music Bee Studio and is used as an example of an early childhood music program in this article.

From Neurological standpoint, formation of the psychophysiology of child’s brain happens in stages. The first 7 years of life child’s brain spends on developing mainly 3 cortices. Those cortices are: Auditory, Visual and Motor. In early childhood music education this stage is our focus.

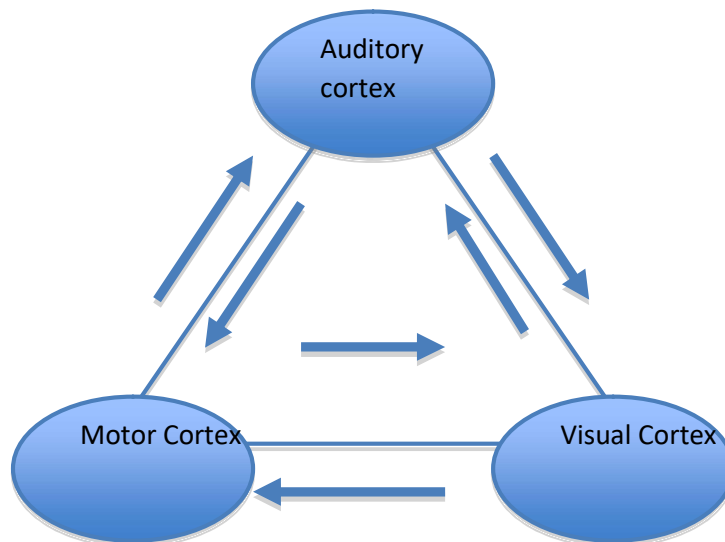
Image 1. Brain Cortices



The first 7 years are not only for developing the building blocks but also for creating connecting pathways for those cortices to communicate with each other. The little network would look like a triangle with corners being the cortices and sides being the roads. It is only when all 3 are talking to each other the magic happens.

It is proven that the musician's brain looks differently from the one of non-musician. Musician's brain builds stronger, wider connecting pathways as they use creativity to consistently build new, more complex neurological connections for messages to travel through. The brain network is stronger, larger and is more in sync (Collins, 2019).

Image 2. A triangle of 3 cortices and connecting pathways



At birth Visual and Motor cortices are at the start of the development whereas Auditory cortex is fully developed. Ears are the major information gathering sense in the body (Collins, 2019). In Early childhood music education classes it is made sure that all 3 components are present and interconnected in same one activity. That is what makes the development of cortices and neurological pathways happen.

In the environment of children's music class the example of building neurological connections and enhancing development of 3 cortices would look like that. In Example 1 Test was conducted in a music class for 2 – 4 year old children on class 1 and class 3. The theme of the activity is learning about Kookaburra bird and Robin bird. The focus of the activity is to enhance effectiveness of learning using 3 components Auditory, Visual and Motor in the learning process. Learning about Kookaburra Bird has been conducted using all 3 components. Children heard the sound, saw the picture and moved like a bird. That included reflective discussion after each step. Learning about Robin bird was conducted using only the sound and a

reflective discussion. As a result, on class 3, all children (5) remembered the Kookaburra bird and 1 out of 5 remembered Robin bird.

Stronger brain structure builds stronger and more creative memory systems, develops executive function, social skills and raises cognitive capacity (Collins, 2014). This article presents only one example of the environment we create in Early Childhood music education classroom to prepare young children for the 21st century.

Example 1:

Test was conducted in a music class for 2 – 4 year old children on class 1 and class 3. The theme of the activity is learning about Kookaburra bird and Robin bird. The focus of the activity is to enhance effectiveness of learning using 3 components: Auditory, Visual and Motor.

Learning about Kookaburra bird

1. Class 1. Children are proactively prepared for focused listening. Children have gathered on the floor and rubbed their ears in preparation. Technique of rubbing ears or rubbing hands is used to give children time to feel ready to receive the information. Children are encouraged to close their eyes and not move their body while listening. The sound of Kookaburra bird is played through the speaker. At the end, children open their eyes and discuss what they heard with the teacher.

2. The sound is played for the second time with a picture of Kookaburra bird showing. Children listen with their eyes open, sitting on the floor.

3. Teacher leads the class in discussion about what they heard and what they saw on the picture. Observations: Children were touching the picture, pointing at parts of the bird. Children were imitating the sound they heard. Some children started making bird moves, which shows the readiness to next step - movement.

4. Children stand up and music is played. Children glide, fly and peck around the room while making Kookaburra bird sound.

Learning about Robin bird

1. Children are prepared for listening by gathering on the floor, rubbing their ears and closing their eyes. The sound is played.

2. Teacher leads the class in a short discussion about the sound they heard.

Observation: Part of the discussion was imitating the sound and talking about the difference between both sounds (Kookaburra and Robin).

Class 2. Both activities are conducted identically to the first class.

Class 3. Teacher leads the discussion about birds children have learnt in the last 3 classes. All 5 children remembered Kookaburra bird by making a sound, moves and mentioning the color of the bird's wings. 1 child out of 5 remembered the Robin bird by making a sound and talking about the difference in sound from Kookaburra bird.

Bibliography

Dr. Boeree, G. 2003, *General Psychology*, viewed in Oct 15 2019, <http://www.albertpeia.com/generalpsychology/genpsycerebrum.html>

Campbell, D. 1997, *Mozart Effect: Tapping the power of music to heal the body, strengthen the mind and unlock the creative spirit*.

New York: Avon Books.

Collins, A. 2014, *The Benefits of Music Education*, Oct 2014, TEDx Canberra, viewed Oct 15 2019, available from https://www.ted.com/talks/anita_collins_the_benefits_of_music_education

Collins, A, 2019. *Bigger Better Brains Educator Course*. History of neuromusical research, delivered on Aug 30, 2019, Sydney, Australia.

Рахманов В.О.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету лінгвістики та соціальних комунікацій

Національного авіаційного університету,

м. Київ, Україна.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМИРОВАНИЯ СВІДОМОСТІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРАХ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Анотація. Дослідження присвячено науково-теоретичному обґрунтуванню формуванню свідомості у майбутніх інженерах в умовах

освітньо-інформаційного середовища технічного університету для пошуку нових можливостей модернізації навчального процесу.

Rakhmanov V.O. FEATURES OF FORMATION OF CONSCIOUSNESS IN FUTURE ENGINEERS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL AND INFORMATION ENVIRONMENT OF A TECHNICAL UNIVERSITY

Summary. The research is devoted to the scientific and theoretical substantiation of the formation of consciousness in future engineers in the conditions of educational and information environment of a technical university for the search for new opportunities for modernization of the educational process.

Виняткове місце при підготовці майбутнього інженера в умовах освітньо-інформаційного середовища приділяється увазі, яка є характеристикою психічної діяльності, що виражається в зосередженості й у спрямованості свідомості на визначений об'єкт, де під спрямованістю свідомості будемо розуміти виборчий характер психічної діяльності, тобто здійснення в ній вибору даного об'єкта з окремого поля можливих об'єктів. Як відомо, розрізняють три види уваги: мимовільну, довільну і післядовільну. Мимовільна (пасивна) увага має місце, коли вибір об'єкта діяльності визначається без заздалегідь поставленої мети, тобто ненавмисно. Якщо ж вибір проводиться свідомо, навмисно, то увага є довільним (активним), актом волі, властивим тільки людині, яка виникла в процесі праці. В той же час діяльність (навчальна, професійна) може так захопити майбутнього інженера, що її виконання не вимагатиме від неї спеціальних вольових зусиль. Наявність мети в сполученні з відсутністю вольових зусиль характеризує післядовільну увагу, яка визначається тривалою високою зосередженістю, пов'язаною з найбільш інтенсивною й плідною розумовою діяльністю, високою продуктивністю усіх видів праці. Саме тому, для того, щоб механізм активного синтезу був здатним побудувати оптимальну внутрішню модель навколишньої дійсності необхідно, щоб вся інформація, яка одержана про об'єкт у вигляді сигналів, зведень, повідомлень, склалася в зрозумілий для людини образ. І в залежності від того, наскільки інтенсивно організовується ефективне інтегрування майбутнього

інженера в систему освітньо-інформаційного середовища, головний акцент розумової діяльності переноситься на процес пошуку інформації в пам'яті майбутнього інженера.

Розглянемо найбільш важливі, з погляду, теорії і практики наукового пізнання і навчання варіанти пошуку й вилучення інформації з пам'яті при підготовці майбутнього інженера в умовах освітньо-інформаційного середовища. Для знаходження відповіді на питання (зручніше називати запит) недостатньо мати в пам'яті лише відповідну інформацію. Необхідно відшукати всю інформацію, що відноситься до даного запиту, оцінити суперечність, зіставити результати таким чином, щоб сформулювати найкращу за даних умов відповідь, що багато в чому, залежить від формулювання й отримання питання.

Таким чином, головним у великій запам'ятовуючій системі, якою є довгострокова пам'ять (не її фізична ємність), яка дозволяє берегти величезну кількість інформації, а її спроможність у відповідь на поставлене питання відшукати визначені відомості, вилучити з неї інформацію та оперувати у подальшій діяльності. При цьому треба враховувати факти, які згадуються, що вони зв'язують ті або інші поняття, образи, події, явища і процеси з тими поняттями і внутрішніми моделями подій, які вироблені і зафіксовані в пам'яті на основі попереднього досвіду, навчання і здобутих знань.

Звідси випливає висновок, що пам'ять є необхідною, але не достатньою умовою набуття наукових і практичних знань для майбутніх інженерів. Для знань, крім того, необхідним є визначений структурний, логічний, понятійний зв'язок інформації, який зберігається в пам'яті, що досягається засобами педагогічних технологій. Так, пам'ять запам'ятовує велике число образів з навколишнього світу і їх поведінку; потім послідовність подій і явищ за участю образів; далі розпізнавання/порівняння образів подій, явищ і процесів на основі судження про їхню подібність і розходження, яке відбувається на різноманітних рівнях, які надходить із відчуттями і існують в пам'яті. От чому образність (наочність, предметність) є основою пам'яті і знань.

Майбутній інженер може довільно викликати і розглядати знайомі образи, порівнювати їх один з одним і з будь-якими іншими моделями, що запропоновані незнайомими образами. Зберігання такого роду копій первинної інформації в пам'яті забезпечує, згодом, велику гнучкість пошукових операцій при з'ясуванні відповідей на питання, що стосуються нашого досвіду. Але, поряд із цим, наявність у пам'яті початкового (вихідного) образу є необхідною умовою швидкого запам'ятовування нових, загалом подібних образів на основі аналізу подібності і розходжень істотних, а потім і другорядних ознак, формуючи, таким чином, шлях переходу від часткового до загального. Звідси випливає, по-перше, що все нове повинно базуватися на досвіді старого, і, по-друге, якщо подія, об'єкт, явище або процес невідомі і не можуть бути наочно представлені, то необхідно уявити його образ, модель, схему, креслення або картину.

Найчастіше пам'ять виступає як складна рекурсивна діяльність головного мозку, яка пов'язана з постановкою питання самому собі. Якщо немає можливості в пошуку відповідей активному і творчому йти точно до цілі, пам'ять розбиває задачу на ряд вторинних проміжних задач і перед кожним таким завданням майбутній інженер ставить питання: «Чи можна таким чином вирішити задачу, чи просуне її рішення до поставленої мети?». Як тільки вирішена одна задача, яка наближена до мети, формуючий пошук продовжується. У випадку успіху система пам'яті дає відповідь, проте цю відповідь навряд чи можна вважати просто спогадом. Поряд із тим, що було випробувано насправді, існує логічна реконструкція того, що повинно бути випробуване (подібне характерно для ситуацій, які виникають на іспитах).

З усіх наведених міркувань випливає, що, як у процесі запам'ятовування, так і відповіді на запитання, пам'ять спроможна утримувати в полі зору весь об'єкт і запам'ятовувати або відтворювати подробиці частин і елементів. Цей висновок важливий для педагогіки, оскільки знання про досліджуваний об'єкт потребують початкового докладного розгляду його структури і зв'язків між

елементами, після чого заповнюється подробицями кожний елемент і встановлювати його внутрішні зв'язки між ланками, поняттями.

Література

Семиченко, В. А., Заслуженюк, В. С. (2000). Психологічна структура педагогічної діяльності : навч. посібник. К. : Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, Ч. 1, с 217.

Семиченко, В. А. (2004). Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закл. К. : Вища школа, с. 336.

Урбанович, А. А. (2001). Психология управления : учеб. пособ. Минск : Харвест, с. 640.

Baddeley, A. (2001). Is working memory still working? American Psychologist, V. 56, 851 – 864.

Engelkamp, J., Seiler, K. H. (2003). Gains and losses in action memory. The Quarterly Journal of Experimental Psychology, V. A56, 829–848.

Роменкова В.

Доктор психологии, асоц. профессор кафедры педагогики, психологии и искусства Латвийского университета, г. Рига, Латвия

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СТРУКТУРЫ САМОСОЗНАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. Рассматриваются формирование основных элементов структуры самосознания дошкольника через проявление эмоциональной регуляции деятельности.

Romenkova V. FEATURES OF FORMATION OF THE STRUCTURE OF SELF-CONSCIOUSNESS AT PRESCHOOL

Annotation. The formation of the basic elements of the structure of self-consciousness of a preschooler through the manifestation of emotional regulation of activity is considered.

Педагог нуждается в инструменте, позволяющем диагностировать причины трудной социализации, как производных от более ранних этапов

формирования личности, т.е., определить свою специфическую задачу, не заменяя родительских функций. Для этого нужны более четкие представления о структуре самосознания и этапах ее формирования в онтогенезе.

В.С.Мухина, рассматривая структуру самосознания, предложила сложную цепочку психологических феноменов: имя собственное, притязание на признание, ценностное отношение к своему телу, половую идентификацию, психологическое время личности. Формируясь, данные феномены определяют в дальнейшем систему ценностных ориентаций личности и порождает личностные смыслы. По мнению автора, структура самосознания остается на протяжении жизни стабильной (Мухина, 2006).

М.И.Лисина считала, что в структуре самосознания присутствуют частные и конкретные представления человека о своих способностях и возможностях и центрально-ядерное образование. Они возникают как совокупность когнитивных и аффективных механизмов психики (Лисина, 1986).

Четырехуровневую модель структуры самосознания, где каждый следующий уровень включает предыдущие, предложила Е.Н. Лебеденко. Это центральный уровень (Какой Я?), социальный уровень – (Кто Я), интегрирующий уровень (Я это Я) и уровень Я-концепции (Какими я вижу их, каким они видят меня?) (Лебеденко, 2007). В данной модели важным представляется иерархичность уровней и их элементов, а также их связь с деятельностью ребенка как субъекта взаимоотношений. По мнению автора, Я-образ – пространство познания себя, постоение границ личности, а Я-концепция – пространство, которое поддерживает целостность этих границ, задействовав механизмы психологической защиты (Лебеденко, 2007) .

На важность усложнения социальной ситуации и положительного социального окружения при развитии самосознания указывала Л.И.Божович. Усложнение структуры сознания, развитие самосознания происходит в деятельности ребенка. Сформированность структуры самосознания

обеспечивает активность человека на каждом уровне в системе «организм-среда» (Божович, 2001).

При выработке модели самосознания и развития его элементов результативно учитывать характер эмоциональной регуляции деятельности.

В.В.Лебединский разработал теорию многоуровневого строения системы эмоциональной регуляции, где каждый из уровней, наподобие геологических напластований, имеет свои функции и строение и иерархически связан с другими. Хотя структура самосознания в данной теории представлена имплицитно, регуляция отражает качественное различие в уровнях сформированности элементов самосознания у ребенка с особенностями развития и маркеры в поведении, которые позволяют оценить особенности развития и при необходимости их скорректировать. Автор выделяет уровень оценки интенсивности средовых воздействий, уровень аффективных стереотипов, уровень аффективной экспансии, уровень базальной аффективной коммуникации. Механизмы аффективной экспансии, например, определяют уровень притязаний ребенка, влияющего на самооценку.

По мнению В.В.Лебединского, особенности эмоциональной регуляции в первую очередь отражают сформированность базовых элементов личности ребенка с патологией, а нарушения поведения вторичны. Для предотвращения дезонтогенеза необходимо развивать различные каналы эмоционального контакта ребенка с взрослыми (Бардышевская, Лебединский, 2003).

Такой подход к изучению развития самосознания, т.е. психические процессы, плюс их регуляция, представляется продуктивным.

Таким образом, именно несформированность ценностных элементов самосознания приводят к откатыванию к более ранним способам регуляции деятельности и к нарушениям процесса социализации. Формирование структуры сознания, где основные элементы образуются в дошкольном возрасте, проявляется в характере эмоциональной регуляции деятельности. Свидетельствами нормы развития является результативность решения, соответствующих уровню развития ребенка, определенных задач.

Литература

Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей.-УМК Психология, Москва, 2003.-320 с.

Божович Л.И. Проблемы формирования личности.Избранные психологические труды/Под ред Д.И. Фельдштейна.-3-е изд.-М.: НПО МОДЭК, 2001.-352 с.

Лебеденко Е.Н. Психологическое сопровождение развития самосознания детей дошкольного возраста// *Вестник Ставропольского государственного университета*, 51/2007, С. 129-134.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.-144с.

Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. 10-е изд., перераб. и и доп.-М.: Академия, 2006.-608 с.

7. Свідоме й несвідоме: проблема співвідношення в психічній організації індивіда.

Бойченко М. М.

магістрант спеціальності 053 «Психологія» кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету, м.
Київ, Україна

Шевцова О. М.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ГЕЙМЕРІВ ДОРОСЛОГО ВІКУ

Анотація. У статті висвітлено проблематику використання геймерами копінг-стратегій як адаптивних механізмів особистості. Представлено особливості прояву копінг-стратегій геймерів дорослого віку та

охарактеризовано вплив психологічних особливостей геймерів на вибір копінг-стратегій.

Boichenko Mykyta, Shevtsova Olena FEATURES OF DEFENSE MECHANISMS AND COPING STRATEGIES OF ADULT GAMERS

Abstract. The article describes the problem of using coping strategies by gamers as adaptive mechanisms of personality. The features of the manifestation of adult gamers coping strategies are presented and the influence of the psychological characteristics of the gamers on the choice of coping strategies is characterized.

Сучасний світ нерозривно пов'язаний із новими інформаційними технологіями, що трансформують увесь соціальний простір, вбудовуються в процес соціалізації практично на всіх його етапах, а їх активне використання стає для людини новим способом опосередкування всієї системи своїх уявлень і переживань. Особливості взаємовідносин з інформаційною реальністю стають відображенням життя людини та її продовженням. У цьому процесі глобальної трансформації культурно-історичного розвитку людини під впливом нових інформаційних технологій постає питання проте, як змінюються у зв'язку з цим механізми адаптації особистості до важких життєвих ситуацій, при цьому особлива увага надається копінг-стратегіям, адже в цілому зміни в процесах соціального розвитку людини за дані новими інформаційними технологіями й стає очевидним той факт, що реакція людини на виникаючі труднощі становить їх невід'ємну частину.

В останні роки проблема використання копінг-стратегій як адаптивних механізмів особистості активно досліджується психологами всього наукового світу. Дослідженнями означеної проблеми йки в різні часи серед зарубіжних дослідників займалися такі вчені як Л. Мерфі, Н. Хаан, Р. Лазарус, С. Фолкман, Дж. Амірхан, К. Хорні, Ч. Карвер, С. Браун, Р. МакКрай, П. Коста, С. Ченг, М. Чеунг, а також російські та вітчизняні: Є. Чехлатий, Б. Карвасарський, О. Ісаєва, Т. Гордєєва, О. Расказова, Т. Крюкова, Г. Коритова, В. Ташликов, Н. Сирота, В. Ялтонский, Т. Данилова.

У зв'язку зі стрімким розвитком не лише інформаційних технологій, а й ролі ігрової індустрії в житті людини, виникає нова соціальна група – геймери. Проблему детального вивчення психологічних особливостей геймерів порушували такі зарубіжні дослідники як Дж. Фенг, М. Д. Гріффітс, Т. Квандт, С. Грін, Д. Бавільєр, Р. Вей, Дж. Бек, М. Уейд, А. Сакамото, Л. Ловелле, К. Андерсен, а також російські: А. Аветисова, О. Войскунський, Н. Богачева, С. Білозеров, І. Бурлакова, Л. Черемошкіна та Н. Нікішина. Фактично можна говорити про те, що соціальна ситуація розвитку людей різного віку вже не може розглядатися без урахування її інформаційно-технологічного компонента, і тому невипадково сьогодні все більшого поширення набувають дослідження інформаційної соціалізації та адаптації особистості на різних етапах онтогенезу.

Сучасні дослідження вказують на існування взаємозв'язку між копінгом та механізмами психологічного захисту, проте природа цього зв'язку стала предметом суперечок багатьох дослідників (Ісаєва, 2009). Психологічний захист визначають як одну з форм психічних регулятивних механізмів, що використовуються, коли особистість не може адекватно оцінити відчуття фрустрації, що викликано зовнішнім або внутрішнім конфліктом, не може з'ясувати справжні чинники, що викликають дане відчуття та успішно впоратися зі стресом. У свою чергу копінг являє собою більш досконалий, ніж психологічний захист, механізм гармонізації взаємодії суб'єкта з екстремальною ситуацією, що заснований на свідомому, довільному встановленні ним бажаної рівноваги з оточуючим світом (Наан, 1974; Plutchik, 1979). Копінг-поведінка не лише набувається суб'єктом ситуативно, її можна цілеспрямовано формувати та розвивати як наслідок підвищення психосоціальної та аутопсихологічної компетентностей особистості при застосуванні акмеологічних і психорозвивальних технологій (Шевцова, 2018).

Таким чином, об'єднання захисних механізмів і копінг-механізмів в цілісну систему психологічної адаптації особистості є цілком природним і доцільним, так як механізми пристосування особистості до стресових і інших життєвих ситуацій надзвичайно різноманітні – від активних, гнучких і

конструктивних копінг-стратегій до пасивних, ригідних і дезадаптивних механізмів психологічного захисту.

На вибір копінг-поведінки геймера впливають різноманітні особистісні фактори; використання неадаптивних копінг-стратегій пов'язано, насамперед, з рівнем розвитку в особистості геймера відповідних неконструктивних механізмів психологічного захисту, наприклад, надмірне використання копінгів «втеча-уникнення» та «уявний відхід» пов'язано з механізмами витіснення, регресії та заміщення. Крім того, домінування певних механізмів захисту в адаптаційній структурі особистості не лише стає детермінуючим фактором використання копінгів, що повторюють їх базисний процес захисту свідомості від фруструючих обставин, а й знижує імовірність розвитку та використання тих копінгів, чий принцип подолання фруструючих обставин відрізняється від наявних у особистості домінуючих психологічних захистів.

Зазначимо, що вагомий вплив на вибір копінг-стратегій має емоційний інтелект: геймери з високим рівнем емоційного інтелекту вважають за краще не використовувати асоціальні стратегії, поведуться досить асертивно, використовують широкий спектр просоціальних стратегій подолання, у той час як геймери з низьким рівнем емоційного інтелекту, особливо його внутрішньоособистісного компоненту, більше схильні до вибору неадаптивних копінгів.

Отже, низький рівень внутрішньоособистісного та середній рівень загального емоційних інтелектів, а також високі показники витіснення та заміщення детермінують надмірне використання геймерами таких копінгів як втеча-уникнення та дистанціювання. Окрім того, зазначені вище механізми психологічного захисту стають на перешкоді формування, а потім і подальшого використання більш адаптивних копінг-стратегій, таких як самоконтроль, стримування, самоприйняття та позитивне переформулювання. Натомість, високі показники емоційного інтелекту та загальної інтелектуалізації геймерів у дорослому віці виступають факторами, що детермінують вибір таких адаптивних копінгів як гумор, прийняття відповідальності та активний копінг.

Література

Исаева Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. СПб.: СПбГМУ, 2009. 136 с.

Шевцова О. М. Розвиток аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери засобами акмеологічних технологій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Вип. 2. Т. 2. Херсон, 2018. С. 114-119.

Haan N. The adolescent antecedents of an ego model of coping and defense and comparisons with Q-sorted ideal personalities. *Genet. Psychol. Monogr.* 1974. Vol. 89, № 2. P.274-306.

Plutchik R., H. Kellerman, H. Conte. A structural theory of ego defence and emotions. *Emotions in personality and psycopathology: monography* / ed. by E. Izard. New York, 1979. P.229-257.

Schutter B.D. Never too old to play: The appeal of digital games to an older audience. *Games and Culture.* 2011. Vol. 6, № 2. P. 155–170.

Дубчак О.Б.

Кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ДЕПРЕСІЇ В ДИТЯЧОМУ ВІЦІ

Анотація. Дитина має відчувати різноманітні емоції й почуття, усвідомити їх, навчитися самостійно справлятися з ними. У статті розглянуто особливості емоційного розвитку в дитячому віці, описано ризики розвитку депресії, основні ознаки і симптоми цього захворювання. Розглянуто шляхи і можливості допомоги дитині в разі виявлення наявності цих симптомів залучаючи фахівців: психологів, лікарів, педагогів та сім'ю.

**Dubchak O. FEATURES OF EXPERIENCE OF DEPRESSION IN
CHILDHOOD**

Abstract. The child should feel different emotions and feelings, be aware of them, learn to cope with them independently. The article deals with peculiarities of emotional development in childhood, the risks of depression, the main signs and symptoms of the disease are described. Ways and options are available to help your child identify these symptoms by engaging specialists: psychologists, doctors, educators, and family.

Все частіше до психолога звертаються занепокоєні батьки з приводу тривалого пригніченого настрою, сльозливості, капризування своїх дітей. Це може вказувати на ризик розвиток депресії і вимагає особливої уваги і допомоги спеціалістів психолога, педіатра а іноді й дитячого психіатра.

Депресія це серйозне захворювання, яке може вплинути на фізичне і психічне здоров'я дитини. Звичайно, дитина може сумувати, плакати, вередувати, усамітнюватись, але якщо все це триває не довго, тому що вона має пройти, усвідомити цілий ряд почуттів та емоцій, щоб розібратися, як з ними справлятися (Корб, 2016) . Якщо більше двох тижнів спостерігається поганий настрій, негативне мислення, а улюблені справи перестають цікавити потрібно починати діяти.

Ознаки і симптоми депресії у дітей (МКБ-10, 2016)

Якщо у дитини спостерігається більшість часу:

- пригнічений настрій, дитина здається нещасною;
- агресивність, істеричність;
- втрата інтересу до повсякденних занять, ігор, улюблених іграшок;
- негативні висловлювання: «У мене ніколи нічого не виходить», «Мене ніхто не любить у школі, вдома», «Я нікому не потрібен», «Краще б мене не було» тощо;
- почуття провини;
- тривожність, боязкість;
- небажання спілкуватися з друзями, родичами;

- порушення сну, (поява нічних жахів, сон уривчастий, поверхневий, просипатися важко, з відчуттям втоми, ввечері довго не може заснути;
- часті головний біль, болі в животі, які не мають фізіологічних або медичних підстав;
- з'являються проблеми з пам'яттю, концентрацією уваги;

Виявлення навіть кількох таких ознак є сигналом для невідкладних заходів з боку батьків. Необхідно спробувати поговорити з дитиною, з'ясувати, що її турбує, чи є причини такої поведінки. Можливо дитина пережила стрес з яким не може справитись самотійно, або ж її шкільне життя для неї занадто «важке». Дитина не може налагодити стосунки з однолітками, вчителями, або ж її гіпервідповідальність («маю бути найкращим (ою), відмінником (цею)», «хочу, щоб батьки пишалися мною, моїми оцінками» тощо) привела до емоційного виснаження. Можливо сімейні стосунки (сварки, непорозуміння, загроза розлучення батьків) або смерть когось із близьких залишила такий сильний відбиток у свідомості дитини.

Якщо ж батьки не можуть самотійно допомогти дитині у її переживаннях необхідно звернутися за професійною допомогою до психолога, педіатра, психіатра.

У таких випадках достатньо ефективною є Арт-терапія. Це і малювання, і казкотерапія, ігрове моделювання, ліплення, пісочна терапія тощо. Достатньо дієвою є когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), яка може допомогти дитині моделювати позитивні способи мислення, змінити поведінку.

Краще відбуваються позитивні зміни якщо застосовувати сімейну терапію. Сім'я має відповідально ставитись до свого батьківства і створювати умови в яких дитина має почуватися щасливою. Батькам варто навчитися керувати стресом і напругою дитини влаштовуючи спільний відпочинок, організовуючи ту діяльність, яка подобається дитині (прогулянки в лісі, запуск повітряного змія, перегони на надувних човнах,

картингах тощо). Можливе спільне створення сімейного розпорядку дня, що також допоможе знизити рівень стресу.

Якщо дитина шкільного віку, необхідно налагодити спільні дії з класоводом, класним керівником, іншими вчителями, шкільним психологом, що дасть можливість знайти способи підтримати дитину у шкільному середовищі.

Таким чином можна зазначити, що депресія можлива не тільки у дорослих, а й у дітей. Діти повинні навчитися керувати своїми емоціями і в цьому їм мають допомогти дорослі, у першу чергу батьки. Якщо батьки самотійно не в змозі подолати цю проблему їм необхідно звернутися за допомогою до відповідних фахівців. Уважне ставлення батьків до тривалих змін настрою і поведінки дитини можуть убезпечити її від ризику розвитку депресії.

Література

Корб А. У пастці депресії. Як подолати тривожність і радіти життю / пер.з англ. А.Марковська – К: Наш формат, 2019. - 216 с.

Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. Десятый пересмотр (МКБ-10) последнее переиздание — 2016 М: Медицина - 2174 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mkb-10.com>

Lushyn Pavel

Dr. Sci. in Psychology,

Chair, Department of Psychology and Personal Development,

University of Educational Management, Academy of Educational Sciences of

Ukraine, Kyiv, Ukraine

THE “CULTURE OF DEFICIT AND ILLNESS” AS A TRANSITIONAL FORM TO NEW LEVELS OF PERSONAL GROWTH AND DEVELOPMENT

Abstract. The paper deals with the analysis of dialectic-immunological approach to psychological guidance, its principles and the contents including the

phenomenon of “culture of deficit or illness”. The latter is presented in terms of a source of personal development. The other key notion is the flow of so called “transitional forms” or “anti-bodies” within the scheme “gene-antigene-antibody” or “thesis-antithesis-synthesis”.

Лушин П. «КУЛЬТУРА ДЕФИЦИТА» КАК ПЕРЕХОДНАЯ ФОРМА К НОВОМУ ВИТКУ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КЛИЕНТА

Аннотация. В докладе раскрываются особенности диалектико-иммунологического подхода к оказанию психологической помощи, анализируются его принципы и содержание феномена «культура дефицита или болезни» как источника развития личности. В качестве ключевого понятия рассматривается движение переходных форм или «антител» по схеме «ген-антиген-антитело» или «тезис-антитезис-синтез».

The social relevance of the research and goal setting. The traditional understanding of health and well-being is interpreted in terms of a deficit or rather a breakdown in full-functioning of be it an organism, mental or social system. Consequently to treat the system or an ecosystem of closely connected substructures and elements means to either *directly* restore it by replacing the old or broken parts or to *indirectly* immerse it into a set of conditions under which the system starts to self-renew. There is still another approach to healing/treatment associated with the whole concept of health understood in terms of non-deficiency of the systems potential as well as its developmental/transitional nature.

The major research outcomes. We call this approach dialectical immunity model or socio-psychological immunity model (SPI), the essence of which lies in the fact that mental, social and physical organisms being closely interconnected constitute a self-regulated and self-organized ecosystem with a potential not only to fight deficiency of internal or external origin—as habitually attributed to an organism’s immune system— but also to facilitate its growth and development, as well as thriving and stagnation. Deficit is an immanent attribute of the immunity system functioning in terms of self-organization and development, the ultimate goal of which being the explication of the pre-given potential in the form of individual

healing tendencies, pathways and capacities. By this we underline that the socio-psychological immunity is not only defensive but proactively creating. Dialectically speaking the source of development being a resolution of a contradiction between *stability and change*. As soon as the first one starts to prevail and the system starts to stagnate the second tendency takes a lead generating novel contexts to master (КОСТЮК, 1989). Consequently an intent to present an open system as stable and absolutely predictable reduces its understanding to an inanimate or mechanic. In terms of SPI the only form of sustainability as a major quality of full-functioning and health is development, i.e. a constant change of emergents and novel forms of existence.

In the context of SPI the work of an immune system functions as scarcely predictable, irreversible and non-linear process. That presupposes that we are not able to guaranty at what time and in what locality the system enters the situation of survival or change as well as it is quite problematic to predict at what level, physical, mental or social, the change will unfold itself. SPI is a distributed subsystem with a capacity to function non-locally. The scarcely limited spectrum of response can occur at any place and on any level: the subject being restricted in treatment or self-healing can apply to a distributed/systemic resources including even international by means of modern technology and forms of communication.

The SPI also operates as an open and *irreversible* subsystem of an organism or psychological/social entity meaning it can never restore the former level of functioning even if sustainability markers become available, i.e. resembling the preexisting condition of the system. Every new level of sustainability also comprises emergent qualities of the process of change, e.g. formerly non-existent technologies, engaged support group members, etc. Following this logic the disorder/illness is not necessarily about deconstruction or extinction but rather a transition to new possibilities and levels of functioning. That also means that any attempt to stabilize the system in terms of an object type of change by reducing its qualities to a preexisting condition would rather mean depriving the system of its organic nature and thus treating it as as a plant growing in the greenhouse. (On the one hand the

organism stays protected, on the other it may develop an inability to fight external factors.)

In the context a disorder and full-functioning are considered normative, and in dialectical perspective related to as “thesis—anti-thesis” in the course of generating a synthesis of new emergents and capacities, possibly like in a prigogian “order through chaos” paradigm (Prigogine, 1984). Following this, disorder as well as healthy functioning are transitional and mutually relative and modifying. (Paradoxically we can speak not only of a chronic illness but of “chronic health” within the process of self-support and development.)

Thus, it is assumed that encountering the complex or problematic situations can cause adequate immunity response that facilitates not just a relief or an adjustment but also strengthening of the socio-psychological immunity in the form of new “anti-bodies” (within immune as well as dialectical logic: gene-antigene-anti-body or thesis-antithesis-synthesis). Metaphorically speaking the experience of living through the situations builds a “bank of anti-bodies” or socially relevant *culture* of capacities and self-healing trajectories.

The role of a psychologist in this respect is to support the process of self-help or SPI function, which socially means an enrichment of the culture of coping strategies (or the change and the flow of “anti-bodies”). In few of our studies we analyzed the cases of integration of personally unaccepted experience into a few innovative pedagogical and therapeutic technologies of personal growth technologies (Лушин, 2017; Joseph, 2003). Among which are psychotherapeutic modalities like EMDR (Shapiro, 2018), which was discovered as a social and a very paradoxical individual response to a very challenging/pathological situation of its author or “ecofacilitation”, which in itself is a form of sustaining the flow of transitional forms producing the “antibodies”/emergents that lead to full functioning of a person. These and many other therapeutic modalities, techniques and self-healing strategies or trajectories may enrich the ever transcending culture of illness as a source of development.

Conclusion. On the basis of SPI approach to psychological help we suggest introducing not only the concept of the culture of psychological/mental health in terms of development but the concept of the “culture of deficit/illness”, the former reflecting the experience of full functioning of a person under stress and adversity, the latter is an experience of exhausting the already existing patterns of self-healing and social support. The culture of illness could also be characterized by emergence of so called “transitional forms” which being very paradoxical and ambiguous determine the course of personal and social development of the client.

Bibliography

Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Под ред. Л.Н. Проколиенко. – К.: Рад. школа. – 1989. – 608.

Лушин П.В. Хаос и неопределенность: от страдания – к росту и развитию [Текст]: Монография / Лушин П. В. – Киев, 2017. – 144 с. – (Серия «Живая книга»; Т. 4).

Joseph, S. (2003). Client-centred psychotherapy: Why the client knows best. *The Psychologist*, 16, 304±307.

Prigogine, I., Stengers, I. (1984) *Order out of chaos*. – New York: Bantam.

Shapiro, F. (2018). *Eye movement desensitization and reprocessing: basic principles, protocols, and procedures*, third edition. New York & London: The Guilford Press.

8. Самосвідомість і рефлексивна самоорганізація особистості.

Гаврилова В. В.

студентка 4 курса Института психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, Минск, Республика Беларусь

Дьяков Д. Г.

кандидат психологических наук, доцент, директор Института психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, Минск, Республика Беларусь

Юренков В.Н.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
образования Института психологии Белорусского государственного
педагогического университета им. М. Танка, Минск, Республика Беларусь

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В работе представлены результаты исследования взаимосвязи между самоидентификацией и рефлексивностью. Подтвердилось предположение о том, что между двумя исследуемыми явлениями существует статистически значимая взаимосвязь, которая позволяет рассматривать рефлекссию как один из важных механизмов самоидентификации личности.

**Gavrilova V.V., Dyakov D. G., Yurenkov V.N. REFLECTIVITY AS A
CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF PERSONAL SELF-
IDENTIFICATION**

Abstract. The paper presents the results of a study of the relationship between self-identification and reflexivity. The assumption was confirmed that there is a statistically significant relationship between the two studied phenomena, which allows us to consider reflection as one of the important mechanisms of personal self-identification.

Рефлексия в современной психологической науке трактуется как модус осознания, самоосмысления количественных и качественных трансформаций, осмысление персональных переживаний и минувшего опыта интеракций с людьми (Алексеев, 1987). Среди отечественных учёных, последовательно и содержательно разрабатывающих поле феномена рефлексии, можно перечислить К.С. Абульханову-Славскую, А.Г. Асмолова, Ф.Е. Василюка, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова, А.В. Карпова, Д.А. Леонтьева, И.Н. Семёнова, С.Ю. Степанова, Г.П. Щедровицкого, В.И. Слободчикова, А.В. Россохина (Алексеев, 1987; Карпов, 2002; Слободчиков, 2013).

В данной статье понимание рассматриваемого феномена основано на подходе А.В. Карпова, который представляется авторам системным и

целостным (Карпов, 2002). Раскрывая ядро теоретического конструкта рефлексивности, А.В. Карпов делает особый акцент на необходимости выделения трёх центральных категорий рефлексии, фиксируя их временные особенности: ретроспективная, ситуативная или актуальная, и перспективная рефлексия (Карпов, 2002).

Формирование самоидентификации рассматривается, обычно, как один из наиболее важных этапов становления самосознания и самоопределения человека (Кеидия, 2012: 50-55; Самаркина, 2015: 125-128; Amiot, 2007:364-390). Необходимо отметить, что в границах отечественной культурно-исторической психологии практически отсутствуют работы, посвящённые анализу явлений идентичности и самоидентификации. К настоящему времени проделана большая работа по внедрению категории самоидентификации в понятийное русло культурно-исторической психологии, включая сопоставление этого конструкта с понятиями, разработанными в этом подходе, а также сконструирован соответствующий исследовательский инструментарий (Дьяков, 2018; Дьяков, Малаховская, 2018: 125-136).

Самоидентификация в модели Д.Г. Дьякова определяется как психическая функция внутреннего личностного знаково и символически опосредствованного отношения человека к событиям индивидуальной истории как к явлениям, конституированным единой субъектностью и составляющим единое индивидуально-историческое целое. Рассматриваемая в контексте переживания субъектом себя в социокультурном Другом, она определяется как осуществляемая в единстве интеллектуального и аффективного, личностного и средового, характеризующем, согласно Л.С. Выготскому, переживание (Дьяков, 2018; Дьяков, Малаховская, 2018: 125-136). Реализация самоидентификации осуществляется в трех основных функциях: 1) становление знака в качестве орудия, обеспечивающего представление себя сознанию как целостного субъекта определенной (реальной или довоображенной) социальной практики; 2) аксиоматизационно-детерминированный отбор и интегрирование разрозненной феноменологии индивидуальной истории, а также представлений

о событиях планируемого будущего субъекта при помощи знака (формирование самоидентификационных конструктов) (Дьяков, 2018; Дьяков, Малаховская, 2018: 125-136); 3) обеспечение символически опосредованного единства самоидентификационных конструктов, а вместе с ними и социокультурных контекстов, в которых реализуется каждый из таких конструктов в сознании субъекта, и, как следствие, эмпирическое апплицирование личностных ценностей, предельных смыслов, конституирующих взаимодействие субъекта с внешним миром (формирование метаядентификационных конструктов) (Дьяков, 2018; Дьяков, Малаховская, 2018: 125-136).

Целью нашей работы является изучение взаимосвязи между рефлексивностью и функциональной структурой самоидентификации личности.

Характеристика выборки: в исследовании приняли участие 65 человек в возрасте от 22 до 45 лет. Для реализации заявленной цели был использован следующий диагностический инструментарий: методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова (Карпов, 2002) и методика исследования функциональной структуры самоидентификации личности Д.Г. Дьякова (Дьяков, 2018; Дьяков, Малаховская, 2018: 125-136).

Корреляционный анализ. Для проверки наличия и особенностей связи между исследуемыми переменными использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s). Результат корреляционного анализа $r = 0,82$, $p = 0,00000$, что говорит о наличии сильной положительной связи между уровнем рефлексивности и уровнем самоидентификации личности.

Качественный анализ. Задание: «Исследование сформированности знака как орудия самоидентификации». Опишем наиболее яркие ответы участников исследования, которые при обработке методики определения индивидуальной меры рефлексивности имеют *высокий* балл (8-10). Испытуемые, на вопрос «Кто я?» перечисляют множество различных категорий (от 7 до 10), каждая из которых сопровождается содержательной аргументацией. Следует выделить

здесь категории, указывающие на социальный статус участника исследования («мать», «друг», «дочь» и т.д.). Важно отметить упоминание испытуемыми категорий, которые направлены на ожидания, цели и стремления субъекта («фотограф», «практический психолог» и т.д.). У испытуемых, имеющих *средний* (4-7) и *низкий* (1-3) уровни индивидуальной меры рефлексивности количество ответов на вопрос «Кто я?» варьируется от 3 до 5, при этом, важно отметить, что участники исследования, имеющие наименьший уровень развития рефлексивности с трудом набирали 3 ответа (минимальное количество для выполнения методики СИ) и только после направляющих вопросов экспериментатора («Попробуйте вспомнить/проанализировать своё взаимодействие с окружающим миром, как Вы считаете, какие роли Вы ещё выполняете?»), дополняли свои ответы. Обратимся к заданию «Исследование сформированности структуры идентификационных конструкторов». Испытуемые, у которых обнаружен *высокий* показатель индивидуальной меры рефлексивности, в процессе выполнения формируют целостную жизненную историю и в итоге составляют подробное автобиографическое повествование. При *среднем* и *низком* уровне рефлексивности испытуемыми фиксируется одно или два события для каждого конструктора. Автобиографический нарратив не выстраивается. В некоторых случаях испытуемым было сложно аргументировать названную категорию событиями предполагаемого будущего, они оказались неспособны проанализировать и выстроить логическую цепочку событий. Описывая задание «Исследование интегрированности идентификационных конструкторов», стоит отметить его успешное выполнение лицами с *высоким* уровнем индивидуальной меры рефлексивности. Такие испытуемые приклеивали стикеры с названием выбранных значимых категорий на разные грани одного куба, аргументируя это целостностью, единством проявления своих категорий, пусть и на разных этапах жизни. В то же время испытуемые со *средним* показателем приклеивали два стикера с указанием категории на разные грани одного куба и третий стикер с оставшимся знаком на отдельную фигуру. На вопрос «Почему именно так Вы решили расположить

значимые для Вас категории?», большинство отвечает, что это олицетворяет для них степень значимости выбранных категорий (*«Вот эти две категории на одном кубе, потому что это огромная работа, которую следует выполнить, чтобы дорасти до третьей категории, которая пока что меня не касается»*), и при составлении автобиографического повествования, как и указывалось выше, у таких лиц получается три разных истории, которые не представляют собой целостный, осмысливаемый в единстве нарратив жизни. У испытуемых, имеющих *низкий* уровень рефлексивности, значимые категории располагаются на разных гранях трёх кубов. Они утверждают, что каждая категория характеризует отдельную независимую часть их бытия. Качественный анализ данных, так же, как и количественный, позволяет сделать вывод о том, что уровень рефлексивности взаимосвязан с уровнем самоидентификации личности.

Выводы. Обнаружена статистически значимая взаимосвязь между уровнями рефлексивности и самоидентификации личности. При увеличении показателя индивидуальной меры рефлексивности обнаруживает себя повышение уровня сформированности функциональной структуры самоидентификации личности. Лица со средней и низкой индивидуальной мерой рефлексивности затрудняются при необходимости проанализировать ход событий в направлении от прошлого к будущему интегрируя события своей жизни в единый автобиографический нарратив, мета-идентификационный конструкт при этом теряет целостность. Участники исследования с высоким показателем рефлексивности анализируют качественное своеобразие социальных ролей и составляют целостный автобиографический нарратив.

Литература

Алексеев, Н. Г. Направления изучения рефлексии. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования / Н. Г. Алексеев, И. С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1987. – 241 с.

Дьяков, Д. Г. Методика исследования функциональной структуры самоидентификации: учеб.-метод. пособие / Д. Г. Дьяков, Е.С. Малаховская. – Минск: БГПУ, 2018. – 86 с.

Дьяков, Д. Г. Психометрическая проверка методики исследования функциональной структуры самоидентификации / Д. Г. Дьяков, Е.С. Малаховская // *Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. статей.* – 2018. – Вып. 18 (2). – С. 125–136.

Карпов, А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : Институт психологии РАН, 2002. – 304 с.

Кеидия, К. З. Философское понимание самоидентификации в бытийной структуре личности / К. З. Кеидия // *Вестник ОГУ.* – 2012. – № 1. – С. 50–55.

Самаркина, Н. М. Самоидентификация личности как гуманитарная ценность образования / Н. М. Самаркина // *Дискурс-Пи.* – 2015. – № 1. – С. 125–128.

Слободчиков, В. И. Психология Человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 360 с.

Amiot, C. E. Integration of Social Identities in the Self: Toward a Cognitive-Developmental Model / C. E. Amiot, R. de La Sablonni're, D. J. Terry, J.R.Smith // *Pers. Soc. Psychol. Rev.* – 2007. – № 11. – P. 364–390.

Кириченко Т.Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спортивних дисциплін, ігор і туризму Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, м. Переяслав-Хмельницький, Україна.

МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЗКУЛЬТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ

Анотація. У статті висвітлено сучасний стан та основні напрямки формування позитивної мотивації до здорового способу життя у студентів

педагогічного вузу у процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності, проаналізовано ефективність педагогічних умов у вказаного процесу.

Kyrychenko T.G. MOTIVATIONAL ASPECTS OF HEALTHY LIFESTYLE FORMATION FOR STUDENTS OF NON-ATHLETIC SPECIALTIES OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. The article highlights the current state and main directions of the formation of positive motivation to healthy lifestyle of students of a pedagogical university in the course of athletic and recreational activities, the efficiency of pedagogical conditions in the specified process are analyzed.

Демократизація та гуманізація вищої школи визначають основний стратегічний орієнтир діяльності всіх підрозділів вузу – виховання гармонійної особистості студента, розвиток його творчих можливостей. За твердженням вчених і практиків останнім часом спостерігається стійке погіршення стану здоров'я студентської молоді, що є неминучим наслідком ігнорування нею вимог здорового способу життя, як у режимі навчального дня, так і позанавчальний час (Юрчишин, 2012). У практиці професійної підготовки у педагогічному ВНЗ проблемі формування здорового способу життя (ЗСЖ) на жаль, не приділяється достатньої уваги (Гружевський, 2014).

В поглядах науковців можна виділити два основні підходи до визначення змісту поняття «здоровий спосіб життя». Так представники першого підходу розглядають здоровий спосіб життя глобально, тобто як форми людської життєдіяльності (соціальні, фізичні, психічні), приведені у відповідність із гігієнічними вимогами (Г.Г. Запорожченко, Д.А. Ізуткін, А.П. Лаптев, О.В. Сахно та ін.). Ці вчені визначають здоровий спосіб життя, як спосіб біосоціальної діяльності людини, котрий безпосередньо зміцнює її здоров'я. Вони виходять з методологічної установки, що здоровий спосіб життя не можна відривати від його умов. Умови вони розуміють як властивості самого суб'єкта, які по відношенню до здорового способу життя виступають як зовнішні потенціали життєдіяльності, що можуть бути в ній реалізовані. Під змістом

здорового способу життя дослідники розуміють як саму життєдіяльність, так і умови її функціонування.

Згідно з другим підходом, здоровий спосіб життя автори розглядають як відносно окрему частину способу життя людини, на яку відводиться певний час (О.Д. Дубогай, Ю.П. Лісіцин, В.С. Лук'янов, А.Г. Щедріна та ін.). Прихильники цього підходу висловлюють протилежну думку щодо включення до структури здорового способу життя його умов, вважаючи, що здоровий спосіб життя є конкретною життєдіяльністю (Завідовська, Ополонець, 2010). Приймаючи другий підхід за концептуальну основу свого дослідження, ми поділяємо їхнє визначення здорового способу життя як комплексу оздоровчих заходів, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я людини. У даному визначенні здоровий спосіб життя розкривається через поняття «комплекс оздоровчих заходів», що підбираються в залежності від того, які компоненти включаються до здорового способу життя.

Під мотивацією до здорового способу життя ми розуміємо систему внутрішніх спонукальних сил, що сприяють його веденню та задовольняють природну потребу людини бути здоровою. Важливу роль у формуванні мотивації до здорового способу життя відіграє правильна організація педагогічного процесу.

Дослідження проводилося на базі ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» з вересня 2017 року по червень 2018 навчального року. У дослідженні взяли участь 50 студенток I та II курсів історичного, природничо-технологічного і філологічного факультету. Всі студентки були розподілені на контрольну (КГ) та експериментальну групи (ЕГ), в кожній по 25 студенток. Група КГ займалася за загальноприйнятою методикою, що передбачена чинною Навчальною програмою з фізичного виховання для вищих навчальних закладів України III-IV рівня акредитації. Група ЕГ займалася за експериментальною фізкультурно-оздоровчою програмою, яка була спрямована на ефективне формування здорового способу життя майбутніх вчителів.

У процесі дослідження використовувався комплекс теоретичних та експериментальних методів: спостереження, бесіда, анкетування, оцінка рівня фізичного розвитку та фізичної підготовленості за контрольними тестами, формувальний експеримент. Для обробки та інтерпритації отриманих у ході експериментальної роботи даних використовувалися кількісний та якісний аналізи, а також методи математичної статистики.

При визначенні поняття «здоровий спосіб життя студентів педагогічного вузу», ми виходили з того, що він включає в себе наступні компоненти: оптимальний руховий режим, особисту гігієну, загартування, раціональне харчування, заняття фізичною культурою та спортом, дотримання режимних моментів, зняття нервової перенапруги, відмову від шкідливих звичок, вміння вести фізкультурно-оздоровчу діяльність з учнями.

Головними критеріями сформованості здорового способу життя студентів були: 1) усвідомлення необхідності ведення здорового способу життя, інтерес до конкретних видів його прояву; 2) наявність знань про здоровий спосіб життя; 3) активність при виконанні вимог здорового способу життя, виконання оздоровчих заходів в режимі дня; 4) наявність шкідливих звичок; 5) ставлення до дисципліни «фізичне виховання»; 6) пропуски занять з фізичного виховання без поважних причин; 7) заняття фізкультурно-оздоровчою діяльністю в позанавчальний час; 8) кількість пропущених через хвороби навчальних днів.

При низькому рівні сформованості здорового способу життя студенти лише частково усвідомлюють його необхідність, не виявляють інтересу до конкретних видів його прояву, поверхово володіють знаннями, вміннями та навичками проведення оздоровчих заходів за місцем проживання. Цей рівень характеризується систематичними пропусками занять з фізичного виховання без поважних причин та пасивністю щодо самостійних занять фізичними вправами. Студенти, включені нами до цієї групи, часто хворіли та мали недостатньо розвинені фізичні якості.

Середній рівень сформованості здорового способу життя характеризується повним усвідомленням значущості ведення здорового

способу життя для зміцнення і збереження власного здоров'я. Протягом фізкультурно-оздоровчої діяльності спостерігається нестійкий прояв інтересу і спрямованість його на конкретні вимоги здорового способу життя та недостатній рівень активності щодо самостійних занять фізичними вправами та розвитку основних фізичних якостей.

При високому рівні сформованості здорового способу життя студенти повністю усвідомлюють його необхідність як для зміцнення здоров'я, так і в становленні як майбутніх спеціалістів. Студенти цієї групи володіють знаннями, вміннями та навичками виконання фізкультурно-оздоровчих заходів як у навчальний, так і позанавчальний час, оздоровча діяльність здійснюється ними систематично та з однаковою інтенсивністю у всіх видах фізкультурно-спортивних занять. Про ефективність сформованості здорового способу життя на цьому рівні свідчить також відсутність пропусків навчальних занять через хвороби та висока фізична підготовленість.

Умове виділення груп з різним рівнем сформованості здорового способу життя дозволило диференційовано підходити до навчально-виховної та спортивно-оздоровчої роботи в експериментальній групі з урахуванням знань, умінь, фізичної підготовленості та типологічних особливостей студентів.

Також нами досліджувалась система формування світогляду на роль фізичного виховання та здорового способу життя в професійному становленні особистості майбутнього педагога. Дослідження включало аналіз стану фізичного самовиховання та самовдосконалення студентів, навчання студентів свідомій і активній роботі над собою. Простежувалась значущість фізичного виховання в професійній орієнтації студентів педвузу нефізкультурних спеціальностей, аналізувалось оволодіння студентами необхідними методиками застосування засобів фізичної культури, визначалась динаміка ціннісних орієнтацій по відношенню до основних видів фізичних вправ.

Кінцевим результатом нашої роботи з формування здорового способу життя студентів в експериментальній групі ми вважали спрямованість його на самовиховання і підготовку майбутніх вчителів до педагогічної діяльності з

точки зору їх участі в формуванні здорового способу життя учнів. Усвідомлення студентами професійної спрямованості фізичного виховання в педагогічному вузі, як необхідної складової в їх професійно-педагогічній підготовці, формування переконань в соціальних цінностях фізичної культури є важливою передумовою формування у них здорового способу життя та установки на розвиток їх психічного та фізичного здоров'я.

Література

Гружевський В.О. Доцільність використання інноваційних технологій у формуванні особистісно-орієнтованої мотивації студентів до фізичного виховання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2014. Вип. 3. С. 19–24.

Завидівська Н., Ополонець І. Шляхи оптимізації фізкультурно-спортивної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : збірник наукових праць*. 2010. Вип. 2(10). С. 50–54.

Юрчишин Ю.В. Стан та особливості мотивації студентів до рухової активності оздоровчого спрямування на сучасному етапі реалізації фізичного виховання у ВНЗ / *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук пр. за ред. С.С. Єрмакова*. Харків: ХДДДМ (ХХІІІ), 2012. Вип. 4. С. 51–56.

Красильников И.А.

кандидат психологических наук, доцент, практикующий психолог
высшей категории КЗ «Полтавская гимназия № 6», г. Полтава, Украина

КРИТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ К ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ В. ФРАНКЛА

Аннотация. Рассмотрены отдельные концептуальные положения психологической концепции личности В. Франкла в контексте понимания экзистенциальных механизмов разрешения ценностных конфликтов. На основании психологического анализа представлены некоторые критические заметки о роли стратегии долженствования и страдания в личностном выборе.

Krasilnikov I.A. CRITICAL NOTES ON THE EXISTENTIAL PSYCHOLOGY OF THE PERSONALITY OF V. FRANKL

Abstract. Separate conceptual provisions of V. Frankl's psychological concept of personality are considered in the context of understanding existential mechanisms of resolution of value conflicts. Based on a psychological analysis, some critical notes on the role of the strategy of obligation and suffering in personal choice are presented.

В работах экзистенциального психолога, психиатра В. Франкла поднимается сложнейшая онтологическая проблема, связанная с вопросом обретения человеком смысла своего существования в сложном жизненном мире. В. Франкл утверждает, что человек, на основе своей рефлексивно-волевой активности обладает неустранимым стремлением к пониманию экзистенциально-личностных смыслов своего существования. Особенно остро мотивация к смыслу встает перед человеком в такие моменты своего существования, когда необходимо принимать экзистенциальные судьбоносные решения (Франкл, 1990).

Исследуя проблему преодоления человеком сложных экзистенциально-личностных ситуаций, В. Франкл анализирует рефлексивные возможности личности, направленные на осуществление ценностного выбора. Однако, в экзистенциально-личностном выборе, считает В. Франкл, фактор неопределенности субъективно и объективно принципиально является неустранимыми: никто не может заведомо знать правильное и верное решение. Ответ может найти только сам человек на основе своего понимания жизненной ситуации, в которой и обнаруживаются главные ценности и смыслы своего существования (Франкл, 2000).

Указывая на то, что существование человека может протекать на различных уровнях осознания, В. Франкл полагает, что большой и подлинный экзистенциальный выбор всегда трудно осознается и рефлексивируется. Для экзистенциального выбора необходимо такое уникальное духовное качество личности как совесть, истоки которого восходят к бессознательному. Совесть,

полагает В. Франкл, следует рассматривать в аспекте духовно-неосознаваемых жизненных процессов. При этом, исследователь назвал совесть психологическим «органом», который и обеспечивает человеку возможность осуществлять экзистенциально-ценностный выбор в критических ситуациях.

В своих работах В. Франкл неоднократно подчеркивает, что совесть как моральное качество личности, сопряжено с интуитивной способностью схватывать смысл должного, и именно, это должное подсказывает человеку в вопросе экзистенциального выбора в трудных жизненных ситуациях. По его мнению, совесть трансцендентально связывает мое «Я» и «Ты», поэтому должное как ценность всегда указывает на экзистенциально-противоречивую природу личности человека. Совесть подсказывает, как человек должен вести себя в конкретных конфликтно-жизненных ситуациях. Мыслитель рассматривает личностную позицию «должного», как проявлением духовного качества совести.

Следует сказать, что в своих работах В. Франкл отводит значительное место идее должного, которое, согласно его точке зрения, играет важнейшую роль в экзистенциально-ценностном выборе, если таковой возможен. При этом, замечает В. Франкл, индивидуальное долженствование, основанное на совести, не познается рационально, а лишь постигается в процессе интуитивной рефлексии. Автор полагает, что экзистенциальный выбор человека и связанное с ним долженствование вызывает страдание и муки совести. Так, полагает автор, в экзистенциальных страданиях развивается личность и достигает своей зрелости. Также В. Франкл отмечает, что осознание горя и переживание страдания в ситуациях безвыходности лучше, чем отвлечение от горя, но для этого необходимо быть способным к подлинному терпению. Экзистенциальное страдание как душевно-духовное переживание позволяет стать человеку более мужественным.

В. Франкл отмечает, что экзистенциальный конфликт для своего разрешения, требует вернуться человеку к самому себе, осознать свое долженствование перед собой и перед другими, и связанные с ним страдание и

ответственность. Однако, по мнению автора, большинство людей, выбирают жизненную позицию морального нигилизма и «бегства в толпу», тем самым, отказываясь осознавать свой экзистенциально-ценностный конфликт (Франкл, 2017). При этом. В. Франкл, с нашей точки зрения, не находит ответа на такие вопросы. Почему большинство людей не задумываются о смысле жизни? Почему стратегия долженствования, страдания и совести далеко не всегда является ценностью и смыслом для большинства людей?

Можно сказать, что В. Франкл фактически онтологизирует долженствование и страдание-терпение в жизни человека, при решении личностных проблем. Из анализа научных работ складывается впечатление, что В. Франкл фактически культивирует страдание, рассматривает его как жизненную ценность и почти абсолютно обесценивает чувство удовольствия. В целом, стратегия долженствования и страдания-терпения рассматривается, как важнейшее психологическое основание для осуществления личностного выбора.

На наш взгляд, положение В. Франкла о ведущей роли жизненной стратегии долженствования не совсем является верным и вызывает определенные дискуссионные вопросы. Так, требуется анализ и уточнение, в каких жизненных ситуациях стратегия долженствования и страдания-терпения является целесообразной. Например, в экстремальных жизненных ситуациях, когда есть объективные ограничения во времени, эта стратегия в большинстве случаев может быть вредной и длительная рефлексия при угрозе становится неэффективной. Если говорить о ситуациях повседневной жизни, например, сложных личных отношений, то и здесь необходимо понимать, что стратегия долженствования и страдания-терпения может включать в себя скрытую позицию само-насилия, само-фрустрации и повышенный самоконтроль. При этом, безусловно, делать предметом изучения переживание страдания является необходимым и нужным.

Исходя, из теоретического анализа отдельных положений данной концепции, можно сказать, что В. Франкл неоправданно мало внимания

уделяет роли переживания радости в вопросе ценностного выбора и преодоления критических ситуаций. Кроме того, он полагает, что не следует стремиться к жизненным удовольствиям, для человека главной ценностью должен быть поиск смысла его жизни (Франкл, 2018). Возможно, такая позиция ученого связана с особенностями его личности, которая отражает прошлый психотравмирующий опыт концентрационных лагерей.

При этом, мы соглашаемся с В. Франклом в том, что само по себе чувство удовольствия, радости и счастья (семантически близкие, но не совпадающие переживания), не следует делать самоцелью в своей жизни, так как, эти переживания есть побочный продукт самореализации. Однако, именно смыслы, связанные с удовольствием и радостью, по нашему мнению, играют важнейшую роль в разрешении ценностных конфликтов. Отметим также, что некоторые положения концепции личности В. Франкла, которые мы не смогли рассмотреть, не имеют системности, иногда носят отрывочный характер, и даже, взаимно противоречат друг другу.

На основании выше изложенного, сделаем некоторые выводы. В своей концепции личности В. Франкл указал на жизненную стратегию долженствования и сопряженного страдания-терпения как психологическое условие необходимое для принятия решений в сложно-неопределенных жизненных ситуациях. Можно констатировать, что в экзистенциальной психологии В. Франкла неоправданно завышается позитивное значение стратегии долженствования и сопряженного с ней страдания-терпения при экзистенциально-ценностном выборе, а также недооценивается роль чувства удовольствия, радости и счастья в вопросе поиска смысла человеческого существования. Эта концептуальная позиция В. Франкла существенно снижает объяснительный потенциал, разработанной им экзистенциальной психологии, в понимании личностных механизмов ценностного выбора в сложных жизненных ситуациях.

Литература

Франкл В. Воля к смыслу. М.: Апрель-Пресс, 2000. 368 с.

Франкл В. Доктор и душа. Логотерапия и экзистенциальный анализ. М.: Альпина нон-фикшн, 2017. 338 с.

Франкл В. Сказать жизни «Да!»: Психолог в концлагере. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. 239 с.

Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368с.

Пилипенко К.В.

Кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету,
м. Кривий ріг, Україна

УСВІДОМЛЕННЯ ВЛАСНОГО ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ

Анотація. Наведено результати теоретичного аналізу проблеми емоційної стійкості. Констатовано, що юнацький вік є сензитивним для розвитку емоційної сфери. Наголошується, що психологічним ресурсом емоційної стійкості студентів є усвідомлення ними власного особистісного потенціалу.

Pylipenko K.V. AWARENESS OF PERSONAL POTENTIAL AS A PSYCHOLOGICAL RESOURCE OF THE EMOTIONAL STABILITY OF STUDENTS.

Abstract. The results of the theoretical analysis of the problem of emotional stability are given. It is stated that adolescence is sensitive to the development of the emotional sphere. It is emphasized that the psychological resource of students' emotional stability is their awareness of their own personal potential.

Стрімкі та неоднозначні соціально-економічні, особливо політичні та культурні, перетворення, що відбуваються останнім часом в Україні й зокрема в системі освіти, часом зумовлюють гострі форми прояву дезорганізуючого впливу емоцій: розгубленість, зниження працездатності, афекти неадекватності, скутість поз, порушення координації рухів, уповільнення протікання психічних процесів, нестриманість у спілкуванні, агресивність та ін. Це спричинює

підвищення вимог до особистості студента, зокрема до його самосвідомості та здатності до адекватної поведінки у емоційно напружених умовах.

Проблема емоційної стійкості більшою мірою розглядалася в межах загальної психології, військової психології, інженерної психології, психології праці та психології спорту (Л. М. Аболін, І. Ф. Аршава, О. А. Блінов, Б. Х. Варданян, М. І. Дьяченко, П. Б. Зільберман, Є. П. Ільїн, М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, П. П. Криворучко, Г. С. Нікіфоров, А. Є. Ольшанникова, С. М. Оя, В. О. Пономаренко, В. В. Стасюк, О. Я. Чебикін, О. О. Черникова та інші). Лише в останні роки проблематика емоційної стійкості почала охоплювати ширший простір галузей психології.

Очевидним є той факт, що в психологічній характеристиці студентства ВНЗ, з одного боку, дуже багато проявів загальних психологічних особливостей юнацького віку, а з іншого – істотну роль відіграють специфічні умови життя і діяльності у ВНЗ. Юнацький вік надзвичайно значущий для розвитку емоційної сфери особистості. П.М. Якобсон констатував, що в цей час закладаються основи емоційного життя людини, які стануть фундаментом його емоційності у зрілі роки (Якобсон, 1998).

Відтак, усвідомлення студентом власного особистісного потенціалу, на нашу думку є потужним ресурсом його емоційної стійкості.

Література

Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. Москва, Воронеж: 1998. 304с.

Проскурка Н.М.

старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти,

Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна

РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА АВТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У роботі висвітлено результати дослідження рефлексивності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Визначено види рефлексивності за А. Карповим: ситуативна, ретроспективна, перспективна. Описана методика дослідження та визначені рівні розвитку (високий, середній, низький) рефлексивності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

**Proskurka N. REFLEXIVITY AS A COMPONENT OF
AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE INFORMATION
TECHNOLOGY PROFESSIONALS**

Abstract. The results of the research of the reflexivity of the future specialists in information technologies are covered in the paper. The types of reflexivity according to A. Karpov were determined: situational, retrospective, perspective. The research methodology is described and the levels of development (high, medium, low) of the reflexivity of the future IT specialists are determined.

В умовах сучасних соціально-економічних змін важливого значення набуває усвідомлення особистістю своєї неповторності та унікальності. З розвитком інформаційних систем підвищується попит на фахівців з інформаційних технологій. Особливо на фахівців-професіоналів які здатні до рефлексії, самопізнання та саморозвитку. Проблеми особистісного розвитку майбутніх фахівців з інформаційних технологій є предметом розгляду нашого дослідження.

Психологічні особливості рефлексії досліджувались у роботах як вітчизняних (В. Панок, С. Максименко, Т. Титаренко та ін.) так і російських (Б. Ананьєв, Л. Божович, С. Рубінштейн та ін.) науковців.

У нашому дослідженні рефлексивний компонент автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій містить сукупність особистісних характеристик, що забезпечують здатність особистості до саморозуміння, саморозвитку та професійного вдосконалення. Одним із складових рефлексивного компоненту є рефлексивність.

Як зазначає А. Карпов, «рефлексія - це діяльність людини спрямована на осмислення власних дій, своїх внутрішніх станів, почуттів, переживань, аналіз цих станів і формулювання відповідних висновків». Отже, для того щоб зрозуміти себе, контролювати і регулювати свої дії, розвивати свій внутрішній світ, людина повинна опанувати рефлексію. Рефлексія включає в себе самоспостереження і самоаналіз. А. Карпов (Карпов, 2003) виділяє три види рефлексії: ситуативна, ретроспективна, перспективна.

Ситуативна рефлексія забезпечує самоконтроль поведінки в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається. Поведінковими проявами і характеристиками цього виду рефлексії є, зокрема, час обмірковування суб'єктом своєї поточної діяльності; схильність до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях.

Ретроспективна рефлексія проявляється в схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності. В цьому випадку предмети рефлексії - передумови, мотиви і причини дій, зміст минулої поведінки, її результати, в особливості, допущені помилки.

Перспективна рефлексія співвідноситься: з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки; плануванням, прогнозуванням ймовірних результатів, тобто орієнтація на майбутнє.

Для дослідження рефлексивності як складової рефлексивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій було використано *методику визначення рефлексивності А. Карпова* (Карпов, 2003), що складається з 27 тверджень. В опитувальнику запропоновані варіанти відповідей: «абсолютно неправильно», «не правильно», «скоріше

неправильно», «не знаю», «скоріше правильно», «правильно», «цілком правильно».

При обробці результатів дослідження даної методики використовують прямі та обернені шкали. Загальна сума балів переводиться в стени. Стени характеризують низький, середній або високий рівень рефлексії.

Отже, було визначено особливості рефлексивності майбутніх фахівців з інформаційних технологій як здатності суб'єкта до свідомого та довільного процесу осмислення й переосмислення себе та своїх відносин з довкіллям в процесі діяльності й спілкування з іншими людьми. В результаті дослідження було виявлено, що низький рівень рефлексивності властивий для 42,0 % майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Середній рівень рефлексивності встановлено у 57,5 % досліджуваних студентів, а високий рівень рефлексивності було визначено тільки у одного студента, що дорівнює 0,5%. Останнє, є, загалом, позитивним фактом, оскільки за дослідженнями саме середній рівень рефлексивності є оптимальним в контексті продуктивності життєдіяльності людини, в той час, як низький або надмірно високий рівень негативно позначаються на ефективності її діяльності.

В результаті нашого дослідження було виявлено, що майже половина майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають низький рівень розвитку рефлексії. Отже, визначається потреба у розробці програми розвитку рефлексивності як складової автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Література

Карпов, А. В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, 5, Т. 24, 45–57.

Савченко О.В.

доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима
Гетьмана», м. Київ, Україна

РЕФЛЕКСИВНІ ПРАКТИКИ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У роботі визначені трансформації у змісті психологічних конструктів «свідомість» та «рефлексивність» як наслідок впровадження принципів неокласичної парадигми. Запропонована класифікація рефлексивних практик, які використовує особистість задля саморозуміння, самоконструювання та регулювання власної активності.

Savchenko O.V. REFLECTIVE PRACTICES OF PERSONALITY

Abstract. There were identified the transformations in the content of the psychological constructs "consciousness" and "reflectivity" as a consequence of the implementation of the neoclassical paradigm principles. The classification of personal reflective practices used for self-understanding, self-construction and regulation of one's own activity was proposed.

Зміна домінуючої парадигми дослідження призводить до зміни ракурсу розгляду основних психологічних феноменів. Активне впровадження принципів постнеокласичної парадигми сприяло переходу від розгляду свідомості як результуючої функції системної роботи мозкових структур (А. Лурія, Л. Рубінштейн), атрибуту активності суб'єкта (К. Абульханова, А. Брушлинський) до аналізу її як засобу організації життєвого досвіду через побудову, трансляцію, узгодження та трансформацію наративів (Т. Титаренко, Н. Чепелева). Зміни у змісті наукових метапонять відображаються на змісті підпорядкованих конструктів, зокрема відбуваються трансформації у змісті поняття «рефлексивність». Рефлексивність втрачає статус атрибутивної властивості свідомості і стає одним з механізмів інтерпретації особистісного досвіду, засобом організації інтенціональної психічної активності особистості. Так, наприклад, ми розглядаємо рефлексивність як процес переривання особистістю безперервного процесу життя, виходу подумки за його межі задля

усвідомлення та аналізу особливостей власного буття. Передумови такого погляду на рефлексивність були закладені ще в середині ХХ століття, коли розпочалось вивчення рефлексії як «перетворюючої практики проектування різного роду систем» (М. Алексєєв, В. Давидов, В. Лефевр, М. Розов, Г. Щедровицький та ін.).

Зміна змісту конструктів потребує перегляду не лише концептуальної, а й операціональної моделей явища. Якщо в класичній парадигмі явища описувались через властивості та форми, то в постнеокласичній парадигмі акцент робиться на засобах існування, траєкторіях розвитку та контекстуальних проявах. Так, особистість за формою існування це дискурсний суб'єкт, який «живе в просторі мовних практик, тобто фактично становить місце зустрічі різних дискурсів», може виразити себе в текстах (Чепелева, 2012). А рефлексивність існує у формі рефлексивних практик, які забезпечують тлумачення, усвідомлення, презентування себе.

Мета роботи – розглянути основні рефлексивні практики, які використовує особистість задля саморозуміння, самоконструювання та регулювання власної активності.

Практики як звичайні рутинні дії, що засвоюються суб'єктом у ході соціалізації та обумовлюють його поведінку у певних соціальних ситуаціях, у своїх роботах вивчає Т. Титаренко. Згідно з концепцією Е. Гідденса, функціонування практик відтворюється у появі нових структур досвіду, знань суб'єкта про свої можливості та здатності інших людей. Згідно з підходом П. Бурд'є, практики пристосовані під досягнення певного результату, але не потребують високої майстерності виконання та не передбачають «свідомої націленості на ці результати» (Титаренко, 2011: 17). У роботах Г. Гутнера виокремлено три критерії, за якими можна визначити практики, відмежувавши їх від інших форм активності суб'єкта. Автор зосередив увагу на таких характеристиках: 1) контролюються з боку соціуму та суб'єкта; 2) вимагають регулярності відтворення за певними правилами; 3) є соціальними за своєю природою. Саме практики виконують функції структурування особистісного

життя, забезпечення особистісних трансформацій, акумуляцію життєвого досвіду.

Т. Титаренко підкреслює, що зміст практик визначається під час діалогу особистості з реальними та віртуальними співрозмовниками, він змінюється у процесі особистісного розвитку. «Здійснюючи постійний «рефлексивний моніторинг поведінки», доросла людина критично оцінює власні практики і впливає на їхню трансформацію» (Титаренко, 2011: 17).

У нашому дослідженні нас цікавили перш за все практики, пов'язані з рефлексивною активністю особистості. О. Старовойтенко виокремила дві найбільш важливі групи практик: «згадування себе» та «конструювання себе» (Старовойтенко, 2007). За думкою М. Фуко, перший масовий сплеск інтересу людей до подій свого внутрішнього світу відбувся в античності, коли зародилась практика «культури себе» або «турботи про себе» (Фуко, 1998). Основними компонентами практики «культури себе» філософ вважав: 1) установку на роботу із собою (увага до власних фізичних та інтелектуальних здібностей; визначення засобів самовдосконалення та ін.); 2) реальну працю над собою («вечірні та ранкові занурення в себе» (Старовойтенко, 2007: 41); самозвіти на підставі спогадів про минулий день; обдумування майбутніх справ та ін.); 3) культ тілесного і душевного здоров'я (поєднання фізичної гімнастики з вправами по «догляду за душею»; увага до проблем тіла, дотримання режиму дня та захист від надмірностей; розгляд порушень моралі як хвороб душі); 4) практики пізнання себе (процедури самовипробування, самоаналізу та самодослідження); 5) практики «пошуку себе» (опанування своїх емоцій, потягів, бажань; придбання досвіду «насолоти собою»; «радість від відкриття себе-внутрішнього, переживання того, що «ти сам – твоя найкраща частина»» (Старовойтенко, 2007: 43)).

За моделлю М. Фуко, ми розробили опитувальник «Рефлексивні практики особистості», спрямований на визначення частоти застосовування у буденному житті практик, які дозволяють суб'єкту реалізувати свої ідеали та цінності через акти самоконструювання, самовизначення та самоздійснення. Перевірка

внутрішньої структури авторської методики через застосування факторного аналізу (STATISTICA 10.0) дозволила уточнити модель, виявити реальні форми представленості цієї групи практик у житті сучасної молоді. Дослідження проводилось на виборці студентів різних років навчання ($N=91$ особа). Було виокремлено 6 незалежних факторів, що пояснювали 56% загальної дисперсії. Зміст факторів частково перетинався зі змістом складових моделі М. Фуко. Нами були відокремлені наступні групи рефлексивних практик особистості: щоденної роботи над собою, самодослідження, самовипробування та саморегуляції, самопроектування, саморозвитку, додання тривоги.

Внутрішня валідність шкал опитувальника перевірялась за багатьма показниками, наведемо коефіцієнти кореляції показників представленості рефлексивних практик з показниками «Методики визначення рівня рефлексивності» (А. Карпов, В. Пономарьова). Чим вище рівень загальної рефлексивності, тим частіше застосовує особистість практики щоденної роботи над собою ($r=0,37$; $\alpha \geq 0,999$), самовипробування та саморегуляції ($r=0,24$; $\alpha \geq 0,95$), самопроектування ($r=0,22$; $\alpha \geq 0,95$). Показник здатності до ретроспективної рефлексії пов'язаний з показниками частоти застосування практик щоденної роботи над собою ($r=0,34$; $\alpha \geq 0,999$) та самопроектування ($r=0,25$; $\alpha \geq 0,95$). Показник здатності до ситуативної рефлексії пов'язаний лише одним значущим кореляційним зв'язком з практикою щоденної роботи над собою ($r=0,24$; $\alpha \geq 0,95$). Суттєво більше зв'язків має показник перспективної рефлексії, який пов'язаний з такими практиками: щоденної роботи над собою ($r=0,39$; $\alpha \geq 0,999$), додання тривоги ($r=0,23$; $\alpha \geq 0,95$) та самопроектування ($r=0,27$; $\alpha \geq 0,99$). Показник усвідомлення особливостей спілкування та взаємодії пов'язаний з частотними параметрами практик щоденної роботи над собою ($r=0,22$; $\alpha \geq 0,95$), самодослідження ($r=0,27$; $\alpha \geq 0,99$), самовипробування та саморегуляції ($r=0,28$; $\alpha \geq 0,99$).

Розглянемо приклади реалізації певних груп практик. Практики щоденної роботи над собою можуть проявлятися у таких формах: 1) робити фізичні вправи кожного ранку; 2) фіксування цікавих ідей, подій, до розмірковування

над якими слід буде повернутися; 3) пригадування певних ситуацій, що відбулись нещодавно, аналіз їх причин та наслідків; 4) запам'ятовування цікавих фактів та необхідної інформації та ін. Практики самовипробування та саморегуляції включають: 1) організація дискусій із самим собою, у яких відстоюються різні погляди на ситуацію; 2) застосування прийомів самопокарання, заохочування; 3) створення «критичних» ситуацій для перевірки себе, своїх почуттів, своїх здібностей (у яких відсутнім є те, що вважається необхідним); 4) підведення підсумків певних етапів життя; визнання помилок, що були скоєні, аналіз їх причин; 5) дотримання режиму дня та ін.

Висновки. Як бачимо, рефлексивні практики можуть бути діяльними, спрямованими на перетворення умов ситуації, реалізацію певних намірів, а можуть мати більш споглядальний характер (розмірковування над можливими варіантами поведінки, мисленнєвий аналіз). Їх застосування дозволяє особистості не лише регулювати свою активність у соціально-прийнятній формі, а й об'єктивувати зміст своєї свідомості, робити його предметом аналізу та внутрішніх перетворень. Саме через практики стає можливим співвідносити змістовні складові свідомості з реальними вимогами реальності, узгоджувати їх.

Література

Старовойтенко Е. Б. Культурная психология личности. Москва: Академический проспект; Гаудемус, 2007. 310 с.

Титаренко Т. М. Соціально-психологічні практики життєконструювання особистості. *Актуальні проблеми психології / АПН України. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Психологічна герменевтика*. 2011. Вип. 7. С. 15–23.

Чепелева Н. В. Розвиток особистості у контексті постнекласичного методологічного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наук.х праць*. 2012. № 37 (61). С. 3–6.

Фуко М. История сексуальности – III : Забота о себе / Под общ. ред. А. Б. Мокроусова. Киев: Дух и литера; Грунт; Москва: Рефл-бук, 1998. 288 с.

Синчук В. В.

магістрантка спеціальності 053 «Психологія» кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету,
м. Київ, Україна

Шевцова О. М.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна

Я-КОНЦЕПЦІЯ ЯК ЧИННИК ВИБОРУ СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Анотація. У роботі представлено психологічні особливості розвитку самосвідомості та самостворення особистості, вибору стратегії поведінки у конфлікті (суперництво, уникнення, пристосування, компроміс, співробітництво) в юнацькому віці. Охарактеризовано вплив особливостей Я-концепції на вибір стратегій поведінки у конфлікті осіб юнацького віку.

Synchuk Veronika, Shevtsova Olena SELF-CONCEPT AS A FACTOR OF CHOOSING BEHAVIOR STRATEGY IN CONFLICT IN ADOLESCENCE

Abstract. The psychological features of personality development, self-consciousness and self-esteem, choice a behavioral strategy in conflict (competition, avoidance, accommodation, compromise, collaboration) in adolescence are presented. The influence of Self-concept features on the choice of behavior strategy in conflict of adolescents is characterized.

Сучасна соціальна ситуація розвитку особистості в юнацькому віці пов'язана зі зростанням соціально-психологічної, внутрішньоособистісної, педагогічної нестабільності, що призводить до зниження стійкості міжособистісної взаємодії, підвищенню конфліктності. При цьому, вибір найбільше конструктивної стратегії поведінки у конфліктній ситуації здатен мінімізувати негативні наслідки як для збереження стосунків, так і для розвитку особистості. Важливою складовою цієї системи міжособистісних відносин виступає уявлення людини про саму себе, про свої риси та якості, здібності,

мотиви, що складає основу Я-концепції особистості. Уявлення про себе, на основі яких особистість встановлює контакт з іншими людьми та, взагалі, оточуючим світом, є породженням самосвідомості та сприяє внутрішній узгодженості, формуванню очікувань та установок, що є особливо важливим для юнацького віку.

Проблемою розвитку особистості юнаків, їх самосвідомості, самостворення та саморозуміння у різні часи займалися А. Дмитрієв, В. Лісовський, А. Еромасова, Т. Вільхова, Л. Меньшикова. Вивченню психології поведінки особистості у конфлікті, зокрема на етапі юнацтва, присвячені праці представників різних наукових підходів та ряду вітчизняних дослідників, серед яких Г. Ложкін, А. Гірник, Л. Долинська, І. Кошова, Н. Макарчук, Л. Матяш-Заяц та інші.

Перш за все, психологічно-вікові особливості юнацтва характеризуються емоційною незрілістю, виникає складність у перехідному періоді до дорослого життя та переживаннях щодо цього (Кащук, 2012). Ці переживання включають: невизначеність мотивації вибору професії, відсутність належної психологічної підготовки до самостійного життя, необхідність приймати рішення, невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки. Так, негативні переживання в першу чергу викликають появу внутрішньо-особистісних конфліктів, які можуть зіграти руйнівну роль у стабілізації розвитку юнаків. Таким чином, важливим є використання конструктивних способів вирішення конфлікту та набуття навичок саморегуляції та саморозвитку.

При дисгармонізації Я-концепції осіб юнацького віку властивими є низький рівень прийняття себе, невміння розмежувати позитивні та негативні якості своєї поведінки та особливостей особистості в цілому, в наслідку чого відбувається неприйняття себе, відчуженість по відношенню до своєї особистості, ригідність Я-образу та небажання змінювати себе, підвищене критичне ставлення до своїх досягнень, розбіжність образів Я-ідеального та Я-реального, тенденція до пошуку причини невдач у власній особистості,

залежність від зовнішніх оцінок та обставин (Палачева, Жиляєв, 2010). Всі ці негативні аспекти Я-концепції призводять до внутрішньої конфліктності, незадоволеності собою та своїми можливостями, своїм соціальним становищем, втрати інтересу до своєї особистості, до пасивності та обмеження своїх соціальних контактів, що в свою чергу, має негативний вплив як на особистісний аспект життєдіяльності людини, так і на професійну його складову (Семиченко, 2009; Шевцова, 2015).

Конфлікти є невід'ємною частиною життя та визначаються як зіткнення протилежно направлених, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремої особистості, у міжособистісних взаємодіях чи стосунках особистості і груп людей, що пов'язане з гострими негативними емоційними переживаннями. Кожен конфлікт є унікальним, але всіх їх об'єднують схожі функції, динаміка та можливі шляхи вирішення, які певною мірою залежать від стратегій поведінки у конфлікті, серед яких суперництво, уникнення, пристосування, компроміс, співробітництво, які можуть включати в себе певні тактики: захоплення і утримання об'єкта конфлікту; фізичного насильства; психологічного тиску; демонстративних дій; санкціонування; коаліцій; фіксації своєї позиції; дружельності; тактику домовленості.

Вибір певної стратегії поведінки у конфлікті у юнацькому віці залежить від ряду факторів, які обумовлені ситуативністю, емоційним станом, саморегуляцією (Лисенко-Гелемб'юк, 2011), досвідом перебування у схожих конфліктних ситуаціях та особистісними характеристиками, особливу роль серед яких відіграє розвиток та особливості Я-концепції особистості.

Так, особи юнацького віку, які розраховують лише на власні сили, мають високий рівень впевненості у собі та характеризують себе як сильну, незалежну особистість, схильні до вибору у конфлікті стратегії суперництва. А ті юнаки, хто схильні до внутрішніх конфліктів, тривожно-депресивних станів, що супроводжуються переживанням почуття провини, самозвинувачення, критично ставляться до своїх недоліків, – схильні уникати конфліктів. Стратегію пристосування здебільшого обирають юнаки, які схильні до

внутрішніх конфліктів, приниження значущості своєї особистості, низького рівня прийняття свого «Я» загалом, пасивності, інтровертованості, скутості, тривожності, їх поведінка та прийняття рішень залежать від зовнішніх оцінок та обставин. Стратегія компромісу притаманна особам юнацького віку, для яких характерне відчуття цінності власної особистості для себе та оточуючих, дружнє ставлення до себе, безумовне прийняття себе зі всіма перевагами та недоліками, які вміють презентувати себе, свою точку зору та приймають активні дії щодо відстоювання своїх інтересів. Вибір стратегії співробітництва здійснюється особами юнацького віку, які позитивно ставляться до себе, на високому рівні усвідомлюють себе як особистість, їх судження непідвласні мінливим обставинам, вони здатні гідно презентувати себе. Так, юнаки, які мають високий рівень прийняття себе та усвідомлення своєї індивідуальності, відсутність внутрішніх конфліктів, високий рівень самопрезентації та самоповаги, схильні до володіння навичками раціональної поведінки у конфлікті, керування своїм емоційним станом та прийняття конструктивних рішень від час конфліктних ситуацій.

Отже, високий рівень розвитку Я-концепції юнаків сприяє позитивному самоусвідомленню, саморозумінню та самоприйняттю, оптимальній адаптованості до мінливих умов соціального середовища, ознакою якого є конфлікт, що супроводжує всі сфери життєдіяльності людини й є безпосередньою рушійною силою її розвитку. Позитивна Я-концепція особистості в юнацькому віці слугує гармонійному розвитку самоідентичності, що, у свою чергу, обумовлює вміння створювати та зберігати міжособистісні стосунки, конструктивно виходити з конфліктних ситуацій тощо.

Література

Кащук Я.Н. Переживание смысложизненного кризиса в юношеском возрасте. *Инновационные проекты и программы в образовании*. Москва, 2012. №5. С. 36.

Лисенко-Гелемб'юк К.М. Саморегуляція як чинник розв'язування міжособистісних конфліктів студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2011. 20 с.

Палачева Т.И., Жилиев А.Г. Формирование «Я – концепции» в детском, подростковом и юношеском возрастах. *Молодой ученый*. Казань, 2010. №1-2. С. 208-215.

Петрова Е.Г. Особенности выбора стратегии поведения в конфликте в студенческой среде. *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*. Таганрог, 2015. № 2. С. 283-288.

Семиченко В.А. «Я» в структурі професійно надійної особистості. *Наука і освіта*. Одеса, 2009. № 3. С. 30-33.

Шевцова О. М. Психологічна характеристика рівнів розвитку професійної Я-концепції фахівця. *Матеріали Міжнародного науково-практичного конгресу педагогів та психологів «Besmart!», 17-18 лютого 2015, м. Женева (Швейцарія)* Т. 2. С. 197-202.

Aruna Bharathi T., Dr.P. Sreedevi A Study on the Self-Concept of Adolescents. *International Journal of Science and Research*. 2016. Vol. 5. P. 512-516.

Hisli Sahin N., Basim HN., Cetin F. Locus of control and self-concept in interpersonal conflict resolution approaches. *Turkish journal of psychiatry*. 2009. Vol. 20.

Фатєєва М.С.

магістр психології, аспірант кафедри практичної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОУСВІДОМЛЕННЯ ОСІБ З ОРТОРЕКСІЄЮ

Анотація. Сучасні дослідження особливостей самоусвідомлення демонструють інтерес світової спільноти до проблематики порушень харчової поведінки. Орторексія стає все більш наявною загрозою належної якості життя

людей. Суспільство потребує поглиблення знань для надання якісної психологічної допомоги різним соціальним групам.

Fatieieva M.S. PROSPECTS OF RESEARCH OF SELF-AWARENESS PECULIARITIES AMONG PEOPLE SUFFERING FROM ORTHOREXIA

Abstract. Modern studies of the features of self-awareness demonstrate an increasing interest of the world community to the problem of disordered eating. Orthorexia is becoming a present threat as it significantly deteriorates the quality of life of people. It is important to deepen knowledge to provide quality psychological assistance to different social groups.

Сучасна наукова спільнота не має одностайної думки щодо визначення поняття самоусвідомлення (self-awareness). Одним з найпоширеніших є визначення Ш. Дюваль та Р. Віклунда, роботою яких «Теорія об'єктивного самоусвідомлення» було покладено початок емпіричних досліджень зосередженої уваги. За думками Дюваль та Віклунда самоусвідомлення – це здатність стати об'єктом власної уваги (Duval & Wicklund, 1972). За Оксфордським словником англійської мови самоусвідомлення визначається, як свідоме знання та розуміння власного характеру й почуттів. Американський дослідник Ч. Карвер додає, що самоусвідомлення є тимчасовим станом, спричиненим оточенням (Carver, 2003). На відміну від вищевказаних думок, канадський вчений А. Моран влучно визначив самоусвідомлення як активне виявлення, обробка та зберігання інформації про себе (Morin, 2011). Британська енциклопедія розглядає самоусвідомлення як процес переживання людиною власного «Я», або «Селф», яке у сучасній психології замінило більш ранні уявлення про душу. Має рацію Моран, який вважає синонімами до самоусвідомлення *самосприйняття, самопостереження, самоаналіз* (Morin, 2017).

Яка з цих точок зору є більш прийнятною? Розділяючи погляди концепції Трепнел та Кембел (Trapnell & Campbell, 1999), умовно можемо виділити 2 типи самоусвідомлення::

1) Саморефлексія: здорова цікавість до себе, саморегуляція та самовдосконалення;

2) Самопоглинання (або саморумінація): надмірне зосередження уваги на собі, що супроводжується пригніченням та соціальною тривогою.

В практичній діяльності фахівці – психологи та психотерапевти стикаються з обома типами. Самоусвідомлення розвивається та підтримується через соціальну взаємодію, від віку немовляти до дорослого життя. Активація медіальної префронтальної кори та периферичних структур мозку відбувається як відповідь на: фізичні стимули (дзеркало); вплив засобів масової інформації; на згадування минулих особистих подій тощо. Важливо, що будь-яке соціальне середовище, яке підкреслює унікальні характеристики людини (наприклад, єдиний чоловік у жіночій групі) призводить до індивідуалізації та тимчасово підсилює самоконцентрацію (Phemister & Crewe, 2004). У той час як обставини, що заохочують подібність у поведінці, зовнішності та цінностях (наприклад, військовий загін, субкультура група), зменшують самоконцентрацію (Diener, 1979; Wicklund, 1975) й, таким чином, знижують рівень соціальної тривоги, підкреслюючи єдність та приналежність до соціальної групи. Вже зазначалося раніше, самоусвідомлення – це динамічний процес, процес уваги, спрямованої на себе «тут і тепер», але й також інструмент для дослідження й корекції взаємодії індивіда та середовища (Фатєєва, 2017).

Наприкінці минулого століття у психології виникло поняття орторексія (від грецького orthos – «прямий», «правильний» та orexis – «апетит») – так називають фіксацію особи на правильності та чистоті їжі, яка прогресує й може призводити до виключення з раціону майже всіх продуктів. Це порушення харчової поведінки стає розповсюдженим – приділяти увагу різноманітним питанням харчування є трендом, та викликає значний інтерес і схвалення широкого загалу (Лозова, 2018). У світі стрімко зростає цікавість до підвищення якості життя, а їжа, на думку багатьох, є одним з важливих показників цього. Нажаль, вказане явище має й зворотній бік медалі: все частіше гармонія порушується й виникає феномен орторексії – намагання бути

чистими, правильними, вести надмірно здоровий спосіб життя. Все це поступово перевтілюється у нав'язливі переконання. Вони є практично незмінними в різних країнах світу, що дає змогу виділяти субкультуру орторексів («надто здорового способу життя й суворих харчових обмежень»), як окрему міжнародну віртуальну групу осіб, що гуртуються навколо специфічних поглядів, цінностей та стилю життя (Фатєєва, 2019).

Як показало емпіричне дослідження, проведене з 2016 по 2018 роки в Києві, Мінську, Одесі, Санкт-Петербурзі, Харкові й інших містах, однією з особливостей самоусвідомлення осіб з орторексією є низький рівень харчової інтуїції (Фатєєва, 2019). Вибіркою було охоплено 326 досліджуваних, чоловіків і жінок, віком від 18 до 68 років. 77 осіб чоловічої статі, жіночої – 249. Середній вік становив 30,64 років, стандартне відхилення – 11,61. З метою дослідження харчової інтуїції респондентів і усвідомлення типу харчування використано Шкалу інтуїтивного харчування-2 Т. Тільки у вітчизняній адаптації. Вибірку було розділено на групи з наявною та відсутньою орторексією за допомогою Римського опитувальнику нервової орторексії “Orto-15”. Зазначені висновки слід вважати одним з перших кроків до ґрунтовного осмислення та розуміння особливостей самоусвідомлення цієї соціальної групи.

Таким чином, є підстави констатувати великий запит світової спільноти до більш глибокого дослідження особливостей самоусвідомлення осіб з порушеннями харчової поведінки з метою надання більш кваліфікованої психологічної допомоги.

Література

Дробот О. Когнітивно-особистісні особливості переживань дорослих з приводу здоров'я / О. Дробот, О. Лозова // *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018.

Фатєєва М. С. Еволюція поняття самоусвідомлення у психологічній науці *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Переяслав-Хмельницький, 2017. С. 196–199.

Фатєєва М. С. Інтуїтивне харчування у світлі наукових вітчизняних та зарубіжних розшукувань. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №3. С. 153–157.

Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. New York: Academic Press.

Morin, A. (2011). Self-Awareness Part 1: Definition, Measures, Effects, Functions, and Antecedents. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(10), 807–823. doi:10.1111/j.1751-9004.2011.00387.x

Phemister, A. A., & Crewe, N. M. (2004). Objective self-awareness and stigma: Implications for persons with visible disabilities. *The Journal of Rehabilitation*, 70(2), 33–38.

Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the Five-Factor Model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 284–304.

Яковицька Л.С.

доктор психологічних наук, доцент кафедри авіаційної психології

Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна

ДОСВІД ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ

Анотація. Особистісна саморегуляція викладача розглядається як структурний компонент його психологічної готовності до професійної діяльності. Виділені істотні характеристики саморегуляції викладача: здатність планувати і моделювати власну діяльність, виділяти значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому.

**Yakovytska L.S. EXPERIENCE OF STUDY FEATURES OF
TEACHERS 'SELF-REGULATION PROCESS**

Abstrakt. In the study, personal self-regulation of the teacher is considered as a structural component of his psychological readiness for professional activity.. The essential characteristics of the teacher's self-regulation are highlighted: the ability to

plan and model their own activities, to allocate meaningful conditions for the achievement of goals both in the current situation and in the future.

Сучасні виробничі ситуації вимагають від особистості професіонала великих резервів самовладання й саморегуляції. Саморегуляція є процесом довільного керування особою власною поведінкою, розв'язання складних ситуацій, переробки негативних переживань. В нашому дослідженні особистісна саморегуляція розглядалась як структурний компонент психологічної готовності фахівця до професійної діяльності. Сутнісною характеристикою саморегуляції викладача, на нашу думку, є саме вміння спрямовувати власну активність, здатність «творити себе», яка робить його вільним і свідомим суб'єктом власної життєдіяльності (Яковицька, Маргієв, 2019).

Для з'ясування особливостей саморегуляції поведінки викладачів ми використали методику «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової (Моросанова, Коноз, 2000). Отже, аналізуючи показники регуляторних процесів викладачів технічних кафедр за методикою В.І. Моросанової ми побачили, що практично усі показники саморегуляції виражені на середньому та високому рівнях. Найбільш високо у викладачів розвинуті здатності до планування та моделювання, що свідчить про сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності формуються самостійно. Викладачі здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що підтверджується відповідністю програм дій планам діяльності, відповідністю одержуваних результатів поставленим цілям.

Досліджуваних викладачів технічних кафедр відрізняє чіткість постановки цілей діяльності, ретельне планування, визначення конкретних термінів їх виконання і, як наслідок, організованість процесу викладання. Їм властива енергійність, швидке переключення з одного виду діяльності на інший. Високий ступінь розвитку такої регуляторно-особистісної властивості як гнучкість дозволяє їм бути сприйнятливими до всього нового, сприяє

швидкому та оперативному орієнтуванні в навколишній дійсності, гарній пристосованості та соціальній адаптивності. Досить високий рівень розвитку моделювання дозволяє правильно оцінити навчальну ситуацію, оперативно підібрати шляхи і способи досягнення мети. Викладачі технічних кафедр адекватно та об'єктивно оцінюють свої можливості, сфера інтересів різноманітна, втім їх більше цікавлять конкретні завдання. У спілкуванні присутнє прагнення до незалежності, вони часто прагнуть до лідерства у соціальній групі (Яковицька, 2017).

Досліджувані викладачі економічних кафедр переважно мають середній рівень розвитку довільної саморегуляції поведінки. Для них характерні середня сформованість процесу планування та високий рівень розвитку процесу моделювання. Крім того, викладачам властиві низька усвідомленість і стійкість цілей діяльності, нерідко невизначеність і мінливість планів. Високий рівень за шкалою програмування проявляється в потребі детально розробляти програми власних дій. Такі люди схильні заздалегідь формувати самостійну програму виконавських дій, визначають і складають схему майбутньої діяльності, зокрема викладацької. Вони зосереджені на процесі виконання діяльності, їм властива наполегливість у подоланні перешкод, енергійність і працездатність. Програма їх поведінки зберігає свою стійкість незалежно від умов її виконання і наявних перешкод, як при звичайних заняттях, так і в умовах підвищеної відповідальності за результат. Ці люди схильні до оперативної роботи, проте, зниження показників за шкалою оцінки результатів, недостатня строгість критеріїв успішності діяльності, може проявлятися у надмірній самовпевненості, певній легковажності, відсутності зваженої критичною оцінки самих себе, своїх дій та отриманих результатів, що призводить до того, що результати можуть не відповідати наміченим на початку цілям. У спілкуванні такі люди прагнуть бути у згоді з думкою оточуючих, слідуєть умовностям, правилам і принципам хорошого тону. Прагнуть допомагати іншим, проявляють розуміння та товариськість, приймають допомогу оточуючих. Їх характеризує високий рівень адаптивності.

Викладачі економічних кафедр намагаються поводитися відповідно до виробленої стратегії, однак часто змінюють цілі та плани, так як приймають рішення на основі заданих ззовні критеріїв тобто значною мірою перебувають під впливом оточуючих людей. Життєві плани таких людей нестійкі, залежать від думки інших людей та достатньо легко коригуються.

Для виявлення значущих відмінностей між отриманими результатами викладачів економічних і технічних кафедр нами був застосований t-критерій Стюдента. Статистичний аналіз відмінностей щодо регуляторних процесів викладачів технічних і економічних кафедр показав статистично значущі відмінності у проявах саморегуляції викладачів за такими показниками як моделювання (більше властиве викладачам економічних кафедр), оцінювання результатів і самостійність (більше характерні для викладачів технічних кафедр).

Найвищі показники за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової було виявлено у викладачів технічних кафедр за шкалами планування, оцінювання результатів та самостійність, натомість у викладачів економічних кафедр – за шкалами моделювання, програмування та планування і гнучкості (Яковицька, 2017). На нашу думку, особливості саморегуляції викладача визначаються знаннями і професійним досвідом особи, від них залежить інтерпретація ситуації, побудова інформаційної моделі, які впливають на її реальну поведінку. Але знання не існує ізольовано, воно залежить від інших психічних сфер та соціальних установок, що мають регулювальну силу. Із світом взаємодіє цілісний суб'єкт як носій знань, сенсів, намірів, емоцій. Разом з цим він має враховувати й об'єктивні характеристики освітнього середовища та навколишнього світу.

Література

Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии*. 2000. №2. С.118-127.

Яковицька Л.С. Професійна самореалізація викладача у науково-технічній діяльності. – Вінниця: Документ Принт, 2017. 352 с.

Яковицька Л.С., Маргієв Г.Е. Структурні компоненти професійної Аідентичності викладача технічного університету. *Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень: збірник наукових праць/ за заг. ред. Л.В. Помиткіної, Т.В. Вашеки, О.М. Ічанської.* – Київ : ТОВ «Альфа-ПК», 2019. С.67-72

Наукове видання

**ПСИХОЛОГІЯ СВІДОМОСТІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАУКОВИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ**

Тези

III Міжнародної науково-практичної конференції

21 листопада 2019 року

(Київ, Україна)

Тези друкуються в авторській літературній редакції

Комп'ютерна верстка і дизайн – Рахманов В.О.