



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



ТЕЗИ

IV Міжнародної науково-практичної конференції
**ПСИХОЛОГІЯ СВІДОМОСТІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Київ, Україна,
21 листопада 2020 року

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

THESES

International Scientific and Practical Conferenc
**PSYCHOLOGY OF CONSCIOUSNESS: THEORY AND
PRACTICE OF SCIENTIFIC RESEARCHES**

Kiev, Ukraine,
November 21, 2020

Київ
Талком
2020

Рекомендовано до друку Вченою Радою Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій, Національний авіаційний університет. (протокол № 7 від 28.10. 2020 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., доктор психології, асоційований професор Латвійського університету, м. Рига, Латвія.

Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень: тези IV міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ 21 листопада 2020 року, / відп. ред. О.В. Дробот; Національний авіаційний університет, Факультет лінгвістики та соціальних комунікацій — К.: Талком, 2020. – 207 с.

ISBN 978-617-7832-67-5

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

УДК 159.922(082)

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

The abstracts of the participants of the IV International scientific and practical conference are represented 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.

*ПСИХОЛОГІЯ СВІДОМОСТІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАУКОВИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ – 2020*

ЗМІСТ

1. Теоретико-методологічні проблеми свідомості як предмета

психологічних досліджень

Калішчук С.М. БАЗИСНИЙ СКРИПТ ЗМІСТОВИХ І
ФУНКЦІОНАЛЬНО-ОПЕРАЦІЙНИХ ДЕТЕРМІНАНТ СМИСЛОВОЇ
АРХІТЕКТОНІКИ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ..... 12

Kalishchuk S.M. BASIC SCRIPT OF MEANINGFUL AND
FUNCTIONALLY OPERATIONAL DETERMINANTS OF THE SEMANTIC
ARCHITECTONICS of PERSONAL CONSCIOUSNESS

Коркос Я.О. КРИТИЧНІСТЬ БУДЕННОЇ СВІДОМОСТІ В ЕПОХУ
ПОСТПРАВДИ..... 17

Korkos Y.O. CRITICAL COLLECTIVE CONSCIOUSNESS IN THE POST-
TRUTH ERA

Лозова О.М. ІНДИВІДУАЛЬНА КАРТИНА СВІТУ СУБ'ЄКТІВ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ..... 20

Lozova O.M. INDIVIDUAL PICTURE OF THE WORLD OF THE
SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

2. Психологія свідомості: правові, етнічні, професійні, релігійні,

регуляторні та інші аспекти

Дробот О.В. ПРЕДМЕТНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНЕ
ДИСТАНЦІЮВАННЯ» В РІЗНИХ СУСПІЛЬНИХ ТА НАУКОВИХ
КОНТЕКСТАХ..... 23

Drobot O.V. SUBJECT ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "SOCIAL
DISTANCE" IN DIFFERENT SOCIAL AND SCIENTIFIC CONTEXTS

Лагодзінський В.В. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ЛІДЕРСТВА У
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ..... 27

Lahodzinskyi V.V. DEVELOPMENT OF MILITARY SERVANTS' EMOTIONAL LEADERSHIP: THEORETICAL ANALYSIS OF FOREIGN RESEARCH

Проскурка Н.М., Бондар С.О. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ..... 32

Proskurka N., Bondar S. EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PSYCHOLOGISTS

Рубель Н.Г. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ ПІД ЧАС КРИЗ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ..... 35

Rubel N. FEATURES OF MANIFESTATIONS OF ANXIETY DURING CRISES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

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

Пустовий С.А. СЕМАНТИЧНИЙ ПРОФІЛЬ СВІТУ ФІЛОЛОГІЇ У СТУДЕНТІВ БАКАЛАВРАТУ..... 39

Pustovy S.A. SEMANTICAL PROFILE OF THE WORLD OF PHILOLOGY IN UNDERGRADUATE STUDENTS

4. Когнітивні аспекти соціалізації та самовизначення особистості

Доценко Л.В., Каряка І.В., Каряка О.Ю. КОГНІТИВНІ УЯВЛЕННЯ ТА ЇХ СТЕРЕОТИПИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ..... 42

Dotsenko L.V., Kariaka I.V., Kariaka O.Y. COGNITIVE PERCEPTIONS AND THEIR STEREOTYPES AS PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PERSONALITY

Дубчак О.Б., Кривоносенко Н.О. МОТИВАЦІЯ ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПАРАЛІМПІЙЦІВ У ЗМАГАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ..... 47

Dubchak O.B., Krivonosenko N.O. MOTIVATION TO SELF-
REALIZATION PARALIMPIYTSIV AT THE MAGAL PROCESS

Кириченко Т.В. ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ
ІНДИВІДА В УМОВАХ РОБОТИ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНО-
ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ..... 51

Kyrychenko T.V. THE PROBLEM OF PERSONAL GROWTH OF THE
INDIVIDUAL IN THE CONDITIONS OF WORK OF THE CENTERS OF
SOCIAL-PSYCHOLOGICAL REHABILITATION

Кокарьсва А.М., Хоменко-Семенова Л.О., Алпатова О.В. АНАЛІЗ
ПРОФЕСІЙНОЇ ВМОТИВОВАНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗВТО..... 56

Kokarieva A., Khomenko-Semenova L., Alpatova O. ANALYSIS OF
PROFESSIONAL MOTIVATION TUTORIAL TEACHERS

Литвинчук Н.Б. КОГНІТИВНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ПРОФЕСІЮ
ПСИХОЛОГА У СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ БАКАЛАВРАТУ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПСИХОЛОГІЯ»..... 62

Lytvynchuk N. COGNITIVE IDEAS ABOUT THE PROFESSION OF A
PSYCHOLOGIST IN FIRST-YEAR STUDENTS OF THE BACHELOR'S
DIVISION OF THE SPECIALTY " PSYCHOLOGY"

Паламарчук М.Є. ІНКЛЮЗИВНИЙ СОЦІАЛЬНО-ІНТЕРАКТИВНИЙ
ТЕАТР ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ДЕСТИГМАТИЗАЦІЇ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ
ВНАСЛІДОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ..... 65

Palamarchuk M. THE INCLUSIVE SOCIAL-INTERACTIVE THEATER
AS A TECHNOLOGY OF DESTIGMATIZATION OF PERSONS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES

Прохоренко Я.С. МЕДІАЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ
ПІДЛІТКІВ..... 70

Prokhorenko Y.S. MEDIA DEPENDENCE AS A FACTOR OF
SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS

Чечко І.І. НАВИЧКИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	75
---	-----------

Chechko I.I. DECISION-MAKING SKILLS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PERSONALITY

Чжан Синь КОММУНИКАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЛІЧНОСТІ.....	79
---	-----------

Zhang Xin THE COMMUNICATIVE COMPONENT OF PERSONALITY SOCIALIZATION

Чорноморд Є.Є. СІМ'Я ЯК ОДИН ІЗ НАЙВАЖЛИВІШИХ ФАКТОРІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	84
---	-----------

Chornomord Ye. Ye. FAMILY AS ONE OF THE MOST IMPORTANT ISSUES IN SOCIALIZATION OF PERSONALITY

5. Види свідомості, методи та методики дослідження

Кісіль З.Р., Кісіль Р.-В. В. ПРАВОСВІДОМІСТЬ І МОРАЛЬНІСТЬ – СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЦІННОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ.....	88
--	-----------

Kisil Z. R., Kisil R.-V. V. LEGAL AWARENESS AND MORALITY – SOCIO-PSYCHOLOGICAL VALUES IN THE ACTIVITIES OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS

Савелюк Н.М. ПСИХОСЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА РЕЛІГІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	93
--	-----------

Savelyuk N.M. PSYCHOSEMANANTIC STRUCTURE OF RELIGIOUS CONSCIOUSNESS OF PERSONALITY

Тельчаров О.О. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕОРІЇ СВІДОМОСТІ ІНШОГО У ОСІБ, ЗАЛЕЖНИХ ВІД ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН	98
--	-----------

Telcharov O.O. THEORY OF MIND'S INVESTIGATION METHODS ON THE EXAMPLE OF PERSONS ADDICTED TO PSYCHOACTIVE SUBSTANCES

Чень Ченьлин, Сюй Менглин ОСОЗНАННОСТЬ КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ЗАРУБЕЖНЫХ ЭКСПЕРТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ..... 103

Chen Chenling, Xu Mengling AWARENESS OF CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN EXPERTS IN THE UNIVERSITIES OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

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

Демченко Н.І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАФАХІВЦІВ В ТЕХНІЧНОМУ ЗВО..... 107

Demchenko N.I. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE AVIATION SPECIALISTSIN THE TECHNICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Кириченко Т.Г. ЗНАЧЕННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ..... 110

Kyrychenko T.G. THE IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF THE FUTURE SPECIALIST

Майер Александра, Райт Джени МУЗЫКА КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СПОСОБНОСТИ..... 115

Meyer Alexandra, Wright Jenny MUSIC AS A TOOL OF ENSURING AND DEVELOPING CHILDREN,S COGNITIVE ABILITIES

Мілютіна К.Л. ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПСИХОЛОГА..... 118

Milutina C. TOLERANCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF A PSYCHOLOGIST

Онугрієва Л.А. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ І ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІОНОМІЧНОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ НАВЧАННЯ У ВНЗ..... 121

Onufriieva Liana PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF A PERSONALITY'S DEVELOPMENT AND FUTURE SOCIOECONOMIC SPECIALISTS' SELF-CONSCIOUSNESS FORMATION DURING STUDY IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Пашенко С. Ю. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО..... 126

Paschenko S.Y. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF THE UNIVERSITY ACADEMIC STAFF

Пироженко Л.В., Ван Синьсин АНАЛИЗ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В СРЕДНИХ ШКОЛАХ КИТАЯ..... 131

Pyrozhenko Lidiia, Wang Xingxin ANALYSIS OF THE GOALS OF TEACHING HISTORY IN SECONDARY SCHOOLS IN CHINA

Рахманов В.О. СИСТЕМА НАВЧАЛЬНОГО ТЕСТУВАННЯ ЯК РОЗВИТОК СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ..... 134

Rakhmanov V.O. SYSTEM OF EDUCATIONAL TESTING AS A DEVELOPMENT OF CONSCIOUSNESS OF THE FUTURE SPECIALIST IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL AND INFORMATION ENVIRONMENT OF A TECHNICAL ENGINEERING

Роменкова В.А. ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЩЕНИЕ К РЕБЕНКУ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СПОРТУ В ДЕТСКОМ САДУ..... 139

Romenkova V. PERSONALIZED APPEAL TO THE CHILD AS A FACTOR IN THE FORMATION OF MOTIVATION FOR SPORTS ACTIVITIES IN IN KINDERGARTEN

Хунвей Чжоу, Смолинчук Л.С. «ГАОКАО» – РАВЕНСТВО
СТАРТОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ..... 144

Hongwei Zhou, Smolinchuk L.S. «GAOKAO» – THE EQUALITY OF
STARTING OPPORTUNITIES

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

Дубчак О.Б., Паламарчук Х.О. СВІДОМІ І НЕСВІДОМІ
ОСОБЛИВОСТІ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ РІЗНОГО
ВІКУ..... 148

Dubchak O.B., Palamarchuk H. O. CONSCIOUS AND UNCONSCIOUS
FEATURES OF SUICIDE BEHAVIOR OF PERSONALITIES OF DIFFERENT
AGES

Черняк А.В., Завязкіна Н.В. ПЕРЕЖИВАННЯ ПСИХОТИЧНОГО
ЕПІЗодУ ЯК ТРАВМУЮЧА ПОДІЯ У ЕНДОГЕННИХ ХВОРИХ..... 151

Cherniak A., Zavyazkina N. EXPERIENCING A PSYCHOTIC EPISODE
AS A TRAUMATIC EVENT IN ENDOGENOUS PATIENTS

8. Самосвідомість і рефлексивна самоорганізація особистості

Галян І.М., Галян О.І. МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВІ ОРІЄНТИРИ
ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ..... 157

Halian I., Halian O. MOTIVATIONAL AND TARGET ORIENTATIONS
OF THE PROCESS OF PERSONALITY'S LIFE

Дидковский С.В. ПЛАН-КАРТА РЕФЛЕКСИВНОЙ
САМООРГАНИЗАЦИИ..... 161

Didkovskiy S.V. PLAN-MAP OF REFLEXIVE SELF-ORGANIZATION

Дробот О.В., Карпенко А.А. ДИНАМІКА РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ У
ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 166

Drobot O.V., Karpenko A.A. DYNAMICS OF REFLECTION
DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRIMARY-SCHOOL AGE

Кононенко О.І. САМОПІЗНАННЯ ЯК ФОРМА ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ НА ПРОВІДНИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ..... 170

Kononenko O.I. SELF-KNOWLEDGE AS A FORM OF EMOTIONAL-EVALUATION ATTITUDE TOWARDS ITSELF AT THE LEADING STAGES OF ONTOGENETIC DEVELOPMENT

Мельничук І.Я. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ СТАНОВЛЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ..... 175

Melnychuk I.Ya. PSYCHOLOGICAL REGULARITIES OF REFLECTION FORMATION

Семиченко В.А. УСВІДОМЛЕННЯ СТУДЕНТАМИ НАУКОВОГО ВНЕСКУ ПРЕДСТАВНИКІВ ГЛИБИННОЇ ПСИХОЛОГІЇ НА ЗАСАДАХ РЕФЛЕКСИВНОГО ПІДХОДУ..... 178

Semuchenko V.A. STUDENTS AWARENESS OF THE SCIENTIFIC CONTRIBUTION OF REPRESENTATIVES OF DEEP PSYCHOLOGY ON THE BASIS OF A REFLECTIVE APPROACH

Яковицька Л.С., Синишина В.М. ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ ЯК ЧИННИК ХІМІЧНИХ АДИКЦІЙ..... 182

Yakovytska L.S., Synyshyna V.M. EXPERIENCE OF LONELINESS AS A FACTOR OF CHEMICAL ADDICTIONS

9. Ментальні репрезентації й міфотворчість у соціокультурному просторі України та інших країн

Мазниченко М. МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ИСКАЖЕНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ..... 189

Maznichenko M. MYTHOLOGICAL DISTORTIONS AND THEIR INFLUENCE ON ENSURING ADMINISTRATION IN EDUCATION

Новикова Г. МИФОРЛОГИЗИРОВАННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ..... 193

Novikova G. MYTHORLOGIC CONCEPTS IN ENSURING
ADMISSIBILITY IN MODERN EDUCATION

Чаплінська Ю.С. ПАРАСОЦІАЛЬНІ СТОСУНКИ: ПЕРЕЖИВАННЯ
ІЛЮЗОРНОГО ДОСВІДУ МЕДІАСПОЖИВАЧАМИ..... **196**

Chaplinska Iu. S. PARASOCIAL RELATIONS: ILLUSION EXPERIENCE
OF MEDIA CONSUMERS

Шевлякова-Борзенко И.Л. МЕНТАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ
СОВРЕМЕННЫХ БЕЛАРУСОВ: ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И
СПЕЦИФИКА САМОРЕПРЕЗЕНТАЦИИ..... **201**

Shauliakova-Barzenka I.L. MENTAL PORTRAIT OF MODERN
BELARUSIANS: FORMATION FACTORS AND SPECIFICITY OF SELF-
REPRESENTATION

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

БАЗИСНИЙ СКРИПТ ЗМІСТОВИХ І ФУНКЦІОНАЛЬНО- ОПЕРАЦІЙНИХ ДЕТЕРМІНАНТ СМИСЛОВОЇ АРХІТЕКТОНІКИ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. В статті окреслено дослідницький простір смислової архітекτονіки свідомості людини як багатомірної системи смислової конструкції психічного, що детермінується процесом розуміння свідомістю власного «тексту», акумулює і «укладає» у парафернальні смислові поля сліди (як різні виміри) зафіксованих попередніх взаємодій і відношень до світу, його об'єктів (явищ, ситуацій).

**Kalishchuk S.M. BASIC SCRIPT OF MEANINGFUL AND
FUNCTIONALLY OPERATIONAL DETERMINANTS OF THE SEMANTIC
ARCHITECTONICS of PERSONAL CONSCIOUSNESS**

Abstract. The article outlines the research space of the semantic architectonics of human consciousness as a multidimensional system of the semantic construction of the psychic, which is determined by the process of understanding by the consciousness of its own "text", accumulates and "encloses" traces (as different dimensions) of recorded previous interactions and attitudes to the world, its objects (phenomena, situations).

Свідомість як індивідуальна система створення суб'єктивної дійсності дозволяє особистості самовизначатися в реальному світі, моделюючи реальність та активно впливаючи на неї. Суб'єктивні світи будуються продовж всього життя людини на різних рівнях пізнавальної активності, співвідносяться між собою і об'єктивують ознаку мультіплікативності світу, а

значить, -багатомірності суб'єктивної дійсності особистості.

Суб'єктивна дійсність людини це її суб'єктивний персональний відгук на вплив об'єктивної реальності. Результатом такого персонального відгуку є утворення та динаміка смислової архітекτονіки свідомості особистості -багатомірної смислової конструкції, що «укладає» у смислові поля та мнемічні контексти сліди зафіксованих попередніх взаємодій і відношень до об'єктів (явищ, ситуацій) світу.

Методологічний аналіз формату, змісту, функції й генезу смислової архітекτονіки свідомості особистості та «картини світу» як системи варіативно-предметних випадків її об'єктивації доводить процесуальний автопоезний ланцюг реорганізації смислу як безперервного самотворення смислового багатозарового простору, що включає онтологічне суб'єктивне тло (засіб буття), функціональний план внутрішніх дій та стабільно-динамічний «множинний текст» свідомості (Каліщук, 2020).

Завдання пошуку змістових та функціонально-операційних детермінант смислової архітекτονіки свідомості особистості як індивідуальної смислової системи створення образу світу приводить до побудови базисного скрипту, який є дослідницьким простором розвідки складної багатомірної системи, з диференціацією одиниць аналізу та їх деталізацією за ключовими ознаками динамічної системи.

Одиниці аналізу базисного скрипту виокремлювались з метою представити системний розгляд максимально повного набору ознак походження та динамічного функціонування смислової архітекτονіки свідомості людини. На цій засаді виділено дев'ять одиниць аналізу смислової архітекτονіки свідомості, а саме: джерела; пізнання як «вичерпування» світу; пояснювальні тенденції («Як?»); спрямовуючі тенденції («Навіщо? Заради чого?»); закони організації смислової архітекτονіки свідомості особистості; зміст; різновиди смислів; динамічний рух смислів; порушення як зупинка динаміки смислів і актуалізація нового аттрактору.

Тлом розгортання базисного скрипту обрано визначені Ф. Капра ключові атрибути складної системи, а саме: патерн, структура, життєвий процес (Капра, 2002). Патерн виникає через конфігурацію взаємовідносин, що встановлюють суттєві ознаки смислової архітекτονіки свідомості; структура характеризує фізичне втілення патерну; життєвий процес означає діяльність, що спрямована на безперервну реалізацію патерну (табл. 1).

Таблиця 1

**Базисний скрипт змістових і функціонально-операційних детермінант
смислової архітекτονіки свідомості особистості**

Одиниці аналізу	Патерн – конфігурація суттєвих ознак	Структура – фізичне втілення патерну	Життєвий процес – реалізація патерну
1	2	3	4
Джерела	Імпринтинги (Гроф, 2008) Мнемічні контексти (Агафонов, 2003)	Сублімований досвід Мнемічні сліди Апперцептивні схеми Сценарії як модель прототипного знання	Соматопсихічні прояви (дихання, тілесна напруга) Неусвідомлені конотації невербальних переживань
Пізнання як «вичерпування» світу	Талеологічна сила (Adler, 1964; Карпенко, Карпенко, 2018)	Організмичне чуття Емоційна компетентність	Розуміння Інтерпретація
Пояснювальні тенденції («Як?»)	Контекстно-породжувальна комбінація Упредметнення нужди (Цапкин, 2004)	Потік смислів Перед-мислення	Емоції «Емоційно-образні узагальнення» Парадоксальність переживання «тут-і-зараз» Злиття незлітих множинних поліфонічних смислів Разототожнення очікувань і сигналів реальності
Спрямовуючи тенденції («Навіщо? Заради чого?»)	Суб'єктивна очевидність усвідомлених переживань	Відношення Свобода Відповідальність	Переживання «розуміння нерозуміння» Знаходження інтенційності Перетворення Хаосу
Закони організації смислової архітекτονіки свідомості особистості	Еволюціонування (інволюціонування) Екологічність Самоорганізація Комунікація «Заторкнутість» (Швалб, 2004)	Пізнавальні контури свідомості: сенсорно-перцептивний, уяви, мисленнєвий, афективний, рефлексивний	Біодинамічна тканина Чуттєва тканина Рефлексивна тканина Комунікативна тканина

1	2	3	4
Зміст	Множинні тести Поліфонія Полісемія Семантична конденсація (Зінченко, 2006)	Мнемічний контекст Смислові поля «картини світу» Автонаративні тексти (Чепелєва, 2018)	Рефлексивність Спонтанність Діалогізм Ймовірність
Різновиди смислів	Смисл – інтеріоризована інтенція	Смисли пізнавальних контурів свідомості Смисли окремих зон (ланок) зв'язку загальної їх динаміки (Папуча, 2018)	Універсалії виразу смислу
Динамічний рух смислів	Діяльність Комунікація	Операція Дія Мотиви Особисті установки	Означування інтенцій Пов'язання упредметнених уявлень з мовленими уявленнями внутрішньої мови
Порушення динаміки смислів як точкова зупинка	Активация розуміння як пошук відповіді на виклики життя, ситуації неможливості – над-можливості	Помилковий аттрактор	Реорганізація зв'язків між «Я і Я інший» та «Я і Світ»

Таким чином, базисний скрипт змісту та функціонально-операційних детермінант смислової архітекtonіки свідомості особистості вибудовує площину його розвідок і дозволяє актуалізувати предметні зони дослідження і визначати шляхи реорганізації зв'язків між «Я і Я інший», «Я й інші», «Я і Світ». Поступ-рух смислу в смисловій архітекtonіці свідомості є інструментом відкриття людиною себе і світу та має перехідну, але взаємо зворотну форму в кожній ланці ланцюгу динаміки смислу, а саме: «світ» $\longleftrightarrow$ «неусвідомлені конотації невербальних переживань», які мають соматопсихічний прояв $\longleftrightarrow$ «потреба» $\longleftrightarrow$ «інтеріоризація» (яка суміщається зі селективністю сприймання іншої людини в силу дії імпринтингів і мнемічних контекстів) $\longleftrightarrow$ «інтенція» $\longleftrightarrow$ «відношення, діяльність» $\longleftrightarrow$ «розуміння й інтерпретація» $\longleftrightarrow$ «смысл» (як суб'єктивне покладання та ідентифікація) $\longleftrightarrow$ упредметнене «інтерсуб'єктивне значення» $\longleftrightarrow$ «світ». Можна допустити, що гіпотетична модель репрезентативної дії смислової архітекtonіки свідомості особистості

має конфігурацію хмарного перекриття множини рухомих шарів, кожен з яких має свою специфічну мету, але загальний рух детермінується дією розуміння.

Література

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

Гроф С. *Путешествие в поисках себя*. Москва: АСТ, 2008. 352 с.

Зинченко В.П. Сознание как предмет и дело психологии. *Методология и история психологии*. 2006. Том 1. Выпуск 1. С. 207-231.

Калішук С.М. Формат і зміст смислової архітекτονіки свідомості особистості та «картини світу» як її варіативно-предметної концептуалізації *Психологічний часопис: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2020. Том 6. Вип. 8. С. 57-66 Doi: 10.31108/1.2020.6.8.4*

Капра Ф. *Паутина жизни*. София: Гелиос, 2002. 335 с.

Карпенко З.С., Карпенко Є.В. Психологічні знаряддя і герменевтичні механізми усвідомлення аксіопсихічних феноменів. *Психологія людини: Свідомість і реальність. Збірник матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції (30-31 жовтня 2018 р.) / за ред. М.В. Папуча. Ніжин, 2018. С. 312-314.*

Папуча М.В. Сознание: осознанная реальность? *Психологія людини: Свідомість і реальність. Збірник матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції (30-31 жовтня 2018 р.) / за ред. М.В. Папуча. Ніжин, 2018. С. 197-205.*

Цапкин В.Н. *Единство и многообразие терапевтического опыта*. Москва: МГППУ, 2004. 199 с.

Чепелева Н.В. Людина як суб'єкт самопроєктування. *Психологія людини: Свідомість і реальність. Збірник матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції (30-31 жовтня 2018 р.) / за ред. М.В. Папуча. Ніжин, 2018. С. 3-5.*

Швалб Ю.М. Свідомість як відношення людини до світу. *Психологія і Суспільство*, 2004. № 4 (18). С. 154-166.

Adler A. *Superiority and social interest: A collection of later writings*. New York: VikingPress, 1964. 205 p.

Коркос Я.О.

аспірантка кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса
Грінченка, м. Київ, Україна

КРИТИЧНІСТЬ БУДЕННОЇ СВІДОМОСТІ В ЕПОХУ ПОСТПРАВДИ

Анотація. Тези присвячено проблемі критичності буденної свідомості в умовах сучасного інформаційного суспільства та епохи постправди. Розглянуто поточні події у світі, що актуалізують вибрану проблематику та обґрунтовано подальшу перспективність й практичне значення досліджень.

Korkos Y.O. CRITICAL COLLECTIVE CONSCIOUSNESS IN THE POST-TRUTH ERA

Abstract. The thesis contributes to the understanding of the problem of critical collective consciousness under the environment of modern technological society and post truth politics. The thesis elucidates current world events, which shed light on the importance of critical thinking. Moreover, it justifies the need for further research on the subject.

Збільшення кількості інформації у світі є постійною та незворотною тенденцією, яка отримала назву «інформаційний вибух». За даними аналітичної фірми IDC, об'єм даних у всьому світі у 2025 році складатиме 163 зетта байт, що в 10 разів більше, ніж у 2016 році (16 зетта байт). Значний об'єм інформації, котрий людина сприймає щоденно ускладнює її якісний аналіз. Ситуація інформаційного перевантаження загострюється в умовах суспільних криз, за яких рішення кожного індивіда впливає на весь соціум. Під час гібридної війни Росії проти України сусідня держава використовує весь спектр інструментів

пропаганди: від телебачення та газет до «фабрик тролів». За даними Д. Мартіна та Дж. Шапіро, РФ відповідає за 72% глобальних компаній дезінформації у світі в період 2013-2018 років (Martin & Shapiro, 2019). Іншим прикладом є пандемія COVID-19, за якої стрімко зросла кількість поширюваних ЗМІ міфів та хибних думок, зокрема, Австралія та Європейський Союз звинуватили РФ та КНР у масштабних кампаніях дезінформації під час пандемії COVID-19. Однією з цілей дезінформації було формування сумнівів у безпечності вакцини від COVID-19 Оксфордського університету та фармацевтичної компанії AstraZeneca

Історичні умови, за яких об'єктивні факти менше впливають на формування суспільної думки, ніж звернення до емоцій та особистих переконань, отримало назву «епоха постправди». Через велику кількість згадувань слово «постправа» (англ. *post-truth*) стало словом 2016-го року за версією Оксфордського словника англійської мови. Інформаційний простір сучасної України обтяжений неперевереною або навмисно викривленою інформацією, що свідчить про перебування українського суспільства в парадигмі постправди.

Перебуваючи в новій цифровій інформаційній реальності, пересічна людина відчуває значний стрес, пов'язаний з перевантаженням інформацією, що призводить як до зменшення здатності якісно аналізувати її, так і до підвищення ціни помилкових рішень на підставі недостовірної інформації. Розвиток критичності (критичного мислення) припускає формування проблемно-орієнтованого мислення, яке перевіряє ідеї або рішення на наявність помилок або недоліків (VandenBos, 2015). Ця форма направленої мислення збільшує вірогідність вибору найбільш ефективного рішення за рахунок комплексу навичок з обробки отриманої інформації. До основних навичок критичного мислення можна віднести навички інтерпретації, аналізу, логічного умовиводу, оцінки, пояснення та саморегуляції (Facione, 2010).

Орієнтація на емоції, сталі переконання, стереотипи свідомості – когнітивно більш простий спосіб отримання та поширення інформації – саме

цим способом переважно керуються носії буденної свідомості. Якщо свідомість – це стан психічного життя індивіда, що полягає в суб'єктивному переживанні подій зовнішнього світу і життя самого індивіда та у звіті про ці події, то буденна свідомість є неоднорідною, складною багатшаровою, суперечливою сукупністю незагальнених знань, почуттів, настрої, що породжуються масовим досвідом, впливом соціуму, його звичаями і традиціями (Філіппова, Хаматнурова, 2013).

Висновок. Отже, дослідження критичності буденної свідомості є перспективним напрямком в області свідомості, що, ймовірно, зможе не лише проаналізувати зміст цього явища, а й запропонувати ефективні механізми протидії до феноменів постправди: фейків, чуток, симулякрів, оман, ілюзій тощо. Вдала психологічна технологія підвищення критичності захистить громадян України від зовнішніх дезінформаційних впливів до внутрішнього популізму та псевдонаукових вчень.

Література:

Martin, Diego A., and Shapiro, Jacob N. Trends in Online Foreign Influence Efforts. Working Paper, Princeton University, 2019

Филиппова В. П., Хаматнурова Е. Н. Обыденное сознание: единообразие трактовок и соотношение с сопряженными терминами. *Современные проблемы науки и образования*. 2013. Вып. 5. С. 621-621.

VandenBos, G. R.. *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association.

Facione, P. A. (2010). Critical thinking: What it is and why it counts (Rev. ed.). Insight Assessment. Retrieved from.

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології

Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

ІНДИВІДУАЛЬНА КАРТИНА СВІТУ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У статті досліджується сучасний стан проблематики індивідуальної картини світу. Проаналізовано психологічну наукову літературу. Застосовувався метод концептуального аналізу. Описано структури індивідуальної картини світу суб'єктів освітньої діяльності.

Lozova O.M. INDIVIDUAL PICTURE OF THE WORLD OF THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article explores the current state of the individual picture of the world. Psychological scientific literature are analyzed. The method of conceptual analysis was applied. The structures of individual pictures of the world of subjects of educational activity are described.

Актуальність дослідження індивідуальної картини світу викладачів та студентів ЗВО зумовлена соціально значущістю підготовки майбутніх фахівців поряд з недостатньою розробленістю теоретичних і практичних аспектів професіогенезу особистості. Індивідуальна картину світу фахівця є модусом репрезентації частково уніфікованого, частково унікального способу категоризації об'єктів світу, організації професійної інформації, і, відповідно, успішності побудови власного професійного образу світу та особистісного професійного міфу.

Архітектоніка індивідуальної картини світу багатовекторна: розгортаючись у часових, просторових, операційних, ціннісних та смислових аспектах (Агафонов, 2003), вона дозволяє не лише припускати існування індивідуальної смислової системи професіонала, але й відкриває можливості для її дослідження.

В освітній сфері персоналізована, індивідуалізована картина світу покладає на її носія – викладача – відповідальність у визначенні пріоритетів фокусування професійної інформації при її викладанні студентам. Зазначений фокус інформування має враховувати всю багатогранність змісту майбутньої діяльності студента як фахівця, поліваріативність його професійних функцій та розмаїтість практичних завдань, які він має вирішувати.

У період фахової підготовки, поряд з формуванням системи професійних компетенцій, визначального значення для студентів набуває процес професійної ідентифікації та особистісної інтеграції, побудови системи особистісних та професійних значень і смислів. У цьому контексті індивідуальна картину світу викладача задає простір і напрям особистісного шляху студента, імпульс до формування його самоусвідомлення (Столин, 1983) та самоактуалізації (Морено, 1993).

Індивідуальна картину світу являє собою різновид моделі «універсуму свідомості», який, на думку Є.В. Суботського, утворений за монадним принципом, згідно з яким сфера свідомості «Я» невіддільна від сфери «не-Я», в моделі поєднано два виміри – вимір мого Я та вимір Я об'єкта (Субботский, 2002). Тому, забезпечуючи студентів знаннями, розумінням та вміннями у професійній галузі, викладач одночасно транслює їм власне світобачення, формує індивідуальну смислову систему професійного образу світу і систему ставлень до нього.

С.М. Калішук обґрунтовує смислову архітектоніку професійної свідомості та картини світу професії (на прикладі майбутніх психологів-консультантів) як систему варіативно-предметних випадків її об'єктивзації, як інтенційне активовану динамічну смислову мережу з мультиформатною структурою множини індивідуально налаштованих образів світу і себе в ньому (Калішук, 2020).

З іншої позиції підходить Є.В. Суботський, сверджуючи, що «мова свідомості здатна вловити відкинуте різноманіття виборів, що говорять суб'єкту про себе в точці його безпосереднього контакту зі світом» (Субботский, 2002 :

71). Л.С. Виготський також розглядає розвиток мислення як процес переходу від спочатку спонтанних (феноменальних) понять до наукових (Виготский, 2003). Для О.М. Леонтьєва розрізнення феноменального і раціонального виступило у вигляді розрізнення між сенсом і значенням (Леонтьев, 2004). При цьому феноменальна картина світу може співіснувати і навіть конкурувати з раціональною картиною за статусом буття (Субботский, 2007 : 371). Такою точкою для студента в період навчання у ЗВО є безпосереднє спілкування з викладачем, за якого відбувається кристалізація професійного «Я» у запереченні, «відкиданні різноманіття виборів» інших професійних ідентичностей. Наявність такої «точки» є основою для побудови раціональної картини світу і переходу від феноменального до раціонального мислення.

Таким чином, допрофесійне і професійне спілкування та взаємодія в діаді «викладач – студент» спричиняє трансформацію свідомості останнього: у цьому процесі формується усвідомлення професійних цінностей, виробляються нові смисли, вибудовуються траєкторії життєвого та професійного шляху.

Перспективним вбачаємо напрямок дослідження впливу організації освітньо-професійного простору на динаміку індивідуальної картини світу суб'єктів освітнього процесу.

Література:

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

Виготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Эксмо-Пресс : Смысл, 2003. 1136 с.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Смысл; Академия, 2004. 352 с.

Калішук С.М. Смысловая архітектура свідомості й екзистенціально-системний концепт реорганізації «картини світу» майбутніх психологів-консультантів. Проблеми сучасної психології. 2020. Том 48. С. 154-174. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48>

Морено Дж. Театр спонтанности. Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1993. 127 с.

Столин В.В. Самосознание личности. Москва: Издательство Московского Университета, 1983. 284 с.

Субботский Е.В. Строящееся сознание. Москва: Смысл, 2007. 423 с.

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

Дробот О.В.

доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

ПРЕДМЕТНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНЕ ДИСТАНЦІЮВАННЯ» В РІЗНИХ СУСПІЛЬНИХ ТА НАУКОВИХ КОНТЕКСТАХ

Анотація. З метою теоретичного аналізу поняття «соціальне дистанціювання» було проаналізовано наукові контексти його вживання: медико-епідеміологічний, соціологічний, соціально-психологічний та прикладний (проксемічний). З'ясовано, що дане поняття розглядається в таких аспектах як: соціальний атитюд; психосоціальна детермінанта стресів; причина зниження довіри.

Drobot O.V. SUBJECT ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "SOCIAL DISTANCE" IN DIFFERENT SOCIAL AND SCIENTIFIC CONTEXTS

Abstract. For the purpose of theoretical analysis of the concept of "social distancing" the scientific contexts of its use were analyzed: medical-epidemiological, sociological, socio-psychological and applied (proxemic). It was found that this concept is considered in such aspects as: social attitude; psychosocial determinant of stress; the reason for the decline in confidence.

Безпрецедентність вживаних урядами більшості країн світу заходів для убезпечення громадян від хвороби, тимчасові обмеження мобільності призвели до часткової зміни способу життя членів суспільства та спричинили

неоднозначні оцінки соціальної ситуації, що склалася і тому «соціальна дистанція» стала одним з основних засобів запобігання швидкому поширенню COVID-19. Ситуативний контекст терміну «соціальна дистанція» отримав нові конотації – в протилежність, у соціальних спільнотах також існує термін «фізична дистанція»(Купенко & Ткаченко, 2020:385-388).

У *медико-епідеміологічному* контексті соціальне (або фізичне) дистанціювання тлумачиться як комплекс санітарно-епідеміологічних заходів немедикаментозного характеру, спрямованих на зупинку або уповільнення поширення заразної хвороби через збільшення фізичної дистанції між людьми і зниження числа близьких контактів (Information, 2020). Власне, «соціальна дистанція» при соціальному дистанціюванні (униканні масових скупчень) складає відстань у 1,5-2 метри від інших людей.

У науковий вжиток *соціології* даний термін був введений Г. Зіммелем, у працях якого соціальна дистанція характеризує стан соціальних груп та індивідів у соціальному просторі, їх співвідношення та ступінь їх взаємозв'язку – рівень їх близькості чи віддаленості, відчуженості один від одного (Зиммель, 2017).

У *соціальній психології* термін «соціальна дистанція» вперше з'являється в 1925 р. у працях Еморе Богардуса і починає характеризувати близькість або відчуженість соціальних, етнічних спільнот або окремих людей (Bogardus, 1925). Автор розглядає соціальну дистанцію як відсутність почуття товариства і взаєморозуміння між різними групами населення (у професійній, релігійній, академічній та інших сферах) та окремими індивідами. Концепція Е. Богардуса відома переважно завдяки психодіагностичній методиці «Шкала соціальної дистанції». Соціальна дистанція Е. Богардусом пов'язується, головним чином, з расовими упередженнями, при цьому расові конфлікти вчений вважає головним свідченням цієї дистанції (Сонин, 2004: 216–218).

У соціальній, практичній психології та семіотиці існує окрема галузь – *проксемика*, що займається вивченням просторової та часової знакової системи спілкування. Виступаючи як особлива знакова система, просторова організація

процесу спілкування несе в собі вагоме смислове навантаження і виступає компонентом комунікативної ситуації. Йдеться про те, як людина здійснює спонтанне структурування мікропростору, передовсім, – міжсуб'єктного простору спілкування. Едвард Холл виділяє чотири міжсуб'єктні зони: інтимна (0-0,5 м), персональна (особистісна) (0,5 м-1, 2м), соціальна (1,2 м-3,65м) та громадська (3,65 м і більше) (Hall, 1959). Отже, у вузькому сенсі словосполучення «соціальна дистанція» мається на увазі та відстань, в межах якої мовець надає перевагу спілкуванню з іншими людьми в робочій обстановці та в публічних місцях.

Розглядаючи соціальну дистанцію як *психосоціальний атитюд*, Л.О. Михайлова виділяє в його структурі такі компоненти: когнітивний (уявлення про інші соціальні групи, їх культурі, міжетнічні відносини; знання про феномен толерантності); емоційний (ставлення до інших соціальних груп); поведінковий (конкретні акти толерантного або інтолерантного реагування, що проявляється у прагненні спілкуватися або дистанціюватися, демонструвати агресію щодо представників інших груп) (Михайлова, 2020).

Більшість дослідників розглядають соціальну дистанцію в структурі інших психологічних феноменів. Під час спілкування у різних народів надмірне наближення до суб'єкта спілкування викликає негативні емоції та *стресовий стан*, а як наслідок може бути підвищена тривожність, дратівливість та психосоматичні розлади (Водоп'янова, 2009).

У *практичній психології* тема дистанціювання розглядається в тісній взаємодії з емоцією страху та фобічними розладами. Як правило, страх пов'язаний з цікавістю до новизни, змін і можливої небезпеки, з бажанням протистояти середовищу чи бажанням пізнавати середовище (Черняев, 2007). Науковий інтерес являє зв'язок соціального дистанціювання та феномену *довіри*. Довіра є одним із найбільш значущих критеріїв категоризації соціального оточення за величиною психологічної дистанції. Міра довіри є динамічною характеристикою, яка визначає якісний бік відносин: чим вищий

рівень у відносинах взаємної довіри, тим сильніше виражений зв'язок між ними, тим менша дистанція у відносинах між ними.

Попри це, соціальне дистанціювання виявляє і свої позитивні сторони. Суб'єкт, тримаючи певну дистанцію з оточенням, отримує можливість збереження взаємодії з ним і, в той самий час, отримує додаткову інформацію для подальшого аналізування міжособистісних стосунків. Психологічна дистанція слугує певним бар'єром між внутрішнім світом людини та зовнішнім середовищем, впливає на вибір стратегії поведінки та надає час сформувати психологічне ставлення особистості до інших. Дистанція дозволяє людині відчувати себе у безпеці, не отримувати постійний *стрес*, а також уявлення людини про власну безпеку дозволяє формувати довірчі позитивні відносини.

Висновок. Аналіз поняття «соціальне дистанціювання в медико-епідеміологічному, соціологічному, соціально-психологічному та прикладному (проксемічному) наукових контекстах, дозволив констатувати, що даний феномен розглядається в таких аспектах: як соціальний атитюд у когнітивній, емоційній та поведінковій репрезентаціях; як психосоціальна детермінанта стресів; як можлива причина зниження довіри.

Література

Водопьянова, Н.Е. (2009). *Психодиагностика стресса*. Санкт-Петербург: Питер. 336 с.

Зиммель, Г. (2017). *Избранное. Философия культуры*. Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив. 432 с.

Купенко, О., & Ткаченко, Б. (2020). Практика залучення студентів до участі у волонтерських проектах громадських організацій. *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства*. Суми: Сумський державний університет. С.385-388.

Михайлова, Л. О. (2010). Толерантність як засіб виховання в системі освітніх закладів. Доступно за URL: <https://commit.com.ua>

Сонин, В. А. (2004). Шкала социальной дистанции (шкала Богардуса, вариант Л.Г.Почебута). *Психодиагностическое познание профессиональной*

деятельности. Psychodiagnostic cognition of professional activity]. Санкт-Петербург. С.216-218.

Черняев, Л. С. (2007.) Взгляд гештальт-терапевта на базовые эмоции. *Гештальт 2007. Часть 2. Философия и этика в гештальт-подходе*. Москва : МГПИ. С.17-24.

Bogardus, E.S. (1925). Measuring Social Distance. *Journal of Applied Sociology*. Vol. 9. P. 299-308.

Hall, E. T.(1959).*The Silent Language*. N.-Y.: Doubleday & Company, INC., Garden city, 240 p.

Information about Social Distancing. *Santa Clara Public Health Department*.<https://www.cidrap.umn.edu/sites/default/files/public/php/185>

Лагодзінський В.В.

кандидат історичних наук, провідний науковий співробітник
науково-дослідного відділу воєнно-психологічних досліджень Науково-
дослідного центру гуманітарних проблем Збройних Сил України,
м.Київ, Україна

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ЛІДЕРСТВА У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Анотація. Здійснено теоретичний аналіз праць зарубіжних дослідників щодо застосування навичок емоційного інтелекту з метою розвитку та поліпшення лідерських якостей у військовослужбовців. Відзначено, що емоційний інтелект, як складова частина емоційного лідерства, сприяє особистісному та професійному зростанню військовослужбовців і полегшує їх адаптацію при поверненні до цивільного життя.

Lahodzinskyi V. V.DEVELOPMENT OF MILITARY SERVANTS' EMOTIONAL LEADERSHIP: THEORETICAL ANALYSIS OF FOREIGN RESEARCH

Abstract. A theoretical analysis of foreign researchers' work on application of emotional intelligence skills to develop and improve leadership skills of military

servants has been performed. It is noted that emotional intelligence, as an integral part of emotional leadership, contributes to the personal and professional growth of military servants and facilitates their adaptation when returning to civilian life.

Дослідженням проблеми застосування навичок емоційного інтелекту у лідерстві серед військовослужбовців займається ряд дослідників: R. A. McMichael (2017), S. Deveci (2016), A. Gürsoy&A. Ç. Güllüce (2011), G. Deyanira, S. Sankar, I. &Nuzulul (2020), S.Aguilar & B. George (2018, 2019), A. GonzálezMarín, L. PeñaPan&I. deJ. ArboledaGuirao (2019), M. Waxler (2020), S. L. Walters (2018), Miranda&H. Ricardo (2016), та ін.

Розвиток емоційного інтелекту в лідерстві у військовослужбовців сприяє їх готовності позитивно впливати на вирішення проблем організаційного розвитку у процесі управління військовим підрозділом, оскільки це може сприяти осмисленню та вирішенню ряду стратегічних і тактичних завдань, покращенню рівня уміння управління відносинами, поліпшенню соціальної чуйності, визначення нових напрямів діяльності, визначення змісту, форм та методів взаємодії із підрозділом.

Так, на думку M. Onay (Onay, Dinçer&Gürsoy, 2011), оскільки лідерство розглядається як найважливіша складова армії, а результати досліджень вказують на його взаємозв'язок з емоційним інтелектом то відповідно вдосконалення керівництва армією можливе шляхом розвитку емоційного інтелекту. У своєму дослідженні автор вказує на вплив розвитку емоційного інтелекту у військових керівників таких змінних, як вік та освіта. Тобто, офіцери вищого рангу мають вищий рівень емоційного інтелекту, що вказує на зростання його рівню з віком та рівнем освіти.

T.M Taylor-Clark. (2015) вважає, що емоційна компетентність посилює лідерські якості військовослужбовців та є невід'ємною частиною їх характеристик та можливостей. Оскільки армія - це інституція, яка розвивається дуже швидкими темпами, і їй потрібні прогресивні, інноваційні та адаптивні лідери, а тому нематеріальні навички та вміння, які є побічним продуктом

емоційного інтелекту, нададуть армії нові рівні продуктивності та поліпшать можливості розвитку лідерських якостей у військовослужбовців.

Дослідження К. А. Hudson (2016) продемонструвало, що як офіцери так і сержанти зосереджуються на загальній місії, але по різному приділяють увагу підлеглим. Автор рекомендує, щоб підготовка військових керівників включала як навчання емоційному інтелекту так і самоефективності, оскільки емоційний інтелект покращує прийняття рішень, а самоефективність забезпечує впевненість у виконанні завдання.

Крім того, зазначає дослідник, якщо запровадити на постійній основі оцінку емоційного інтелекту та навчання то це може допомогти військовослужбовцям, які переживають посттравматичний стрес, а саме, можливість пом'якшити негативні наслідки пов'язані із психологічними травмами та нездатністю впоратися з емоціями, які змінюють їхнє життя назавжди. До схожих висновків у своїх роботах схиляються і інші дослідники, а саме: G. Deyanira (Deyanira, Sankar&Nuzulul, 2020), S. Aguilar (Aguilar & B. George, 2018, 2019) та A. Guirao (Guirao, Marin&Pan, 2019).

Цієї ж точки зору притримується S. Jerus (2015), який у своїй статті зазначає, що за допомогою навчання емоційному інтелекту можливо вирішити певні проблеми, які виникають у військовослужбовців після участі у бойових діях, оскільки більшість військовослужбовців молоді люди, які все ще переживають емоційний та соціальний розвиток. Емоційний інтелект розширює емпатію та міжособистісні навички, що дозволяє підвищити стійкість військовослужбовців.

D. Abrahams (2007) зауважує, що витрати часу та ресурсів на відбір та просування лідера з слабкими навичками емоційного інтелекту це втрачена ефективність підрозділу та розчарування підлеглих. У той самий час, як керівники з високим рівнем емоційного інтелекту частіше створюють позитивний командний клімат, керівники з низьким рівнем емоційного інтелекту потрапляють в емоційну ізоляцію у взаємовідносинах зі своїми підлеглими.

K. Oden (Oden, Lohani, McCoy, Crutchfield & Rivers, 2015) та M. Waxler (2020) особливу увагу приділяють міжкультурному характеру багатьох аспектів емоційного інтелекту, які дають можливість розвинути набір корисних навичок та підвищують ефективність міжособистісної взаємодії у різноманітному соціально-культурному середовищі.

S. Devesci (2016) у своїй роботі зазначає, що військовослужбовець який володіє навичками трансформаційного лідерства має відповідні здібності емоційного інтелекту. Емоційний інтелект має чотири сфери: самосвідомість, контроль над власними емоціями, соціальне усвідомлення та управління взаємовідносинами, які відповідають складовим трансформаційного лідерства.

Отже, можна зробити висновок, що військовослужбовцям з метою поліпшення ефективності процесу управління підрозділом необхідно розвивати навички емоційного інтелекту у лідерстві. Емоційний інтелект визначає рівень потенціалу емоційного лідерства військовослужбовця і саме вони є тими компонентами, які необхідні військовослужбовцям у процесі управління військовим підрозділом, оскільки це дозволяє позитивно впливати на вирішення проблем організаційного розвитку у процесі управління військовим підрозділом та пом'якшує негативні наслідки пов'язані із психологічними травмами та нездатністю впоратися з емоціями.

Література

Abrahams D. S. Emotional Intelligence and Army Leadership: give it to me straight. *Militaryreview*. March-April 2007. URL: https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/military-review/Archives/English/MilitaryReview_20070430_art015.pdf (дата звернення 23.10.2020)

Aguilar S., George B. Emotional Intelligence in the decision-making process of the military leadership. 2018. URL: <https://www.researchgate.net>

Aguilar S., George B. A Review of the Linkages between Emotional Intelligence and Leadership in the Military Forces. *BusinessEthicsandLeadership* 3 (2). 2019. URL: [https://armgpublishing.sumdu.edu.ua/wp-content/uploads/2016DOI: http://doi.org/10.21272/bel.3\(2\).29-38.2019](https://armgpublishing.sumdu.edu.ua/wp-content/uploads/2016DOI: http://doi.org/10.21272/bel.3(2).29-38.2019) (дата звернення 24.10.2020).

Deveci S. The role of emotional intelligence in the military transformation process. *Fort Leavenworth, Kansas: U.S. Army Command and General Staff College*. 2016. URL: <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/1028319.pdf>. (дата звернення 26.10.2020).

Deyanira G., Sankar S., Nuzulul I. The impact of emotional intelligence in the military workplace. *Human Resource Development International*. 1-17. 2020. DOI: 10.1080/13678868.2019.1708157. (дата звернення 21.10.2020).

González Marín A.; Peña Pan L.; Arboleda Guirao, I. de J. Emotional intelligence and work performance in the air Force: an empirical study. *Revista de Pensamiento Estratégico y Seguridad CISDE*, 4(1), 2019. 67-89. URL:<http://www.ujournals.com/cisdejournal/journal/7/5.pdf>. (дата звернення 21.10.2020).

Guirao A., MarinG., Pan P. Emotional intelligence in the military. *Publicaciones Didacticas*. 2019. URL: <https://core.ac.uk/reader/235850530> (дата звернення 23.10.2020).

Hudson K. A. Emotional Intelligence and Self-Efficacy in Military Leaders. *Dissertations*. 35. *Brandman University. Brandman Digital Repository*. 2016. URL: https://digitalcommons.brandman.edu/edd_dissertations/35 (дата звернення 24.10.2020).

Jerus R. Military and Emotional Intelligence. 2015. вебсайт. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/soldiers-emotional-intelligence-robert-jerus-sphr> (дата звернення 25.10.2020).

Miranda, Ricardo H. The Correlation Between Emotional Intelligence and Decision Making Among Military Police Officers. *Dissertations*. Brandman University. 2016. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/217368716.pdf/> (дата звернення 22.10.2020).

Oden K. B., Lohani M., McCoy M., Crutchfield J., Rivers S. Embedding emotional intelligence into military training contexts. *6th International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics (AHFE 2015) and the Affiliated Conferences, AHFE 2015*. URL: <https://doi.org/10.1016/>

Onay M., Dinçer H., Gürsoy A. Emotional intelligence ability of leaders as strategic decision makers: an empirical study on the turkish military. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi (C.XIII, S II, 2011)*.2011.URL:<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/18918> (дата звернення 19.10.2020).

<https://shodhganga.inflibnet.ac.in/handle/10603/24811> (дата звернення 18.10.2020).

Taylor-Clark T.M. Thesis Title: Emotional Intelligence Competencies and the Army Leadership Requirements Model. *Master's Thesis. U.S. Army Command and General Staff College ATTN: ATZL-SWD-GD Fort Leavenworth, KS 66027-2301*.2015. URL: <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a623911.pdf>

Waxler M. Emotional Intelligenceand the Modern Military Advisor. *NCO Journal*. 2020.URL: <https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/nco-journal/images/2020/April/EI/Emotional-Intelligence.pdf>. (дата звернення 18.10.2020).

Проскурка Н.М.

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

Бондар С.О.

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

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Анотація. Важливим чинником професійної компетентності майбутніх психологів є високий рівень розвитку емоційного інтелекту. У роботі висвітлено основні результати дослідження емоційного інтелекту студентів-психологів. Наголошено на важливості проведення тренінгової роботи спрямованої на розвиток емоційного інтелекту студентів майбутніх психологів.

Proskurka N., Bondar S. EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PSYCHOLOGISTS

Abstract. An important factor in the professional competence of future psychologists is the high level of development of emotional intelligence. The paper highlights the main results of the study of emotional intelligence of students-psychologists. The importance of conducting training work aimed at developing the emotional intelligence of students of future psychologists is emphasized.

Важливим чинником професійної компетентності майбутніх психологів є високий рівень розвитку емоційного інтелекту. Прийнято вважати, що емоційний інтелект це здатність до розпізнавання емоційної атмосфери, розуміння на інтуїтивному рівні потреб інших людей, розпізнавання їх стану, а також знання та розуміння власного стану, уміння контролювати емоції та їх аналізувати (Стівен, 2007).

За минуле століття було розроблено багато концепцій компонентів емоційного інтелекту, найвідоміші з яких це змішана модель Деніела Гоулмана та модель соціального та емоційного інтелекту Руве на Бар-Она.

За даними моделі Д. Гоулмана, до компонентів емоційного інтелекту відноситься самопізнання, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички (Гоулман, 2011).

На перевагу моделі Гоулмана, Р. Бар-Она представив модель, яка складається з таких компонентів як внутрішньо особистісна сфера (асертивність, самоповага, незалежність, самоаналіз та самореалізація), загальний настрій (оптимізм, благополуччя), адаптивність (уміння оцінювати дійсність, гнучкість, уміння вирішувати проблеми), міжособистісна сфера (емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні відносини), уміння управляти стресом (стресостійкість, самоконтроль) (Таратухина, 2019).

Досліджуючи складові професійної компетентності студентів-психологів нами було проведено дослідження емоційного інтелекту за методикою Н. Холла.

Вибірку складала група із 40 студентів, із яких 20 студентів-психологів першого курсу Національного авіаційного університету та 20 студентів-психологів четвертого курсу які навчаються у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова.

За результатами дослідження розвитку емоційного інтелекту студентів-психологів було виявлено, що для 27,5% студентів характерно проявляти «емпатію» на високому рівні, середній рівень емпатії було визначено у 50%, в той же час у 22,5% респондентів виявлено низький рівень емпатії. Для професійної діяльності психолога дуже важливо поряд з проявом емпатії вміти управляти особистісними емоціями. За шкалою «управління емоціями» було виявлено, що 82,5% студентів мають низький рівень управління власними емоціями, у 15% було визначено середній рівень, та всього у 2,5% студентів-психологів даний показник визначився на високому рівні розвитку. За шкалою «самотивація» було виявлено середній рівень у 52,5% студентів-психологів, у 40% даний показник проявляється на низькому рівні, та тільки 7,5% мають високий рівень самотивації. В той же час, емоційна усвідомленість є характерною для 30% досліджуваних, у яких було виявлено високий рівень розвитку, у 45% студентів-психологів - середній рівень, та 25% студентів показали низький рівень емоційної усвідомленості. За шкалою «розпізнавання емоцій іншими» ми отримали такі результати: у 37,5% мають низький рівень розпізнавання емоцій, у 47,5% діагностували середній рівень і лише 15% студентів-психологів мають високий рівень.

Висновки. В результаті узагальнення даних нашого дослідження було встановлено, що більшість - 57,5 % студентів-психологів має низький рівень розвитку емоційного інтелекту, 47,5 % студентів-психологів мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту, в той же час, високого рівня розвитку емоційного інтелекту серед досліджуваних студентів-психологів взагалі не було виявлено. Порівнюючи результати дослідження емоційного інтелекту між студентами 1 та 4 курсу навчання було встановлено, що для студентів 4 курсу результати розподілились 50% низький рівень розвитку та 50% середній рівень

розвитку. В той же час, у студентів 1 курсу було виявлено що 35% мають середній рівень та 65% - низький рівень розвитку емоційного інтелекту.

Отже, опираючись на результати дослідження емоційного інтелекту можливо рекомендувати для студентів-психологів розробку та проведення тренінгової програми з розвитку емоційного інтелекту.

Література:

Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е. Емоційне лідерство. Мистецтво управління людьми на основі емоційного інтелекту. М: Паблішер, 2011. 301 с.

Стейн Стівен, Бук Говард. Переваги EQ. Емоційний інтелект і ваші успіхи. Баланс Бізнес Букс, 2007. 384 с.

Таратухина Ю. В., Авдеева З. К. Деловые и межкультурные коммуникации: Учебник и практикум для академического бакалаврата. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 324 с.

Рубель Н. Г.

аспірант Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості України,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ ПІД ЧАС КРИЗ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Анотація. У тезах відображено результати емпіричного дослідження особливостей тривожності під час проживання криз професійного становлення. Група студентів має профіль високого рівня тривожності, а група працюючих – середній рівень за характеристиками особистісної та ситуативної тривожності.

Rubel Nataliia FEATURES OF MANIFESTATIONS OF ANXIETY DURING CRISES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract. The abstracts reflect the results of an empirical study of the peculiarities of anxiety during the crisis of professional development. A group of students has a profile of a high level of anxiety, and a group of employees - a medium level in terms of personal and situational anxiety.

Специфікою сучасного ринку праці є його мобільність – людина протягом життя може змінювати не лише посаду та місце роботи, а й сам напрямок професійної діяльності. Це призводить до специфіки криз професійного становлення – вони пов’язані не лише з кар’єрним і професійним зростанням, а до змін професійного спрямування у дорослому віці. Такі радикальні зміни можуть підвищувати рівень тривожності суб’єкта, призводити до тривалого стану невизначеності та відчуття неуспішності у новій діяльності.

Серед сучасних теорій емоційного функціонування людини цікавою є теорія емоційних схем Р. Ліхі (Leahy, 2019), яка вбачає в формуванні неадаптивних механізмів тривожності наявність упередженого ставлення до самої емоції, що сприяє неадаптивним копінгам. Сучасною українською дослідницею Є. Калюжною (Калюжна, 2016) запропонована структурно-функціональна модель, яка описує тривожність як інтегральну характеристику, що розгортається на психофізіологічному, індивідуально-психологічному та особистісному рівні та реалізується взаємозв’язком її складових. Тобто, знаходячись в умовах зовнішніх або внутрішніх викликів, якими можна вважати кризи професійного становлення, людина потребує певної активації, яка забезпечується сферою потреб з одного боку та емоційними процесами з іншого, тобто, тривога виконує певну інформаційну функцію. З огляду на це, характеристики життєвих завдань, що їх вирішує та реалізує людина, можуть бути пов’язані із рівнем та особливостями проявів тривоги як явища, спрямованого в майбутнє з метою впорядкування та стабілізації.

Вибірка досліджуваних складала 80 осіб віком 17 - 35 років, яка була поділена на дві групи: група 1 включала 34 особи, які отримують першу вищу освіту (студенти 1-3-го курсу), група 2 – 46 осіб в процесі зміни своєї професійної діяльності: вони отримали другу вищу освіту та перебувають на етапі опанування нової професійної діяльності.

Для дослідження рівню особистісної та ситуативної тривожності було використано тест дослідження рівня тривожності Спілбергера-Ханіна.

Не було виявлено достовірних розбіжностей між середніми рівнями тривожності у досліджуваних групах. Але більш детальний аналіз отриманих даних свідчить про наступне. Середнє значення по групі відповідає високому рівню ситуативної тривожності, серед основних причин якої відмічається тривога в учбовому процесі, соціальна тривога в ситуаціях оцінювання та особистих стосунках, адаптації до процесу навчання. Серед чинників тривожності в даній групі можна виділити: брак стратегій рішення проблем, певна необізнаність та дезорієнтованість, відсутність інформації стосовно певних процесів та явищ свого життя, іноді не здатність взяти на себе відповідальність в важливих питаннях (навчання, стосунки, побудова планів на майбутнє).

Показники особистісної тривожності в групі студентів розподіляються на три рівня, хоча більша частина групи має показники високого рівня особистісної тривожності - 70,6%. Відповідно, низький рівень особистісної тривожності виявлений у 5,8% , а середній – у 23,6% обстежуваних даної групи. Серед джерел особистісної тривожності можна припустити прагнення відповідати наявним вимогам, недостатня інформованість стосовно майбутньої професійної діяльності, недостатнє розуміння своїх можливостей.

У 11, 7% обстежуваних виявлений високий рівень ситуативної та низький або середній рівень особистісної тривожності і у 23,5% навпаки – високий рівень особистісної та середній ситуативної тривожності. Така неузгодженість може бути викликана компенсаторними спробами подолання перешкод із застосуванням стратегій уникнення, когнітивної переоцінки значущості подій або використання самознецінення та «комплекс меншовартості», катастрофічний погляд в майбутнє.

За результатами обстеження групи працюючих у більшій кількості обстежуваних ситуативна тривожність має середній рівень 65,2% , високий рівень спостерігається у 26 % та низький у 8,7 % обстежуваних даної групи. Можна припустити, що більш низький рівень ситуативної тривожності у представників цієї групи зумовлений наявністю досвіду та системи

переконань, які впорядковують механізми копію при стиканні з проблемними ситуаціями, сформованість стратегічних навичок щодо побудови та рішення життєвих завдань.

В даній групі, в порівнянні із першою, можлива наявність ситуативної тривоги стосовно професійної компетентності, сумнівів щодо своєї здатності компетентно впоратися з перешкодами, що може бути основною причиною звертання представників даної групи до центру підвищення кваліфікації.

Показники особистісної тривожності свідчать про її більш помірний рівень у даної групи. Високий рівень особистісної тривожності мають 21,7 % , середній рівень – 65,2% та низький – 13 % обстежених. Тобто, представники даної групи більш емоційно стабільні та виважені, також більш низький рівень особистісної тривожності може бути пов'язаний із здатністю до прийняття самостійних рішень, наявністю особистісної відповідальності, впорядкованістю життєвих завдань. Однак, в цій групі наявні причини тривожності у вигляді надлишку поінформованості, схильності до раціоналізації та використання когнітивного уникнення щодо можливих перешкод. Саме це впливає на наявність у обстежуваних цієї групи схильності до переживань стосовно майбутнього, пов'язаних із професійною та особистісною успішністю та задоволеністю змістом діяльності.

Якщо порівняти обидві групи за середніми значеннями показників особистісної та ситуативної тривожності, то група студентів має профіль високого рівня тривожності, а група працюючих – середній рівень за двома характеристиками.

Література:

Калужна Є. М. Функціональна структура тривожності особистості / Міжнародні Челпанівські читання. –Т.17 (2016) – с.158-165

Рудюк О. В. Нормативна й ненормативна кризова феноменологія професіогенезу особистості / О. В. Рудюк // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць. – Запоріжжя: ЗНУ, 2012.– № 2. – С. 30-36.

Leahy, R.L. Introduction: Emotional Schemas and Emotional Schema Therapy. *J Cogn Ther* 12,1–4 (2019).<https://doi.org/10.1007/s41811-018-0038-5>

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

Пустовий С.А.

кандидат психологічних наук доцент кафедри психології та педагогіки,
Університет сучасних знань, м. Київ, Україна

СЕМАНТИЧНИЙ ПРОФІЛЬ СВІТУ ФІЛОЛОГІЇ У СТУДЕНТІВ БАКАЛАВРАТУ

Анотація. З метою психосемантичної реконструкції образу світу філології у професійній свідомості студентів було виконано емпіричне дослідження. Методологічною базою дослідження обрано психосемантичний підхід, який дозволяє реконструювати імпліцитні структури картини світу філологічної професії у свідомості студентів-філологів.

Pustovy S.A. SEMANTICAL PROFILE OF THE WORLD OF PHILOLOGY IN UNDERGRADUATE STUDENTS

Abstract. An empirical study was performed to reveal the essence of the image of the world of philology in the professional consciousness of students. A psychosemantic approach was selected as the methodological basis of the study, allowing to reconstruct several implicit structures of the image of the world of the philological profession in the consciousness of philology students

Свідомість людини виконує надзвичайно важливу функцію співвіднесення, упорядкування й трансформації смислових структур, які визначають буття людини в світі (Рубинштейн, 2015). Тому уявлення про складну структуру багатомірної свідомості (Чуприкова, 1999; Петренко, 2005), її культурно-історичної детермінації (Выготский, 2019) є значним досягненням сучасної психології. В психосемантиці картина/образ світу трактується не як дзеркальне відображення дійсності, а як одна з можливих культурно-

історичних моделей світу, які створює одиничний або колективний суб'єкт. Таким чином, психосемантика стоїть на позиції множинності можливих моделей світу, на ідеї плюралізму істини і, як наслідок, на ідеї множинності шляхів розвитку як окремого індивіду, особистості у професії (Дробот, 2019) так і всього суспільства (Петренко, 2009; Артемьева, 1999). На фоні інших психосемантичних досліджень професійна свідомість філолога залишається досі не дослідженим феноменом, зокрема, спеціальний інтерес викликає проблема того, як саме вона є результатом у професійному образі світу філології. Методом репрезентації картини світу суб'єкта в психосемантичних дослідженнях виступає побудова суб'єктивних семантичних просторів.

Серед найпоширеніших методів психосемантичного дослідження називають семантичний диференціал (StoklasaJ., TalasekT., &StoklasovaJ., 2018). Вибірку цього дослідження склали 83 студенти першого і 79 четвертого курсів філологічних спеціальностей.

Результати дослідження. Статистична картина отриманих даних складалася на основі загальних статистичних величин, а саме: дисперсії (σ^2), мінімального (Min), максимального (Max) середнього (Mean) значень та моди (Mo). Попередньо було проведено перевірку розподілу даних у підвбірках студентів першого і четвертого курсів на відповідність нормальному закону, що дозволило використання середніх значень і дисперсії, а також у подальшому – застосувати факторний аналіз.

За результатами первинної обробки даних констатуємо, що світ філології в цілому сприймається студентами як важливий, великий, активний та швидкий. При цьому він радісний, безпечний, емоційний, хороший, правдивий, барвистий та новий.

Картина світу філології більшістю студентів-першокурсників характеризується достатньою несуперечливістю та конгруентністю, при тому, що сполучення окремих характеристик, наприклад, безпечності та твердості, складають образ чогось консервативно-ригідного. Аналогічні висновки зустрічаємо у праці О.В. Дробот, яка іншими засобами констатувала подібну

несформованість образу професії у майбутніх менеджерів в галузі видавничої справи, інформаційних технологій, офіс-менеджерів та організаторів виробництва у харчовій промисловості (Дробот, 2007).

Світ філології для студентів-четвертокурсників філологічної освіти в основному має полярні, крайні, яскраво виражені характеристики. Світ філології у свідомості старшокурсників закарбований у цілком позитивних атрибущіях: досить правдивий, дуже емоційний, дуже впорядкований, високо різнобарвний, напрочуд активний, дуже приємний, дуже радісний, дуже хороший, швидкий.

Висновки. Таким чином, загалом для обох груп студентів характерна тенденція позитивного сприймання світу філології. Проте, варто зазначити, що для четвертокурсників світ філології м'якший, впорядкованіший та більш старий.

Література:

Артемяева, Е. Ю. (1999). *Основы психологии субъективной психосемантики*. Москва: Наука; Смысл. 350 с.

Выготский Л. С. (2019). *Психология развития. Избранные работы*. Москва: Юрайт, 281 с.

Дробот, О.В. (2007). Семантична диференціація візуальних аналогів Я та майбутньої професії. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ: Логос. Т.7, Вип.12. С. 67-72.

Дробот, О.В. *Психосемантичні особливості змісту професійної свідомості інженерів*. Psycholinguistics. 2019. Vol. 25, Iss. 1. С. 72-89. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-72-89>

Петренко, В. Ф. (2009). *Основы психосемантики*. 3-е изд. доп. Москва: Эксмо, 480 с.

Рубинштейн, С. Л. (2015). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 705 с.

Чуприкова, Н. И. (1999). Мозг, психика, сознание. *Мир психологии*. научно-методический журнал. №1 (17). С. 84-97.

Stoklasa, J., Talasek, T., & Stoklasova, J. (2018). Semantic differential for the twenty-first century: scale relevance and uncertainty entering the semantic space. *Quality & Quantity*, 35, P. 1–14. <http://dx.doi.org/10.1007/s11135-018-0762-1>.

4. Когнітивні аспекти соціалізації та самовизначення особистості.

Доценко Л.В.

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

Каряка І.В.

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

Каряка О.Ю.

здобувач вищої освіти четвертого курсу освітньої програми «Логістика» факультету транспорту, менеджменту та логістики Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна

КОГНІТИВНІ УЯВЛЕННЯ ТА ЇХ СТЕРЕОТИПИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті роботи розкрито когнітивні уявлення про професійну діяльність, їх стереотипи, наведено класифікацію даного феномену, а також розглянуто психологічні чинники виникнення та прояву професійних стереотипів людини. Висвітлено теорію сценарних драйверів та розкрито їх вплив на професійне самовизначення особистості.

Dotsenko L.V., Kariaka I.V., Kariaka O.Y. COGNITIVE PERCEPTIONS AND THEIR STEREOTYPES AS PSYCHOLOGICAL

FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PERSONALITY

Abstract. The article reveals the cognitive ideas about professional activity, their stereotypes, the classification of this phenomenon, as well as considers the psychological factors of occurrence and manifestation of professional stereotypes human. The theory of script drivers is covered and their influence on the professional self-determination of personality.

Впроцесі здійснення вибору професійної діяльності особистість спирається на власні інтереси, мотиви, цінності, здібності та можливості. Ці, усвідомлені людиною, чинники мають значний вплив на формування її кар'єрних орієнтацій і професійне самовизначення. Проте, слід зазначити, що на вибір професії впливають не лише індивідуальні мотиваційні та ціннісні компоненти, але й уявлення про певні види професійної діяльності та їх представників, що склалися в суспільстві впродовж тривалого періоду часу, так звані, професійні стереотипи.

Стереотипи професійної діяльності є одним з різновидів соціальних стереотипів, що відноситься до міцних соціальних образів та ідей про особистісні характеристики та особливості поведінки людини певної професії.

Оскільки на сьогоднішній день, однозначного визначення поняття «професійний стереотип» не існує, ряд вчених пропонують власне бачення змісту даної дефініції. Так, означене явище визначається як психосоціальний феномен, який об'єднує соціальну реальність професійної діяльності з її особистісним і груповим сприйняттям (Бондарєв 2011; 203), що за своєю природою, складає оцінну позицію по відношенню до професійної групи осіб, що виражається через соціальну установку (Паламарчук, 2016) та здійснює персоналізоване відображення певної професійної діяльності (Петренко, 2014). Відповідно до цього, можна сказати, що професійний стереотип – це система спрощених схематизованих уявлень щодо класичного представника певної професійної спільноти, в основі яких закладено оціночний ефективний компонент.

Стосовно їх набуття та розвитку у людини, слід зазначити, що професійні стереотипи передаються людині від батьків, авторитетних дорослих, більш досвідчених колег по роботі, які мають вже свій згенерований набір професійних стереотипів, а також за допомогою засобів масової інформації, які, як правило, відображають поверхневі знання про ті професійні спільноти (Годфруа, 1992). Окрім цього значний вплив на їх появу здійснюють установки, що формуються в особистості протягом її життя (Вачков 2008). Це говорить про те, що уявлення про професії, оцінки і переконання формуються так само, які стереотипи, - спочатку через взаємодію з батьками, потім з іншими значущими людьми.

Відповідно до цього, в композиції професійних стереотипів фіксується наявність центральної та периферичної частин, де в першій знаходяться декілька найпомітніших, найвиразніших, чуттєво насичених характерних рис певної професійної діяльності або певного професіонала, з якими безпосередньо поєднуються елементи другої – особистісні якості та особливості поведінки (стереотип фахівця), властивості, процеси та функції певного явища (стереотип професії) (Дьяков 1996). Відтак, особливість функціонування професійного стереотипу зводиться до того, що «пізнаючи» за зовнішніми ознаками в дійсності певний суб'єкт або явище професійної діяльності, особистість схильна механічно приписувати до даних елементів ті властивості периферичної частини, які притаманні стійким стереотипам про дані образи.

Це говорить про те, що професійний стереотип є досить мінливим, оскільки з'являючись в умовах обмеженої інформації про об'єкт, він може виявитися помилковим і виконувати консервативну роль, спотворюючи знання людей про певний вид професії та осіб, які працюють в ній і, таким чином, деформувати міжособистісні взаємини (Вачков 2008).

Для більш детального аналізу стереотипів професійної виділяють основні групи прояву упереджень відносно професій, ґрунтуючись на природі їх змісту: вікові характеристики професії; особистісні характеристики;

упередження щодо поведінкових схемі звичок представника професії; упередження щодо престижності професії; стереотипи що до оплати праці; статевна приналежність професії (Клочко, 2007).

Зважаючи на вищезазначене, можна сказати, що при здійсненні вибору професії людина керується як мотиваційними та ціннісними орієнтаціями а також наявними в суспільстві стереотипами щодо певної професії. Окрім цього, на вибір професії впливають і неусвідомлені особистістю її власні потреби, установки та спонукання. Дані елементи називають сценарними драйверами (Kahler 1975), які формуються ще в дитячому віці під впливом виховання та можуть керувати на підсвідомому рівні поведінкою та життєвими виборами людини впродовж усього її життя. Останні є сумою завченої поведінки і також, певною мірою, можуть виступати стереотипами життєдіяльності людини. Вони схиляють особистість до задоволення її прихованих потреб в більшій мірі, ніж усвідомлені дії. Окрім цього, сценарні драйвери також відображають можливі дії людини в період її професійного самовизначення (Gellert, 1975).

Експериментально було доведено, що більшість людей, час від часу, поводить себе відповідно до п'яти наступних драйверів (Kahler 1975): «Будь кращим!», «Будь сильним!», «Намагайся!», «Радуй інших!», «Поспішай!». Але є декілька сценарних драйверів, яким особистість надає перевагу в своїй поведінці, що і зумовлює особливі риси її характеру та індивідуальності.

Означені драйвери з'являються як спроба людини отримати емоції, яких їй не вистачає, і уникнути неприємних почуттів (Hazell, 1975). Так, драйвер «Радуй інших» трактується як приховане прохання про любов і безумовне прийняття та уникнення почуттів відкинутості і самотності; «Будь кращим», як діяльність, спрямована на здобуття поваги і визнання та уникнення переживання сорому за помилки; «Будь сильним» як піклування про власну безпеку та безпеку близьких за допомогою оволодіння контролем над власними емоціями та уникнення почуття вразливості і залежності від інших; «Поспішай» як отримання людиною задоволень і благ тут і зараз; «Намагайся» як отримання нагороди за виконання складних завдань. Відтак, люди з домінуючим

драйвером «Радуй інших» схильні обирати професію в обслуговуючих та творчих сферах; «Будь кращим» - в соціальній сфері; «Будь сильним» - з піклуванням про безпеку суспільства; «Поспішай» - з швидким принесенням прибутку; «Намагайся» - з творчістю та креативністю.

Все це говорить про те, що сценарні драйвера формуються та передаються людині під впливом соціокультурного виховання з дитинства, тому вони мають вагоме значення при виборі професії. Таким чином, вибір професійної діяльності людини обумовлюється її підсвідомими спонуканнями та установками які об'єднуються в сценарні драйвера, а також її усвідомленими інтересами, мотивами та цінностями. Однак, якщо сценарні драйвера та ціннісні орієнтації особистості сприяють задоволенню її усвідомлених та неусвідомлених потреб та втіленню її власних цінностей в обраній професії, то професійні стереотипи часто можуть виступати бар'єрами до цього, оскільки не відображають істинні інтереси людини, а змушують її діяти відповідно до соціальних очікувань.

Література:

Бондарев С. К. Толерантность: введение в проблему. Стереотипы. Москва: МПСИ, 2011. 240 с.

Вачков И. В. Я и мой внутренний мир. Психология для старшеклассников. СПб: Питер, 2008. 112 с.

Годфруа Ж. Что такое психология. Москва: Мир, 1992. 496 с.

Дьякова В. В. Стереотипы восприятия государственных служащих в современном российском обществе: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. псих. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» Москва: 1996. 143 с.

Клочко О. С. Историко-теоретический анализ стереотипов профессиональной деятельности. // *Актуальные проблемы прикладной социологии*. Материалы научно-практической конференции. 2015. С. 118-127.

Паламарчук В. С. Профессиональные стереотипы: вымысел или реальность. // *Деньги Плюс*. 2016. №8. С. 59-65.

Петренко В. Ф. Реализация стереотипизирующей концепции Отто Клайнберга в условиях современного трансформирующегося общества. // Социологические исследования. 2014. №3. С. 42-49.

Gellert S. Drivers/ Sh. Gellert.//Transactional Analysis Bulletin. 1975. №5. С.422-425.

Hazell J. Drivers as Mediators of Stress Response. // Transactional Analysis Journal. 1989. №19. С. 212-223.

Kahler T. Drivers: The Key to the Process of Scripts. // Transactional Analysis Journal. 1975. №5. С. 280-284.

Дубчак О.Б.,

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

Кривоносенко Н.О.

бакалавр, ОП «Практична психологія», Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

МОТИВАЦІЯ ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПАРАЛІМПІЙЦІВ У ЗМАГАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Анотація. Розглянуто мотивацію до самореалізації спортсменів з інвалідністю у параолімпійському спорті. Часто спорт стає для людей з обмеженими можливостями сенсом життя, можливістю соціалізуватися, психологічно відновитися. Спорт є потужним ресурсом самовдосконалення та різносторонньої самореалізації для таких людей.

**Dubchak O.B., Krivonosenko N.O. MOTIVATION TO SELF-
REALIZATION PARALIMPIYTSIV AT THE MAGAL PROCESS**

Annotation. The motivation for self-realization of athletes from the lack of paraolimpic sport is seen. Often, sports are old for people with a sense of life, the ability to socialize, and psychologically innovate. Sport is a hard-pressed resource of self-improvement and versatile self-realization for such people.

Мотивація займає ведуче місце в структурі особистості параолімпійців і є одним з основних понять, які використовуються для пояснення поведінки і діяльності спортсмена. В психології мотивація позначає сукупність зовнішніх і внутрішніх мотивів, які спонукають суб'єкта до активності.

До діяльності особистість спонукає не один, а кілька мотивів, які мають різну спонукальну силу. Для параолімпійця найбільш актуальними мотивами діяльності стають: мотив самоствердження в соціумі; мотив саморозвитку та мотив досягнення. Таким чином, найбільш характерною для них є мотивація, направлена на розвиток власної особистості та бажання зарекомендувати себе як успішного спортсмена (Занюк, 2002).

На основних змаганнях результат спортсмена високої кваліфікації значною мірою залежить від ефективної моделі підготовки, використаної в цьому процесі.

Інтеграція людей з інвалідністю у суспільство є однією із найбільш вагомих загальнолюдських проблем сучасності. Одним із найефективніших напрямів вирішення цієї проблеми, здатних забезпечувати передумови для їх фізичної і психічної адаптації до сучасного життя, для їх самореалізації та соціалізації, є адаптивна фізична культура і спорт.

Спортсмени з вродженою або набутою інвалідністю, які прийшли в паралімпійський спорт після травм, мають іншу мотивацію до занять спортом, ніж традиційні спортсмени. Адже часто саме спорт стає для них сенсом життя та психологічною розрядкою.

Спортсмени з інвалідністю мають вищі показники психосоціальної адаптації, мотивації до якісного і соціально активного життя, ніж люди з інвалідністю, які не займаються спортом.

Здійснений аналіз психологічних особливостей параолімпійців свідчить про те, що спорт, є діяльністю, де об'єкт і суб'єкт злиті воедино, тому він є потужним ресурсом самовдосконалення та різносторонньої самореалізації людей з інвалідністю.

Мотивація до самореалізації параолімпійців визначається реалістичністю та цілісністю сприймання ними життєвого шляху, наявністю прагнення до саморозвитку і розкриттю свого потенціалу, адекватною оцінкою власних особистісних ресурсів, позитивними взаєминами з оточенням. Загалом, слід відмітити високий рівень розвитку особистісного та адаптаційного потенціалу паралімпійців. Проте, ситуативно можлива актуалізація інструментальних ресурсів на основі соціального схвалення і підтримки спортсмена параолімпійця (Ільин Е.П., 2000).

З метою вивчення психологічних особливостей мотивації параолімпійців у змагальному процесі, було проведено емпіричне дослідження, у якому взяли участь спортсмени віком 21-34 рік.

У результаті проведення дослідження було отримано наступні результати. За методикою "Мотивація до успіху" Т. Елерса, яка оцінює силу прагнення до досягнення цілі та успіху було виявлено, що у 42,8% опитаних надмірно високий рівень мотивації на досягнення успіху, у 21,4% – помірно високий, а у 35,7% спортсменів середній рівень мотивації до спортивних досягнень.

Дослідження вчених показали, що люди, які помірно сильно орієнтовані на успіх віддають перевагу середньому рівню ризику. Чим вища мотивація людини на успіх тим нижча готовність до ризику. При цьому мотивація на досягнення впливає й на надію на успіх: при сильній мотивації на досягнення успіху, надії на нього значно скромніші, ніж при слабкій мотивації. Люди, які мотивовані на успіх і мають надію на перемогу схильні уникати ризику. Однак ті, хто має дуже високу мотивацію на успіх, можуть мати й високу готовність до ризику. Ця тенденція також прослідковується і в нашому дослідженні (Матвеев, Бріскін, Когут, 2011).

Якщо ж у людини висока мотивація на уникнення невдач (орієнтація на захист), тоді це може стати перепорою мотиву до успіху – досягнення цілі. Це можна побачити з результатів методики діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т Елерса.

По 7% опитаних, які брали участь у дослідженні мають низький та надмірно високий рівень. Ці показники виявились саме у тих спортсменів, які мають високі спортивні досягнення. У 21% респондентів помірно високий рівень уникнення невдач, а 64% опитаних показали середній рівень.

Таким чином можна зазначити, що у досліджуваній групі параолімпійців є спортсмени як з досить високою готовністю до досягнення успіху і низькою мотивацією до невдач, так і з високою мотивацією до успіху і високою мотивацією до уникнення невдач. Можна припустити, що саме ці спортсмени можуть досягати і надалі найвищих результатів у подальшій спортивній кар'єрі. Спортсмени з помірно високим рівнем мотивації до успіху і середнім рівнем мотивації на уникнення невдач при наполегливих тренуваннях також можуть вийти на високі спортивні досягнення.

Висновок. Можна виділити й групу ризику, це спортсмени у яких переважає мотив «уникнення невдач» і середній рівень мотивації на досягнення успіху. Домінування мотиву уникнення невдач може вести до зниження рівня домагань, а при повторних невдалих результатах у змаганнях й до зниження самооцінки. Тому для таких спортсменів-параолімпійців необхідно проводити мотивуючі тренінги, психокорекційні програми, індивідуальні психологічні консультації.

Література:

- Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. пос. - К.: Либідь, 2002. - 304 с.
- Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2000. - 446 с.
- Матвеев, Ю.А. Бріскін, І.О. Когут Історичні, організаційні та соціальні аспекти розвитку спорту інвалідів: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів фіз. виховання і спорту – К.: Асконіт, 2011. - 250 с.

Кириченко Т.В.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний

університет імені Григорія Сковороди),

м. Переяслав, Україна

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ІНДИВІДА В УМОВАХ РОБОТИ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Анотація. У статті зазначено, що оволодіння особистістю морально-духовними якостями знаменує процес її становлення як суб'єкта саморегуляції поведінки, який буде здатний приймати довільні рішення, самостійно встановлювати пріоритетність суспільно-значущих цінностей, ставити цілі, які адекватні власним можливостям, опановувати засоби їх досягнення.

Kyrychenko T.V. THE PROBLEM OF PERSONAL GROWTH OF THE INDIVIDUAL IN THE CONDITIONS OF WORK OF THE CENTERS OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL REHABILITATION

Abstract. The article states that the mastery of a person's moral and spiritual qualities marks the process of his formation as a subject of self-regulation of behavior, which will be able to make arbitrary decisions, prioritize socially significant values, set goals that are adequate to their capabilities, master the means to achieve them.

Соціалізація здійснюється через низку умов, які прямо чи опосередковано впливають на розвиток людей. Суспільство здійснює вплив на особистість через інституції соціалізації, в яких вона долучається до системи норм, правил і соціальних зв'язків. Соціалізуючись, особистість не пасивно приймає різні впливи зовнішніх факторів, а поступово переходить від позиції об'єкта соціального впливу до позиції активного суб'єкта. Такий підхід до виховання та особистісного зростання індивіда пропагується І.Д. Бехом (Бех, 1995). Метою його є творення неповторної особистості як автора вільної і відповідальної дії. Сутність такої особистості визначають морально-духовні цінності, котрі здатні актуалізувати її вільні вчинки. Це означає набуття

людиною таких моральних якостей, за допомогою яких долаються її егоцентричні бажання й потреби та наповненні прагматизмом життєві ситуації.

Розвиток сучасної психологічної науки актуалізує дослідження, пов'язані з життєдіяльністю людини як системи, де зовнішнє і внутрішнє, індивідуальне й суспільне розглядаються як єдине ціле. Так, на думку

М.М. Бахтіна (Бахтін, 2003) в індивіда виникає особистісне ставлення до власної діяльності, до мети, до засобів, до стимулів і перепон. Важливим показником знання про смислові взаємозв'язки між елементами діяльності, що «задає особливу дійсність діяльності», вважає науковець, є досвід індивіда набутий через виховання й навчання. Оскільки, в своїх уподобаннях при осмисленні необхідних дій та операцій людина об'єктивно обмежена досвідом, то її діяльність відображає соціальні еталони разом із особистісними смисловими взаємозв'язками.

Врахування психологом онтологічного виміру людини, сфери функціонування духовного начала та використання потенційних можливостей у процесі соціально-психологічної реабілітації значно підвищує ефективність та результативність реабілітаційної діяльності.

Сьогодні на зміну біо-психо-соціальної моделі реабілітації приходить біо-психо-соціо-онтологічна модель. А отже, надання пріоритету онтологічному виміру людини, сфери функціонування її духовного начала, як сутнісного атрибуту людської природи у процесі соціально-психологічної реабілітації значно підвищує ефективність та результативність роботи, задає мету розвитку людини і скеровує її на шляху до цієї мети. Що ж стосується роботи психологів у соціально-реабілітаційному центрі, які враховують духовну складову потреб особистості, то вони повинні вирішувати наступні завдання, а саме: а) визначення ступеня та характеру психологічних розладів;

б) вивчення індивідуально-особистісних особливостей пацієнтів центру та оцінка їхніх духовних, когнітивних, емоційних, вольових можливостей; в) визначення відповідних заходів, методів індивідуальної та групової духовно-психологічної реабілітації; г) нормалізація психічного стану, зниження

психічного напруження та відновлення психічної рівноваги; д) розширення психологічних можливостей індивіда в його особистісному та соціальному життєздійсненні за допомогою комплексного використання психоконсультативних, психотерапевтичних заходів та психологічної просвіти.

Таким чином, особистість розглядається як цілісна, духовна істота, а не як об'єкт первинної природи або просто механізм.

Слід зазначити, що саме духовно-психологічна реабілітація виступає як система духовних, психологічних і соціальних заходів, спрямованих на відновлення духовних, психічних та фізичних сил, корекцію або компенсацію порушень станів, психічних функцій, особистісного статусу.

Водночас у кожної особистості існують індивідуальні інтереси, потреби, установки, культурні домінанти. Саме ці складові створюють підготовчу платформу для особистісного зростання індивіда в процесі реабілітації. Адже досягнення якісно нового рівня розвитку особистості можливе завдяки пошуку та знаходженню *смислу* свого існування. Відсутність такої смислопошукової активності призводить до перетворення особистості в людину-предмет, яка не здатна виявляти волюву, специфічну активність стосовно самої себе.

Духовно-психологічна реабілітація включає сукупність усіх провідних психологічних засобів, які виконують системоутворювальну функцію в становленні людини: як людина сприймає цей світ, як вона в ньому існує, яким є її ставлення до себе й до інших, чого прагне, які має цілі в житті.

Як зазначає Д.О. Леонтьєв, «духовність не варто ототожнювати з певними цінностями, вона сама є здібність людини орієнтуватись на цінності і визначатися по відношенню до них». Причому не на окремі цінності, а на поле цінностей, що дає можливість обирати смисли і цінності, «залишаючи їх відкритими до розвитку і діалогу з іншими смислами і цінностями» (Леонтьєв, 2003: 17).

Один із аспектів проблеми активності особистості розробив В.О. Татенко (Татенко, 1993). Він звернув увагу на те, що людина як суб'єкт власної діяльності спрямовує активність не лише на світ речей та інших людей,

але, насамперед на самого себе. Іншими словами, суб'єкт діяльності здатний усвідомлювати сутність своїх психічних якостей та свідомо ставити перед собою мету, здійснювати розвиток власних психічних особливостей.

Послідовність вчинків і складає ядро саморегуляції поведінки особистості. В.О. Татенко у вчинку виділяє шість структурних одиниць:

- вибір мети діяльності;
- визначення адекватних засобів для досягнення мети;
- прийняття рішення;
- процес виконання;
- оцінка вчинку;
- закріплення досвіду.

Таким чином, за В.О. Татенком (Татенко, 1993), особистість є не лише суб'єктом діяльності, спрямованої на інших, але й суб'єктом психічної активності, який усвідомлює себе носієм і творцем власної психіки з її індивідуально неповторними особливостями, який свідомо ставить собі мету і цілеспрямовано здійснює розвиток психічних якостей, удосконалює свої психічні механізми. Особистість також усвідомлює психологічну природу власної суб'єктності, свідомо скеровуючи її функціонування та розвиток. Якщо ж особистість як суб'єкт діяльності відчуває труднощі у виборі мети чи інших компонентів діяльності, прагне уникнути цих труднощів, то можна стверджувати про значні порушення в розвитку суб'єктності особистості.

Нездатність людини до морального вчинку можлива за умови недостатнього розвитку всіх його компонентів або деяких із них. Втілення ж у такий дії соціальної норми як моральної цінності визначає як спрямованість поведінки особистості, так і подальший шлях її розвитку на основі мотивів, усвідомлених, оцінених і прийнятих як особистісні зразки. Моральний вчинок обов'язково враховує його оцінку, яка дає можливість виділяти емоційно-оцінну сторону саморегуляції поведінки. Мораль, таким чином, відноситься до регулятивного компонента самосвідомості особистості.

Отже, зовнішні впливи (моральні норми, вимоги групи та оточення) неодмінно переходять через свідомість людини у її внутрішній психічний стан. Саме тому регулюючий вплив зовнішніх факторів обов'язково опосередковується суб'єктивними особливостями особистості. Як слушно зазначав П.М.Якобсон (Якобсон, 1969), людина, живучи в суспільстві, повинна систематично виявляти цілеспрямовану активність. Іншими словами, суб'єкт діяльності у своїй розвиненій формі здатний належним чином усвідомлювати сутність власних психічних якостей та свідомо ставити перед собою мету, що сприяє здійсненню розвитку психічних особливостей. За умов нормального розвитку, людина є суб'єктом не лише діяльності, а й психічної активності, який усвідомлює себе носієм і творцем власної психіки з її індивідуально неповторними особливостями.

Висновок. Таким чином, зовнішні впливи (моральні норми, вимоги групи та оточення) неодмінно переходять через свідомість людини у внутрішній психічний стан. Саме тому регулюючий вплив зовнішніх факторів обов'язково опосередковується суб'єктивними особливостями особистості.

Література :

Бахтин М.М. К философии поступка: собр. соч. в 7 т. Т.1. Москва: Русские словари, 2003. С. 7–68.

Бех І. Д. Від волі до особистості. Київ: Україна-Віта, 1995. 202 с.

Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности; 2-е, испр. изд. Москва: Смысл, 2003. 487 с.

Татенко В.О. Суб'єкт психічної активності як предмет дослідження / *Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність*: матеріали конференції. Т.3. Київ: 1993. С. 104–116.

Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва: Просвещение, 1969. 391 с.

Кокарєва А.М.

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

Хоменко-Семенова Л.О.

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

Алпатова О.В.

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

АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ВМОТИВОВАНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗВТО

Анотація. У статті здійснено аналіз вмотивованості викладачів ЗВТО до професійної діяльності; аналіз чинників мотивації викладачів до професійної діяльності. Проведено дослідження мотивації до професійної діяльності викладачів ЗВТО серед педагогічних працівників Національного авіаційного університету, яке визначило головні мотиви: основною є потреба у високій заробітній платі і матеріальній винагороді; на другому місці в структурі мотиваційного профілю працівників університету знаходиться потреба у відчутті запитуваності виконуваної роботи; потреба в завоюванні визнання з боку інших людей (колег, студентів). Доведено, що ставлення до професійної діяльності, мотиви її вибору й підвищення кваліфікації викладача є надзвичайно важливими чинниками, що зумовлюють розвиток професіоналізму викладача та його педагогічної майстерності.

Kokariieva A., Khomenko-Semenova L., Alpatova O. ANALYSIS OF PROFESSIONAL MOTIVATION TUTORIAL TEACHERS

Abstract. The article analyzes the motivation of FTA teachers to professional activities; analysis of factors motivating teachers to professional activity. A study of motivation for professional activity of FTA teachers among pedagogical staff of the

National Aviation University was conducted, which identified the main motives: the main one is the need for high salaries and material remuneration; in second place in the structure of the motivational profile of university employees is the need to feel the demand for the work performed; the need to gain recognition from other people (colleagues, students). It is proved that the attitude to professional activity, the motives of its choice and professional development of the teacher are extremely important factors that determine the development of professionalism of the teacher and his pedagogical skills.

Професіоналізм викладача та його вмотивованість до професійної діяльності є важливим чинником для визначення успішності навчання студентів, навіть після попереднього досвіду здобуття освіти та особливостей їх походження. Професіоналізм викладача зазвичай включає такі чинники, як атестація, тип кваліфікації, здобуті наукові ступені чи багаторічний досвід. Ще один, не менш важливий показник професіоналізму викладача – це його педагогічна майстерність.

Серед вітчизняних дослідників професійну мотивацію вивчали Л.М. Карамушка, В.А. Семиченко, Е.В. Винославська, В.М. Сич, О.А. Гульбас, Ж.П. Вірна, Т.В. Панчук, О.І. Бондарчук та інші. Професійну майстерність педагогів, стимули та мотиви їхньої освіти вивчали С.Г. Вершловський, Ф.М. Гоноволін, В.П. Симонов. Так, у дослідженнях В. А. Семиченко вказано, що на стадії практичного оволодіння йде пристосування індивіда до професії, корекція професійних мотивів і цілей, виникають та закріплюються мотиви оволодіння професійною майстерністю, з'являється задоволення працею, виникають мотиви самореалізації індивіда у діяльності. (Семиченко, 2004, с. 52).

Мотивація є визначальним чинником ефективності професійної діяльності викладача вищої школи, а, як наслідок, і необхідна умова якості та рівня ефективності процесу навчання в цілому.

Виходячи з різних особливостей праці, під мотивацією в сфері вищої освіти розуміється процес свідомого вибору викладачем вищого навчального

закладу цілей і моделей своєї поведінки, які формуються під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, що визначає особливості взаємозв'язку працівника з предметами і засобами певного праці, а також формує результат його діяльності.

Для аналізу чинників мотивування професійної діяльності викладачів ми провели опитування серед викладачів Національного авіаційного університету, метою якого є оцінка ступеню прояву мотивів професійної діяльності працівників ЗВТО, а також оцінка рівня задоволеності їх своєю працею. В опитування взяло участь 56 респондентів. Для досягнення заданої мети були поставлені наступні завдання: виявлення стимулів і перешкод до професійної діяльності; створення структури і ієрархії мотивів професійної діяльності викладача вищої школи; оцінка рівня значущості і міри задоволеності працівників різними сторонами їх професійної діяльності; дослідження спільних і відмінних рис, властивих викладачам, об'єднаних за соціальними ознаками: статтю, віком, науковим ступенем.

Аналіз стимулів і перешкод виявив, що до чинників, які стимулюють належать:

1) проходження курсів підвищення кваліфікації – так – 47%; – скоріше так, ніж ні – 11%; – і так, і ні – 25%; – скоріше ні – 17%; – ні – 0%;

2) приклад колег – так – 32%; – скоріше так, ніж ні – 17%; і так, і ні – 24%; – скоріше ні – 27%; – ні – 0%;

3) вплив керівників – так – 3%; скоріше так, ніж ні – 38%; і так, і ні – 33%; – скоріше ні – 0%; ні – 26%;

4) комфортні умови праці – так – 79%; – скоріше так, ніж ні – 0%; – і так, і ні – 19%; – скоріше ні – 0%; – ні – 2%;

5) увага керівництва до вирішення проблем – так – 54%; скоріше так, ніж ні – 27%; – і так, і ні – 8%; – скоріше ні – 11%; – ні – 2%;

6) довіра колег – так – 42%; – скоріше так, ніж ні – 23%; – і так, і ні – 35%; – скоріше ні – 0%; ні – 0%;

7) самоосвіта – так – 54%; – скоріше так, ніж ні – 41%; – і так, і ні – 5%;
– скоріше ні – 0%; – ні – 0%;

8) інтерес до роботи – так – 77%; – скоріше так, ніж ні – 23%; – і так, і ні – 0%; – скоріше ні – 0%; – ні – 0%;

9) повага студентів – так – 55%; – скоріше так, ніж ні – 27%; – і так, і ні – 12%; – скоріше ні – 11%; – ні – 4%;

10) можливість здобуття визнання в колективі – так – 34%; – скоріше так, ніж ні – 39%; – і так, і ні – 16%; – скоріше ні – 0%; – ні – 11%;

11) здобуті винагороди за пророблену роботу – так – 81%; – скоріше так, ніж ні – 19%; – і так, і ні – 0%; – скоріше ні – 0%; – ні – 0%.

До чинників, які перешкоджають належать:

1) невмотивованість – так – 67%; – скоріше так, ніж ні – 33%; – і так, і ні – 0%; – скоріше ні – 0%; – ні – 0%;

2) завантаженість методичною роботою – так – 43%; – скоріше так, ніж ні – 33%; – і так, і ні – 24%; – скоріше ні – 14%; – ні – 0%;

3) відсутність підтримки й допомоги керівництва – так – 37%; – скоріше так, ніж ні – 29%; – і так, і ні – 21%; – скоріше ні – 11%; – ні – 2%;

4) негативний клімат в колективі – так – 34%; – скоріше так, ніж ні – 23%; – і так, і ні – 22%; – скоріше ні – 14%; – ні – 7%;

5) негативний зворотній зв'язок зі студентами – так – 18%; – скоріше так, ніж ні – 27%; – і так, і ні – 32%; – скоріше ні – 14%; – ні – 9%;

6) стан здоров'я – так – 36%; – скоріше так, ніж ні – 27%; – і так, і ні – 15%; – скоріше ні – 16%; – ні – 6%;

7) заробітна платня – так – 84%; – скоріше так, ніж ні – 16%; і так, і ні – 0%; – скоріше ні – 0%; – ні – 0%.

Дослідження мотивації професійної діяльності викладача в сфері вищої освіти, зроблене за допомогою опитування, дозволяє зробити такі висновки: Основною є потреба у високій заробітній платі і матеріальній винагороді, відчутті запитуваності виконуваної роботи і можливість завоювання визнання з боку інших людей. На другому місці в структурі мотиваційного профілю

працівників університету знаходиться потреба у відчутті запитуваності виконуваної роботи. Дана потреба в рівній мірі актуальна для респондентів всіх трьох груп. Дослідження мотиваційного профілю свідчать, що серед різних чинників мотивації прагнення до цікавої і корисної праці має найбільшу важливість і надає широкі можливості регулювання рівня мотивації. Нарешті, замикає трійку лідируючих потреб потреба в завоюванні визнання з боку інших людей (колег, студентів). Система мотивації професійної діяльності – це спільність взаємозалежних підсистем і елементів, головними з яких виступають керована і керуюча підсистеми, а отже, залучення до ЗВТО моделі управління мотивацією праці, що базується на застосуванні принципів концепції системи менеджменту якості (СМЯ), яка сьогодні активно упроваджується в університетах України, і спрямованої на забезпечення необхідного рівня якості освіти, дозволить:

- визначити особистий професійний внесок кожного викладача в освітній процес студентів;
- застосування відомих форм і методів заохочення викладачів за їх досягнення і результати в різних сферах їх професійної діяльності;
- деталізувати алгоритм розрахунку стимулюючих виплат, виявити взаємозв'язок між розміром отримуваної винагороди і дійсними витратами праці кожного педагога;
- гарантувати узгодження цілей і завдань трудової діяльності професорсько-викладацького складу з найбільш важливими цілями і завданнями удосконалення ЗВТО;
- залучення викладацький складу в процеси управління ЗВТО;
- своєчасно модернізувати соціальні програми при появі проблем в сфері стимулювання праці викладачів в різних університетах України.

Висновки. З наведеного дослідження аналізу вмотивованості викладачів ЗВТО можна зробити висновки, що ставлення до професійної діяльності, мотиви її вибору й підвищення кваліфікації викладача є надзвичайно важливими чинниками, що зумовлюють розвиток професіоналізму викладача та

його педагогічної майстерності. Зацікавити викладача до професійного розвитку – означає забезпечити неперервність його професійного самовдосконалення. Мотивація викладача істотно впливає на специфіку і зміст його професіоналізму, продуктивність усього процесу особистісно-професійного розвитку. Багатоманітність класифікації мотивів, зокрема професійної діяльності, свідчить про складність і багатогранність процесу розвитку мотивації. Однак, незважаючи на те, що саме інтерес до праці, фінансове мотивування, визнання професійної діяльності, можливість самореалізовуватися, професійно розвиватися – основні чинники, що мотивують викладача до праці в закладі освіти, Міністерство надає нові завдання, додаткові критерії, нереальні умови, які відволікають викладачів від їхньої безпосередньої професійної діяльності. Невідповідність вимог до матеріального забезпечення фахівців призводить до того, що викладачі втрачають інтерес до роботи в закладі освіти через значний час, який витрачається на забезпечення відповідності формальностям, замість саморозвитку, підготовки до занять і улюбленої справи. Сьогодні ми бачимо, що з кожним роком втрачається інтерес молоді до вступу до аспірантури та магістратури через завищені вимоги та їхню невідповідність матеріальному забезпеченню молодих викладачів.

Література:

Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль “направленность” (Лекции, практические занятия для самостоятельной работы) /В.Семиченко. – К.: Милениум. - 2004. – 52 с.

Литвинчук Н.Б.

старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти

Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна

**КОГНІТИВНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ПРОФЕСІЮ ПСИХОЛОГА У
СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ БАКАЛАВРАТУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
«ПСИХОЛОГІЯ»**

Анотація. У роботі проаналізовані когнітивні уявлення про професійну діяльність психолога у студентів-першокурсників, які обрали спеціальність «Психологія», виявлені особливості сприймання ними цієї професії. В роботі представлені результати дослідження уявлень щодо образу професії психолога у студентів за допомогою методу асоціативного експерименту.

**Lytvynchuk N. COGNITIVE IDEAS ABOUT THE PROFESSION OF A
PSYCHOLOGIST IN FIRST-YEAR STUDENTS OF THE BACHELOR'S
DIVISION OF THE SPECIALTY "PSYCHOLOGY"**

Abstract. The paper analyzes the cognitive ideas about the professional activity of a psychologist in first-year students who have chosen the specialty "Psychology", revealed the peculiarities of their perception of this profession. The paper presents the results of a study of ideas about the image of the profession of psychologist in students using the method of associative experiment.

При виборі професії молодь керується власними уявленнями про майбутню професію, на які дуже часто впливають стереотипи, що існують в суспільстві щодо певної професійної діяльності. Професія психолога стає все більш затребуваною і популярною, але сприймання цієї професії залишається неоднозначним. Більшою мірою ці уявлення формуються під впливом ЗМІ, Інтернету, кінематографу тощо.

Нами було проведено дослідження за допомогою методу асоціативного експерименту серед студентів першого курсу спеціальності «Психологія» факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету. Завдання полягало в тому, щоб з'ясувати, які уявлення мають першокурсники щодо обраної ними спеціальності.

На основі систематизованих відповідей-асоціацій нами було виокремлено 6 семантичних категорій:

1. Психолог – помічник.

Саме асоціації цієї категорії були найчисельнішими: «людина, яка завжди може вислухати та підтримати, дати якусь пораду», «психолог завжди допоможе людині розвиватися, стати краще, здобути впевненість у собі, досягти успіху й душевного спокою», «психолог – це людина, яка допоможе розібратися в собі», «психолог – це людина, яка зможе зрозуміти тебе незалежно від обставин, допоможе знайти вихід з будь-якої ситуації та переосмислити сенс життя», «допомагає справлятися з психологічними проблемами і конфліктами». Зі словом «психолог» у студентів асоціюються такі поняття, як: спокій, комфорт, безпека, розуміння, гармонія з собою та навколишнім середовищем, тиша, опора, взаєморозуміння, релаксація, довіра, одкровення, вирішення проблем.

2. Психолог – толерантний співрозмовник.

Серед таких здібностей відмічалися: «легкість у взаємодії з іншими людьми», «відкритість», «розуміє причину людської поведінки», «не може нашкодити», «толерантна людина», «людина, яка вилікує тебе словами», «людина, яка досконало знає саму себе і вміє володіти собою при будь-яких обставинах», «відстоює свою думку, не порушуючи особистісний простір інших».

3. Психолог – знавець людських душ.

До даної категорії відповідей можна віднести наступні асоціації зі словом «психолог»: «маніпуляції, гра зі страхом людини, знання її слабких сторін», «особистість, яка без проблем може вийти з води сухою», «особа, яка бачить більше, ніж ми у цьому світі», «людина, яка після кількох хвилин діалогу може проаналізувати незнайомця та виявити реальні його наміри», «це людина, яка вміє управляти поведінкою, почуттями, думками інших», «гарний психолог може маніпулювати соціумом», «може змінювати життя людей».

4. Психолог як ідеальна людина.

В цій категорії психолог виступає як людина, яка має безліч чеснот: «відкрита», «добра і розумна», «витривала», «терпляча», «спокійна», «надійна», «яка викликає довіру», «об'єктивна», «зібрана», «врівноважена», «чесна», «емпатійна», «прониклива», «мудра», «чуйна, порядна людина», «знає, як грамотно утамувати гнів», «людина з емоційною стриманістю», «хто вміє контролювати себе», «завжди з позитивними емоціями», «людина без комплексів».

5. *Психолог як майстер своєї справи*: «професіонал», «компетентний спеціаліст», «екстрасенс», «слухач», «коуч», «філософ», «вчений», «вчитель, що вказує шлях», «маніпулятор», «мозгоправ», «друг», «лікар, який приведе твій внутрішній стан у порядок», «руйнівник страхів», «діагност», «мотиватор», «людина, яка здатна змінювати мислення інших людей, руйнувати старі переконання і створювати нові».

6. *Психолог — мудрець*. До цієї категорії можна віднести такі асоціації: «знає про життя більше за інших», «людина, яка завдяки життєвому досвіду може багато відчутти, побачити, зрозуміти і навіть передбачити в інших людях», «людина, до якої можна звернутись з будь-якою психологічною проблемою і вона підкаже тобі, як бути, що робити», «може зрозуміти будь-яку життєву ситуацію», «той, хто може знайти особливий підхід до кожного», «той, хто володіє ситуацією», «не витрачає енергію на неважливі речі», «психолог — людина, яка все знає про іншу людину і про її душу», «бачить людей наскрізь», «яка досконало знає саму себе і вміє володіти собою при будь-яких обставинах», «психолог ніколи не зупиняється і завжди вчиться, удосконалюючи всі свої знання і вміння, і покращуючи себе».

Висновок. Проведене дослідження показало, що студенти мають ідеалізовані уявлення про майбутню професію, що у багатьох першокурсників сформований дещо стереотипний образ психолога.

Література

Кліманська М.Б. Психологічні особливості стереотипного сприймання професії психолога // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.

Костюка «Проблеми загальної та педагогічної психології» – К., 2011. – Т.ХІІІ. – Ч.3. – С.171–177.

Самкова О.М. Дослідження професійних стереотипів психолога // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2016. Випуск 31. С.407-417

Паламарчук М.С.

аспірант кафедри практичної психології Київського національного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

ІНКЛЮЗИВНИЙ СОЦІАЛЬНО-ІНТЕРАКТИВНИЙ ТЕАТР ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ДЕСТИГМАТИЗАЦІЇ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ ВНАСЛІДОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ

Анотація. У статті представлено дослідження соціальної стигми як джерела впливу на особливості життя представників соціальних спільнот. Представлено можливості застосування соціально-інтерактивного театру як технології дестигматизації спільноти людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень.

Palamarchuk M. THE INCLUSIVE SOCIAL-INTERACTIVE THEATER AS A TECHNOLOGY OF DESTIGMATIZATION OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract. The article presents social stigma as a source of influence on the life of members of social communities. There is presented the possibilities of social-interactive theater as a technology of destigmatization social groups of people with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Багато вчених досліджували явище соціальної стигми та дестигматизації, велика кількість робіт була присвячена як самим явищам, так і конкретним його проявам щодо певних соціальних груп, таких як соціальні спільноти людей з психічними порушеннями, людей з інвалідністю, людей, хто відбували термін у місці позбавлення волі, тощо. Цьому питанню

присвячували свої праці І. Гофман, А. Асмус, Т. Шефф, А. Кнуф, Ю. Комлев, А. Власова, Н. Щепкіна, І. Галецька, І. Влох, І. Животовська, О. Ставицький, Ю. Мединська, М. Смірнова та ін. Проте, мало робіт присвячено питанню стигматизації людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень (далі – ІП), як окремої соціальної спільноти.

Однією з найбільш вразливих в силу своїх особливостей є соціальна група людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень. Стигматизуючі уявлення щодо цієї спільноти мають свій прояв у повсякденному житті, в тому числі внаслідок безперервної трансляції стигматизуючих понять, пов'язаних із діагнозами, що передбачають можливість зниження інтелектуальних можливостей людини. На сучасному етапі розвитку світового суспільства важливим представляється питання подолання явища соціальної стигматизації, що є однією із найбільших проблем країн, котрі перебувають на шляху реформ, в тому числі соціальних. Світова тенденція до гуманізації суспільства (Шадчин & Сидоров, 2014) та розповсюдження людиноцентристських цінностей зумовлює потребу в подоланні стигм, а також її складових у соціальному житті.

Виклад основного матеріалу. У працях Гофмана соціальною стигмою називається якість, що характеризує людину як небезпечну, слабку, зіпсовану, через що людина в очах більшості «перетворюється» з цілісної особистості в дефективну (Гофман, 1963). Т. Шефф, інтерпретує явище з точки зору девіації: соціальна стигма – ядро соціальної реакції на девіацію, що забезпечує перетворення моральних суджень та емоційних реакцій у стигму (Власова, 2009). О. Сергєєнкова та В. Синявський (2007) пропонують таку дефініцію явища – процес навішування ярликів (стигм), що призводять до ізоляції із групи або суспільства в цілому носіїв стигми, при ігноруванні їх особистісного потенціалу.

До ключових характеристик соціальної стигми належать: 1. об'єднання сукупності негативних уявлень; 2. забезпечення ізоляції носія стигми; 3. зумовлювання негативних реакцій по відношенню до носія стигми; 4. стигмою

найчастіше є видима характеристика, що може бути сприйнята безпосередньо; 5. стигма зменшує значення індивідуальних характеристик людини; 6. об'єднує у собі прояви соціального стереотипу, упередження та дискримінації (Галецька, Влох & Животовська, 2007).

Дестигматизацією пропонується називати поновлення членами соціально стигматизованих груп своїх громадянських прав, втрачених чи обмежених внаслідок стигматизації (Кнуф & Епов, 2006). Дестигматизація має кілька рівнів реалізації (Лукина, 2014): індивідуальний (в першу чергу пов'язаний із явищем самостигматизації); сімейний (особливості переживання соціальної стигми близькими людьми носія стигми); суспільний (зміна стигматизуючих уявлень на рівні всього суспільства, або окремих груп людей). Для спільноти людей з інвалідністю внаслідок ІП є значимим вплив на сімейному та суспільному рівнях.

На суспільному рівні може бути застосовано метод соціально-інтерактивного театру, як методу демонстрації альтернативних уявлень щодо стигматизованої групи у формі творчого продукту (вистави). Актори, особистості стигми, можуть продемонструвати свої особливості та труднощі, із якими вони зіштовхуються у соціальному житті через театральну гру, де вони грають самих себе (Маркина, 2012). Метод може бути актуальним як форма пропозиції нових, точних та толерантних уявлень щодо соціально-стигматизованої групи, а також як форма здобуття досвіду взаємодії із представниками спільноти в ході перегляду досліджуваними вистави, що покладається в сутність інтерактивності та соціальної спрямованості (Новгородський, 2014).

В якості засобу дестигматизації досліджуванним було запропоновано до перегляду виставу, засновану на методі соціально-інтерактивного театру, акторами якого стали дорослі люди з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень. В ході вистави досліджуваним було запропоновано декілька сцен, поєднаних спільним сюжетом, основними змістовими моментами яких стало: надання інформації про Конвенцію ООН про права людини з інвалідністю, представлення стану забезпечення в нашій країні прав осіб з інвалідністю,

демонстрація особистих переживань учасників, особливостей забезпечення та можливості реалізації їх прав.

З метою перевірки можливостей дестигматизуючого впливу, а також перевірки динаміки зміни уявлень у досліджуваних в зв'язку з переглянутою ними виставою, було запропоновано заповнити опитувальник САН (Барканова, 2009) та дати відповіді на питання анкети, що стосувались уявлень респондента про людей з інвалідністю внаслідок ІП як соціальної групи та оцінки забезпечення прав представників соціальної спільноти. Ідентичні опитувальник та анкети було запропоновано досліджуваним до (перед-тест) та після (пост-тест) перегляду вистави.

В дослідженні взяло участь 262 досліджуваних, серед них 192 досліджувані дали відповідь на тестову методичку САН. Серед досліджуваних переважно студентська молодь у віці від 17 до 25 років, більша частина досліджуваних жіночої статі.

Знайдено значимі відмінності між результатами перед- та пост-тестів за методикою САН за показниками «Повний сил-знесилений», «Витривалий-виснажуваний», «Повний надій-розчарований», «Міркувати важко-міркувати легко» зі зміщенням на користь першої полярної характеристики; «Веселий-сумний», «Розсіяний-уважний», «Байдужий схвилюваний» зі зміщенням на користь другої полярної характеристики. Знайдено значимі відмінності між результатами перед- та пост-тестів у питанні, що стосувалось особливостей забезпечення прав людей з інвалідністю внаслідок ІП, а саме: в праві на доступ; в праві на самостійний спосіб життя; в праві на працю; в праві на політичну участь; та о оцінці загального захисту прав – в пост-тесті спостерігаються більш критичні оцінки.

Знайдено значимі відмінності між результатами перед- та пост-тесту за питанням що стосувалось уявлень щодо людей з інвалідністю внаслідок ІП за показниками самодостатність-безпорадність, самостійність-залежність, реалізованість-нереалізованість спостерігається суттєвий зсув в сторону

характеристик самодостатності, самостійності та реалізованості; зсув на користь позитивних характеристик в ряді інших показників в пост-тесті.

Висновки. Серед встановлених в ході дослідження закономірностей (зміни уявлень про забезпеченість прав соціальної спільноти, зміни характеристик станів досліджуваних) можна узагальнити такі тенденції: 1. особливості подання інформації, використання театральних методів мають зв'язок зі зміною настроїв, активності та самопочуття глядачів, що, в свою чергу, має як позитивні наслідки для самих глядачів, так і для стигматизованої групи, що виявляється у збільшенні уваги до її проблем, а також у приєднанні та співпереживанні у вигляді емоції суму; 2. однією з функцій методу є здійснення просвітницької діяльності: подання інформації в новому форматі – через образи та метафори. Так, після вистави досліджувані готові формулювати свої судження щодо прав представників спільноти більш впевнено та критично; 3. досліджувані схильні оцінювати представників соціально-стигматизованої групи більш лояльно та з вищим прийняттям, що забезпечується як формою подання інформації, так і здобутим досвідом особистого контакту.

Література

Барканова, О. В. (2009). *Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум* (2 вып.) Красноярск: Литера-принт.

Власова, О. А. (2013). Теория стигматизации Томаса Шеффа: концепт «Остаточное отклонение» и социология эмоций. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология»*, 1, 31-48.

Галецька, І., Влох, І., Животовська, Л. (2007). *Психологічні аспекти стигми психічних розладів. Психологічні аспекти стигматизації та реабілітації*. Львів: Видавництво Романа Романка, URL: <http://www.academia.edu/9291057>

Гофман, И. (1969) *Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичностью*. URL: <https://www.hse.ru/data/2011/11/15/1272895702>

Кнуф, А., Эпов, Л. Ю. (2006). *Стигма: теория и практика. Знание. Понимание. Умение*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stigma-teoriya-i-praktika>

Лукина, Н. П., Слободская, А. В. (2014). Дестигматизационные программы: индивидуальный и семейный уровни. *Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история*. 37, 86-90.

Маркина, В. М. (2012). «Театр Простодушных»: потенциал социальной инклюзии и дестигматизации людей с синдромом Дауна. *Власть Знания и общественные интересы*. КС 3,7965-7974.

Новгородський, Р. Г. (2014). Форум-театр як інтерактивна форма профілактики соціальних проблем. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 115, 168-171.

Синявський, В. В., Сергєєнкова, О. П., Побірченко Н. А. (Ред.). (2007). *Психологічний словник*. Київ: Науковий світ, 2007.

Шадчин, И.В., Сидоров, В.В. (2014). Гуманизация общества: задачи инклюзивного образования сегодня. *Профессиональное образование и рынок труда*, 9, 34–36.

Прохоренко Я.С.

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

МЕДІАЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Анотація. В роботі проведено аналіз процесу соціалізації підлітків під впливом медіапростору. З'ясовано вплив соціальних мереж на формування внутрішнього «Я» особистості, її цінностей та поведінку. Обґрунтовано фактори соціалізації та описано механізми, що впливають на процес соціалізації. Проаналізовано переваги соціальних мереж та ефективність впливу медіаосвіти.

Prokhorenko Y.S. MEDIA DEPENDENCE AS A FACTOR OF SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS

Abstract. The analysis of the process of socialization of adolescents under the influence of media space is carried out in the theses. The influence of social networks

on the formation of the inner "I" of the individual, his values and behavior is clarified. The factors of socialization are substantiated and the mechanisms influencing the process of socialization are described. The advantages of social networks and the effectiveness of the impact of media education are analyzed.

В епоху стрімкого розвитку технологій та комунікацій поняття «медіазалежність» є надзвичайно актуальним. Більше половини світового населення користуються соціальними мережами, витрачаючи, в середньому, по 2-3 години свого життя. До сучасного та інтенсивного медіапростору відносяться: соціальні мережі, форуми та месенджери (Instagram, Telegram, Facebook та інші). Інформаційні відносини сприяють не тільки поширенню інформації, а й суттєво впливають на засвоєння соціальних норм та формування ціннісних орієнтацій особистості.

Основна аудиторія, яка проводить найбільше часу в соціальних мережах і найбільше піддається впливу – це підлітки. Саме в підлітковому віці, коли особистість перебуває в складному психологічному стані, медіапростір має досить великий вплив на формування способу життєдіяльності та світогляду особистості. Одним із головних процесів формування соціально-активної особистості є процес соціалізації юнаків та дівчат. Загальноприйнятим визначенням «соціалізації» є процес освоєння ролей та очікуваної поведінки в стосунках з сім'єю та суспільством і розвитком задовільних зв'язків з іншими людьми (Енциклопедія освіти 2008, с. 834).

Медіазалежність можна розглядати як певний чинник соціалізації підлітків, тому що медіапростір має свої соціальні норми, цінності та рольові вимоги, які опановують молоді учасники Інтернету.

Соціалізація проходить під впливом величезної кількості різноманітних умов, які так чи інакше відображаються на розвитку людей. Ці умови прийнято називати факторами. Фактори (або чинники) соціалізації можна об'єднати в чотири групи (за А.Мудриком).

Перша – мегафактори – космос, планета, всесвіт, які тією чи іншою мірою через інші групи факторів справляють вплив на соціалізацію всіх мешканців Землі.

Друга – макрофактори – країна, етнос, суспільство, держава, які впливають на соціалізацію мешканців у певних країнах (цей вплив опосередкований двома іншими групами факторів).

Третя – мезафактори – умови соціалізації великих груп людей, об'єднаних місцевістю і типом поселення, в яких вони живуть (регіон, місто, селище), за приналежністю до аудиторії тих або інших засобів масової комунікації (радіо, телебачення тощо) і за приналежністю до тих або інших субкультур.

Мезафактори впливають на соціалізацію як прямо, так і опосередковано через четверту групу – мікрофактори. До них належать фактори, що безпосередньо впливають на конкретних людей, котрі з ними взаємодіють: сім'я, сусідство, групи ровесників і співробітників, різні громадські, державні, релігійні та приватні організації, мікросоціум (Мудрик, 2006: 304).

Життєвий шлях людини, а особливо підлітка залежить від впливу зовнішніх чинників, які впливають на спосіб життя та діяльності. Спілкування у медіапросторі відноситься до соціального спілкування, яке за своєю сутністю є сферою розвитку особистості, суспільного виховання. Саме через соціальні мережі особистість набуває цінності та моделі поведінки, що домінують на певному етапі розвитку суспільства.

Сучасні науковці вважають соціалізацію як процес, що здійснюється протягом всього життя та поділяється на первинну соціалізацію дитини, та вторинну соціалізацію дорослих. Я погоджуюся з думкою науковців, тому що людина постійно змінюється, так само змінюються її цінності, поведінка, оточення. Головна відмінність в тому, що під час соціалізації дитини головною є пристосування до навколишнього оточення, а для соціалізації молодої людини важливим є формування внутрішнього «Я» особистості.

А. Мудрик виділив механізми, як впливають на реалізацію процесу соціалізації. До таких механізмів належать:

1. імпринтинг – фіксування людиною на рецепторному та підсвідомому рівнях особливостей впливу життєво важливих об'єктів, з якими вона стикається;
2. наслідування – один зі шляхів довільного, а частіше мимовільного засвоєння людиною соціального досвіду;
3. екзистенціальний натиск – оволодіння мовою та підсвідоме засвоєння норм соціальної поведінки;
4. ідентифікація – процес підсвідомого ототожнення людиною себе з іншою людиною, групою, "зразком";
5. рефлексія – внутрішній світ, у якому людина розглядає, оцінює, приймає або відкидає цінності, які притаманні різним соціальним інститутам (суспільству, сім'ї, групі однолітків тощо). (Мудрик, 2002)

Таким чином, механізми процесу соціалізації впливають на підлітка свідомо та несвідомо, використовуючи елементи зовнішнього світу у формування внутрішнього «Я» особистості.

Користування соціальними мережами надає підліткам певні переваги, які впливають на їх самооцінку та поведінку, а саме:

- дають змогу постійно в будь-якому місці залишатися з рідними та друзями на зв'язку;
- можливість нових знайомств;
- розвиток індивідуальної та колективної творчості;
- розвиток ідей та психічних процесів (мислення, уваги, уяви, пам'яті), шляхом створення ігрових сайтів, монтажу відео, ведення блогу тощо;
- розширення соціальних зв'язків, через спілкування з представниками різних національностей;
- можливість залучення до суспільного життя, у місцевих подіях, різних заходах;
- розвиток соціальних та комунікативних навичок.

У той же час надмірне користування соціальними мережами викликає медіазалежність осіб підліткового віку. Діти завжди наслідують поведінку своїх батьків. Якщо батьки проводять багато часу в Інтернеті, то дитина вважатиме це нормою. Від того, як батьки сприймають медіаінформацію, залежить ставлення підлітка до інформаційного потоку. На нашу думку, велике значення має медіаосвіта підлітків, яка формується під впливом старшого покоління.

Батьки повинні вчити дітей фільтрувати інформацію з масштабного медіапростору, приділяти увагу тому, скільки часу дитина проводить в соціальних мережах, з ким вона спілкується, що їй подобається дивитись. Тому що медіа можуть мати як позитивні, так і негативні наслідки. Надмірне зловживання медіапродукцією може призвести до поганого фізичного самопочуття, погіршення зору, постави, збільшення ваги тощо. В психологічному аспекті, зображення жорстокості та насильства може спровокувати спалахи агресивної поведінки, інтерес до подібних сцен.

І. С. Кон пише, що практично немає жодного соціального чи психологічного аспекту поведінки підлітків і юнаків, що не залежав би від їхніх сімейних умов у сьогоденні або в майбутньому. Соціальне оточення індивіда, що сприйняло зразки поведінки і стереотипи мислення, отримані з медіаінформації, стає, своєю чергою, додатковим джерелом цієї інформації. При цьому багато її компонентів надходить до індивіда вже у вигляді визначених культурних норм. Вони можуть сприйматися або як невід'ємні властивості соціального середовища і взагалі не усвідомлюватися, або як культурні зразки-еталони. Спостерігається зростання в молоді західної орієнтації у сфері культури і способу життя, чому активно сприяють засоби масової інформації, що по всіх каналах впроваджують у свідомість підлітка аж ніяк не бездоганні зразки поведінки (Кон, 1989: 16).

Висновки. Таким чином, в підлітковому віці, коли особистість перебуває в складному психологічному стані, медіа мають великий вплив на формування поведінки, світогляду, цінностей та соціальних норм. Медіапростір має суперечливий вплив на підлітка. З одного боку, соціальні мережі мають

позитивний вплив на соціалізацію дівчат та юнаків, адже: розширює їх комунікативні та соціальні навички, сприяє розширенню свого кругозору, створює можливість долучатися до різноманітних соціальних груп по інтересам, суспільних заходах, тощо. З іншого боку, надмірне використання соціальних мереж призводить до негативних наслідків, що проявляються на стані здоров'я дітей підліткового віку, а споглядання сцен насилля, агресії, жорстокості, призводить до наслідування підлітками даної поведінки в житті. Тому великий вплив на процес соціалізації та формування особистості несе загальна атмосфера сприймання медіаінформації, вплив батьків, які на своєму прикладі демонструють ставлення до медіапростору. Необхідно більше уваги приділяти медіаосвіті підлітків, через те, що це не тільки метод профілактики поширення медіазалежностей, а також спосіб залишатися соціалізованою цілісною особистістю, здатною критично мислити та розумно користуватися соціальними мережами.

Література

Соціалізація// Енциклопедія освіти / Академія пед.наук України, головний редактор В.Г. Кремінь. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С.834-835.

Мудрик А. В. Соціалізація людини / А.В. Мудрик. - М.: Академія, 2006. – 304 с .

Мудрик А.В. Соціальна педагогіка. - 3-є вид. – 2002.

Кон І. С. Батьки і діти / І. С. Кон // Психологія підліткового віці. - М. : Просвещение, 1989. – С. 16-19.

Чечко І.І.

аспірантка Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості

України, м. Чернігів, Україна

НАВИЧКИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. Здійснено теоретичний аналіз поняття професійного самовизначення у вітчизняній та зарубіжній літературі. Розглянуто поняття

навички прийняття рішень та мотивації в контексті теорії самодетермінації та їх вплив на професійне самовизначення.

Chechko I.I. DECISION-MAKING SKILLS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PERSONALITY

Abstract. A brief theoretical analysis of the concept of professional self-determination in domestic and foreign literature. Reviewed the concept of decision-making skills and motivation in the context of the theory of self-determination and their impact on professional self-determination.

В умовах сучасного середовища, питання професійного самовизначення стало ще більш актуальним, оскільки нові соціально-економічні виклики, якісні та кількісні зміни на національному та світовому ринках праці, постійні інновації, швидкі контекстуальні та смислові перетворення у інформаційному просторі, зумовлюють необхідність розглядати процес вибору професії з точки зору швидкої адаптації до мінливих умов.

У вітчизняній педагогіці та психології, при вирішенні зазначених проблем орієнтуються на категорію «професійне самовизначення», в той час як в економічно розвинених країнах все більшої популярності набуває категорія «професійна кар'єра» або «кар'єрне планування».

У вітчизняній психології та педагогіці проблема професійного самовизначення особистості почала активно досліджуватися у 70-х роках минулого століття. Це було обумовлено, з нашої точки зору, необхідністю створення інструментарію професійної орієнтації населення, в першу чергу – учнівської молоді. При цьому вона вивчалася у контексті проблем розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, П. Шавір, Є. Климов, М. Пряжников, М. Тітма), впливу мотиваційно-ціннісної сфери особистості на вибір професії (Є. Павлютенков, П. Шавир, К. Платонов, В. Чудновський), формування життєвих перспектив особистості і планування майбутнього (В. Журавльов, М. Гінзбург, Є. Головаха, А. Кронік), соціального самовизначення особистості (Т. Афанасьєва, Д. Фельдштейн) тощо. Аналіз наукових робіт дає змогу зробити висновок, що професійне самовизначення є складним процесом, невід'ємним

від цілісного розвитку особистості в цілому. Проте, важливо зауважити, що у переважній більшості літератури, вибір професії розуміється, як одноразовий акт прийняття відповідного рішення. На думку зазначених вчених після ототожнення особистістю себе з певною професійною сферою, починається процес професійного становлення, який фактично переривається, якщо, через різні причини та умови, необхідно змінити рід своєї діяльності. Проте, враховуючи тенденції глобалізації та ринкової економіки, на нашу думку важливим є аналіз явища вибору професії з точки зору прийняття відповідних кар'єрних рішень та аналізу когнітивних процесів, що їм передують.

Проблема відсутності навичок прийняття рішень, пов'язаних із вибором професії, була в центрі уваги досліджень протягом останніх кількох десятиліть та отримала визначення «кар'єрна нерішучість». Це поняття визначається як нездатність приймати рішення, пов'язані з вибором покликання, сфери професійних інтересів та подальшої діяльності. Нерішучість у кар'єрі пов'язана з різними індивідуальними конструктами. Наприклад, такі риси особистості, як перфекціонізм, сором'язливість, страх перед зобов'язаннями та тривога (Побірченко Н.А., 2001) позитивно корелюють з нерішучістю у прийнятті кар'єрних рішень. На відміну від цього, раціональний стиль прийняття рішень, впевненість в самоефективності та рівень самоідентичності (Міллер, Бірнс, 2001: 22) сприяють подоланню вказаного явища. Крім того, було виявлено, що якісні та надійні взаємостосунки з найближчим оточенням також позитивно впливають на процес професійного самовизначення (Міллер, Бірнс, 2001: 22). Однак, досі мало відомо про те, як взаємодіють внутрішньоособистісні та міжособистісні фактори, у процесі вибору сфери професійної діяльності.

На нашу думку, основою для розуміння даного питання може виступити теорія самодеремінації або SDT – self-determinationtheory Раяна та Десі (Раян, Корнел, 1989: 57). SDT фокусується на соціально-контекстуальних умовах, що сприяють природним процесам самомотивації. За допомогою емпіричних досліджень були виявлені три основні фактори, які, на думку вчених сприяють гармонійному психологічному функціонуванню особистості, а саме: потреба у

підтвердженні компетентності, приналежності або спорідненості та автономії. Крім того, розробниками теорії було запропоновано твердження щодо взаємозв'язку самомотивування та зовнішніх умов створення мотивації. Зокрема, на думку Раяна та Десі, на три основні вищевказані потреби впливають як внутрішні конструкти особистості (самосприйняття, самооцінка, рефлексивність тощо), так і зовнішнє соціальне середовище. Автори стверджують, що процес мотивації до будь-якої діяльності, в тому числі і прийняття рішень щодо вибору професії, опосередкований задоволенням потреби у визнанні себе, як компетентної у певній сфері особистості, почуття незалежності та автономії у своєму виборі, та відчуття себе приналежним до певної референтної групи. При чому всі три компоненти між собою пов'язані та сприяють ефективному функціонуванню один одного. Однак, у рівній мірі на феномен самовизначення має вплив і зовнішнє оточуюче середовище, яке може підтримувати або, навпаки підривати почуття компетентності, приналежності та автономії. Це твердження стало основою для створення авторами підтеорії когнітивної оцінки в рамках SDT. Зокрема, яскравим прикладом взаємозв'язку зовнішньої та внутрішньої мотивації, став експеримент Раяна та Десі, який показав підрив внутрішньої мотивації особистості через отримання зовнішньої матеріальної винагороди.

Таким чином, відповідно до цієї теорії можна вивести модель сприятливих умов для самовизначення: підтримуючий контекст автономії, приналежності та компетентності (особистісні конструкти) – підтвердження автономії, приналежності та компетентності (зовнішні умови) – стійке самовизначення та здатність до прийняття рішень. Проаналізувавши теоретичну частину питання прийняття рішень у процесі вибору професії, можемо дійти висновку, що згідно теорії самовизначення Раяна та Десі, процеси зовнішньої та внутрішньої мотивації мають значний вплив на здатність людини пристосовуватись до навколишнього мінливого середовища.

Література:

Побірченко Н.А. Психологічний супровід неперервної професійної орієнтації учнівської молоді. Розвиток педагогічної та психологічної науки в Україні / Побірченко Н.А. *Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. Частина 2*, 2001, Харків: «ОВС», с.347-384

Харченко Е.И. Проблемы профессиональной ориентации молодёжи в условиях новой экономики / Харченко Е.И. *Збірник наукових праць: Східноукраїнський національний університет ім. В.Даля. Частина 2.*, Луганск, 2002, с.272-273.

Ryan, R.M. and Connell, J.P. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, 57, 749-761p.

Miller, D.C. and Byrnes, J.P. Adolescent's decision making in social situation: a self-regulation perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2001, 22, 237-256p.

Чжан Синь

кандидат философских наук, преподаватель кафедры русского языка

Университета Хучжоу, г. Хучжоу, КНР

КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Проанализированы ряд механизмов социализации, способствующие усвоению социальных норм: принуждение, подавление, изоляция и др. Воздействие данных механизмов на человека начинается с репрессивных мер со стороны общества, и только в результате постепенного обучения эти меры становятся позитивными. Язык призван ослаблять репрессивную сущность средств социализации.

**ZhangXinTHECOMMUNICATIVECOMPONENTOFPERSONALITYS
SOCIALIZATION.**

Abstract. A number of socialization mechanisms that contribute to the assimilation of social norms are analyzed: coercion, suppression, isolation, etc. The impact of these mechanisms on a person begins with repressive measures from society, and only as a result of gradual learning, these measures become positive. Language is designed to weaken the repressive nature of the means of socialization.

В контексте соотношения социализации и воспитания последнее представляет собой часть процесса социализации, его рассматривают как целенаправленную и сознательно контролируемую социализацию (семейное, религиозное, школьное воспитание). Своеобразным механизмом ускорения процесса социализации становится воспитание, с помощью которого преодолеваются или ослабляются её негативные последствия. Эти цели воспитания реализуются посредством языка как одного из ключевых коммуникативных механизмов, а также как носителя определённых ценностей.

Существует целый ряд механизмов, способствующих усвоению ребёнком (и человеком вообще) социальных норм. Одним из значимых механизмов социализации выступает принуждение, которое проявляется в области психического как подавление. Его суть сводится к исключению из сферы сознания мыслей, чувств, желаний и влечений, «отвечающих» за стыд, чувство вины или душевные терзания. Этот механизм объясняет многие случаи «забывания» человеком выполнения долга, который по разным причинам оказывается для него неприятным (Chesler, 2003).

Механизм произвольного подавления получил название вытеснения. Нередко человек может испытывать чувство вины, переживать внутренний конфликт из-за того, что имеет социально неприемлемые желания. Это чувство может быть, как осознанным, так и бессознательным.

Механизм изоляции связан с тем, что человек вытесняет эмоциональные компоненты неприятного, травматического типа. Данный механизм часто реализуется через языковую изоляцию — прежде всего через создание специальной терминологии для травматических тем (войны, тяжких

преступлений и т. п.), а также использование специальной стилистики в речи и других языковых маркеров.

Важную роль в процессах социализации играет механизм самоограничения. Если человеку кажется, что его достижения менее значительны, чем достижения других людей, он начинает страдать, его самоуважение снижается. Использование механизма самоограничения во многих жизненных ситуациях оправданно, поскольку обеспечивает адаптацию к сложившейся ситуации.

Приписывание собственных нежелательных черт другим составляет сущность механизма проекции, который защищает человека от осознания этих же черт в себе. Негативные эмоции, которые были бы направлены против себя, человек обращает на других. Таким образом он сохраняет самоуважение. Такие проекции формируют и соответствующий «тезаурус», которым человек пользуется повседневно.

В целом ряде случаев человек отождествляет себя с другим субъектом, группой. Этот процесс получил название идентификации. Он является одним из главных механизмов социализации, которая включает в себя формирование человеком собственной социальной идентичности. Идентификация приводит к подражанию действиям и переживаниям других людей, присвоению их ценностей и установок, заимствованию их словаря. Более того, именно через язык человек перенимает значительную часть опыта других.

С идентификацией тесно связана интроекция. Во время интроекции качества и установки других «встраиваются» в структуру личности субъекта без специальной переработки, в неизменённом виде.

Следующий механизм социализации — эмпатия, то есть осознанное сопереживание эмоциональному состоянию другого человека, проникновение в его переживания. Здесь стоит вспомнить о суггестивной функции языка, эмотивной функции речи. На человека осуществляется с помощью речи определённое эмоциональное воздействие, которое сопровождает и подкрепляет поощрения или запреты.

В случаях, когда человек сталкивается с жизненно важными проблемами (болезнь, отсутствие работы и т. п.), переживает страх и тревогу, обычно включается механизм интеллектуализации. Вместо реальных действий по разрешению ситуации человек начинает абстрактно рассуждать о ней. Язык — основное средство осуществления интеллектуализации.

Одним из самых распространённых механизмов социализации является рационализация, которая иногда приобретает вид псевдорационализации. Её суть заключается в том, что человек изобретает на первый взгляд логические суждения и умозаключения для ложного объяснения своих фрустраций — психических состояний, характеризующихся наличием потребности, не нашедшей своего удовлетворения. Очевидно, что и здесь важную роль играет язык, однако используются его возможности, как правило, не в пользу социализации, а против неё.

Механизм сублимации впервые был описан Зигмундом Фрейдом. Сублимационные формы деятельности, как правило, являются творческими (научными, художественными и т. п.) и лежат в основе инновационных достижений (Kohlhammer, 1992). Язык способствует такой сублимации — и будучи её средством, и напрямую, когда художник сублимирует свои влечения и потребности в стихи, романы и др.

Социализация осуществляется в результате взаимодействия множества обстоятельств. Именно совокупное их влияние на человека требует от него определённого поведения и активности. Факторами социализации называют обстоятельства, условия, которые побуждают человека к активности, действию. П. Орбан выделил основные факторы социализации, объединив их в три группы:

- макрофакторы;
- мезофакторы;
- микрофакторы (Orban, 1986).

Конечно, речь коррелирует прежде всего с мезофакторами социализации, ведь она является одним из ключевых факторов национальной

идентичности. Однако нельзя не учитывать также использование языка на макроуровне. На макроуровне роль языка как фактора социализации почти такая же, как на мезоуровне, но с тем отличием, что на первом национальные языки приобретают максимальную эмоциональную силу и инструментальность.

Общество всегда было озабочено тем, чтобы темпы социализации подрастающего поколения не отставали от темпов и уровня развития самого социума.

Этническая или национальная принадлежность человека определяется прежде всего языком, который он считает родным, и культурой, стоящей за этим языком. В разных странах этнос можно рассматривать как фактор социализации того или иного уровня. В национальных государствах, где подавляющее большинство жителей принадлежит к одному этносу, речь идёт о влиянии макрофактора. В том случае, когда при наличии определённой господствующей (титульной) нации имеется национальное меньшинство как субэтнос, говорят о микрофакторе.

Существующим сегодня на Земле государствам присуща полиэтничность. Это заставляет рассматривать этнические проблемы как наиболее приоритетные в политике любого государства. Этнос как фактор социализации подрастающих поколений нельзя игнорировать, однако не следует и абсолютизировать его влияние.

Ментальные различия затрудняют вхождение людей в новую этническую группу, поскольку это связано с чувством дискомфорта, потерей статуса, друзей, снижением уверенности в себе, депрессией, тревожностью, раздражительностью, психосоматическими расстройствами.

Наряду с негативными имеют место и положительные последствия перехода в новую этническую группу: принятие новых ценностей, новых социальных установок, новых моделей поведения, которые в совокупности могут обеспечить условия для личностного роста. Время адаптации в новой этнической группе и степень выраженности «культурного шока» зависят от многих показателей, в том числе и от индивидуальных особенностей

(личностных и демографических), от готовности к изменениям и знания языка, культуры, условий жизни, от индивидуального опыта пребывания в иной культурной среде и др.

Литература:

Chesler, M. A. A sociology of education : Access to power a privilege / M. A. Chesler, W. M. Cove. — New York : Macmillan, 2003. — 380 p.

Kohlhammer, W. Sozialisation und Emanzipation von Peter Orban / W. Kohlhammer. — Frankfurt : Athenaum Verlag, 1992. — 160 s.

Orban, P. Menschwerdung — über den Prozeß der Sozialisation Geist und Psyche / P. Orban. — Frankfurt : Fischer, 1986. — 238 s.

Chornomord Ye. Ye.

Third year student of Simon Kuznets Kharkiv national university of economics,
Kharkiv, Ukraine

FAMILY AS ONE OF THE MOST IMPORTANT ISSUES IN SOCIALIZATION OF PERSONALITY

Abstract. The article examines the issues of socialization of the individual in the family environment, reveals the regularity of the impact of the experience of family socialization on the general social experience of a person. Thanks to it, people can communicate, as they are instilled in generally accepted ideals, values, patterns of behavior. This explains the importance of socialization in the family environment.

**Чорноморд Є.Є. СІМ'Я ЯК ОДИН ІЗ НАЙВАЖЛИВИШИХ
ФАКТОРІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

Анотація. У статті розглядаються питання соціалізації особистості в сімейному середовищі, виявлено закономірність впливу досвіду сімейної соціалізації на загальносоціальний досвід людини. Завдяки йому люди можуть спілкуватися, так як їм прищеплюються загальноприйняті ідеали, цінності,

зразки поведінки. Цим обумовлена актуальність соціалізації в сімейному середовищі.

In modern society, there is no consensus about the socialization of the individual in the family, family environment and in society as a whole. Numerous approaches do not so much clarify and reveal the essence of the matter as confuse and complicate the problem more and more. In fact, it is not easy to resolve the issue of the influence of culture and religion on the processes of socialization in the family. There is a long list of names of authors who worked on its resolution: Aristotle, T. Hobbes, J. Locke, G.W.F. Hegel, I. Kant, Z. Freud, E. Erickson, M. Weber, T. Parsons, K. Marx and many others.

When investigating the problem, questions arise: what is the result of socialization? How useful is this process for the family, society, and the individual, considering that it can be not only positive, but also negative?

The family environment accumulates many cultures and religions, either generated by itself, or introduced into it from the outside as a result of acculturation. This also determines the process of socialization of the individual, which is impossible outside of culture: being the most important function of the family and the family environment, it acts as a way of communication between people, preserving society, assimilating generally accepted ideals, values, and patterns of behavior. Thus, the theoretical and empirical provisions of culture, religion and civilization are effective for both the social and family environment.

In the theory of personality socialization, great importance is attached to values. It should be emphasized that the formation of values takes place in close relationship with the dominant culture. Thus, a comparative analysis of Western and Eastern values shows that in the first case, such values as individuality, money, efficiency, primacy, aggressiveness, respect for youth, equality of women in society prevail, while Eastern culture is characterized by collective responsibility, modesty, respect for elders, patriotism, motherhood, authoritarianism (Sitarm, 1992: 116). At the same time, there are generally accepted values recognized by all people. American sociologist A. Maslow wrote about the role of the highest values in the

socialization of the individual: “One devotes his life to law, another to justice, and someone else to beauty or truth. All of them, in one way or another, devote their lives to the search for what I have called “existential” values, that is, the search for ultimate values that are genuine and cannot be reduced to something higher (Maslow, 1982: 110).

Thus, family socialization serves as a mechanism and method for the formation of a socially competent, mature and healthy personality. The family, the family environment, influence the personality in an informational and normative way. The more united the family and its environment, the more effective the regulatory impact. Cohesion presupposes value unity, the presence of the priority of familism and the subordination of the interests of the individual to family norms. If this priority prevails, the behavior of the conformist type is formed (Smelzer, 1998: 95). However, socialization is not a one-way process. Resistance, protest, defiant behavior can give it an unusual or unexpected character. Therefore, the results of socialization of children do not always correspond to the ideas of their parents.

It should be borne in mind that the process of socialization is limited by the framework of a certain culture, which prefers specific patterns of behavior. Socialization methods depend on which personality traits are valued higher, and they are different in different cultures. Confidence, self-control, and aggressiveness are highly valued in American society; in India - contemplation, passivity and mysticism, etc. It is no coincidence that Americans respect famous athletes, astronauts, and the like, while Indians respect religious and political figures (Sorokin, 2010: 148).

There are other aspects of family socialization. In psychoanalysis, attention is focused on instinctive drives and the role of the unconscious in these processes. Family situations are typologized according to the mother-son, father-daughter relationship. The initial sociocultural conflict in the intrafamily roles of parents and children is found in the earliest childhood ages. And if she does not find her permission in the family, then it activates the adult's drives for the rest of his life (the determination of adult life by childhood experience, family socialization in childhood, completion of upbringing in the preschool period).

In cognitive theories that emphasize the rationality of human behavior, the role of the family is found in the moral development of the child. The more support the family receives from society, the higher the likelihood of socialization of the personality of the proposed ideal. In the interaction of culture and family, the family environment, the following pattern is built: the higher the level of culture of the family and family environment, the higher the degree of familiarization of the individual with this culture. Religion also has an impact on the socialization of the individual, and here patterns similar to those indicated in culture are built. In general, the process of socialization of a person in a family environment develops into cultural socialization - “a two-way process of constant transmission by society and development by an individual throughout his life and, especially, at a young age through socialization institutions (language as a means of communication, play, education, mass media) cultural values, the development of cultural needs and interests, attitudes, life orientations, the organization of leisure - as a result: the formation of cultural pictures of the world, allowing the individual to function in the cultural space of a given society” (Lukov, 2008).

Let's summarize what has been said. In different societies, the family occupies a different place in relation to other social institutions. In most traditional societies, the family in which an individual was born almost completely determines his social position. A family's belonging to a certain class rather rigidly determines the character of an individual's socialization. Different sectors of a large society have different requirements for education and discipline, there are sometimes opposite values and expectations. The influence of different types of family culture is easy to detect when comparing the data of sociological research. This confirms the validity of the thesis that socialization in the family environment has a universal effect on the emerging personality.

References

Lukov, A. Kuljturnaya socializaciya // Znanie. Ponimanie. Umenie: informacionniyj gumanitarniyy portal. – 2008. – No 3. Sociologiya. Accessed: www.zpu-jornal.ru/2008/3/Lukov_AV/

- Maslou, A. Samoaktualizaciya // Psikhologiya lichnosti: tekstih. – М., 1982.
- Sitarm, K. Osnovih mezhkuljturnoj kommunikacii / K. Sitarm, G. Kogdell // Chelovek. – 1992. – No 4.
- Smelzer, N. Sociologiya. – М., 1998.
- Sorokin, P. Sistema sociologii. – М., 2010.

5. Види свідомості, методи та методики дослідження.

Кісіль З. Р.

доктор юридичних наук, професор декан факультету психології,
Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів, Україна

Кісіль Р.-В. В.

кандидат юридичних наук, адвокат, м. Львів, Україна

ПРАВОСВІДОМІСТЬ І МОРАЛЬНІСТЬ – СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНІ ЦІННОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

Анотація. Взаємозв'язок правосвідомості та моралі в роботі поліції в Україні як елемент протидії професійній деформації. Мораль - це об'єктивне явище, засноване на досвіді та знаннях, яке формує почуття та походить від мотивації, віри та домінування добра. Правосвідомість складається з думок, поглядів, почуттів, які виражають розуміння необхідності встановлення та функціонування певного правопорядку в суспільстві. Правосвідомість і мораль - це не однакові категорії і є формами суспільної свідомості, але між ними існує досить тісний зв'язок.

**Kisil Z. R., Kisil R.-V. V. LEGAL AWARENESS AND MORALITY –
SOCIO-PSYCHOLOGICAL VALUES IN THE ACTIVITIES OF LAW
ENFORCEMENT OFFICERS**

Abstract. Interconnection between legal consciousness and morality in police work in Ukraine as an element of professional deformation's counteraction. Morality is an objective phenomenon, based on experience and knowledge, which forms

feelings and comes from motivation, faith and dominance of good. Legal consciousness consists of thoughts, views, feelings, which express an understanding of necessity establishing and operating of certain law order in society. Legal consciousness and morality are not the same categories and are the forms of social consciousness, but there is a quite close connection between them.

Право і моральність відповідають визначеним потребам сучасної спільноти працівників МВС України, тому що служать регуляторами відносин у колективі, погоджуючи інтереси окремої особистості з інтересами різних об'єднань і суспільства в цілому. Виникнення моралі обумовлене процесом становлення і розвитку суспільної праці, коли виникає необхідність регулювання відносин між особистістю і первісним колективом.

Тому право і моральність насамперед виступають як регулятори поведінки окремої особистості, визначених спільнот, суспільства і держави. Правова і моральна системи говорять про належне і справедливе, вимагають додержуватися відповідної поведінки з погляду суспільства і держави, наділяють особистість працівника МВС України визначеними правами і свободами, а у випадку невиконання обов'язку застосовують до особистості порушника норми відповідальності. Тим самим, відносинам людей у соціумі надається стійкість і визначеність, тому що у таких умовах поведінка людей підпорядкована справедливому, належному і законному – моральній і правовій нормам. Проте роль права і моральності не зводиться тільки до збереження і забезпечення стійкості суспільства, вона є значно ширшою. І, крім уже зазначеної функції, правова і моральна системи виступають регуляторами активності й удосконалення суспільних відносин. Первинні об'єктивні властивості права: нормативність, формальна визначеність, примусовість, динамізм – знаходять свій прояв при реалізації вказаних функцій як правові властивості і характеризують соціальну цінність права (Рибкакова, 2002). В умовах перехідного суспільства ці якості правової системи регулювання соціальних відносин повинні одержати особливий розвиток. Поки, на жаль, у більшості працівників правоохоронних органів «немає громадянського горіння,

широкого ентузіазму, прагнення до подвижницьких вчинків. Тобто того, що втрачено, що вилилося в одне лише цинічне фразерство, словоблудство» (Алексєєв, 2009).

Правова і моральна системи в колективах МВС України виконують різні функції, розкриваючи при цьому свою сутність. Як найбільш загальні функції права і моральності варто виділити функції соціальної орієнтації і соціального регулювання. Правова і моральна системи регулювання відносин сучасного колективу МВС України дають уявлення про належне, справедливе і законне. У такий спосіб загострюється увага на визначених правових і моральних цінностях у суспільстві, формується потреба їхнього прийняття і засвоєння. Дана функція, власне кажучи, служить узагальнюючим підсумком дії пізнавальної, оцінної функції.

Особистість працівника МВС України у сучасному соціумі постійно засвоює правові і моральні норми шляхом соціалізації, формує ставлення до правових або моральних вимог, приймає або відкидає їх, пропускаючи через свою свідомість, тобто оцінює, застосовуючи на практиці ті з них, які вважає пріоритетними з огляду на їх значущість. Отже, функція оцінки є загальною функцією для усіх елементів правової і моральної систем.

У праві і моральності постійно знаходять свій прояв такі оцінні категорії, як справедливість, обов'язок, совість, відповідальність, основу яких становлять особисті переконання працівника МВС України про добро і зло, законне і незаконне. За допомогою оцінки встановлюється правова і моральна цінність окремих вчинків особистості для розвитку усього суспільства в цілому. Критерієм моральної і правової оцінки норм виступає їхня відповідність історично прогресивному і необхідному ходу розвитку, а безпосереднім критерієм правової і моральної оцінки – принципи і норми моралі і права, що відповідають цим прогресивним суспільним відносинам. Моральні норми і принципи як загальновизнані цінності виступають стосовно конкретної поведінки працівника МВС України як моральна необхідність і як критерій моральності вибору варіанта його поведінки, який він обирає відповідно до

свого внутрішнього переконання (моральність). Оцінюючи поведінку працівника МВС України у складній системі соціальних відносин, правова і моральна системи надають правоохоронцю право обирати свій варіант можливого вектора поведінки. Таким чином, право і моральність є не тільки елементами свідомості (суспільної та індивідуальної) та норми (як правила поведінки та особисті принципи), а також включають до свого складу і практику сформованих соціальних відносин. За допомогою функцій пізнання та оцінки забезпечується і функція соціальної орієнтації, проявом якої служать соціальні установки і сформовані системи соціальної орієнтації. Схвалюючи або, навпаки, засуджуючи визначені вчинки працівника МВС України в соціумі, вимагаючи від нього визначеного поведіння, моральна і правова системи регулюють його поведінку. Тим самим виявляється взаємозв'язок і взаємозумовленість функцій соціальної орієнтації і регулювання поведінки. Регулятивна функція права і моральності виявляється в тому, що дані соціальні цінності забезпечують підпорядкування інтересів працівника МВС України інтересам усього соціуму, окремих спільнот, об'єднань, встановлюючи відповідальність окремого індивіда за невиконання норм належної поведінки. Захищаючи права і законні інтереси окремої особистості, моральність і право при цьому відстоює визначений порядок у соціумі, соціальну єдність.

Передача соціального досвіду є дуже важливою функцією правової і моральної систем у суспільстві. Право і суспільна моральність накопичують і передають найкоштовніше і найкраще в людських відносинах у вигляді елементів загальнолюдської моралі. В якості суб'єктів – носіїв цінностей (правових і моральних) виступає особистість, спільнота, окремі об'єднання і суспільство в цілому. Отже, регулятивна функція правової і моральної систем взаємопов'язана з процесом успішного засвоєння і прийняття цінностей, формуванням системи ціннісних орієнтацій. Необхідно не тільки виробити в суспільстві визначені правові і моральні цінності, важливо перетворити їх у надбання кожного члена суспільства. У цьому випадку виявляються розбіжності між природою морального і правового регулювання. Працівник

поліції повинен приймати правові цінності і зобов'язаний підкорятися їм, а моральні цінності припускають їхнє свідоме сприйняття індивідумом.

Як **висновок** до аналізу ролі права і моралі у розбудові нової України взагалі і колективів МВС України зокрема, вважаємо за доцільне акцентувати на тому, що хоча у Конституції декларовано, що Україна – правова держава (ст. 1), а права і свободи людини є вищою цінністю (ст. 2), проте спостерігається схильність шукати якісь нові об'єднувальні ідеї. Проте, якщо прийнято і проголошено ідеї правової держави, декларовано права і свободи людини вищою цінністю, то хіба потрібне ще якесь ідеологічне підґрунтя для організації життя в сучасному соціумі? «Необхідно лише навчитися жити в умовах реального визнання і поваги прав і свобод людини. Якщо ж навчимося жити на основі цих цінностей, то добробут усіх не змусить себе довго чекати» (Топорнін, 2001). Моральність засуджує всі випадки порушення прав особистості, образу її честі і гідності, вимагаючи їх активного захисту. Не менша роль приділяється моральності у оцінці особистості, залученої до керування суспільством, розвитку всіх форм демократії (Раянов, 2004), що сприяє формуванню активної життєвої позиції.

Література

Рыбакова Н. В. (2002). *Моральные отношения и их структура*. М.: Знание. 120 с.

Алексеев С. С. (2009) *Общая теория права: учебник*. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Проспект. 576 с.

Топорнин Б. Н. (2001) *Сильное государство – объективная потребность времени*. Вопросы философии. № 7. С. 3–24.

Раянов Ф.М. (2004) *Правовая организация общественной жизни: теория и практика*. Государство и право. № 12. С. 5–9.

Савелюк Н.М.

доктор психологічних наук, професор кафедри психології
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПСИХОСЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА РЕЛІГІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У тезах стисло розглядаються результати психосемантично орієнтованого дослідження структури релігійної свідомості особистості. Констатовано дванадцяти факторну таку структуру із двома найбільш значущими факторами – «Втіха для душі від Творця на тому Світі» та «Щире життя за християнськими Заповідями».

Savelyuk N. M. PSYCHOSEMANTIC STRUCTURE OF RELIGIOUS CONSCIOUSNESS OF PERSONALITY.

Abstract. The theses briefly consider the results of psychosemantically oriented study of the structure of religious consciousness of personality. Such a twelve-factor structure is stated with the two most significant factors – «Consolation for a soul from the Creator in the other World» and «Sincere life according to the Christian Commandments».

Вступ. Проблема релігійної свідомості особистості є доволі давньою та завжди актуальною у своєму філософському й науковому осмисленні. Від перших філософів, котрі у фундаментальних працях теоретично торкнулися глибин духовності людини, в тому числі релігійної духовності, й до найновіших наукових розвідок, які нерідко опираються на точні та наочні нейрофізіологічні дані, вона продовжує хвилювати не лише вірян, а й атеїстів. Адже вплив релігійно релевантних образів, уявлень, понять, цінностей на функціонування соціуму є беззаперечним і стосується найрізноманітніших сфер – мистецтва, освіти, політики й навіть трудової діяльності.

Поняття релігійної свідомості, услід за «свідомістю» в цілому, є доволі багатозначним і дифузійним, особливо в контексті наукових вимог до будь-якої дефініції. А тому навіть у найсучасніших словниках, посібниках, монографіях

фактично не надibuємо бажаного уніфікованого й більш-менш чіткого, операціоналізованого його визначення.

Як аналізує Б. Б. Лобовик, власне категорія «релігія» позначає єдність специфічної свідомості та діяльності. На відміну від «умоглядного» (філософія, етика, право), релігійне осягнення світу характеризується тим, що здійснюється не в «мислячій голові», а у безпосередніх духовно-практичних формах – у реалізації відповідних уявлень, культових дій та у сакралізованих суспільних відносинах. І навіть опираючись на результати мисленнєвого теоретизування та абстрагування, суб'єкт віри може «фантазійно створювати» будь-які надприродні образи та ситуації, втілюючи їх у системі певного практикування (Академічне релігієзнавство, 2000 : 40).

У сучасній українській психології, наприклад, О. В. Матласевич трактує релігійну свідомість як сукупність образів, уявлень, почуттів та переживань, які «мають своїм предметом священне, вище та істинне буття (або ж чудесне)» та спрямовані до означеного предмету. У змісті релігійної свідомості виокремлюються особливі терміни, які умовно поділяються на: 1) ті, що стосуються проявів священного в реальному, фізичному світі («храм», «священик», «ікона» та ін.), 2) ті, що виражають сутність священного, істинного, первинного буття («Творець», «Дух», «Трійця» та ін.), 3) ті, що позначають особливості взаємозв'язку земного та священного («благодать», «літургія», «гріх» та ін.) (Матласевич, 2012 : 139).

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою отримання та аналізу емпіричних даних у контексті завдання вивчення особливостей сучасної релігійної свідомості була сформована (на засадах добровільності участі в дослідженні) вибірка, яка представляла 539 осіб різного віку (від 17 до 73 років) з різних регіонів Західної України та з різним соціальним статусом (здобувачі вищої освіти, працюючі особи, безробітні, пенсіонери).

Як основний у дослідженні використано «Тест для визначення структури індивідуальної релігійності» Ю. В. Щербатих. Спільно з І. Ф. Мягковим та М. С. Кравцовою, автор методики під релігійністю розуміє

певний рівень прихильності індивіда до певної конфесії. Зазначений питальник включає в себе 40 пунктів, які групуються у 8 субтестів. Перший діагностує міру ставлення суб'єкта до релігії як до філософської концепції, ідеалістичної за своїм сенсом; другий – ставлення як до магії; третій – визначає тенденцію шукати в релігії підтримку та втіху; четвертий – вивчає зовнішні прояви релігійності; п'ятий – визначає інтерес до так званої «псевдонауки», тобто до загадкових і таємничих явищ; шостий – виявляє силу схильності вірити у Творця світу; сьомий – розкриває прояви релігійної самосвідомості; восьмий – міру ставлення до релігії як до взірця моральних норм поведінки (Чумакова, 2015 : 69–72). Отже, можна стверджувати, що дана методика психодіагностує різні аспекти релігійної свідомості особистості.

Отримані за тестом кількісні показники були занесені у спеціальну матрицю та піддані процедурі факторного аналізу (за допомогою пакету комп'ютерних програм SPSS, версія 17.0). За основу взято традиційний у психологічних дослідженнях метод головних компонент і використано варімакс-обертання первинної факторної структури. До складу інтерпретації факторів бралися шкали, показники факторних навантажень яких більші за 0,4.

Отже, за результатами факторного аналізу виокремлено 12 факторів, значущих за критерієм Кайзера. Разом вони охоплюють 55,97 % дисперсії даних. Розглянемо відповідні факторні структури за їх психологічним змістом.

F 1 (14,12 %дисперсії) – **«Втіха для душі від Творця на тому Світі»:** «Сподіваюся на вищу справедливість, коли добро буде нагороджене, а зло покаране» (0,64); «Вірю в існування безсмертної душі, яка не руйнується після фізичної смерті людини» (0,60); «Всесвіт не міг з'явитися сам по собі, й цілком імовірно, що його хтось створив» (0,57); «Спостерігаючи гармонію та досконалість земної природи, дійшов/ла думки, що за цією досконалістю перебуває Творець» (0,50); «Допускаю існування поряд з дійсним світом іншого світу – особливого, непізнаного, який не можна відчувати безпосередньо» (0,48); «Релігія є кращою втіхою для звичайної людини в її горі та бідах» (0,45).

F 2 (7,09 % дисперсії) – **«Щире життя за християнськими Заповідями»:** «Керуюся у своєму житті Заповідями з Євангелія» (0,69); «Дотримання посту – це дещо більше, ніж просто оздоровча дієта» (0,63); «Я – людина, котра щиро вірить» (0,56); «Відчуваю внутрішню потребу відвідувати церкву» (0,55); «Віра дає відповідь на основні питання, які хвилюють» (0,48).

F 3 (5,99 % дисперсії) – **«Дотримання православних традицій»:** «Дитину необхідно хрестити» (0,80); «Маю вдома ікони» (0,77); «Ношу хрестик» (0,72).

F 4 (4,72 % дисперсії) – **«Віра у злі сили та їх вплив»:** «Припускаю існування чаклунів і відьом» (0,76); «Вірю в можливість вроків і наведення порчі» (0,71); «За допомогою магічних прийомів можна причарувати людину, котру кохаєш» (0,65); «Енергетичні вампіри існують» (0,47).

F 5 (3,89 % дисперсії) – **«Моральність релігії/Аморальність безбожжя»** (єдиний у всій загальній структурі двополюсний фактор): на першому полюсі – «Викладання релігії у школі може прищепити дітям мораль і слухняність» (0,74); «Відхід від релігії у радянський час призвів до руйнування суспільної моральності» (0,60); «Релігія принесла людям більше користі, аніж шкоди» (0,57); на другому – «Атеїст і безбожник може бути високomorальною людиною» (-0,44).

F 6 (3,37 % дисперсії) – **«Віра в Бога як прояв недостатнього знання та слабкості людини»:** «Незнання підтримує віру в Бога, а знання руйнує її» (0,73); «Молитва, звернена до Бога, пов'язана з невірою людини у свої власні сили й пов'язана зі слабкістю» (0,60); «Бог не усемогутній, оскільки не може остаточно перемогти диявола» (0,45); «Я проти формулювання «Раб Божий», яке застосовує священнослужитель» (0,43).

F 7 (3,24 % дисперсії) – **«Інформаційні потоки у Всесвіті»:** «Людина може черпати сили та інформацію з Космосу, підзаряджаючись космічною енергією» (0,74) та «Вірю в телепатію» (0,68).

F 8 (2,99 % дисперсії) – **«Визначеність долі Вищими силами та знаки про це»:** «Якщо під час молитви поставити свічку, в мене буде більше шансів

почутим/ою Богом» (0,57); «З'являється думка про ймовірну невдачу, коли чорна кицька перебігає дорогу» (0,55); «Прислухаюся до астрологічних прогнозів» (0,54); «Доля людини наперед визначена на Небесах, і людина не у змозі її змінити» (0,46).

F 9 (2,84 % дисперсії) – **«Молитва як пошук підтримки й допомоги»:** «Шукав/ла підтримки у вищих Сил за допомогою молитов» (0,72) та «Звертаюся з молитвою до Бога для допомоги у важливих справах або у випадку хвороб близьких» (0,61).

F 10 (2,62 % дисперсії) – **«Релігія як запорука моральності у сучасному суспільстві»:** «Релігію потрібно зберегти хоча би за те, що вона підтримує моральність у сучасному суспільстві» (0,70).

F 11 фактор (2,56 % дисперсії) – **«Релігія та наука не є взаємовиключними»:** «Розбіжності науки та релігії можна здолати» (0,69); «Релігія є кращою втіхою для звичайної людини в її горі та бідах» (0,43); «Бог не всемогутній, оскільки не може остаточно перемогти диявола» (0,42).

F 12 (2,54 % дисперсії) – **«Осмисленість та усвідомленість релігії»:** «Спроби вчених підтвердити факт існування Бога потрібні» (0,64); «Знаю напам'ять молитви» (0,44); «У стражданнях закладений глибокий сенс, оскільки вони вчать людину терпінню та змушують думати про справедливіше життя в іншому світі» (0,42).

Згідно із критерієм відсіву («кам'янистого насипу») Кеттелла найбільш значущими серед усіх розглянутих факторів є перші два – «Втіха для душі від Творця на тому Світі» та «Щире життя за християнськими Заповідями».

Висновки. Релігійна свідомість, як і свідомість назагал, досі залишається свого роду «загадкою» для філософії та науки. Її можна визначати по-різному, з огляду на теоретико-методологічні орієнтири того чи іншого суб'єкта пізнання, але основою релігійної свідомості в будь-якому випадку є Віра у Творця з відповідною системою ставлення до світу та з певними ритуальними діями.

За результатами емпіричного дослідження з'ясовано психосемантичну структуру релігійної свідомості західноукраїнських громадян з наступними її складовими: «Втіха для душі від Творця на тому Світі», «Щире життя за християнськими Заповідями», «Дотримання православних традицій», «Віра у злі сили та їх вплив», «Моральність релігії/Аморальність безбожжя», «Віра в Бога як прояв недостатнього знання та слабкості людини», «Інформаційні потоки у Всесвіті», «Визначеність долі вищими силами та знаки про це», «Молитва як пошук підтримки й допомоги», «Релігія як запорука моральності у сучасному суспільстві», «Релігія та наука не є взаємовиключними», «Осмисленість та усвідомленість релігії». Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розгортанні порівняльного аспекту заявленої проблеми.

Література:

Академічне релігієзнавство. Підручник. За науковою редакцією професора А. Колодного. К.: Світ знань, 2000. 862 с.

Матласевич О. В. Психологія релігії: навчальний посібник. Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2012. 350 с.

Чумакова Д. М. Психология религиозности личности. Учебное пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2015. 84 с.

Тельчаров О.О.

аспірант кафедри клінічної психології та психодіагностики

Київського національного університету імені Тараса Шевченка,

м. Київ, Україна

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕОРІЇ СВІДОМОСТІ ІНШОГО У ОСІБ, ЗАЛЕЖНИХ ВІД ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН

Анотація. Окреслено актуальність дослідження теорії свідомості іншого у контексті розв'язання проблем психології свідомості. Акцентовано увагу на відмінностях дослідження теорії свідомості іншого у психології та філософії. Зазначено основні проблеми дослідження та методи вимірювання даного психологічного явища.

Telcharov O.O. THEORY OF MIND'S INVESTIGATION METHODS ON THE EXAMPLE OF PERSONS ADDICTED TO PSYCHOACTIVE SUBSTANCES

Abstract. The relevance of theory of mind research in context of consciousness's study problematic field resolution is highlighted. The difference in approach between the study of the theory of mind in psychology and philosophy is emphasized. The main investigational problems as well as methods of measuring are presented.

Однією з проблем, важливих у дослідженні свідомості, постає проблема наділення атрибутами свідомості суб'єкта комунікації та репрезентації цих атрибутів у вигляді суджень про думки, емоції та мотиви іншого. Дана проблематика досліджується як психологією, так і філософією. У психології у центр уваги дослідників потрапляють, насамперед, психологічні та біологічні механізми, за допомогою яких така здатність можлива; динаміка та закономірність процесу створення суджень про ментальні процеси іншого; визначення особливостей такої здатності за умов норми та патології; методи дослідження такої психологічної властивості. У філософії це, перш за все, внутрішні процеси здатності до формування суджень щодо ментальних процесів іншого; унікальність переживання такого процесу тощо. Психологічним терміном, що описує вищезазначені аспекти, є «теорія свідомості іншого» (в оригіналі – Theory of Mind). Це психологічна властивість, яка являє собою здатність наділеної свідомістю істоти пояснювати і приписувати психічні стани іншій наділеної свідомістю істоти – переконання, бажання, емоції, знання тощо – іншим та самому собі. Теорія свідомості іншого є адаптаційною психологічною властивістю, за допомогою якої людина може ефективно взаємодіяти з іншими істотами, наділеними психікою, і приписувати іншій істоті володіння свідомістю. Вперше такий термін був запропонований американським психологом David Premack у 1978 році; вони разом з Guy Woodruff опублікували роботу під назвою «Does the chimpanzee have a theory of mind». Після цього проводився ряд досліджень; зазвичай статус теорії

свідомості іншого в них виступав як допоміжний при дослідженні дітей, хворих на різноманітні психічні розлади або дисфункції. Існуючі підходи до дослідження теорії свідомості іншого було окреслено у роботах різних дослідників (Goldman, 2012).

На даний час при дослідженні теорії свідомості іншого постає декілька найбільш критичних проблем: 1) методологічні підвалини дослідження цього явища; 2) складність до безпосереднього відображення даної властивості у поведінці індивіда. Ці проблеми відбиваються у складнощах у визначенні методів вимірювання даного психологічного феномена. Зокрема, внаслідок того, що у здійснених раніше дослідженнях частіше вивчалися діти, найбільша частина тестового матеріалу направлена на вимірювання характеристик теорії свідомості іншого у дітей віком від 3 до 14 років; для інших груп, наприклад, дорослих, таких методів практично немає. Також внаслідок специфіки цієї психологічної властивості її дослідження найчастіше проводилося у вигляді поведінкових експериментів або нейровізуалізаційних досліджень. Вищезазначене суттєво ускладнює розвиток даного напрямку дослідження свідомості та підкреслює недостатність тестового інструментарію для дорослих осіб, особливо для груп осіб, у яких теорія свідомості має відмінності. Зокрема, це стосується й осіб, залежних від психоактивних речовин.

До основних завдань, за допомогою яких досліджується теорія свідомості іншого, можна віднести такі їх варіанти: 1) завдання на розуміння хибних переконань; 2) завдання на розуміння хибності власних переконань; 3) завдання на розуміння вірних переконань.

Усі вони досі використовуються при дослідженні дітей, адже сформовані у вигляді гри, під час якої надається можливість розв'язати ряд проблемних завдань. До методів, де використовуються подібні завдання, можна віднести такі методики, як: ToM-EmotionsTasks; ToM-BeliefsTasks; ToMTaskBattery-Frenchversion та інші (Jacobs, Mazzone, Simon, Nader-Grosbois, 2019: 1308).

Подібні методики мають ряд переваг, адже відносяться до об'єктивних методів, де результативність досліджуваного очевидна, проводяться з дітьми, тобто відсутня проблема ускладнення проходження через відсутність освіти тощо. Також за допомогою таких методів можна додатково отримати велику кількість інформації щодо невербального реагування досліджуваного, часу виконання завдання, пояснення, чому завдання було виконано тим чи іншим чином. В той же час, такі методики мають ряд обмежень, зокрема, більшість створена для дослідження дітей, і при дослідженні дорослих завдання необхідно серйозно змінювати, інакше дослідницька процедура викликатиме у досліджуваних опір. Іншим обмеженням є складність процедури і, як результат, високі вимоги до локації та часу проходження дослідження. Внаслідок цього складно проводити масштабне вивчення характеристик теорії свідомості іншого. Ще одним обмеженням є доволі значні вимоги щодо часу проходження методики. Так, за умов клінічного дослідження важливо провести його у найкоротші строки, що робить такі методики менш придатними для дослідження клінічної вибірки.

У контексті дослідження осіб, залежних від психоактивних речовин, на нашу думку, доцільніше використовувати певні різновиди методик вимірювання теорії свідомості іншого. Перш за все, це варіанти суб'єктивних опитувальників, або напівструктурованого інтерв'ю. Такі методики надають більше можливостей щодо збору інформації, адже їх можна проводити у невеликих реабілітаційних групах. Крім того, вони менш вимогливі до місця проведення та рівня матеріально-технічного забезпечення. Окремою перевагою є те, що вже є методики, які застосовуються для дослідження клінічної вибірки дорослого віку (для осіб, залежних від алкоголю). До таких методик можемо віднести варіант, який має назву Theoryofmindassessmentscale (Th.o.m.a.s.). У статті, присвяченій цій методиці, автори детально описують її та визначають її психометричні властивості та обмеження (Bosco, Gabbatore, Tirassa, Testa, 2016).

Th.o.m.a.s являє собою опитувальник, який складається з 37 відкритих запитань, які орієнтовані на дослідження різних особливостей теорії свідомості іншого. Вони скомпоновані у чотири основні шкали, що відносяться до внутрішніх та соціальних сфер. 1) Шкала А (I-Me) фокусується на тому, як суб'єкт рефлексує власні ментальні стани; 2) Шкала В (Other-Self) – на відображенні респондентом того, як інші рефлексують та відображають власні ментальні стани; 3) Шкала С (I-Other) – на вияві вміння респондента відображати ментальні стани інших; 4) Шкала D (Other-Me) – на вияві розуміння респондентом того, як саме, на його/її думку, інші відображають його/її ментальні стани.

Дана методика застосовується для розмежування функціонування теорії свідомості іншого за умов норми та патології та використовується для дослідження хворих на шизофренію, алкогольну залежність, соматичні захворювання, захворювання харчової поведінки (Bosco, Gabbatore, Tirassa, Testa, 2016).

Отже, використання цієї методики, або ж аналогічних їй, при дослідженні вибірки осіб, залежних від психоактивних речовин, найбільш доцільне, адже дає досліднику ряд переваг у отриманні необхідної інформації, зокрема, в залежності від можливостей, дозволяє проводити дослідження у формі напівструктурованого інтерв'ю з кожним пацієнтом окремо, отримуючи додаткову інформацію щодо поведінки досліджуваного, або ж у формі опитувальника з невеликою групою пацієнтів. Крім того, оскільки цей інструмент вже використовувався на подібних вибірках, з'являється можливість порівняння отриманих результатів та виокремлення культурних відмінностей, або інших факторів, які могли вплинути на дослідження.

Література:

Bosco, F. M., Gabbatore, I., Tirassa, M., & Testa, S. Psychometric properties of the Theory of Mind Assessment Scale in a sample of adolescents and adults. *Frontiers in psychology*, 2016. 7. 566p.

Goldman, A. I. Theory of mind. *The Oxford handbook of philosophy of cognitive science*, 2012. 402-424p.

Jacobs, E., Mazzone, S., Simon, P., & Nader-Grosbois, N. The Unexpected Impact of Parental Emotional Socialization on Theory of Mind and Emotion Regulation: The Case of Children with Intellectual Disabilities. *Psychology*, 2019. 10(9), 1302-1332p.

Чень Ченьлин

кандидат филологических наук, преподаватель Университета Хучжоу,
г. Хучжоу, КНР

Сюй Менглин

кандидат филологических наук, преподаватель Университета Хучжоу,
г. Хучжоу, КНР

ОСОЗНАННОСТЬ КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ЗАРУБЕЖНЫХ ЭКСПЕРТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

Аннотация. Привлечение иностранных интеллектуальных ресурсов стало важным показателем интернационализации высшего образования. В статье рассматриваются направления содействия культурной адаптации зарубежных экспертов в университетах КНР, обсуждаются проблемы управления деятельностью зарубежных специалистов, основные направления повышения эффективности их работы.

**Chen Chenling, Xu Mengling AWARENESS OF CULTURAL
ADAPTATION OF FOREIGN EXPERTS IN THE UNIVERSITIES OF THE
PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA**

Abstract. The attraction of foreign intellectual resources has become an important sign of higher education internationalization. This article discusses the ways of promoting the intercultural adaptation of foreign experts in the universities of the PRC, and the management of foreign experts in order to work effectively.

В настоящее время управление иностранными экспертами в вузах Китая в основном опирается на некоторые конкретные положения Бюро иностранных экспертов и Законы, обычно используемые в Китае. Эти законы и постановления охватывают вопросы занятости, трудоустройства, въезда и выезда, проживания, заработной платы и повседневной жизни иностранных экспертов. Однако с точки зрения межкультурной адаптации в этих законах и постановлениях все еще есть некоторые проблемы. Предыдущие исследования показали, что индивидуальные характеристики иностранных экспертов (включая степень открытости, мотивацию приехать в Китай, знакомство с культурой страны пребывания, языком и т. д.), демографические составляющие (такие как возраст, пол, брак, страна происхождения и т. д.), а также социальные, культурные и экономические факторы двух стран будут влиять на адаптацию иностранных экспертов (Ян Цзюньхун, 2020). В сочетании с вышеперечисленными факторами, в управлении иностранными экспертами в вузах можно обнаружить следующие проблемы.

Во-первых, иностранные эксперты не являются гражданами Китая. Они остаются в Китае только на определённое время.

Во-вторых, социальная и культурная коллизия. Хотя уровень интернационализации Китая постоянно повышается, и осознание гражданами интернационализации также постепенно улучшается, китайское мышление и эгоцентризм пронизывают фактический процесс управления, а эмоции и межличностные отношения всегда являются важной частью культуры управления.

В-третьих, в большинстве законов и нормативных актов отсутствует перевод справочных материалов на иностранные языки. Понимание законов и правил страны пребывания поможет иностранным экспертам ознакомиться с местной системой и правилами, чтобы обеспечить свою жизнь и работу в этом районе. Однако законы и постановления Китая в основном составлены на китайском языке, а иностранные эксперты родом из стран, чей родной язык не является китайским, поэтому сложно понять китайскую версию

соответствующих законов и постановлений. Согласно собранным данным, национальное законодательство будет иметь английские версии, но будет несколько иностранных версий конкретных законов и постановлений. Большинство постановлений и уведомлений, издаваемых Государственным управлением иностранных дел, написаны только на китайском языке. Таким образом, большинство иностранных экспертов могут лишь косвенно понять соответствующие правила через администраторов колледжей и университетов, что может привести к искажению информации.

Начиная с 1990-х годов в Китае поднимается вопрос о внедрении управления иностранными студентами, дающем равное отношение к иностранным и китайским студентам. Точно так же, как часть управления университетом, иностранные эксперты в вузах также должны осознавать конвергенцию управления. Управление иностранными экспертами в основном находится в ведении отдела международного обмена и сотрудничества, который является отделом, связанным с зарубежными странами. Управление персоналом, преподавание и администрация образования не делятся на отдел кадров, отдел управления образованием и другие отделы, существующие для китайских преподавателей. Поэтому улучшение менеджмента является актуальной проблемой при управлении иностранными экспертами в вузах.

Менеджмент иностранных экспертов — это профессионально-техническая работа, которая предъявляет определенные требования к качеству менеджеров. Прежде всего, управленческий персонал офиса международного обмена и сотрудничества имеет определенную знания языка и межкультурную осведомленность, но они не являются экспертами в области управления персоналом и образованием, поэтому их все еще необходимо улучшать.

В-четвертых, необходимо улучшить способность межкультурного общения и управления. Во-первых, уровень владения иностранным языком (в основном английским) школьной администрацией в целом невысок. Большинство иностранных экспертов не говорят по-китайски, а некоторые иностранные эксперты из не англоязычных стран даже не говорят по-

английски. Кроме того, с культурной точки зрения, многие управленцы не учились и не работали за границей. У них отсутствует понимание иностранной культуры и обычаев. Многие же иностранные эксперты приехали в Китай впервые, и они не знакомы с китайской культурой и обычаями. Языковой барьер и культурные различия могут легко привести к недопониманию в общении между двумя сторонами и повлиять на управление иностранными экспертами и их адаптацию к работе и жизни в Китае.

Учитывая текущую ситуацию с управлением иностранными экспертами, остается еще много проблем, которые необходимо решить в китайских университетах. Основное различие между иностранными экспертами и местными преподавателями заключается в их культурном происхождении. Поэтому особенно важно улучшить руководство с точки зрения культурных различий и лучше помочь им адаптироваться к своей работе и жизни в Китае. Чен Хуэй, Че Хуншэн и Чжу Минь резюмировали в статье «Обзор факторов межкультурной адаптации» (Чен Хуэй, Че Хуншэн, Чжу Мин, 2003), что существует два типа внешних и внутренних факторов, которые влияют на кросс-культурную адаптацию людей. К внешним факторам относятся изменение жизни, социальная поддержка, культурная дистанция, время и т.д.; внутренние факторы включают личность, знания и навыки, образ жизни, популяционные факторы и т. д.

Управление иностранными экспертами включает не только внутреннее управление колледжами и университетами, но также включает внешнее управление на национальном уровне. Согласно приведенному выше анализу, эффективное управление иностранными экспертами не только требует от государства разработки законов и постановлений для защиты законных прав и интересов иностранных экспертов, но также требует, чтобы колледжи и университеты создали соответствующую систему управления иностранными экспертами и механизм управления в соответствии с национальными законами и постановлениями. Требуется создание профессиональной управленческой команды, предоставление многоязычных услуг, усиление обучения

иностранных экспертов (особенно профессиональной подготовки перед вступлением в должность). Короче говоря, управление иностранными экспертами – это долгосрочная работа, которая требует от менеджеров изучения, инноваций и совершенствования в процессе практики.

Литература:

Ян Цзюньхун. Исследование межкультурной адаптации иностранных студентов. Восточно-китайский педагогический университет. [Электронный ресурс]: 中国基础知识设施工程. — Режим доступа:<https://cdmd.cnki.com.cn/article/cdmd-10269-2005082445.htm>

Чжоу Кэ. Исследование управления внешними делами китайских местных университетов в условиях интернационализации. Хунаньский педагогический университет. [Электронный ресурс]: 中国基础知识设施工程. — Режим доступа:<https://kreader.cnki.net>

Чен Хуэй, Че Хуншэн, Чжу Мин. Обзор факторов межкультурной адаптации. Прогресс психологической науки. – 2003. –11 (6). – С. 704–780.

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

Демченко Н.І.

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАФАХІВЦІВ В ТЕХНІЧНОМУ ЗВО

Анотація. Виходячи із цілей, задач і функцій професійної діяльності майбутнього авіафахівця, у статті висвітлюється необхідність інтеграції гуманітарного та технічного знання, трансформації та розвитку психологічної

структури студента в процесі засвоєння та реалізації професійної діяльності, створення ефективних умов для професійного становлення.

Demchenko N.I. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS IN THE TECHNICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Abstract. Based on the goals, objectives and functions of the professional aviation specialist, the article highlights the need for integration of humanitarian and technical knowledge, transformation and development of the psychological structure of the student in the process of mastering and implementing professional activities, creating effective conditions for professional development.

Для забезпечення конкурентної стійкості своїх позицій на світовому ринку, Україна в останні роки чимало зробила на шляхах структурної перебудови національної авіапромисловості, підвищення технологічного рівня проектування і виробництва літаків. Одним з напрямів підвищення ефективності діяльності цієї галузі в ринковому середовищі є використання висококваліфікованих кадрів нового покоління. Саме це обумовлює зростання вимог до рівня підготовки авіаційних фахівців, які повинні не тільки вміти рішати технологічні задачі інженерно-технічної діяльності, але й здатних самостійно і відповідально приймати рішення в ситуаціях професійного, особистісного, соціального, цивільного вибору; освоювати і використовувати найбільш ефективні інтелектуальні стратегії і способи професійної діяльності; опановувати інформаційну, техніко-технологічну, світоглядну і екологічну культуру; бути готовим до саморозвитку, вміти діяти в нестандартних ситуаціях, впливаючи на них.

Це вимагає від сучасного спеціаліста авіаційного профілю високої професійної компетентності, яку ми розглядаємо як сукупність набутих знань, вмінь та навичок, здобутих у процесі навчання загальних та спеціальних знань. Однак, можна відмітити, що традиційна підготовка майбутнього авіаційного фахівця в закладах вищої технічної освіти, в більшій мірі, спрямована на предметну фахову підготовку, що призводить до звуженого сприйняття своєї

професійної діяльності та формує, так зване, алгоритмічне бачення світу (Демченко, 2018). В результаті такої підготовки, приділяється недостатньо уваги особистісному розвитку студентів, а саме: прагненню до професійного вдосконалення, особистісного та духовного зростання, готовності до самозмін і самоствердження у професійній сфері, як насамперед, психологічної складової становлення професійної компетентності у майбутніх авіафахівців.

Виходячи з аналізу сучасних наукових досліджень, у яких відображаються психологічні підходи до формування професійної компетентності, слід виділити наступних вчених: О.С. Кузьменко описувала процес формування професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів з позиції акмеологічного підходу; Йоргена Сандберга, у поглядах якого професійна компетентність розглядається як спосіб буття (екзистенціальна онтологічна перспектива); Пола Уїммерса, який розглядав оцінку компетентності в області професійних технічних характеристик різних дисциплін і професій; Семиченко В.А., яка наголошує, що психологічна складова професійної компетентності полягає у особливостях впливу, переважно на особистісному рівні, зміні установок майбутніх авіафахівців, розвитку мотивації, особистісному зростанню тощо; асиміляцію нових знань, умінь, навичок у структуру їхнього життєвого досвіду (Семиченко, 2010).

Крім цього, процес становлення індивідуальної траєкторії професіоналізму передбачає наявність у студентів вже певного потенціалу властивостей, які забезпечують йому можливість оволодіти професією та успішне виконання своєї професійної діяльності.

Таким чином, проаналізував поняття “професійна компетентність” можна виділити наступні психологічні характеристики, а саме: рефлексивну - комплекс навичок самоаналізу, самоконтролю, прогнозування результатів своєї діяльності; поведінково-діяльнісну - сформованість адекватних способів діяльності та професійної поведінки; когнітивну - володіння знаннями; мотиваційно-ціннісну - ціннісне ставлення до своєї професії й особистісного зростання.

Висновок. Наведені вище проблеми професійної підготовки майбутніх авіафахівців, дозволили прийти до висновку, що гармонійний професійний розвиток студента обумовлений становленням суб'єктивних характеристик як психологічних особливостей особистості студента - усвідомлюваних мотивів, прагнення до саморегуляції, самовдосконалення, пізнання власних особистісних якостей, що в свою чергу, забезпечує реалізацію свого потенціалу та самореалізацію у професійній діяльності.

Література:

Демченко Н.І. (2018). Формування психологічної компетентності авіафахівців в умовах неперервної освіти. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія.*. 2018. Вип. 12(1). С. 33 - 40.

Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Боллобаш, А. А. Гармаш та ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. Київ, Плеяди, 2011. 100 с.

Семиченко В.А. (2010). Проблема особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти. *Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України*. Київ, 2010. С. 46-57.

Кириченко Т.Г.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
спортивних дисциплін і туризму ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав, Україна

ЗНАЧЕННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Анотація. У статті фізичне виховання та здоровий спосіб життя студентської молоді розглядаються як сутнісні компоненти процесу

формування соціально-активної особистості фахівця. Досліджуються питання фізичного самовиховання та самовдосконалення майбутніх фахівців.

Kyrychenko T.G. THE IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF THE FUTURE SPECIALIST

Abstract. In the article physical education and healthy lifestyle of student youth are considered as essential components of the process of forming a socially-active personality of a specialist. The issues of physical education and self-improvement of future specialist are investigated.

Формування соціально-активних людей є одним із головних завдань розвитку суспільства, свідомої участі кожного громадянина в економічній, соціальній та духовній сферах життя. Тому в наш час важливо, щоб студент виховувався не просто як носій певної суми знань, а, перш за все, як громадянин, активний будівник незалежної держави Україна, який має міцні та глибокі знання, володіє високою культурою праці та поведінки, має міцне здоров'я та бажання бути корисним своїй державі, рідному народові.

В цьому контексті необхідність включення здорового способу життя та фізичного виховання до блоку базових інтегративних понять зумовлюється їх значенням у пізнанні природи людини, взаємодії людини з довкіллям і суспільством, що сприяє формуванню її як здорової, активної особистості, яка саморозвивається й самовдосконалюється.

Природним наслідком такого підходу є накопичення великої кількості даних про те, що фізичне самовиховання та позитивне ставлення студентів педагогічного закладу вищої освіти до фізкультурно-оздоровчих занять сприяють формуванню соціально-активної особистості майбутнього вчителя.

Оскільки формування соціально-активної особистості студента є процесом багатограним, ми свідомо зупинились лише на вказаних вище його сторонах, а тому інші його аспекти не потрапили до площини наших досліджень і говорити про їх ефективність ми, відповідно, не можемо.

На сучасному етапі суспільного розвитку фізичне самовиховання є важливим завданням, вирішення якого пов'язане з подоланням ряду труднощів. Зміцненню здоров'я та виконанню низки вимог, що визначають фізично досконалого спеціаліста з вищою освітою протидіє недостатня кількість рухової активності та обмеженість вільного часу студентів. Ці недоліки є наслідком вимог, що постійно збільшуються до професійної підготовки майбутніх спеціалістів (Кириченко, 2018).

Підвищення ефективності фізичного самовдосконалення студентів закладу вищої освіти, як правило, пов'язується з вивченням шляхів вдосконалення системи фізичного виховання. З цією метою пропонуються найрізноманітніші заходи, від збільшення кількості занять до 4-5 разів на тиждень до включення оздоровчих міроприємств у режим дня студентів (Кириченко, 2017). Але залученню студентів в активне самовдосконалення не надається належної уваги. Між тим вирішення проблем фізичного вдосконалення та формування здорового способу життя студентів буде можливим лише в тому випадку, якщо вони будуть визначатись не тільки фізичним вихованням, але і самовихованням в їх взаємодії.

Фізичне самовиховання слід розуміти як процес свідомої роботи над собою, спрямований на зміцнення здоров'я і всебічний фізичний розвиток.

Критеріями фізичного самовиховання вважаємо:

- загартування організму (ранкова гімнастика, водні процедури, велосипедні та піші прогулянки тощо);
- цілеспрямований розвиток фізичних навичок з метою набуття всебічного фізичного розвитку;
- вироблення необхідних рухових навиків (навчитись бігати на ковзанах, на лижах, плавати, грати в теніс і т.д.);
- вироблення правильної постави;
- тренування у вибраному виді спорту.

Проблема фізичного самовиховання займає значне місце в працях ряду авторів (Кошелева, 2012), але враховуючи важливість даної проблеми та

недостатню її розробленість, нами вивчалась можливість ефективної організації фізичного самовиховання студентів.

З цією метою було проведене дослідження в двох навчальних групах першого та другого курсу, котрі були сформовані для звичайних навчальних занять з фізичного виховання. Перша група складалась із студентів-юнаків педагогічного і природничо-технологічного, а друга філологічного та соціоісторичного факультетів вишу. В обох групах було по 20 студентів. Дослідження проводились з вересня 2018 р. по червень 2019 р. Всі студенти вказаних груп за результатами медогляду не мали якихось значних відхилень у стані здоров'я, були віднесені до основної медичної групи та допущені до досліджень.

План дослідження включав на першому етапі формування суспільно-цінних мотивів фізичного самовиховання; на другому навчання методики самовиховання і організацію практичної діяльності; на третьому поступовий перехід зовнішніх впливів у самоуправління і самостимулювання, спрямованих на фізичне самовиховання студентів.

Робота з організації фізичного самовиховання студентів проводилась в ході навчально-виховного процесу та в позанавчальний час. Психолого-педагогічна підготовка передбачала формування суспільно-цінних мотивів фізичного самовиховання; зміцнення здоров'я і всебічного фізичного розвитку, оволодіння вміннями і навичками та методикою фізичного самовиховання.

Засобами цієї підготовки були: лекції, бесіди, зустрічі із студентами та викладачами. Комплексність підходу до формування суспільно-цінних мотивів передбачала використання засобів психолого-педагогічної підготовки таким чином, щоб висвітлювались три аспекти фізичного самовиховання, а саме:

- зміцнення здоров'я і набуття всебічного фізичного розвитку;
- удосконалення фізичної підготовленості;
- оволодіння методикою керівництва фізичним самовихованням

учнів.

На теоретичних заняттях з фізичного виховання студенти отримували знання про фізичну культуру, самовиховання та їх значення для всебічного розвитку особистості та професії вчителя. Наприклад, на лекції «Роль фізичної культури і самовиховання в професії вчителя» студенти знайомились з основними положеннями теорії фізичної культури та теорії самовиховання стосовно професії вчителя. Вони приходили до висновку про те, що фізичне вдосконалення, будучи необхідною умовою гармонійного розвитку особистості, можливе тільки при активній участі особистості у власному розвитку, тобто в процесі фізичного самовиховання. Разом з тим майбутній вчитель повинен всебічно розвивати свою особистість, так, як всі якості вчителя є професійно значущими.

Разом з духовним розвитком необхідно зміцнювати своє здоров'я, вдосконалювати фізичні якості і фізичну підготовленість. В той же час професія вчителя вимагає не тільки праці над собою, але і оволодіння методикою фізичного самовиховання школярів і вміння організовувати їх діяльність у цій сфері. Дана лекція спрямовувала студентів на необхідність занять фізичним самовихованням з метою гармонійного розвитку і набуття вмінь і навичок з фізичної культури, необхідних у вибраній професії.

Наступним мотивом фізичного самовиховання була необхідність удосконалення фізичної підготовленості, яка в більшості першокурсників знаходилась набагато нижче потрібного рівня. На лекції «Вимоги, що ставляться перед студентами навчальною програмою з фізичного виховання і можливості їх виконання» пропонувався аналіз порівняння результатів контрольних вправ, що вимагаються програмою і дійсних, отриманих студентами при їх виконанні. При цьому, на основі наукових даних педагогіки, психології та фізіології студентам доводилось, що дуже важко і часом неможливо при наявності низького рівня фізичної підготовленості, досягти потрібних результатів тільки в процесі навчальних занять. Таким чином, давалось обґрунтування необхідності фізичного самовиховання для удосконалення фізичних якостей та всебічного фізичного розвитку. Інші лекції

також давали можливість показати студентам необхідність занять фізичним самовихованням, ознайомити з його змістом і особливостями студентів.

Таким чином, в процесі психолого-педагогічної підготовки до фізичного самовиховання студенти набували знання про фізичну культуру, фізичне самовиховання та аналізували їх стосовно професії вчителя. Одночасно вони аналізували стан свого рухового режиму, здоров'я, рівня фізичних якостей, наявності вмінь і навичок в області фізичного виховання та здорового способу життя.

Література:

Кириченко Т.Г. Тренажери в системі силового тренування студентів ВНЗ. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2017. №1. С.156–159.

Кириченко Т.Г. Особливості побудови тренувального процесу в атлетизмі осіб різного віку та статті. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2018. Вип.11. С.177–184.

Кошелева Е.А. Организационно-методические условия построения процесса физического воспитания в ВУЗе как фактор формирования мотивации студентов к занятиям физической культурой. *Физическое воспитание студентов*. 2012. № 3. С. 70–73.

Alexandra Meyer

Kindermusik Program Educator at Music Bee Studio
NSW, Sydney, Australia

Jenny Wright

Educator - pedagogue of preschool education at the Rising Star Preschool
Center New South Wales, Sydney, Australia

MUSIC AS A TOOL OF ENSURING AND DEVELOPING CHILDREN,S COGNITIVE ABILITIES

Abstract: The article highlights the importance of music education from an early age through research that shows how music affects personal appearance and the

development of brain functionality. Why is it good for us and how exactly we can use music to reach cognitive heights?

Майер Александра, Райт Джени МУЗЫКА КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СПОСОБНОСТИ.

Аннотация. В статье подчеркивается важность музыкального образования с раннего возраста посредством исследования, которое показывает, как музыка влияет на личный внешний вид и развитие функциональности мозга. Каким образом это для нас полезно и как именно мы можем использовать музыку для достижения когнитивных высот.

Through my work with children, being involved in early childhood education environment I have come to understand that brain of a musician is physically different from the brain of non-musician.

By a musician I mean a person who had been learning an instrument consistently for 5-7 years. Non-musician is a person who has never been exposed to any kind of musical training as a child or an adult. I would like to keep my focus on children, as this is my field of expertise.

What happens in the child's brain on a physical level when they listen to music?(Henriksson-Macaulay, 2014), let's us in on a piece of research that discovers a particular brain activity when listening to music. When a child was asked to find a particular color on the picture, researchers saw visual cortex activating. When the child was asked to think about moving their arm but not actually moving it, researches saw motor cortex activating, just slightly. When researches played a piece of music to the child they saw all courtesies activating at the same time. This is where the term 'fireworks in the brain' came from.

In this study the children were just listening to music and not making music. Even then the difference to the brain activity was tremendous. In general, adults and children who are exposed to active music learning or music making have a music advantage. Their brains are more synchronized and work more efficiently. Those

people think better and faster. They have better memory, better organizational skills, time management and stronger self-regulation. That is just to name a few.

As we know all learning occurs in the brain but it is the body that acts as a vehicle that acquires the knowledge. So the body and the brain need to work cohesively for the learning to take place (Goddard, 2005).

For the music learning to provide all the benefits it says it has 3 things need to happen:

- It has to happen on the outside of the body. That means it has to be a musical instrument. Singing or humming will not be enough.
- It has to have manual parts. The player has to be moving/pulling/pushing parts of the instrument to produce a sound.
- It has to cross the midline of player's body. Any orchestral instrument where the player has cross his midline of their body to operate an instrument is the perfect choice. Some examples would be: violin, cello, trumpet, percussion, flute, tuba.

Unfortunately, the piano, guitar and related instruments are the last ones on the list as there is almost no crossing of the midline during play.

Another important part of the formula is consistency of learning and length of time of learning. How long does a child need to be involved in active music learning to achieve their cognitive heights? The answer is 5 – 7 years of consecutive, structured music learning with some instrumental music learning starting before age of 7 (Collins, 2019).

Bibliography:

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

Goddard, S, 2005. *Reflexes, Learning and Behavior. A Window Into the Child's Mind*. Oregon USA: Fern Ridge Press

Henriksson-Macaulay, L. (2014) *The Music Miracle: The scientific secret to unlocking your child's full potential*, London: Earnest House Publishing.

Мілютіна К.Л.

доктор психологічних наук, професор кафедри психології розвитку

КНУ імені Тараса Шевченка, м.Київ, Україна

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПСИХОЛОГА

Анотація. У дослідженні було використані методики «Толерантність до невизначеності» С. Баднера, «Комунікативна толерантність» Бойко, модифікація методики Богардуса. Виявлено специфіку проявів інтолерантності майбутніх психологів до окремих груп населення в залежності від умов освітнього середовища.

Milutina Cateryne TOLERANCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF A PSYCHOLOGIST

Abstract. The study used the methods of "Tolerance to Uncertainty" by S. Badner, "Communicative Tolerance" by Boyko, modification of the method of Bogardus. The specifics of manifestations of intolerance of future psychologists to certain groups of the population depending on the conditions of the educational environment are revealed.

Мета дослідження. Дослідження особливостей толерантності осіб, які отримують першу та другу психологічну освіту.

Підсумовуючи визначення толерантності різних авторів, (Ільїнська, 2008: 182) виділяє п'ять рівнів існування толерантності: цивілізаційний, міжнародний, етнічний, соціальний, індивідуальний. (Максимова, 2015), аналізуючи розвиток толерантності в історичному контексті, вважає, що толерантність, це не стільки якість, риса особистості, скільки її стан, який реалізується тут та зараз. Толерантність не передбачає відмову від власних поглядів, ціннісних орієнтацій та ідеалів, вона не повинна зводитися до індиферентності, конформізму, відмови від власних інтересів. Вона передбачає, з одного боку, стійкість як здатність людини реалізувати свої особисті позиції, а з іншого - гнучкість як здатність з повагою ставитися до позицій і цінностей інших людей. Наявний зараз інструментарій психологічного дослідження є

недостатнім для вивчення всіх цих видів толерантності. Як шкала Богардуса, так і «Індекс толерантності» (Солдатова, Кравцова, Хухлаев, Шайгерова, 2002) досліджують переважно терпимість до представників інших рас та національностей. Опитувальник комунікативної толерантності Бойко дозволяє виявити у якій мірі прояви толерантності або нетерпимості проявляються у спілкуванні з іншими людьми. Існують опитувальники, які спрямовані на дослідження рівню толерантності до невизначеності, як риси або системи переконань особистості – опитувальник Янов – Бульман та С.Баднера.

У нашому дослідженні брало участь 75 осіб, які отримували другу вищу психологічну освіту (магістратура) та 60 осіб студентів першого року навчання магістратури, які здобували першу освіту. У дослідженні було використані методики «Толерантність до невизначеності» С.Баднера, «Комунікативна толерантність» Бойко, модифікація методики Богардуса.

У модифікації методики Богардуса ми намагалися виявити рівень толерантності до своїх колег та клієнтів. Шляхом поглибленого інтерв'ювання було виявлено наступні «проблемні» групи населення: безробітні, національні меншини, представники ЛГБТ спільноти, малозабезпечені, особи з інвалідністю, особи з розладами особистості. Рівень соціальної дистанції визначався за такими рівнями:

- Не спілкувався б ні в якому разі; (0 балів)
- Можлива присутність на тренінгу; (1 бал)
- Можлива присутність на терапевтичній групі; (2 бали)
- Міг би бачити на індивідуальній консультації в якості клієнта; (3 бали)
- Міг би бачити в якості колеги; (4 бали)
- Міг би бачити в якості супервізора; (5 балів)
- Міг би бачити в якості свого терапевта. (6 балів)

Було отримано наступні результати, наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Соціальна дистанція майбутніх спеціалістів (середні значення)

Соціальна дистанція	безробітні	Національні меншини	ЛГБТ	Мало-забезпечені	люди з інвалідністю	Особи з розладами особистості
студенти	2,78	4,55	5,25	3,42	2,34	3,12
Друга вища	4,06	3,43	2,11	3,87	4,62	1,94

Було виявлено достовірні розбіжності за критерієм Мана-Уїтні у ставленні до безробітних, ЛГБТ спільноти, особам з інвалідністю на рівні $p \leq 0,05$. Під час бесіди було виявлено, що слухачі другої вищої краще ставляться до тимчасово безробітних, бо вони мають досвід безробіття, не вбачають у цьому статусі нічого поганого. В той же час вони недостатньо толерантно ставляться до представників ЛГБТ спільноти, не хотіли б не лише бачити їх у якості колег, а й працювати з ними як з клієнтами. Слухачі пояснювали це достатньо різноманітним чином: для деяких – це пов'язано з неприязню до цієї групи населення, для інших – із страхом, що не має методів ефективного консультування. Цих обмежень немає в студентів, вони з деяким подивом поставились взагалі до виокремлення цих осіб у якусь окрему групу. В той же час студенти з страхом ставляться до осіб з інвалідністю, вважають, що психолог не може їх зрозуміти та допомогти.

При дослідженні чинників, які впливали на толерантність до різних спільнот було виявлено зв'язок між інтолерантністю до новизни та збільшенням негативного ставлення до представників ЛГБТ спільноти ($R_s=0,58$) осіб з інвалідністю ($R_s=0,47$) та національним меншинам ($R_s=0,43$). Зав'язків з рівнем комунікативної толерантності не було виявлено.

Висновок. У свідомості психологів, на етапі професійного навчання, виникає соціальна дистанція щодо окремих категорій населення, що ускладнює їхню професійну діяльність. В процес професійної підготовки було б доцільно включати систему розвитку толерантності, що й буде відображено у подальших публікаціях.

Література

Ильинская С. Толерантность как принцип политического действия: история, теория, практика / Ильинская С. - М.: Праксис, 2008. - 288 с.

Максимова О. О. Толерантність: від епохи Відродження до сьогодення / О. О. Максимова // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. - 2015. - Вип. 20. - С. 172-180. - Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/>.

Солдатова Г. У., Кравцова О. А., Хулаев О. Е. и др. Психодиагностика толерантности // Психологи о мигрантах и миграции в России: инф. – аналитический бюллетень. – М., 2002. – № 4. – С. 59–65.

Onufrieva Liana

Candidate of Psychological Science, Professor, Head of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF A PERSONALITY'S DEVELOPMENT AND FUTURE SOCIOECONOMIC SPECIALISTS' SELF- CONSCIOUSNESS FORMATION DURING STUDYING AT A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Abstract. The article presents the conditions for the formation of professional self-awareness: understanding by future specialists of the psychological meaning of professionally important personality traits; idea of the psychological components of the personality of a specialist.

**Онуфрієва Л.А. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ
ОСОБИСТОСТІ І ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ
МАЙБУТНЬОГО СОЦІОНОМІЧНОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ
НАВЧАННЯ У ВНЗ**

Анотація. У статті представлено умови формування професійної самосвідомості: розуміння майбутніми фахівцями психологічного професійного сенсу важливих якостей особистості; уявлення про психологічні складові

особистості фахівця.

The process of formation of young people's social maturity, the choice of life way takes place in all major spheres of the person's liferealizing through training and education, learning and transformation of the experience of older generations. The main socio-psychological regulators of this process, as well as youth position in society and in the structure of the historical process are the values, social norms and attitudes. At the age psychology the youth is characterized as a period of a stable system of values formation, the formation of self-consciousness and social status.

There is another feature of the mental development of students: in high school training and education are always ahead of the development, in higher educational institution the students' development is sometimes ahead of education. Self-appraisal of students is quite controversial and often unrealistic. It is carried out by comparing the ideal "Me" and real "Me". However, the ideal image of "Me" is not affirmed and may be accidental, but the real "Me" is clearly perceived. This causes the internal uncertainty, often accompanied by external sharpness.

Youth age is a very important stage of development in human life, in early youth, when morphofunctional aging of the body is completed, significant changes in the personality, psychological and social aging take place. Values are personality structure elements that characterize the content side of its orientation. Values are stable, invariant formations of moral consciousness as its basic ideas, concepts, "value units" (Елисеев, 2001), components of outlook, expressing the essence of human morality, and hence the common cultural and historical conditions and prospects.

The system of value orientations is considered to be "close" program of life and is the basis for the implementation of a certain model of a personality. In a number of studies researchers consider the adolescence to be sensitive, very favorable for the formation of value orientations, as a stable personality trait that promotes students' outlook becoming, their attitude to the surrounding reality.

Considering the features of students' value orientations formation, the researchers argue that this necessary and important element of personality structure is completely formed only among one-third of boys and girls. One-third of adolescents

have value orientations only at the beginning stage and one cannot argue that they turned into a stable quality of the personality (Габеев, 2000).

Students often have motives associated with their personality; there is a large enough percentage of self-development motives. Motivation related to future professional activities and work is weak expressed. Thus, the most characteristic is the motivation aimed at personality, personal "Me". The second place takes place the motivation of communication, and finally the third place belongs to business motivation associated with the implementation of educational and other tasks.

A new sense of modern professionalism and the role of the personality in the formation led to a radical reassessment of values of the professional development. The requirements to the specialists, his training and education, to the subjects' responsibility for the career, for his professional future have increased. The youth, future subjects of public relations, have the problems of conscious and personality-centered choice of profession, getting professional education and mastering education, professional growth and self-improvement (Onufrieva, 2017).

Professional self-consciousness characterizes a certain level of student's self-determination: understanding the life goals and plans related to self-realization in the professional field, realization of the professional intentions, their capabilities, abilities, talents, requirements, presented by activities, professional group.

The professional self-consciousness is formed under the influence of environment and professional activities. The acquisition of professional knowledge, skills, inclusion of students in different types of practice, making professional goals and ideals in the professional activities is the effective condition for the development of a future specialist at the stage of learning. A high productivity of the process of professional self-consciousness becoming is conditioned by the active life of the individual and professional positions, taking into account both their own needs and the interests of society (Завацкая, 2005).

After the professionalism growth the professional self-consciousness has changed, the criteria of self-evaluation as a professional are also changing. The professional self-consciousness is reflected in the increasing number of professional

features that are reflected in the mind of a specialist, in overcoming stereotypes, in a holistic vision of oneself in the context of the professional activities. The ability to adapt of the individual to the requirements of the profession is feasible only through the conscious development of the man, his ideas of life and professional plans. The activity of the personality, aimed at the professional choice of life plans, readiness for their adjustment, forecasting career takes a leading role in modern conditions of the production dynamics and constant innovations (Onufrieva, 2017).

The objective psychological and pedagogical conditions of professional self-consciousness are the study of the requirements of the profession for future expert. In modern terms, these requirements are quite dynamic and change under the influence of changes in economic, industrial and social relations. This fact must be actualized in terms of individual targeting by targeting at the processes of personal professional development, professional mobility (Морсанова, 2009). Therefore, appropriate and relevant issue at present conditions is to pay attention to the study of the requirements of the profession to the personality of experts at specific industries, to get acquainted with the problems that may arise in practice, to the research of the professional and personal potential and its development at earlier stages of work.

One of the conditions of the professional self-consciousness formation, in our view, is future specialists' understanding the psychological sense of professionally important personality traits. The formation of clear ideas about the psychological components of a specialist's personality promotes active professional development of future specialists. In the competition the psychological readiness to the professional activities is a part of the professional education of the personality. One of the key components of the professional training is to develop the graduates' vocational and psychological readiness to master labor and professional activities. A student, developing his professional self-consciousness, shows optimism concerning potential success in the future, is more confident in his professional competence, open to professional communications, ready to work hard, sets realistic professional goals, ready to take responsibility for professional problem situations, showing respect for another personality, puts forward new ideas and plans (Завацкая, 2005).

Conclusions. It is found that one of the conditions of the professional self-consciousness formation is future specialists' understanding the psychological sense of professionally important personality traits. It is shown that the formation of clear ideas about the psychological components of a specialist's personality promotes active professional development of future professionals. It is established that in a competition the psychological readiness to professional activities becomes a part of the professional education of the personality, and one of the major components of the professional training is to develop youth's professional and psychological readiness for labor and professional activities. It is concluded that professional and psychological training is one of the basic components of human progress in the work, the formation of his professional self-consciousness. It is established that the formation of professional self-consciousness is the future specialists' self-cognition of professional, personal qualities and analysis of current requirements relating to a specialist, the formation of ideas about the content of the profession and of oneself as its representative; the realization of the practical importance of professional and psychological knowledge for future professional activities.

References

Габермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. Москва: Наука, 2000.

Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 560 с.

Завацкая Н.Е. Методические указания к практикуму по дисциплине «Психодиагностика»: в 2 ч. Луганск : ВНУ им. Даля. Ч. 1. 104 с.; Ч. 2. 96 с.

Морсанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. Москва: Наука, 1998.

Onufrieva L. A. Psychological characteristics of personality development and the formation of professional self-consciousness of the student's personality while studying in her educational institution. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред.*

С.Д.Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. Вип. 35. С. 336–346.

Пашенко С. Ю.

кандидат педагогічних наук, заступник декана факультету психології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка,

м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

Анотація. Представлено результати дослідження рівня сформованості професійної самосвідомості викладачів ЗВО на різних етапах їх професійного розвитку. Предметом розгляду постають психологічні особливості професійно-педагогічної свідомості викладачів, які визначають умови їх особистісного зростання та професійного становлення.

Paschenko S. Y. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF THE UNIVERSITY ACADEMIC STAFF

Abstract. Research of the levels of academic staff self-consciousness on different stages of their professional development is represented. The subject of our research is the psychological characteristics of professional pedagogical self-awareness which define the conditions of the teachers' personal growth and professional development.

Професійна самосвідомість безпосередньо пов'язана з усвідомленням людиною себе у професійній діяльності, її ставленням до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Ми розуміємо її як складний особистісний механізм, що виконує активну регуляторну функцію у діяльності викладача та сприяє саморозвитку й свідомому формуванню професійно значущих якостей його особистості. Це твердження дозволяє зробити висновок щодо наявності зв'язку між особливостями самосвідомості викладача та рівнем його професійної майстерності. Саме тому наше дослідження пов'язано з вивченням

психологічних особливостей професійної самосвідомості викладачів з урахуванням стадій їх професійного розвитку.

Професійна самосвідомість представляє собою єдність трьох аспектів: пізнавального (самопізнання), емоційно-ціннісного (самооцінка), дієвольового, регулятивного (саморегуляція), на основі чого визначено основні компоненти професійної самосвідомості викладача (Рис. 1).

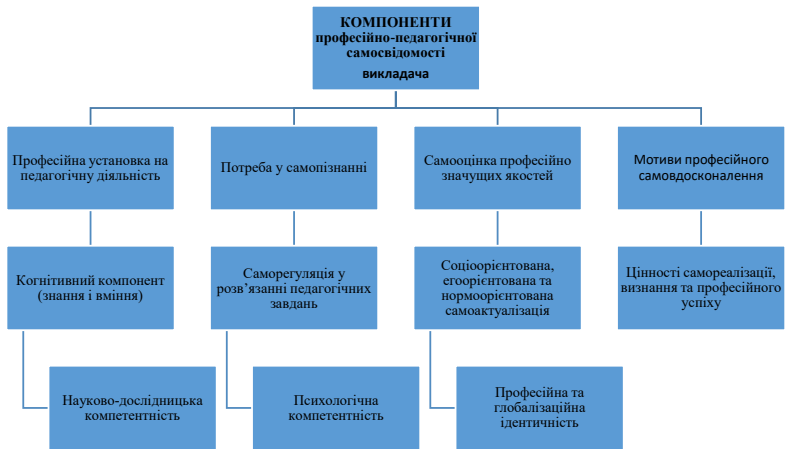


Рис. 1. Компоненти професійно-педагогічної самосвідомості

О. А. Гульбс на основі теоретичного аналізу та результатів емпіричних досліджень розробила психограму викладача ЗВО, до якої внесла систему професійно-важливих якостей: когнітивні, комунікативні, організаційно-конструкторські, емоційно-вольові, морально-етичні, регулятивні якості, а також визначила такі структурні елементи моделі викладача, як професійна цілеспрямованість, професійна мотивація, професійна компетентність та індивідуально-психологічні особливості (здібності та типологічні й характерологічні особливості) особистості фахівця педагогічної галузі (Гульбс, 2009). Отже, виявивши основні структурні одиниці професійної самосвідомості викладача ЗВО, ми розглянули їх динаміку на різних етапах професіогенезу, що

дозволило констатувати ключові закономірності розвитку цього комплексного психологічного конструкту.

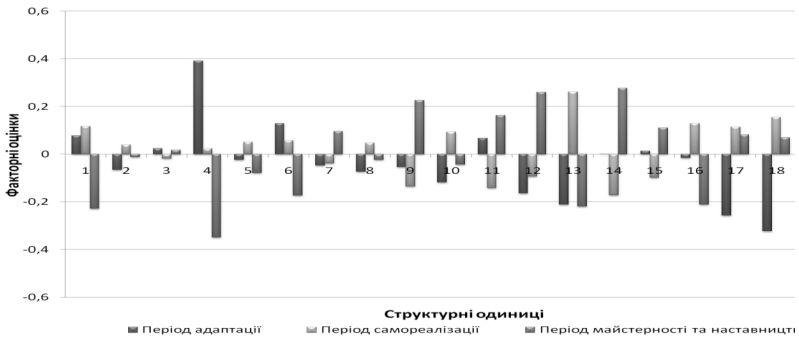


Рис. 2. Інтегральні профілі структури професійної самосвідомості викладача ЗВО на різних етапах професіогенезу

Примітка: 1. Валентність емоцій; 2. Активация емоцій; 3. Орієнтація на уникання; 4. Орієнтація на буття; 5. Орієнтація на володіння; 6. Цінності; самореалізації та визнання; 7. Цінності професійного успіху; 8. Суспільно-політичні цінності; 9. Соціоорієнтована самоактуалізація; 10. Егоорієнтована самоактуалізація; 11. Нормоорієнтована самоактуалізація; 12. Психологічні знання; 13. Науково-дослідницькі знання; 14. Педагогічні знання; 15. Педагогічні вміння; 16. Самооцінка творчих здібностей; 17. Самооцінка лідерських якостей; 18. Ширина спектру професійної ідентичності; 19. Глибинна професійна ідентичність. 20. Глобалізаційна ідентичність.

Статистично значимі розбіжності між дослідженими, що знаходяться на різних стадіях професіогенезу, були виявлені за наступними складовими: *Валентність емоцій* ($F = 3,580$; $p = 0,029$; $\eta^2 = 0,024$), *Орієнтація на буття* ($F = 12,074$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,075$), *Соціоорієнтована самоактуалізація* ($F = 3,721$; $p = 0,025$; $\eta^2 = 0,024$), *Психологічні знання* ($F = 4,754$; $p = 0,009$; $\eta^2 = 0,031$), *Науково-дослідницькі знання* ($F = 8,829$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,056$), *Педагогічні знання* ($F = 5,683$; $p = 0,004$; $\eta^2 = 0,037$), *Самооцінка творчих здібностей* ($F = 3,247$; $p = 0,040$; $\eta^2 = 0,021$), *Самооцінка лідерських якостей* ($F = 3,733$; $p = 0,025$; $\eta^2 = 0,025$), *Ширина спектру професійної ідентичності* ($F = 5,914$; $p = 0,003$; $\eta^2 = 0,038$) та *Глобалізаційна ідентичність* ($F = 22,256$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,130$). На рисунку 2 наведено інтегральні профілі структури

професійної самосвідомості викладача ЗВО на різних етапах професіогенезу.

Розглянемо ті структурні одиниці, за якими виявлені статистично значущі розбіжності.

Зниження *валентності емоцій* характерно для періоду професійної майстерності та наставництва. Саме на цьому етапі негативний емоційний фон досягає максимального рівня, що було нами пов'язано з процесами емоційного вигорання професіонала освітньої галузі. Якщо молоді викладачі намагаються досягти максимально повних взаємостосунків із самим собою та своїм оточенням, то в їх досвідчених колег, що знаходяться на стадії майстерності та наставництва яскравіше виявляється *соціорієнтована самоактуалізація*, яка знаходить свої прояви у толерантних взаємостосунках з міжособистісним оточенням, у позитивному, щирому ставленні до інших. Найбільш високо порівняно зі своїми колегами оцінили свої *науково-дослідницькі компетенції* ті викладачі, що перебувають на стадії професійної самореалізації, бо саме на цій стадії виразним є намагання зробити внесок у науку. У викладачів ЗВО на стадії майстерності та наставництва більш пріоритетними у порівнянні з іншими педагогами є *педагогічні та психологічні компетенції*, які допомагають їм знайти індивідуальний підхід до кожного студента. Стосовно структурних складових *ідентичнісного компоненту* варто зауважити, що мінімальна ширина спектру професійної ідентичності спостерігається у молодих викладачів, адже у них недостатньо сформовано професійний образ «Я». На більшу відкритість стосовно *глобалізаційних процесів* в освітньому просторі викладачів на стадіях професійної адаптації та самореалізації вказують статистично значущі розбіжності за останньою структурною одиницею – *глобалізаційною ідентичністю*. Педагоги, що знаходяться на стадії майстерності та наставництва порівняно з менш досвідченими колегами знаходяться трохи осторонь цих процесів.

На основі проведеного аналізу були виявлені специфічні характеристики трьох періодів професіогенезу викладачів ЗВО стосовно розвитку їх професійної самосвідомості.

На стадії *професійної адаптації* викладачі ЗВО більш схильні до прояву позитивних емоцій у своїй діяльності, а ця діяльність у більшому ступені, ніж у їхніх колег є внутрішньо мотивованою. На цьому етапі максимально вираженими є прагнення демократичності як умови успішної самоактуалізації та повага до гідності як загальнолюдської цінності, проте нереалізована потреба у домінуванні призводить до негативного сприйняття власних лідерських якостей. Стадія *професійної самореалізації* характеризується поступовим зниженням позитивної валентності емоцій та внутрішньої мотивації діяльності. Педагоги вишу на цій стадії частіше за своїх колег віддають перевагу таким цінностям як творчість та свобода. Об'єктивність у сприйнятті світу як спосіб самоактуалізації допомагає їм краще зрозуміти себе і своє призначення. Саме ці фахівці освітньої галузі найбільш високо порівняно зі своїми колегами оцінили свої науково-дослідницькі компетенції та творчі здібності. На цій стадії викладачі ЗВО мають найширший спектр професійної ідентичності у них вже сформовано професійний образ «Я» та уявлення про стосунки цього образу з соціумом, з умовами праці, з актуальними змінами у професії. Вони досить відкриті по відношенню до глобалізаційних процесів у науково-освітньому просторі. У період *професійної майстерності та наставництва* емоційний фон професійної діяльності є менш позитивним ніж на інших стадіях, аналогічно знижується і роль внутрішньої мотивації – все це пов'язано з процесами емоційного вигорання педагога. У якості способів подолання цих негативних процесів вони розвивають володіння методами ранньої самокорекції професійних деформацій та деструкцій особистості і техніками саморегуляції, самоорганізації та самовираження. У цих педагогів вишу самоактуалізація носить найбільш альтруїстичний, соціоорієнтований характер, що сприяє ефективному наставництву. В структурі самооцінки своїх знань переважають (відносно інших стадій професіогенезу) знання з педагогіки та практичної психології. Проте такі викладачі більш критично ставляться до власних творчих здібностей, а також найменш активно виявляють готовність

розвивати свою професійну ідентичність у контексті глобалізаційних процесів у науковому та освітньому просторі.

Література:

Гульбс О. А. Психолого-акмеологічна модель розвитку професіоналізму викладача. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. : у 12 т. Т. 12. Проблеми психології творчості*. Вип. 8 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. В. О. Моляко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С.63-71.

Пироженко Л.В.

доктор педагогических наук, профессор, эксперт
Университета Хучжоу, г. Хучжоу, КНР

Ван Синьсин

кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка,
Университета Хучжоу, г. Хучжоу, КНР

АНАЛИЗ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В СРЕДНИХ ШКОЛАХ КИТАЯ

Аннотация. В статье анализируются цели школьного исторического образования в КНР. Подчеркивается, что основными требованиями к результатам изучения истории являются: патриотическое и нравственное воспитание, изучение значимых исторических личностей, событий, феноменов, исторических концепций, познание и толкование исторического процесса.

Pyrozhenko Lidiia, Wang Xingxin ANALYSIS OF THE GOALS OF TEACHING HISTORY IN SECONDARY SCHOOLS IN CHINA

Abstract. The article analyzes the goals of school historical education in China. It is emphasized that the main requirements for the results of studying history are: Patriotic and moral education, the study of significant historical figures, events, phenomena, historical concepts, knowledge and interpretation of the historical process.

В глобализованном обществе начинает оформляться новый заказ школьному образованию: формирование в учащихся знаний, адекватных

современной научной картине мира, новых познавательных способностей, конструктивных качеств, мировоззренческих ориентиров, нравственных общественных смыслов и ценностей. Важнейшей целью школьного образования становится стремление научить подрастающее поколение конструктивно мыслить в условиях быстро меняющегося мира и огромных потоков информации. В связи с этим, в последние десятилетия XX – начале XXI века активно реформируются системы образования большинства стран мира.

Среди стран, образование в которых развивается быстро и эффективно, выделяется Китай. В последние десятилетия в КНР проведена стандартизация школьного образования, учебный план китайской общеобразовательной школы начала XXI века стал более разнообразным, вариативным, содержательным и гуманитарным, отвечающим требованиям современного образования. Он пополнился такими новыми учебными предметами, как «психологическое консультирование», «программирование», «менеджмент», «защита окружающей среды», «законоведение», «экономика» и др. Были введены единые учебные программы, в том числе и по истории с древнейших времен до наших дней. История стала обязательным учебным предметом с преимущественно эвристическим методом обучения.

Изучение истории в средних школах КНР является ответственным этапом, значимой составной частью всей государственной системы исторического образования и рассматривается как одно из важнейших направлений школьного образования, неотъемлемая составляющая всего гражданского образования и патриотического воспитания. Подчеркивается важная роль исторических знаний в формировании у учащихся качеств национального характера. В ходе новой волны реформирования содержания учебных предметов общего образования целью преподавания истории в школах стало формирование системы ключевых целей обучения, состоящей из знаний, способностей и нравственных качеств. Была выдвинута идея ориентации на «процесс и методы обучения», «эмоциональное отношение и нравственные

ценности». Согласно стандартов, целью исторического образования является овладение базовыми знаниями в области истории, изучение значимых исторических личностей, событий, феноменов, исторических концепций, познание и толкование исторического процесса.

Исходя из сказанного выше, ученики должны обладать развитой индивидуальностью, положительным отношением к жизни и целеустремленностью, в то же время быть способными принимать поражения и неудачи, приспосабливаться к условиям жизни. Кроме того, необходимо формировать креативный и в то же время практико-ориентированный научный подход к изучению истории. В процессе ознакомления с развитием человеческого общества ученики должны осознавать, что верховенство права является объективной тенденцией развития человеческой истории, а также осознать значимость, ценность демократии и законности (Стандарты, 2011).

Наконец, одной из основных функций исторического образования является формирование в учеников способности понимать многообразие современного мира. Изучая историю, учащиеся должны научиться осознавать развитие, эволюцию истории человеческого социума, научиться понимать и уважать культурные традиции различных регионов своей страны, других государств и народов мира, перенимать созданные человечеством лучшие достижения цивилизации, формировать широкий кругозор, включающий в себя идеи приобщения к мировому сообществу и ориентации на будущее (Ли Цяоюн, 2020).

Преподавание истории в современных средних школах КНР ориентировано на наследование китайской культуры, развитие интеллекта учащихся, формирование в учеников высоких моральных устоев. В этом направлении были достигнуты значительные успехи. Их сущность можно определить следующим образом. «Учебные материалы развивались с нуля, от небольшого количества к большому, от обучения простым знаниям к обращению пристального внимания на идеологическое воспитание, а далее к формированию способностей и индивидуальному развитию учащихся, от

довольно строгих к оживленным, все более пользующимся популярностью среди педагогов и учеников и все более благоприятствующим подготовке талантов» (Ли Цяююн, 2020).

Таким образом, анализируя цели изучения учебного предмета «История» в Китае, можно отчетливо проследить, что основное внимание уделяется формированию базовых знаний, нравственных ценностей, эмоциональной сферы, патриотических и эстетических чувств, национального духа, хотя и порой за счет недостаточного внимания развитию личностных качеств учеников.

Литература:

Министерство образования КНР. Стандарты учебных программ по обязательному предмету «История» (издание 2011 г.) [Электронный ресурс]: 中国基础知识设施工程. — Режим доступа: <http://kns.cnki.net/KCMS/detail>

Ли Цяююн. О ценности преподавания исторических материалов в средних школах [Электронный ресурс]: 中国基础知识设施工程. — Режим доступа: <https://kns8.cnki.net/KCMS/detail>

Рахманов В.О.

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

СИСТЕМА НАВЧАЛЬНОГО ТЕСТУВАННЯ ЯК РОЗВИТОК СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ОСВІТНЬО- ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Анотація. Розглянуто спосіб комбінування семантичних об'єктів, що формує стійкі асоціації в суб'єктивному семантичному просторі, а багаторазове звернення в ході виконання тестових завдань до окремої групи семантичних об'єктів, призводить до досягнення усталеної свідомості кожного майбутнього фахівця.

**Rakhmanov V.O. SYSTEM OF EDUCATIONAL TESTING AS A
DEVELOPMENT OF CONSCIOUSNESS OF THE FUTURE SPECIALIST IN**

THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL AND INFORMATION ENVIRONMENT OF A TECHNICAL ENGINEERING

Abstract. The method of combining semantic objects is considered, which forms stable associations in the subjective semantic space, and repeated appeals during the test tasks to a separate group of semantic objects, leads to the achievement of established consciousness of each future specialist.

Використання в освітньому процесі системи навчального тестування сприяє сформованості стійких, усталених знань, а рівень проблемних знань, дискусійних питань, безумовно, краще вимірює викладач. Тому найбільшого ефекту навчання при тестуванні знань можна досягти розподілом завдань – комп'ютер вимірює «усталені» знання, а викладач – всі інші типи знань. На психологічному рівні відображення моделі та внутрішнього алгоритму функціонування системи навчального тестування найбільш наочно розглядається за допомогою умовної тривірневої структури психіки людини у формах: свідоме, надсвідоме, підсвідоме (Дробот, 2016).

Так свідома форма психіки постійно змінює свій зміст при зміні уваги. Семантичні об'єкти до моменту зміни уваги залишаються в області надсвідомого на рівнях пропорційних частотам сприйняття та їх суб'єктивної значущості. При відключенні свідомості (системи навчального тестування) семантичні об'єкти отримують «несвідому глибину» пропорційною інтенсивності емоційного переживання, асоціаційної з ними (забування як зниження ймовірності успішності згадування, так згадування як це ритмічне звернення свідомості в підсвідоме) (Дробот, 2015).

Свідомість - це відображення дійсності, в якому виділяються її об'єктивні, незалежні від суб'єктивного стану властивості і формується стійкі знання. Головною передумовою виникнення свідомості є спільна навчальна діяльність викладача та студента. Робота викладача – це постійний періодичний процес внесення (по особистому рішення) змін до навчальних завдань, яка ніколи не завершиться остаточно тому, що стимулює кращому усвідомлення змісту навчання самим викладачем. На рівні свідомості у студента з'являється

здатність вийти за межі наявної навчальної ситуації і планувати свою майбутню діяльність на основі узагальненого минулого досвіду.

Саме тому, стратегічно правильним способом підтримки активності семантичних об'єктів є початок роботи з системою навчального тестування. Структурно, система навчального тестування в умовах освітньо-інформаційного середовища, хоча і складається з однієї програми, але має дві структури:

1. Систему навчального тестування оператора (створення тестових завдань).
2. Систему навчального тестування користувача (навчання, контроль, аналіз результатів тестування студентів).

Розглянемо особливості функціональних обов'язків даних структурних систем. Так, до основних завдань Основне завдання системи навчального тестування викладача відносимо:

- накопичення семантичних об'єктів в базу даних по університету;
- форматування файлу спеціальності (весь зміст дисциплін);
- завантаження в систему навчального тестування і введення в експлуатацію тестового навчання за фахом;
- підключення до системи навчального тестування, управління доступом, управління мережею;
- контроль файлів системи та корекція помилок;
- генерація звітів про поточний стан навчання студентів при роботі в системі навчального тестування;
- генерація навчальних відео-, аудіо- файлів по сферах знань і незнань великих груп.

До основних завдань системи навчального тестування користувача будемо відносити:

- створення файлу-ідентифікатора студента;
- взаємодію з системою навчального тестування в режимах: навчання тестами, експертного тестування, перегляду відео-, аудіо- файлів тощо;

- збереження особистих файлів з даними динаміки самонавчання;
- підтримка взаємодії з системою навчального тестування для подолання забування кожної дисципліни;
- побудова особистого звіту успішності з досліджуваної спеціальності успішності.

Для педагогічної діяльності в умовах освітньо-інформаційного середовища кожен викладач, виступаючи експертом у сфері своєї навчальної дисципліни, може залучати майбутніх інженерів для збору і формування інформації з семантичними об'єктами, вносячи, згідно змісту дисципліни, нові об'єкти в базу даних для тестування і створюючи навчальні аудіо-, відео- файли для важких, з точки зору сприйняття майбутніми інженерами, об'єктів системи навчального тестування. Таким чином, система навчального тестування, змінюючи методiku викладання з акцентом на самостійну роботу, сприяє розвитку професійних, практичних, дослідницьких та інших умінь майбутніх інженерів. Відмінність тестування полягає у відсутності негайного підтвердження правильності чи неправильності відповіді для випробуваного, час відповіді обмежено з автоматичним переходом на наступне питання, підсумкову оцінку та звіт генерується по закінченню випробування тестування. Результативність тестування визначається в інтегральній формі та відразу по всіх пунктах тестових завдань, а також відразу виконується аналіз усіх помилок щодо обґрунтування результатів оцінювання тощо.

Навчальне тестування в ході індивідуальної взаємодії майбутнього інженера з інформаційно-комунікаційними технологіями дозволяє виявляти прогалини в знаннях з навчальної дисципліни, надає майбутньому інженеру необхідну інформацію та за допомогою зворотного зв'язку знову перевіряє рівень засвоєння ним інформації, чим сприяє збільшенню внутрішнього позитивного мотивування процесу сприйняття професійної інформації (Рахманов, Хоменко-Семенова, 2012).

Застосовуючи розвиваюче тестування в умовах освітньо-інформаційного середовища ми, тим самим, створюємо умови для перетворення професійної

інформації в особисті вміння, щоб викликати у майбутнього фахівця потребу, самостійно використовуючи знання, досягти майстерності в практичній діяльності. Застосовуючи в якості головного алгоритму розвиваючої системи тестування послідовну і багаторазову зміну особистісних поглядів в системах цінностей, відносин, пріоритетів, установок; в технологіях навчального тестування, використовуємо загальноприйняті стандартні прийоми і процедури автоматичної побудови пунктів тестових завдань декількох типів, а саме, «доповнити», «вибрати», «встановити відповідність», «так чи ні», «обґрунтувати твердження»; перекласти, обчислити, оцінити за шкалою, ранжування, рейтинг, опитувальник, задача тощо.

Завдання тестування в освітньо-інформаційному середовищі – це в мінімальні строки сформувати у майбутніх фахівців суб'єктивне семантичне середовище з професійно-орієнтованими компетентностями. Але іноді існують безліч чинників, які заважають цьому: загальнокультурна підготовка витісняє професійний зміст зі свідомості, особистісні цінності та пріоритети студентів сформували інші ядра змісту і, які можуть гальмувати формування професійних, сегментарних способів навчання, що призводить до витіснення поточних семантичних об'єктів. Відстрочення практичного використання і надлишкова простота лабораторних робіт обмежує практичні вміння, темп життя змушує майбутнього фахівця економити час і відмовлятися від повторення (тренінгу) професійних дій тощо (Patterson, 2011).

Висновок. Таким чином, тестові завдання системи навчального тестування ми розглядаємо як особливу форму свідомості студента, в якому конструюється професійно-суб'єктивний психологічний простір, а саме, базис практичних операцій і цілісних дій майбутнього фахівця, при виконанні яких одночасно, задіяні мислення, інтуїція, логічність тощо. Кожен пункт тестового завдання – це спроба практичного використання знання для вирішення практичного завдання, яке реалізує особистість на змістовному проблемному прикладі.

Література:

Дробот О. В. Професійна свідомість керівника: навчальний посібник / О. В. Дробот – К.: Талком, 2016. – 339 с.

Дробот О. В. Узагальнення теоретичних уявлень про професійну свідомість (на прикладі керівника) / Дробот О. В. // *Науковий вісник Херсонського державного університету. Збірник наукових праць. Серія: Психологічні науки.* – Херсон, 2015. – Вип. 2, Том 1. – С. 28 – 32.

Рахманов, В. О., Хоменко-Семенова, Л. О (2012). Система навчального тестування як професійна підготовка студентів у вищому технічному закладі: Методичні рекомендації для студентів та викладачів вищих технічних закладів. К.: НВФ «Славутич-Дельфін», с. 30

Patterson, D. A. (2011). Impact of a multimedia laboratory manual: Investigating the influence of student learning styles on laboratory preparation and performance over one semester. *EducationforChemicalEngineers*, V. 6, e10–e30.

Валентина Роменкова

доктор психологии, ассоциированный профессор Латвийского
университета

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЩЕНИЕ К РЕБЕНКУ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СПОРТУ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация. Данное исследование посвящено формированию мотивации деятельности детей дошкольного возраста (5-6 лет) на занятиях по спорту. Спортивные занятия были выбраны в силу объективности показателей достижений детей и динамики их развития. Персонализированные приемы развития у ребенка мотивации деятельности заключались в использовании малых жанров фольклора, народных игр и других методов при формировании физических особенностей детей: быстроты, координации движений, силы, выносливости (izturība), подвижности, учитывающих их пол (мальчика или девочки).

Valentina Romenkova PERSONALIZED APPEAL TO THE CHILD AS A FACTOR IN THE FORMATION OF MOTIVATION FOR SPORTS ACTIVITIES IN IN KINDERGARTEN

Abstract. Personalized methods of developing a child's motivation for activity consisted in the use of the small genres of folklore, folk games and other methods in the formation of children's physical characteristics: speed, coordination of movements, strength, endurance, mobility, taking into account their gender (boy or girl). At the first stage of the study, the level of development of the basic movements of the children (walking, running, climbing, jumping, throwing) was determined. In majority of cases, girls were ahead of boys.

Идея персонализации в образовании в ее современном варианте возникла как ответ на так наз. «кризис образования», под которым понимают невозможность усвоения знаний в рамках традиционного процесса. Это связано как с увеличением количества информации, с возрастанием ее сложности, так и со стремлением к гуманизации обучения, желанием сделать для ученика пребывание в школе приятным, необременительным (neapgrūtināšs), занимательным, предлагая ему то, что он способен и хочет усвоить.

Предполагается, что это способствует повышению эффективности образования, вовлеченности (iekļaušana) учащегося в учебный процесс, уровня ответственности, компетентности и т. п. Это выстраивает и гармонизирует взаимодействие между предложением образовательных услуг и потребностями человека, формируя социальную образовательную среду. По сути, как содержание, так и его качество, определяется запросом учащегося.

Нельзя сказать, что эта позиция принимается всеми специалистами в области образования. Во-первых, это предполагает достаточно раннюю дифференциацию образования в зависимости от способностей детей, появление тупиковых ветвей образования (Putmale, 2018). Элитное образование до сих пор остается традиционным. Во-вторых, помимо европейских тенденций в целом ряде высокоразвитых государств существуют свои подходы и методы обучения и воспитания, доказавшие свою эффективность.

Кроме того, если персонализированное обучение эффективно и приемлемо при тренинге работников фирм, студентов, старшеклассников, то содержание и методы в дошкольном воспитании, которое является первой ступенькой образовательной лестницы, в рамках нового подхода разработаны недостаточно. Формирование личности ребенка, в том числе и его умения учиться, глубоко и подробно изучены с позиций деятельностного (darbības) подхода (Borejko, 2018). Предложенная А.Усовой обучающая модель воспитания предусматривала, что центральным при работе с детьми является обучение. Однако формы обучения мало чем отличались от школьных, что привело к поискам более соответствующих детям дошкольного возраста моделей обучения и воспитания (комплексно-тематическая модель, модель предметной среды, социальная модель). В последнее время внедряется подход, основанный на достижении компетенций.

Цель исследования – определить влияние персонализированного обращения к ребенку дошкольного возраста на результаты его деятельности на занятиях по спорту.

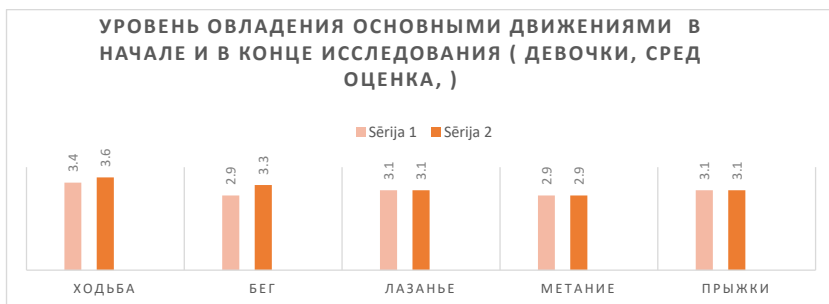
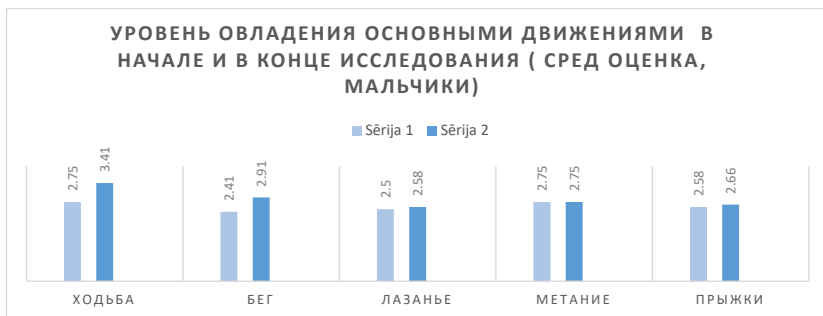
На первом этапе данного исследования был определен *уровень развития основных движений* детей (ходьба, бег, лазанье, прыжки, броски). Почти по всем показателям девочки опережали мальчиков.

Был также определен уровень физического развития, включающий показатели быстроты, координации движений, силы, выносливости и гибкости, а также индивидуальные особенности каждого ребенка, проявляющиеся в деятельности на занятиях по спорту – целенаправленность, смелость, стремление помочь, старательность, радость.

На *втором этапе исследования* были выбраны пословицы и поговорки, подчеркивающие, во-первых, половую принадлежность ребенка, а во-вторых, образно определяющие характер выполнения основных движений.

На *заключительном этапе* работы проверялся уровень и характер выполнения основных движений, показатели физического развития и индивидуальные особенности деятельности ребенка, и оценивалась

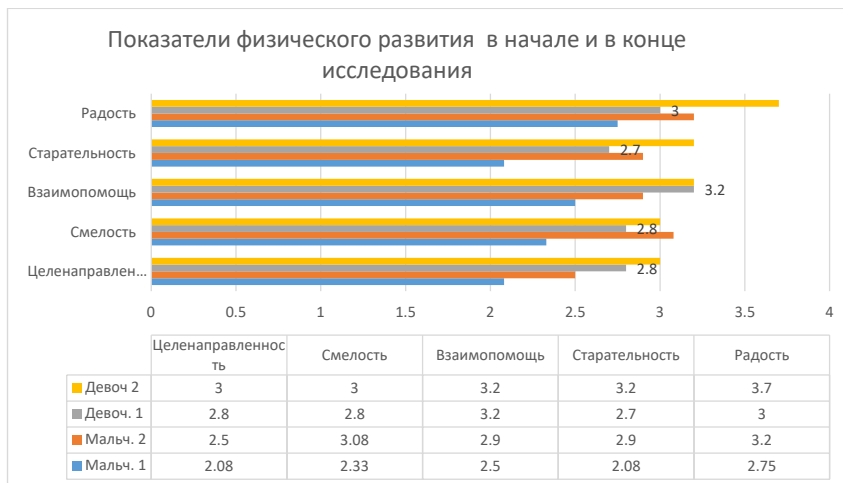
эффективность употребления персонализированного обращения к ребенку как фактора формирования мотивации деятельности на занятиях по спорту.



Использование во время занятий персонализированных обращений: «*сильный как муравей; кто ловко бьет по мячу, тому все по плечу; не тот силач, кто сдюжит, а тот, кто дружит; ātrs, ka vanags (быстрый, как ястреб); viegls, ka zaķis (легкий, как заяц), выносливый как солдат, веселый как ручеек*» или «*девица, гуляй, а дельце поминай; весела, как весенний жаворонок; viegla, ka stirna (легкая, как лань); meita, ka uguns dzirkstele (девушка, как яркая искра)*» и т. п. положительно повлияло как на развитие основных движений девочек и мальчиков, так и на физические качества.



По критериям развития личности, таким как радость, старательность, умение прийти на помощь, смелость, целенаправленность, мальчики стали догонять девочек.



Таким образом, удалось доказать, что персонализированное обращение к детям с учетом их пола, положительно влияет на формирование мотивации деятельности на занятиях по спорту, а также корректирует показатели развития личности мальчиков.

Литература:

Borejko, S. (2018), *Individuāla pieeja zēnu un meiteņu audzināšanā pirmsskolā. (latv.) Индивидуальный подход к воспитанию мальчиков и девочек в детском саду.* Rīga, Latvijas universitātē. 68.lpp.

Purmale, R. (2018) *Pirmsskolas izglītības pedagogu sagatavošana un bērnu tiesību aizsardzības standarti (latv.) Подготовка педагогов дошкольного образования и стандарты защиты прав детей.* RPIVA, 2018.

Хунвей Чжоу

кандидат философских наук, преподаватель кафедры русского языка
Университета Хучжоу, г. Хучжоу, КНР

Смолинчук Л.С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и
психологии профессионального образования Национального авиационного
университета, г. Киев, Украина

«ГАОКАО» – РАВЕНСТВО СТАРТОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Аннотация. Рассмотрено сложившуюся в КНР практику «гаокао» – общенационального вступительного экзамена в высшие учебные заведения. Высокие баллы «гаокао» позволяют поступить в престижные национальные вузы, получить высоко оплачиваемую работу, а провал на экзаменах предопределяет серьезные ограничения в будущем.

Hongwei Zhou, Smolinchuk L.C. «GAOKAO» – THE EQUALITY OF STARTING OPPORTUNITIES

Abstract. The article considers the current practice of «gaokao» – a national entrance exam to higher education institutions in China. The high scores not only allow a person to enter the prestigious national universities, but open a gate to a high-paying job, and in other case a failure in the exams predetermines serious limitations in future.

За последние десятилетия Китай достиг значимых экономических успехов и стал одним из самых динамично развивающихся государств в мире.

Одним из факторов этого стремительного развития стали и успехи в образовании.

Успехи китайских школьников на международном тестировании PISA сделали Китай мировым лидером по уровню знаний по математике, чтению и естественным наукам. Места китайских университетов в международных рейтингах Times Higher Education (THE), QS World Universities Rankings (QS) и Academic Ranking of World Universities (ARWU, Шанхайский рейтинг) подтверждают также прорыв в высшем образовании. Всё это заставляет исследователей обратиться к изучению опыта Китая в сфере образования.

Одним из обсуждаемых, и в тоже время, достаточно противоречивых, является вопрос «гаокао» – общенационального вступительного экзамена в высшие учебные заведения.

Официально в КНР «гаокао» был введен в 1952 г., но с началом развертывания «культурной революции» в 1966 г. экзамен был отменен. Практика «гаокао» была возобновлена лишь в 1977 г.

Государственный экзамен для поступления в высшие учебные заведения («гаокао») одновременно является и выпускным для учащихся средней школы высшей ступени. Экзамен проводится в письменной форме. В ходе экзамена участникам запрещено пользоваться какими-либо вспомогательными средствами. Проводится по всей стране в одни и те же дни, и длится в общей сложности 9 часов. Результаты экзамена — основной критерий отбора абитуриентов при поступлении в вуз.

Процедура зачисления в вузы жёстко регулируется государством. Заявления о поступлении абитуриенты подают в уполномоченное государственное агентство провинциального уровня. Поступающий указывает свои предпочтения относительно будущего места обучения. Уполномоченное агентство, подводя итоги «гаокао», ранжирует соискателей по количеству набранных баллов и определяет проходные баллы для разных высших учебных заведений. Затем агентство направляет заявления поступающих в соответствующие вузы.

В зависимости от количества баллов, полученных на экзамене, абитуриенты «прикрепляются» к вузам определённой категории. В зависимости от подчинения, масштаба и национального рейтинга все высшие учебные заведения делятся на:

- вузы высшей категории;
- вузы провинциального уровня;
- вузы городского уровня (Ван Ян, 2018).

Система ранжирования органично встроена в организацию учебного процесса и набор абитуриентов за счёт селективности по баллам.

Для увеличения шансов при поступлении в вузы абитуриентов из экономически слаборазвитых регионов существует система квот. Каждый университет имеет квоты приёма абитуриентов для каждого города центрального подчинения, провинции и автономного района Китая. Механизм приёма по квотам, с одной стороны, усложняет поступление в престижные вузы страны (проходной балл в конкретный вуз зависит от квоты набора в этот вуз абитуриентов из каждой административной единицы страны), но, с другой стороны, даёт шанс абитуриентам из слаборазвитых приграничных районов страны с меньшим количеством баллов поступить в университет. Эти студенты после окончания университета обязаны вернуться в свой регион.

Выпускники, получившие самые высокие результаты на «гаокао», направляют в университеты первой категории. Это возможность в будущем получить высокооплачиваемую престижную работу, определённый социальный статус и гарантированное благополучие.

Поскольку оценка уровня знаний опирается на принцип равенства стартовых возможностей, значительная часть китайского общества рассматривает «гаокао» как «ворота в будущее». На выпускников ложится «психологическая ответственность» перед родителями и семьёй, да и собственные ожидания и планы на будущее связаны напрямую с результатами «гаокао».

Поэтому школьники в Китае очень много и усердно учатся. Китайцы трудолюбивая нация. Чжао Юн считает, что это качество не просто характеристика, а жизненная необходимость. В Китае традиция социального отбора и продвижения граждан, демонстрирующих высокие результаты на общенациональных экзаменах, это историческая традиция. На протяжении веков единственным способом «выбиться в люди» был имперский экзамен. Образование фактически продолжает многовековые традиции «кэцзюй» (Чжао Юн., 2017).

Следует отметить, что «гаокао» лишь один из многих экзаменов, которые ещё предстоит сдавать молодому человеку в будущем. В настоящее время общенациональные экзамены в стране проводятся для отбора претендентов на рабочие места в органах государственного управления, аттестации сотрудников (например, учителей) и в других сферах (Боревская Н.Е., 2005). Сложившая модель является важным механизмом отбора наиболее трудолюбивых и способных.

Если успешная сдача «гаокао» открывает для молодого человека множество возможностей, то провал на экзаменах предопределяет серьезные ограничения в будущем. Но китайские студенты в случае провала никогда не винят преподавателей, а ищут причины неудач в самих себе.

Литература:

Боревская Н.Е. Система императорских экзаменов в Китае // Педагогика. 2005. № 10. С. 78–90.

Ван, Ян. Реформирование системы высшего образования в Китае в XX — начале XXI века / Ян Ван // Общество: социология, психология, педагогика. — 2018. — № 3. — С. 62—71.

Чжао Юн. Кто боится большого и злого дракона. Почему в Китае лучшая (и худшая) система образования. М.: Изд. дом ВШЭ, 2017.

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

Дубчак О.Б.

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

Паламарчук Х. О.

практичний психолог, бакалавр, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

СВІДОМІ І НЕСВІДОМІ ОСОБЛИВОСТІ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ РІЗНОГО ВІКУ

Анотація. В різному віці суїцидальна поведінка має свої особливості: так юність або початок старості, характеризуються підвищенням суїцидальної готовності, а в дитячому віці має характер ситуаційно-особистісних реакцій, тобто пов'язана з прагненням привернути до себе увагу оточуючих або уникнути покарання.

Dubchak O.B., Palamarchuk H. O. CONSCIOUS AND UNCONSCIOUS FEATURES OF SUICIDE BEHAVIOR OF PERSONALITIES OF DIFFERENT AGES

Annotation. At different ages, suicidal behavior has its own characteristics: so adolescence or early adulthood, characterized by increased suicidal ideation, and in childhood has the character of situational and personal reactions, ie associated with the desire to attract the attention of others or avoid punishment.

Суїцид на сьогоднішній день є глобальною суспільною проблемою. Високий рівень самогубств у більшості країн світу спонукає до роздумів над причинами виникнення цього явища і способах його превенції (попередження).

Психологічними факторами ризику скоєння суїциду є особисте відчуття можливості вкоротити собі віку; сексуальне чи фізичне насильство, що мало місце у дитинстві або на час суїцидальної спроби; підвищена емоційна реактивність; агресивні, імпульсивні риси особистості; відчуття песимізму та втрати надії; низька самооцінка; психологічна закритість. Кожен із цих

факторів підвищує психологічний дистрес до такого рівня, коли він стає занадто сильним. Самогубство у цій ситуації стає засобом втечі від психотравмуючої ситуації.

Суїцид (англ. suicide - самогубство) - акт самогубства, який чиниться людиною в стані сильного душевного розладу або під впливом психічного захворювання. Суїцидальна ж поведінка – є усвідомленою дією, метою якої є позбавлення себе життя.

Зазвичай самогубство розглядається як феномен соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах мікросоціальних конфліктів.

Вік істотно впливає на особливості суїцидальної поведінки. Наприклад, кризові періоди життя, такі, як юність або початок старості, характеризуються підвищенням суїцидальної готовності. Суїцидальна поведінка, в дитячому віці має характер ситуаційно-особистісних реакцій, тобто пов'язана власне не з бажанням померти, а з прагненням привернути до себе увагу оточуючих або уникнути покарання. Більшість дослідників відзначає, що суїцидальна поведінка у дітей до 13 років - рідкісне явище, і тільки з 14-15-річного віку суїцидальна активність різко зростає, досягаючи максимуму до 16-19 років.

За даними дослідження серед 770-ти дітей і підлітків з суїцидальною поведінкою, наймолодшими були діти 7 років. Більшість з них склали дівчатка (80,8%) які найчастіше вдаються до отруєння, хлопчики – до порізів вен і повішення (Клейберг, 2001).

Самогубство серед дітей супроводжується гнівом, страхом, бажанням покарати себе або інших. Нерідко суїцидальну поведінку поєднують з іншими поведінковими проблемами, наприклад прогулами школи або конфліктами з однолітками, родичами. Виникненню суїцидальної поведінки сприяють також тривожні й депресивні стани.

Серед основних проявів депресії поширеними є: сум, невластиве дітям безсилля, порушення сну та апетиту, зниження ваги й соматичні скарги, страх невдачі та зниження інтересу до навчання, почуття неповноцінності або

самотності, надмірна самокритичність, замкнутість, занепокоєння, агресивність і низька стійкість до фрустрації.

У підлітковому віці суїцидальна поведінка носить інший характер. Серед підлітків спроби самогубства зустрічаються значно частіше. Кількість закінчених самогубств підлітків не перевищує 1% від усіх суїцидальних дій. Суїцидальна поведінка в цьому віці частіше має демонстративний характер-шантажу. А.Є. Лічко зазначає, що лише у 10% підлітків є справжнє бажання покінчити з собою (замах на самогубство), у 90% - це крик про допомогу. Б.Н. Алмазов, обстеживши групу підлітків 14-18 років, які умисно завдали собі порізи, встановив, що тільки 4% з них у момент само ушкодження мали думки суїцидального змісту. Більшість же ексцесів були вчинені після сварки з однолітками, а також як обряд «братання» (Клейберг, 2001: 61).

Серед поширених причин підліткових суїцидів є депресії, нудьга, втома, схильність до бунту, зловживання алкоголем, наркотиками, міжособистісні відносини з батьками та однолітками (Змановский, 2003). Не менш вагомим фактором є вплив підліткової субкультури. Наприклад, у відповідь на повідомлення в ЗМІ про самогубство Ігоря Соріна, лідера молодіжної поп-групи «ІванушкиІнтернешнл», кілька дівчаток-підлітків пішли за прикладом свого кумира. Після 14 років суїцидальна поведінка проявляється приблизно однаково часто як у дівчат, так і у хлопців. У молодому віці суїцидальну поведінку нерідко пов'язано з інтимно-особистісними відносинами, наприклад нероздільним коханням.

Проаналізувавши інтернет джерела було виявлено сучасну тенденцію суїцидальної поведінки серед підлітків яка виникла в соціальній мережі. Серед підлітків ця гра яка має безліч назв «Синій кит», «Тихий дім» або ж «Розбуди мене о 4:20». Починаючи грати, підлітки виконують різноманітні завдання які шкодять їхньому здоров'ю, але результат по закінченню гри завжди має однакове закінчення життя самогубством і зламані горем батьки, які не розуміють що змусило дитину звести рахунки життям.

Висновок. Розглянуті фактори безумовно впливають на суїцидальну поведінку в різному віці. Особливістю є вплив сучасного віртуального світу, що створює себе людина. Найбільш впливово такі процеси є в юнацькому віці. Перспективою подальших досліджень є здійснення більш глибокого аналізу невідомих чинників суїцидальної поведінки в осіб різного віку.

Література:

Змановский Є. В. Девиантология (Психологія відхиляється). – М., 2003. – 142 с.

Клейберг, Ю.А. Психологія девіантної поведінки: Навчальний посібник – М., 2001–С. 61–62.

Черняк А.В.

аспірант факультету психології, кафедри психодіагностики та клінічної психології КНУ імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

Завязкіна Н.В.

доктор психологічних наук, доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології КНУ імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

ПЕРЕЖИВАННЯ ПСИХОТИЧНОГО ЕПІЗодУ ЯК ТРАВМУЮЧА ПОДІЯ У ЕНДОГЕННИХ ХВОРИХ

Анотація. Дослідження мало на меті розглянути психоз в аспекті травматичного впливу. Серед учасників були 63 особи з першим та повторними психотичними епізодами, набрані із стаціонарного психіатричного відділення Обласного психіатрично-наркологічного медичного об'єднання.

Cherniak Anastasiia, Zavyazkina Natalia EXPERIENCING A PSYCHOTIC EPISODE AS A TRAUMATIC EVENT IN ENDOGENOUS PATIENTS

Abstract. The study consider psychosis in terms of trauma. Among the participants were 63 people with the first and repeated psychotic episodes, recruited from the inpatient psychiatric department of the Regional Psychiatric and Narcological Medical Association.

Виникнення психотичного розладу може бути руйнівним явищем для людини, що суттєво вплине на сприйняття себе, самооцінку та здатність адекватно функціонувати (Волошин, 2014). Психотичні симптоми та досвід лікування можуть призвести до симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР) (Davidson, 2016), подібних до тих, що спостерігаються в осіб, які пережили такі травматичні події, як катастрофи та жорстокість. Психотичні симптоми, такі як імперативні галюцинації з тенденцією заподіяння шкоди собі чи іншим, марення переслідування, або дезорганізована поведінка можуть призвести до фобічних реакцій. Примусові втручання, такі як мимовільна госпіталізація, ізоляція/обмеження та примус до прийому ліків, можуть надати додаткову травму (Морган, 2017).

У літературі, що стосується психологічних реакцій на психози (шизофренічні психози - діагнози за МКБ-10 F 20.0, F 20.1) (МКБ-10, 1994) та їх лікування, наголошується як на постпсихотичній депресії, так і на постпсихотичних симптомах ПТСР. Фактично, ПТСР зараз розглядається як вторинна психічна хвороба після психозу. Понад 20 років тому Шанер повідомляв про те, як у людини розвинулися симптоми після шизофренічного епізоду, які відповідали ПТСР (Lu, 2011). Ці симптоми включали повторне переживання травматичної події(подій), уникнення пов'язаних з травмою подразників та надмірне збудження. З тих пір понад 17 досліджень повідомляють про високий рівень постпсихотичних симптомів ПТСР, пов'язаних з психотичним досвідом (Myin-Germeys, 2012). Реакція на психоз та його лікування додатково ускладнюється наслідками психічного захворювання, анозогнозією та соціальною стигмою щодо психічних захворювань. Особи на початку психозу часто уникають професійної допомоги через стурбованість стигмою, а негативні наслідки інтерналізації стигми на функціонування та самопочуття були добре задокументовані.

Стать	N	%
Чоловіча	36	57.1
Жіноча	27	41.9
Сімейний стан		
Ніколи не одружувались	50	79.4
Одружені	6	9.5
Розлучені	7	11.1
Статус роботи до госпіталізації		
Не працює	46	73.0
Працевлаштовано	17	27.0
Діагностика		
Біполярний розлад	17	27.0
Психотичний розлад	10	15.6
Шизоафективний розлад	12	19.0
Шизофренія	22	34.9
Інші афективні розлади	2	3.2
Травматична подія		
Аварія	28	44.4
Інвалідизація	13	20.6
Фізичний напад з боку сім'ї	37	58.7
Фізичний напад з боку стороннього	30	47.6
Сексуальне насильство в сім'ї	23	36.5
Сексуальне насильство з боку стороннього	21	33.3
Зона бойових дій	1	1.6
Сексуальні контакти у неповнолітній період	27	42.9
Позбавлення волі	16	25.4
Булінг	16	25.4
Хвороба, що загрожує життю	3	4.8
Інша травматична подія	27	42.9

При вивченні психозів та травм були значні докази, що підтверджують підвищений рівень травматизму при психозах та шизофренії. ПТСР часто зустрічається внаслідок психологічної травми серед людей з психозом. Поточний рівень ПТСР повідомляється в різних дослідженнях від 25 до 48% у цій популяції, майже в десять разів вищий, ніж у загальної сукупності (Смулевич, 2004).

Ці травматичні життєві події, поряд із травматичним досвідом психотичних епізодів та психіатричного лікування, концентрують увагу на необхідності зменшення наслідків постпсихотичної травми у даній популяції.

Незважаючи на те, що кількісна література задокументувала психологічні реакції на психоз та його лікування, брак даних щодо того, як сприймають психотичні симптоми або досвід примусового лікування саме люди з психозом. Якісні методи дослідження - це перспективна стратегія для розуміння суб'єктивного досвіду та пропозиції щодо потенційно корисних підходів до лікування. Поточне дослідження мало на меті оцінити суб'єктивні переживання, пов'язані з психотичними симптомами та лікуванням у пацієнтів з психотичними епізодом, за допомогою якісних методів. Були досліджені аспекти симптомів та лікування, які сприймалися як травматичні. Дослідження було проведено в стаціонарному психіатричному відділенні і було вирішено оцінити учасників якомога швидше після того, як симптоми їх епізоду були стабілізовані, щоб підвищити точність їх сприйняття та емоційних реакцій під час індексних подій.

Учасники описали ряд травмогенних аспектів психотичних симптомів. Виникло п'ять тем, що стосуються травмогенних аспектів психозу: (1) лякаючі галюцинації, про які повідомили 23,8% учасників; (2) параноя / марення, про яке повідомили 20,6% учасників; (3) суїцидальні думки / спроби, про які повідомили 15,9% учасників; (4) думки / спроби нанести шкоду іншим, про які повідомили 9,5% учасників; (5) дезорганізована поведінка або кататонія - повідомили 7,9% учасників. Інші категорії включали теми, такі як спалахи минулих зловживань, панічні атаки, манія, втрата опіки над дітьми тощо, про

які повідомляли 22,2% учасників. Найпоширенішою темою травматогенних аспектів психозу була тема лякаючих галюцинацій, включаючи постійні галюцинації, які тривають роками, за якими слідують думки/спроби заподіяти собі шкоду і наступні думки/спроби заподіяти біль іншим.

Учасники описали ряд травматогенних аспектів психіатричного лікування. Серед учасників, які пережили принаймні один епізод психозу, виникло п'ять основних тем, що стосуються травматогенних аспектів лікування: (1) тривале перебування в лікарні; (2) побічні ефекти ліків; (3) примусові методи лікування, включаючи мимовільну госпіталізацію, використання обмежувальних засобів та примусові ліки, та (4) перебування з іншими пацієнтами; та (5) не етичне поводження з боку персоналу, не включаючи застосування примусових методів лікування. Найчастіше повідомляється про травматогенні аспекти психіатричного лікування - тривале перебування в лікарні, про яке повідомили 25 учасників (25,8%). Наступною найбільш часто повідомляваною травматичною подією, пов'язаною з лікуванням, було примусове лікування, про яке повідомили 14 пацієнтів (22,6%), включаючи мимовільну госпіталізацію, використання обмежувальних засобів та примусові ліки. Побічні ефекти психотропних препаратів були третім найбільш часто повідомляється травматичним аспектом лікування (про це повідомили 12 учасників; 19,3%). 14,5% учасників повідомляли про не етичне поводження з боку персоналу, не включаючи застосування примусових методів лікування. Учасники також виявили, що вплив інших пацієнтів у лікарні, особливо агресивних, є травматичним. Про це повідомили сім учасників (11,2%).

Висновок. Результати підтверджують необхідність вирішення питань, пов'язаних з посттравматичними реакціями на психоз у людей з психотичними епізодами. Дані цього дослідження свідчать про необхідність перевірки інтенсивних та негативних емоційних реакцій, які люди часто відчувають під час психотичного епізоду та під час епізодів лікування. Психотерапія може бути запропонована пацієнтам, які демонструють посттравматичні реакції і

повинні звертатися до цих реакцій шляхом валідації, щоб полегшити травматичні реакції на психоз (Розенберг, 2018). Таким чином, це якісне дослідження описує досвід людей під час епізодів психозу. Були виявлені численні фактори, що сприяють травматичним аспектам досвіду психотичного епізоду, включаючи примусові аспекти психіатричного лікування. Потрібні подальші дослідження, щоб визначити, як можна вдосконалити послуги з охорони психічного здоров'я, щоб зменшити травми, пов'язані з хворобою, та полегшити одужання.

Література:

Александров, Е. О. Посттравматическое стрессовое расстройство: клиника, лечение / Е. О. Александров Новосибирск: Сибвузиздат, 2000; 160.

Боброва И. Н., Холодковская Е. М. «Клинические особенности шизофрении в условиях психотравмирующей ситуации». В сб.: «Шизофрения (диагностика, соматические изменения, патоморфоз)». М., 1975; 157 - 160.

Волошин П.В. Посттравматичні стресові розбудови: проблеми лікування та профілактики / П.В. Волошин, Л.Ф. Шестопалова, В.С. Подкорытов // Міжнародний медичний журнал. - 2014. - Т. 10, No 1. - С. 33–38.

Международная классификация болезней (10-й пересмотр). *Классификация психических и поведенческих расстройств* / под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина, Россия, СПб: Адис, 1994; 304.

Морган С, Фішер Х. *Фактори навколишнього середовища при шизофренії: дитяча травма - критичний огляд*. Шизофр Бик. 2017; 33: 3–10. [Безкоштовна стаття для РМС] [PubMed] [Google Scholar]

Розенберг С.Д., Мюзер К.Т., Фрідман М.Дж., Горман П.Г., Дрейк Р.Є., Відавер Р.М., Торрі Туалет, Янковський М.К. *Розробка ефективних методів лікування посттравматичних розладів серед людей з важкими психічними захворюваннями*. Психіатр серв. 2018; 52: 1453–1461. [PubMed] [Google Scholar]

Смулевич А.Б., Коллюцкая Е.В, Алмаев А.А., Ильина Н.А., Тухватулина Л.Ш.

Посттравматическое стрессовое расстройство при эндогенных заболеваниях. // Психиатрия - 2004, №3. – С.13-20.

Davidson J.R.T. *Diagnostic issues in posttraumatic stress disorder: considerations for the DSM-V* /Davidson J.R.T., Foa E.B.//J. Abnorm. Psychol.- 2016.-Vol.100.- P.347-355.

Gearon JS, Bellack AS, Tenhula WN. *Preliminary reliability and validity of the Clinician-Administered PTSD Scale for schizophrenia.* Journal of consulting and clinical psychology. 2014;72(1):121–5.

Myin-Germeys I., Krabbendam L., Jolles J., Delespaul A. P., and van Os J. *Are Cognitive Impairments Associated With Sensitivity to Stress in Schizophrenia? An Experience Sampling Study* Am J Psychiatry, Mar 2012; 159: 443-449.

Lu W, Mueser KT, Shami A, Siglag M, Petrides G, Schoepp E, et al. *Post-traumatic reactions to psychosis in people with multiple psychotic episodes.* Schizophr Res (2011) 127(1):66–75.10.1016/j.schres.2011.01.006

8. Самосвідомість і рефлексивна самоорганізація особистості

Галян І.М.

доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка,
м. Дрогобич, Україна

Галян О.І.

доктор педагогічних наук, професор кафедри практичної психології
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка,
м. Дрогобич, Україна

МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВІ ОРІЄНТИРИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. Цілетворення є структурним компонентом процесу життєдіяльності людини, що визначає і презентує особливості її аксіогенезу. Кожному етапові життєвого шляху притаманні свої життєві цілі, своя життєва

стратегія, що сприяє їх досягненню. Завдяки їм людина керує своїм життям.

Halian Ihor, Halian Olena MOTIVATIONAL AND TARGET ORIENTATIONS OF THE PROCESS OF PERSONALITY`SLIFE

Abstract.Goal setting is a structural component of the process of human life, which determines and presents the features of its axiogenesis. Each stage of the life path has its own life goals, its own life strategy that contributes to their achievement. Thanks to them, a person manages his life.

Розвиток людини у всіх контекстах здійснюється упродовж її життя. Крім загального особистісного розвитку, відбувається її становлення як суб'єкта діяльності. Суб'єктність як специфічно людське явище пов'язана, насамперед, зі здатністю людини перетворювати власну життєдіяльність і діяльність в предмет практичного перетворення (Галян О, 2017). Провідним механізмом розвитку суб'єктності людини С. Рубінштейн називав рефлексію (Рубінштейн, 2002). Але не можна нехтувати й такою фундаментальною здатністю суб'єкта діяльності як цілетворення. Мета структурує, закріплює, сприяє усвідомленню та дії мотиву діяльності. Доведено, що засадничими для процесу цілетворення є ціннісні настанови та смисли діяльності. Саме тому мотиваційно-цільовий блок є структурним компонентом моделі ціннісно-сміслової саморегуляції особистості, яка ґрунтовно описана у низці наших публікацій (Галян І., 2016).

У відкритих системах, якою є людина, процес цілетворення неперервний. Кожен рівень, на якому перебуває особистість, вносить свої корективи у її загальну орієнтацію. Механізмом цілетворення вважаємо процес узгодження цінностей індивіда з його позицією. Цінності, як відносно стійке утворення, формуються з урахуванням попереднього досвіду індивіда. Позиція ж способом реалізації цінностей. Тому цілетворення можна розглядати як механізм, що інтегрує ціннісно-сміслову і предметну сфери діяльності. А це, зрештою, спонукає суб'єкта самостійно і відповідально визначати межі власної діяльності.

Відкритість новим умовам, створеним під час виконуваної дії, може привести до розгляду нових можливостей, у зв'язку з чим і виникають нові цілі, які деколи кардинально змінюють вихідну дію. Початковий образ мети часто не

охоплює всі деталі бажаного результату, а тому в ньому не враховані нові умови, що виникають у процесі його досягнення. Під час виконуваної дії мета має здатність уточнюватися і навіть трансформуватися через зміну умов і матеріалу, які «підказують» подальші шляхи перетворення дії. До реалізації мети можуть втрутитися незаплановані обставини, виникнути несподівані обмеження, змінитися умови, з'явитися нові можливості.

Напрямок подібних перетворень дії та незапланованих ходів задається особистісними цінностями. Саме вони, резонуючи з тими новими можливостями, які потенційно можуть стати іншими цілями або властивостями кінцевого результату, виділяють їх і «маркують» як значущі. Оскільки мета не точний образ майбутнього, то відповідність результату дії меті подекуди формується «під те, що виходить». Тому говорять про «довизначення» мети, її відкритості новому.

Відкритість системи діяльності, конституїваної мотивом, реалізується передусім внаслідок відкритості її мотивації, яка теж є процесом, що розвивається. Відповідно під час діяльності можуть відбуватися різноманітні зсуви, які нерідко трансформують саму її суть. Зародження однієї діяльності в межах іншої зафіксовано в понятті зсуву мотиву на мету (Леонтьєв О., 1975). Можливості трансформації мотивації закладено в процесах її ситуативного розвитку (Віллонас, 1990), у змістовій розробці мотиву (Леонтьєв Д., 1999; Магомед-Емінов, 1987).

Під час цілетворення актуалізується самооцінка та соціально-психологічні очікування. Адже постановка будь-якої мети актуалізує дії суб'єкта з оцінювання власних особистісних ресурсів на предмет їх достатності для успішного досягнення мети. Соціально-психологічні очікування через домагання впливають на засвоєння людиною певних цінностей та формують адекватну мотивацію.

Механізми фіксації досягнення поставленої мети на рівні дії досить чіткі. Життєві цілі людини, на відміну від цілей дії, представлені у свідомості не тільки чуттєво-образною формою, а насамперед змістом свого ціннісного ядра. Вони, як ціннісний стрижень, задають радше напрямок, аніж чіткі цільові образи. Це виражено такими особливостями: по-перше, *узагальненість і цілісність*, наслідком чого є інваріантність стосовно певного модального втілення та

конкретних ознак досягнення; по-друге, *варіативність*, коли замість одного образу може існувати низка різноманітних варіантів можливої реалізації загального задуму. Але навіть у тих випадках, коли життєві цілі сформульовані досить конкретно, на глибинних рівнях особистості вони завжди означають щось набагато більше, ніж те, що в них прямо позначено. Тобто будь-яка життєва мета є лише частиною (хай навіть найсуттєвішою) цього цілісного образу майбутнього. Іноді вона й сама є лише інструментом реалізації інших, більш глибинних і сутнісних для людини цінностей, які можуть до кінця не усвідомлюватися.

Ще однією особливістю життєвих цілей є *особливий режим усвідомленості виконуваних ними функцій*. Вони часто не зберігаються у вигляді тривалого стану свідомості, а переходять з плану актуального суб'єктивного переживання до плану метанпруження (Анциферова, 2004), невербалізованих почуттів. Найточніше, на нашу думку, цільові стани у відкритих системах репрезентовані в *екзистенційних очікуваннях* (Сапогова, 2007), що охоплюють життя загалом. Вони акумулюють найбільш узагальнені життєві орієнтири: закарбовані ідеали, інтеріоризовані життєві сценарії, власні спонукальні здібності. Актуалізуючись упродовж відповідних їм періодів життя або ситуацій, активують людину до реалізації.

Висновок. Отже, цілетворення є структурним компонентом процесу життєдіяльності людини, що визначає та презентує особливості її аксіогенезу. Засадничою для постановки мети є система цінностей особистості. У процесі життєтворчості життєвий смисл домінує як вище інтегративне утворення. Під час самореалізації особистість осмислює навколишній світ, виокремлюючи при цьому певні життєві події, що, на її думку, потребують реалізації згідно з поточними планами й намірами та відповідно до змісту смисложиттєвих орієнтацій загалом. Кожному етапові життєвого шляху притаманні свої життєві цілі, своя життєва стратегія, що сприяє їх досягненню. Спираючись на власну життєву концепцію, здійснюючи свій задум, людина керує своїм життям.

Література:

Анцыферова Л. Развитие личности и проблемы геронтологии. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 415 с.

Вилонас В. Психологические механизмы мотивации человека. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 288 с.

Галян І. Ціннісно-сміслова саморегуляція особистості: генеза та механізми функціонування. Дрогобич: Ред.-видав. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2016. 402 с.

Галян О. Особистість школяра у вимірах суб'єктності: історико-педагогічний дискурс. Дрогобич: Ред.-видав. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2017. 360 с.

Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность.
URL:<http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/index.html>

Леонтьев Д. Психология смысла: природа структура и динамика смысловой реальности. Москва: Смысл, 1999. 486 с.

Магомед-Эминов М. Мотивация достижения: структура и механизмы: дис.... канд. психол. наук: 19.00.01/ Моск. гос. ун-т. Москва, 1987. 343 с.

Рубинштейн С. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер 2002. 720 с.

Сапогова Е. Экзистенциальные ожидания как фактор развития во взрослости и старости. *Человек в современном мире*: сб. науч. тр. / под науч. ред. Ю. Карандашева, В. Шашок. Минск: БГУ, 2007. С. 99–111.

Дидковский С.В.

методолог, Общество независимых экспертов, г. Киев, Украина

ПЛАН-КАРТА РЕФЛЕКСИВНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Конструируется понятие о рефлексивной самоорганизации личности. Строится план-карта мира мыследеятельности. Анализируется технология использования план-карты в качестве средства самоорганизации и

саморазвития. Обсуждаются результаты и последствия использования план-карты в практике самоорганизации. В качестве средства работы используется системно-деятельностный подход.

Didkovskiy S.V. PLAN-MAPOFREFLEXIVESELF-ORGANIZATION

Annotation. The concept of the reflexive self-organization of the personality is constructed. A plan-map of the world of thinking activity is constructed. The technology of using the plan-map as a means of self-organization and self-development is analyzed. The results and consequences of using a plan-map in the practice of self-organization are discussed. The system-activity approach is used as a means of work.

Проблема. Рефлексивная самоорганизация включает в себя: личность, жизненный мир личности и план-карту, оперируя с которой личность осознает, где именно она находится, определяет цель своих дальнейших действий и план их реализации (см. Рис 1).

Проблема состоит в том, что сегодня существует множество наук, изучающих жизненный мир личности. Но каждая из них формирует лишь частные предметные знания об изучаемом объекте и не описывает жизненный мир в целом (Щедровицкий, 1994: 634-666).

Задачи состоят в том, чтобы: 1) сконструировать план-карту жизненного мира; 2) технологию ее использования в практике самоорганизации.

Методологические средства решения задач: схемы и понятия, разработанные в системно-мыследеятельностной методологии и практике организационно-деятельностных игр.

Основные положения. План-карта, используемая как средство самоорганизации, построена на основе схемы мыследеятельности (Щедровицкий, 1994: 281-298). В качестве дополнительных инструментов использовалась схема организационно-технической системы и понятие о проектировании.

Схема мыследеятельности (МД) представляет жизненный мир, как целостный мир мыследеятельности, безотносительно к задачам жизни в нем. Построенная на ее основе план-карта является уже не «изображением» мира мыследеятельности, а средством рефлексивной самоорганизации, живущей и действующей в этом мире личности. В связи с этим, план-карта представляет жизненный мир, как объект разложенный на ряд элементов, причём способ разложения и последующее связывание составляющих его элементов определяются задачей самоорганизации.

Задача самоорганизации – переход от проблемных ситуаций к задачной путем развития мыследействия.

План-карта мира мыследеятельности включает в себя два пространства:

- Мыследействия.
- Чистого мышления.

В пространстве мыследействия (мД) решаются вопросы, обеспечивающие функционирование личности. Оно включает множество ситуаций мыследействия, сгруппированные в два основных типа: 1) задачные ситуации; 2) проблемные ситуации.

Задачные ситуации характеризуются наличием норм, включающих в себя организационные и онтологические схемы, задачи, материал, средства и способы их решения. Нормы формируются в процессе социализации личности и выполняют организационную функцию. Необходимость в решении той или иной задачи определяется путем сопоставления содержания осуществляемого мыследействия с нормативной схемой ее организации. Если в результате сопоставления структура мД оценивается как ненормативная, то осуществляется постановка и реализация задачи по ее преобразованию (Генисаретский, 1990:114-132). Результатом решения задачи является приведение содержания мыследействия в соответствие с нормативной схемой.

Проблемные ситуации возникают тогда, когда содержание структур мД кардинально изменяется, благодаря чему нормативные схемы утрачивают возможность выполнять организационные функции. Оценка осуществляемой

мД в таком случае является ошибочной, поставленные на ее основании задачи оказываются нерешаемыми, а попытки их решить в общении и действии, приводят к возникновению противоречий, конфликтов и кризисов.

Возникает необходимость в реорганизации организационных схем. Эта работа производится в пространстве чистого мышления.

В пространстве чистого мышления (ЧМ) производится проблематизация «устаревших» схем, организующих мыследействие и формирование новых. Результатом использования новых организационных схем является изменение структур мД. В синхронном осуществлении процессов рефлексивно организованного преобразования оргсхем в чистом мышлении и естественного изменения мД и заключается смысл процесса саморазвития.

Использование план-карты мД.

Наличие план-карты мД позволяет личности организовывать процесс технически организованного развития структуры мД и осознанно планировать и производить следующие действия:

1. Самоопределяться в позиции рефлексивного организатора управляющего собственным мыследействием.
2. Различать в слое мыследействия проблемные и задачные ситуации. По слабым сигналам, связанными с негативными изменениями психосоматического состояния, замечать возникновение проблемных ситуаций.
3. Останавливать функционирование в пространстве мД. В пространстве чистого мышления создавать позицию оргпроектировщика.
4. Входить в пространство ЧМ и занимать в ней позицию оргпроектировщика.
5. На планшете мышления создавать пустое пространство, свободное от «устаревших» схем, понятий, представлений и знаний.
6. Мысленно входить в созданное пустое пространство, занимать в нем позицию "внеаходимости" и находясь в ней понимать смысл происходящего в ситуации мД (Бахтин, 1986).

7. Понимая смысл происходящего, сдвигаться в позицию мыслящего, ставить задачи и разрабатывать способы действий в пространстве мД.

8. Возвращаться в пространство мыследействия и реализовывать созданные планы. На рис. 1 показана план-карта.

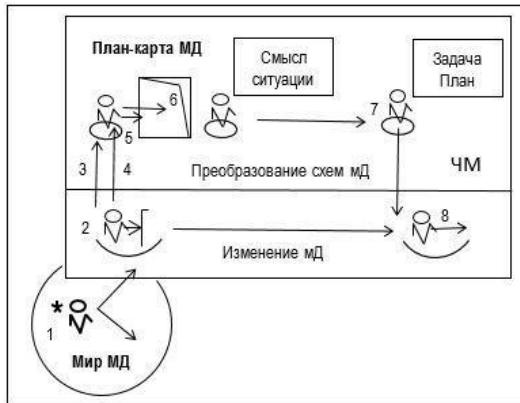


Рис.1. План-карта в структуре рефлексивной самоорганизации.

Результатами использования план-карты мДв качестве средства самоорганизации является:

- Преобразование схемы организации мД.
- Развитие структуры мыследействия и входящих в нее элементов: понимания, мышления, общения, рефлексии и содержания действий.
- Изменение проблемной ситуации в задачную.

Последствием рефлексивно организованного развития является запуск процессов идеализации, нормирования и полагания в каналы трансляции новых схем организации мД (Дидковский, 2019:110-114). В последующих ситуациях они актуализируются и используются в качестве оснований для оценки структур мД и постановки задач на их преобразование.

Вывод. Естественно-историческое изменение содержания мД вызывает необходимости в организации нового акта развития. В условиях постоянных изменений рефлексивно организованное развитие приобретает перманентный

характер и становится основным условием гармоничной жизни личности в мире социального мышления.

Литература.

Щедровицкий Г.П. Синтез знаний: проблемы и методы. *Избранные труды*. М.: Шк.культ.полит. 1994. С. 634-666.

Щедровицкий Г.П. Схема мышления. *Избранные труды*. М.: Шк. культ.полит. 1994. С. 281-298.

Генисаретский О.И. Деятельность проектирования. *Труды Теоретические и методологические исследования в дизайне. Часть I. Вып. I.* 1990. С. 114-132.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.:Искусство. 1986. 445 с.

Дидковский С.В. Понятие трансформирующего сознания. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень – 2019: Тези III міжнародної науково-практичної конференції. с. 110-114.*

Дробот О.В.

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

Карпенко А. А.

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

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. З метою теоретичного аналізу динаміки розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку було проаналізовано особливості психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку та охарактеризовано рефлексію як психологічний феномен та особливості її розвитку протягом даного вікового періоду.

**Drobot O. V., Karpenko A. A. DYNAMICS OF REFLECTION
DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRIMARY-SCHOOL AGE**

Abstract. For the purpose of theoretical analysis of dynamics of reflection development of children of primary-school age, the features of mental development of a child of primary-school age were analyzed and reflection as a psychological phenomenon and features of its development during this period were characterized.

Молодший шкільний вік є надзвичайно важливим для психологічного і соціального розвитку дитини. Вік від 6 до 11 років пов'язаний з переходом дитини до систематичного шкільного навчання. Процес навчання в школі веде до зміни соціальної ситуації розвитку дитини. Діти кардинально змінюють соціальний статус - вони стають школярами, що призводить до перебудови всієї системи життєвих відносин. У них з'являються обов'язки, яких раніше не було. Вся система життєвих відносин дитини зазнає змін і багато в чому залежить від того, наскільки успішно вона долає перешкоди на новому етапі (Мухина, 1998).

Провідною в молодшому шкільному віці стає навчальна діяльність. Вона визначає найважливіші зміни, що відбуваються в розвитку психіки на даному віковому етапі. В рамках навчальної діяльності з'являються психологічні новоутворення, що характеризують найбільш значущі досягнення в розвитку молодшого школяра. Вони є фундаментом, який забезпечує розвиток на наступному віковому етапі. Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного розвитку та якісного перетворення пізнавальних процесів: вони починають набувати опосередкованого характеру і стають усвідомленими, довільними. Дитина поступово опановує свої психологічні процеси, вчиться керувати сприйманням, увагою, пам'яттю (Дубровина, 1999).

Знання про самого себе є важливим чинником становлення особистості. Знання власних особливостей передбачає внутрішній аналіз власних дій, вчинків, тобто визначає рівень розвитку рефлексії, яка і є одним з найважливіших психічних новоутворень, що формуються у молодших школярів в процесі навчальної діяльності. У зв'язку з цим, особливо важливо з'ясувати, в чому проявляється і як функціонує рефлексія в особистісній сфері

молодшого школяра, яка роль рефлексії в становленні його особистості. Вивчення структури рефлексії, динаміки її розвитку становить великий інтерес як в теоретичному, так і в практичному плані, оскільки дозволяє наблизитися до розуміння механізмів формування особистості (Аверин, 1998).

Самопізнання – це процес пізнання себе, своїх потенційних і інтелектуальних особливостей, рис характеру. Самопізнання має свої механізми: ідентифікація і рефлексія. Ідентифікація дає можливість ототожнення з чим-небудь, а рефлексія, навпаки, дозволяє відсторонитися від предмета аналізу, подивитися на весь процес у якості спостерігача (Маралов, 1987).

Рефлексія – здатність усвідомлювати свої особливості, усвідомлювати, як ці особливості сприймаються іншими, і будувати свою поведінку з урахуванням можливих реакцій (Смирнова, 1975).

У філософії рефлексія – форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення власних дій і їх законів. У психологічному словнику поняття рефлексії означає процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів.

Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здатністю індивіда зосередитися на утриманні своїх думок, абстрагувавшись від усього зовнішнього, тілесного (Семенов, Степанов, 1983).

Рефлексія – звернення назад, тобто здатність людини неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, вміння стати в позицію стороннього спостерігача, міркувати над тим, що вона робить, як пізнає. Але це не просто усвідомлення або розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші усвідомлюють і розуміють його, його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення.

Рефлексія як механізм формується набагато пізніше, ніж ідентифікація. Якщо до ідентифікації дитина проявляє здатність з раннього віку, то зачатки рефлексії виникають тільки у дошкільника, а як новоутворення особистості вона розвивається у молодших школярів. Рефлексія допомагає відсторонитися,

зайняти найрізноманітніші позиції, що дозволяє здійснити глибокий і повноцінний самоаналіз. У молодшому шкільному віці здатність до рефлексії відстає, розвиваються лише її початкові основи. До кінця молодшого шкільного віку додається здатність до рефлексії, яка значно розширює можливості для самопізнання і готує ґрунт для нового відкриття себе, свого внутрішнього світу в підлітковому віці (Мириманова, 1997).

Здатність до рефлексії формується і розвивається у дітей при виконанні дій контролю та оцінки. Саме ці дії є найважливішими компонентами навчальної діяльності. Усвідомлення дитиною сенсу і змісту власних дій стає можливим тільки тоді, коли вона може самостійно розповісти про свої дії, чітко пояснити, що і для чого вона робить.

Рефлексія – це не тільки саморозуміння, самопізнання. Вона включає такі процеси як розуміння і оцінка іншого. За допомогою рефлексії досягається співвіднесення своєї свідомості, цінностей, думок з цінностями, думками, інших людей, групи, суспільства. Дати аналіз чогось – це означає пережити, пропустити через свій внутрішній світ, оцінити (Смирнова, 1975).

Світ рефлексії різноманітний, багатий і індивідуальний у кожної людини. Саме здатність до рефлексії дає можливість людині формувати образи і смисли життя, дій, блокувати неефективні. Найважливішою особливістю рефлексії є її здатність керувати власною активністю відповідно до особистісних цінностей і смислів, формувати і перемикатися на нові механізми у зв'язку зі зміненими умовами, цілями, завданнями діяльності. Рефлексія забезпечує осмислення минулого і передбачення майбутнього.

Висновок. Аналіз особливостей психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку та характеристика рефлексії як психологічного феномену та особливостей її розвитку протягом даного вікового періоду дозволило простежити динаміку розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку, що і є основним новоутворенням в цьому віці, яке здобуває найвищої точки розвитку протягом навчальної діяльності.

Література

- Аверин А.В. Психология детей и подростков. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. 379 с.
- Дубровина И.В. Психология. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 464 с.
- Маралов В.Г. Опыт самопознания. М., 1987. 365 с.
- Мириманова М.С. Рефлексия как системный механизм развития. М.: ВЛАДОС, 1997. 316 с.
- Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 456с.
- Семенов И.Н., Степанов СЮ. Личностно-рефлексивный аспект формирования решения творческих задач. Вопросы психологии. Изд-во «Образование – культура». 1983. 254 с.
- Смирнова Е.О. Психология ребенка. М.: Школа-пресс, 1997. 384с.
- Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы. М.: Издательский центр «Академия», 1975. 395 с.

Кононенко О.І.

доктор психологічних наук, професор кафедри диференціальної і спеціальної психології, Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова, м. Одеса, Україна

САМОПІЗНАННЯ ЯК ФОРМА ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ НА ПРОВІДНИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. Самопізнання виступає як процес усвідомлення, спрямований на дослідження суб'єктом своєї діяльності, свого внутрішнього психічного змісту. Найбільш сензитивним в цьому напрямку виступає період ранньої юності, він розглядається як переломний період онтогенетичного розвитку.

Kononenko O. I. SELF-KNOWLEDGE AS A FORM OF EMOTIONAL-EVALUATION ATTITUDE TOWARDS ITSELF AT THE LEADING STAGES OF ONTOGENETIC DEVELOPMENT

Abstract. Self-knowledge acts as a process of awareness, aimed at the study of the subject of his activity, his inner mental content. The most sensitive in this direction is the period of early adolescence, it is considered as a turning point in ontogenetic development.

Формування ставлення до себе як афективного компоненту самосвідомості здійснюється на двох рівнях самопізнання. На першому рівні емоційно-оцінне ставлення до себе виникає як результат співвідношення себе з іншими. В цьому випадку при пізнанні себе особистість переважно спирається на зовнішні моменти. Підсумком такого самопізнання є одиничні образи самого себе і своєї поведінки, які ніби то прив'язані до конкретної ситуації. Але на даному етапі ще немає цілісного, дійсного розуміння себе, пов'язаного з осмисленням своєї суті.

Провідними формами самопізнання, згідно з І.І. Чесноковою (Чеснокова, 1981), в рамках порівняння «Я-інший» є самосприйняття і самоспостереження. На другому, більш зрілому рівні самопізнання, формування ставлення до себе здійснюється в рамках порівняння «Я-Я» за допомогою внутрішнього діалогу. Провідними формами такого самопізнання є самоаналіз і самоосмислення. Включаючись в самопізнання на більш або менш зрілому рівні свого розвитку, ставлення до себе робить його як за способом здійснення, так і по своєму результату більш тоншим і здійсненим.

Самопізнання, за Т.М. Титаренко (Титаренко, 2000), - це процес усвідомлення, спрямований на дослідження суб'єктом, що пізнає, себе, своєї діяльності, свого внутрішнього психічного змісту. Самопізнання стає можливим тільки тоді, коли особистість, яка пізнає, водночас є і суб'єктом, і об'єктом пізнання.

Самопізнання формується через відчуття себе як сприймаючої істоти й активно розвивається з появою здатності відокремлювати себе від своєї життєдіяльності. Спочатку воно є безсловесним і незмістовним, і вже потім набуває вигляду мовленнєвого, змістовного, предметного. Самопізнання, як було вже відмічене вище, є водночас і результатом, і передумовою

самоусвідомлення. Однак воно не зводиться до самосвідомості або рефлексії. Можна усвідомлювати себе, рефлексувати, але не знати сутності свого «Я». Уміння пізнавати власний внутрішній світ досягається з досвідом життя, а сам процес самопізнання несе інформацію не тільки про характер, здібності та інші особливості, він спрямований на пізнання справжнього в особистості, збагнення сутності її земного покликання.

Через самопізнання людина приходить до певного знання про саму себе як суб'єкта, що відрізняється від інших. Це знання входить у зміст самосвідомості як її стрижень, серцевина. З самого початку самопізнання — процес відображувальний, похідний відносно предметного пізнання і пізнання інших людей. Людина пізнає себе тими самими шляхами, що й об'єктивний світ, у неї нема іншого механізму вивчення себе. Онтогенетичний розвиток самопізнання, як і інших сфер самосвідомості, — це процес, що розгортається в часі.

С.Л. Рубінштейн, (Рубинштейн, 1957), вважав, що «людина усвідомлює свою самостійність, своє відокремлення у якості самостійного суб'єкта із оточення лише через свої стосунки з оточуючими людьми, і вона приходить до самосвідомості, до пізнання власного «я» через пізнання інших людей». Отже, самосвідомість є не тільки рефлексія свого «я», скільки усвідомлення свого способу життя, своїх відносин зі світом і людьми.

Самопізнання набуває різних форм - від найпростішого самосприймання окремих частин тіла, звуків вимови тощо до здатності пізнання власних психічних процесів (рефлексія), усвідомлення своїх прагнень і емоцій, застосування шкали оцінок до власних умінь, здібностей, порівнянь (самооцінка) та до самовиховання з метою досягнення життєво важливих цілей.

Характерною особливістю самопізнання є безперервна взаємодія з рештою психічних утворень, якостей, властивостей, які або сприяють цій роботі, або її гальмують. Існують різноманітні форми самопізнання, такі як самоосмислення, самокритика, саморозуміння, самооцінка, самозбагнення, рефлексія тощо. Низка авторів розуміє самопізнання як процес, що має

поступовий характер, розгортається на різних рівнях та досить глибоко проникає в суть буття, світу, життя в цілому, а перебування в стані самопізнання, розвитку здатності до рефлексії, є необхідною умовою розвитку особистості. Шляхом до самопізнання, на думку М. Келесі, виступає розвинена рефлексія, яка сприяє саморозвитку і самовдосконаленню особистості (Келесі, 1996). Сутність процесу пізнання для особистості, яка є її суб'єктом, має дуалістичний характер. По-перше, особистість виступає центром, активним початком пізнання оточуючого світу, а по-друге, пізнаючи оточуючий світ за допомогою рефлексії, особистість більш повно і глибше пізнає саму себе.

Самопізнання, як і інші форми пізнання, не забезпечує досягнення кінцевого, абсолютно завершеного знання, будь-який об'єкт пізнання, а людина в цьому змісті особливо, є невичерпним. Саме тому знання про себе є єдністю протилежностей - відносного й абсолютного. Відносність знань про себе обумовлено, на думку І. І. Чеснокової, постійними змінами в часі реальних умов життєдіяльності й самої людини. Часто спостерігається розбіжність між реальними змінами людини і тим, що відбито нею в образі самої себе, тобто нове у психічному розвитку людини ще не стало змістом її знання.

Сензитивним періодом для розвитку самопізнання багатьма дослідниками вважається рання юність, що зумовлюється зовнішніми і внутрішніми факторами. До зовнішніх факторів відноситься ставлення соціуму до юнаків як до дорослих, що потребує від них досягнення певної моральної, цивільної, трудової і політичної зрілості. До внутрішніх факторів відноситься, по-перше, розвиток у юнаків здібності до теоретизації, абстракції і узагальненню, а по-друге, головне новоутворення даного віку – відкриття свого внутрішнього світу. Саме воно спонукає особистість до активного самопізнання, рефлексії, розвитку тих якостей і властивостей, які необхідні у дорослому житті.

Саме в ранній юності особистість вперше з особливою гостротою відчуває, усвідомлює суперечність свого життя, що і служить основою її звертання до самопізнання. Особистість у юнацькому віці наповнена життєвою

енергією, силою, надіями на майбутнє, пізнаючи суперечності і перешкоди життя, намагається їх подолати, забезпечити свій розвиток. Це припускає активне пізнання себе, обрання того життєвого шляху, під час якого можливі самореалізація і саморозвиток.

Загальна спрямованість юнаків на майбутнє створює сприятливе психологічне підґрунтя для більшої відкритості різноманітним переживанням. П.М. Якобсон підкреслює, що естетичні почуття, переживання, пов'язані з новими видами діяльності, інтерес до внутрішнього світу інших людей, особливо однолітків, - все це обумовлює велику емоційну чутливість молодих людей, притаманну цьому віку.

Головною особливістю ранньої юності є усвідомлення власної індивідуальності, неповторності та несхожості на інших. Внаслідок цього може виникати деяка напруженість, почуття самотності. Почуття самотності як новоутворення ранньої юності підвищує потребу у спілкуванні та одночасно вибірковість у контактах. І.С. Кон, (Кон, 1978), виділяє такі новоутворення ранньої юності як відкриття особистістю власного внутрішнього світу, зростання потреби у духовній близькості з іншою людиною.

Висновок. Таким чином, самопізнання виступає як процес усвідомлення, спрямований на дослідження суб'єктом, який пізнає, себе, своєї діяльності, свого внутрішнього психічного змісту. Самопізнання стає можливим тільки коли особистість водночас є і суб'єктом, і об'єктом пізнання, а найбільш сензитивним в цьому напрямку виступає період ранньої юності. Юнацький вік розглядається як переломний період онтогенетичного розвитку. Основними життєвими відношеннями особистості в цей період є: міжособистісні стосунки, ставлення до себе як особистості, ставлення до оточуючого світу. Узагальнюючи наукові дані, можна стверджувати, що юність – період, коли особистість активно пізнає себе, розуміє проблемно-суперечливий характер свого внутрішнього і зовнішнього світу. Їй притаманні проблемне бачення і розуміння себе і оточуючої дійсності. На цій основі

можливий розвиток самопізнання, яке є необхідним засобом внутрішнього саморозвитку і самовдосконалення особистості юнака.

Література:

Келеси М. Развитие самопознания личности в раннем юношеском возрасте – К.: Наукова думка, 1996. - 29 с. – (Першотвір).

Кон И.С. Открытие "Я" / И.С.Кон. - М.: Политиздат, 1978.-367 с.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л.Рубинштейн. – М.: Наука, 1957. – 367с. – (Першотвір).

Титаренко Т.М. Буденний досвід як матеріал особистісного самоосмислювання / Т.М.Титаренко // Психологія. – 2000. - вип. 1(8). - С.26- 33.

Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И.Чеснокова. - М.: Наука, 1981. – 323с.

Мельничук І.Я.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені
Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ СТАНОВЛЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ

Анотація. У статті представлено теоретичний аналіз дослідження проблеми становлення рефлексії; охарактеризовано її прояви в особистісному, інтелектуальному, комунікативному і кооперативному аспектах. Виокремлено та проаналізовано рефлексивні механізми; представлено закономірності становлення рефлексії на різних етапах онтогенезу.

Melnychuk I.Ya. PSYCHOLOGICAL REGULARITIES OF REFLECTION FORMATION

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the problem of formation of reflection. Its manifestations in personal, intellectual, communicative and cooperative aspects are characterized. Reflexive mechanisms are singled out and analyzed; regularities of formation of reflection at different stages of ontogenesis are presented.

В останні роки психологи і педагоги все більш активно та багатопланово вивчають особливості, умови та закономірності виникнення і формування рефлексії. Ведеться наукова дискусія про психологічний зміст і типи рефлексії, її функції, взаємозв'язки з іншими мислительними та особистісними процесами. У зв'язку з цим, стає очевидною актуальність теоретичного і практичного дослідження закономірностей, механізмів становлення і розвитку рефлексії.

Дослідження рефлексії зародилося у глибинах філософії, де вона розумілася як своєрідне джерело нового знання, як самоспостереження і роздуми про те, що відбувається у власній свідомості. Вивчення рефлексії в психології проводяться у трьох основних аспектах: особистісному, інтелектуальному, комунікативному і кооперативному.

В особистісному аспекті рефлексія визначається як категорія свідомості та розглядається як механізм самореалізації.

В інтелектуальному аспекті рефлексія трактується як знання вихідних підстав своїх дій; як вміння виділяти, аналізувати та зіставляти з предметною ситуацією власні дії, а відносно діяльності щодо вирішення завдань – як усвідомлення основ власного руху в предметному змісті задачі з урахуванням визначення засобів її розв'язання.

Особливості комунікативного аспекту відображені в соціально-психологічних дослідженнях у зв'язку з проблемами міжособистісного сприйняття, пізнання, емпатії та взаємодії. У даному напрямку рефлексія визначається як своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення, як усвідомлення індивідом того, як його сприймає партнер по спілкуванню, як вміння зрозуміти, що думають інші особи.

Залежно від простору (мислення, свідомість, комунікація та кооперація), в якому розгортається рефлексія, виділяють різні види рефлексивних механізмів – генерація і контроль; в сфері свідомості – самообілізація та самоорганізація; у сфері комунікації та кооперації – «занурення у рефлексивне

середовище», установка на кооперування, а не на конкуренцію (в діяльності), відкритість власного досвіду для інших і навпаки (в спілкуванні).

Психологічний механізм рефлексії розглядається ученими як процес, що складається з етапів, які послідовно протікають один за одним і визначаються за допомогою загальної структури компонентів (рефлексивний вихід, інтенція, первинна категоризація, конструювання, схематизація, об'єктивація) (Щедровицький, 1995: 28). «Рефлексивний вихід», як вихід у позицію спостерігача щодо власної дії та змісту свідомості, є початком дії рефлексивного механізму. Умовою «рефлексивного виходу» є неможливість подальшого здійснення діяльності, викликана «блокадою» змістовного руху і «парадоксами взаємонерозуміння» (Щедровицький, 1995: 29).

Дані, які характеризують вміння людини враховувати думки інших і розуміти їх, були виявлені в роботах по прийняттю ролі (Skemp R.R., 1961). З їх допомогою виявлено, що вже у 6 років дитина може усвідомлювати, що в іншій людини може бути протилежна позиція; у 9 років може зрозуміти думки і почуття людей і знає, що сама може бути об'єктом думок інших (ймовірно, що в цьому факті відбивається момент появи рефлексії як способу міжособистісного розуміння); у 10-11 років може розуміти, що інша людина може вгадати уявлення про неї. На нашу думку, у зв'язку з акселерацією, становлення рефлексії сучасних дітей відбуваються швидше.

Загальновідомо, що рефлексія у сфері мислення є новоутворенням у молодшому шкільному віці (Давыдов, Зак, 1995). У підлітковому віці інтелектуальна рефлексія вже, зазвичай, сформована, а особистісна знаходиться у стадії інтенсивного становлення (Дьяконов, Зубченко, Мельничук, 2013). Кооперативність навчальної діяльності та пов'язана з нею міжособистісна рефлексія є проміжною та забезпечує зв'язок інших її видів протягом усіх вікових періодів (Щедровицький, 1995).

Слід зазначити, що готовність до рефлексії ще не означає її високого рівня розвитку, тому актуальною є задача цілеспрямованого формування її механізмів на різних етапах онтогенезу.

Отже, рефлексія відіграє важливу роль у становленні особистості, вона завжди пов'язана з породженням нового змісту, за допомогою неї людина отримує узагальнені знання про себе і навколишній світ.

Література:

Давыдов В.В., Зак А.З. Уровень планирования как условие рефлексии. *Мысли омыслях. Т.1. Рефлексивное мышление и творчество*. Новосибирск, 1995. С.67-73.

Дьяконов Г.В., Зубченко В.В., Мельничук И.Я. Психологические проблемы рефлексии в процессе подготовки практических психологов. Кировоград: ФО-П Александрова М.В., 2013. 152с.

Щедровицкий Г.П. Идея рефлексии, изложенная в самых общих чертах. *Моделирефлексии*. Новосибирск, 1995. С.21-38.

Skemp R.R. Reflective intelligence and mathematics. *British of Educational Psychology*, 1961. Vol. 31. 45–55 p.

В.А. Семиченко

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

УСВІДОМЛЕННЯ СТУДЕНТАМИ НАУКОВОГО ВНЕСКУ ПРЕДСТАВНИКІВ ГЛИБИННОЇ ПСИХОЛОГІЇ НА ЗАСАДАХ РЕФЛЕКСИВНОГО ПІДХОДУ

Анотація. Розглядаються особливості викладання курсу «Методичні та теоретичні основи глибинної психології», аналізується доцільність організації навчального матеріалу і роботи студентів на засадах біографічного підходу, доводиться ефективність включення в навчальний процес процедур усвідомлення студентами залежності ідей, що висувалися провідними вченими галузі глибинної психології, від їх життєвого шляху.

SemuchenkoV. A. STUDENTS AWARENESS OF THE SCIENTIFIC CONTRIBUTION OF REPRESENTATIVES OF DEEP PSYCHOLOGY ON THE BASIS OF A REFLECTIVE APPROACH

Abstract. Peculiarities of teaching the course "Methodological and theoretical foundations of deep psychology" are analyzed, the expediency of organizing educational material and students' work on the basis of biographical approach is analyzed, the effectiveness of including in the educational process

Навчальний предмет «Методичні та теоретичні проблеми глибинної психології» входить до навчального плану підготовки практичних психологів. Він викладається на четвертому курсі навчання. Розгорнутий аналіз специфіки цього предмету представлений в статті (Семиченко, 2020), в якій визначено труднощі, які виникають у викладача і студентів, виділено смислові орієнтири його викладання, проаналізовано особливості організації навчання на засадах основних освітніх парадигм, доведено важливість введення процедур формування особистого ставлення і рефлексивного засвоєння навчального матеріалу студентами.

Однією з особливостей цього курсу є той факт, що значна кількість персоналій, їх наукові ідеї вже вивчалися студентами на попередніх курсах навчання у змісті різних предметів («Загальна психологія», «Історія психології», «Психологія особистості», «Основи психоаналізу» тощо). Проведене опитування підтвердило, що студенти вважають себе достатньо інформованими щодо внеску в психологію З.Фрейда, К.Юнга, А.Адлера, Ф.Перлза, Е.Еріксона, А.Фрейд та ін. Так, за підрахунками студентів, творча спадщина З.Фрейда розглядалась у змісті 16 навчальних предметів, які читались на різних курсах. Зрозуміло, що повернення до методики репродуктивного викладання основ психоаналізу буде сприйматись студентами як недолік організації навчального процесу, недоцільне повторення навчального матеріалу, який достатньо повно вже вивчений.

Таким чином, виникає певне протиріччя. З одного боку, викладати основи глибинної психології без згадування її корифеїв просто неетично, а

знов повертатись до репродуктивного (переважно інформаційного) розгляду їх ідей неконструктивно.

Для подолання цього протиріччя було використано біографічний метод, в основі якого лежать наступні припущення:

1. У багатьох представників глибинної психології зміст запропонованих ними теорій є відображенням тих проблем, які вони переживали протягом життя (і особливо у дитячому віці).

2. Практику, яка реалізується багатьма психоаналітиками, можна розглядати як складно опосередкований спосіб компенсації їх особистісних (переважно дитячих) травм.

3. На зміст теоретичних ідей впливають як факти біографії науковця, так і соціальне макро- (суспільство) і мікросередовище (сім'я, школа), в якому він живе і яке певним чином впливає на сприйняття і впровадження його поглядів.

4. Усвідомлення (сприйняття і прийняття) студентом-майбутнім психологом тієї чи іншої теорії значною мірою залежить від його власного життєвого досвіду. Якщо життєві обставини студента не містять аналогічні події, він буде сприймати відповідні теорії на репродуктивному рівні, механічно переказуючи відповідні тексти.

Тому у процесі навчання був використаний біографічний метод – поєднання подій життя науковця з тими ідеями, які проголошуються в його теорії. Відповідна інформація була отримана студентами в результаті опрацювання значної кількості першоджерел (Гриньова, 2013), (Лейбин, 2008).

У таблиці 1 наводяться приклади такого аналізу. Аналогічним чином здійснювався аналіз обставин життя і теоретичних поглядів таких видатних представників глибинної психології, як З.Фрейд, К.Юнг, К.Хорні, М.Кляйн, А.Фрейд, В.Франкл, Е.Фромм, В.Райх, О.Ранк, К.Абрахам тощо.

Таблиця 1

**Зв'язок життєвих подій представників глибинної психології
з їх теоретичними поглядами**

Прізвище	Життєві події	Основні ідеї
Ерік Еріксон	- Не знав, хто його рідний батько. - Різко відрізнявся за зовнішнім виглядом (біляве волосся) від темноволосих матері і вітчима, навколишніх дітей. - Відрізнявся від соціального оточення за релігійною традицією сім'ї. - Був зорієнтований на мистецтво, працював викладачем живопису, але з часом переорієнтувався на психоаналіз. - Обрав псевдонім «Ерік Еріксон – син самого себе».	- Почуття ідентичності як головне внутрішнє почуття особистості. - Пошук людино. своєї ідентичності. - Кризи ідентичності. - Стадії розвитку в онтогенезі. - Основну відповідальність за розвиток, крім батьків і суспільства, несе сама людина.
Альфред Адлер	- У дитинстві постійно хворів. - Потерпав жорсткий тиск з боку старшого брата. - Відчував неприйняття з боку матері, був більш близьким з батьком. - Всі вважали його слабким, кволим, непривабливим. - Постійно відчував комплекс неповноцінності. - Боровся за позитивне прийняття його як однолітками, так і вчителями.	- Категоричне заперечення концепції З.Фрейда про Едіпів комплекс. - Визнання комплексу неповноцінності і прагнення його подолати головною рушійною силою розвитку особистості.. - Прагнення зберегти цілісність особистості як головна мотиваційна тенденція людини.
Гаррі Салліван	- Батьки були бідними ірландськими фермерами, діти яких, за винятком Гаррі, померли у ранньому віці. - Мати була інвалідом, не відрізнялась життєрадісністю, не надавала сину необхідного душевного тепла. - Батько був боязким і потаємним, він рідко хвалив сина. - У Гаррі не було друзів. серед однолітків, їх заміняли тварини на фермі. - У школі він не мав друзів і відчував себе некомфортно серед однолітків.	- Особистість формується в міжособистісних відносинах. - Особистість – це модель повторюючихся міжособистісних, інтерперсональних відносин - Головним об'єктом психіатричного виявлення неврозів і психозів повинна бути не психічна структура (розум, особистість), а ті види поведінки, які виникають між людьми - «інтерпрсональні відносини».

Оцінкою ефективності використання біографічного методу можна вважати висловлювання студентів:

- «Це було цікаво. Під час занять ми по-іншому дивились на матеріал, вчилися помічати те, що раніше не попадало в поле нашої уваги».

- «Раніше ми ставились до цих вчених як до еталонів, а тепер побачили за зовнішнім ореолом реальних людей, х їх проблемами, які вони намагались

вирішити. І не лише для себе, а для того, щоб допомогти іншим людям, які відчували аналогічні проблеми, але не могли їх вирішити самостійно».

- «Стало значно легше вивчати наукові погляди, сформувалося критичне ставлення до матеріалу, який проходили».

- «Матеріали по психоаналізу ми вивчали просто як тести, які треба запам'ятати, а зараз я бачу в них багато того, що співзвучно моїм проблемам».

Слід додати, що помітно підвищилась активність студентів у пошуку інформації, прагнення виступати на семінарах, висловлювати власні думки. Студенти більш активно брали участь у виявленні проявів несвідомості в їх власному житті. Це дозволило безпосередньо підійти до вирішення важливого завдання: усвідомлення студентами власних імпліцитних теорій несвідомості.

Література:

Семиченко В.А. (2020). Сміслові орієнтири викладання навчального предмету «Методичні та теоретичні проблеми глибинної психології. *Вісник Національного авіаційного університету*. Збірник наукових праць «Педагогіка. Психологія».

Гриньова, Н.В. (2013). Основи глибинної психології. Уміль: Візаві.

Лейбин, В. (2008). Психоанализ: проблемы, исследования, дискуссии. М.: Канон.

Яковицька Л.С.

доктор психологічних наук, професор кафедри авіаційної психології
Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна

Синишина В. М.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДВНЗ
«Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна

**ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ ЯК ЧИННИК ХІМІЧНИХ
АДИКЦІЙ**

Анотація. Сьогодні в умовах розвитку науково-технічного прогресу та мережевого соціуму, наскільки б це не здавалось парадоксальним, особистість може відчувати себе абсолютно самотньою, навіть, маючи в арсеналі безліч різноманітних форм і способів спілкування. Негативний стан, який супроводжує самотність, породжує постійний тиск негативних переживань, через які людина може вдатися до відходу від реальності за допомогою прийняття різних наркотичних речовин. В ході емпіричного дослідження ми діагностували та аналізували особливості переживання самотності у осіб з хімічною адикцією.

Yakovytska L.S., Synyshyna V. M. EXPERIENCE OF LONELINESS AS A FACTOR OF CHEMICAL ADDICTIONS

Abstract. Today, in the conditions of development of scientific and technological progress and network society, as paradoxical as it may seem, a person can feel completely lonely, even having in his arsenal many different forms and ways of communication. The negative state that accompanies loneliness creates a constant pressure of negative experiences, through which a person can resort to escape from reality by taking various drugs. In the course of empirical research, we solved the following applied task: to analyze the experience of loneliness in people with chemical addiction.

Сьогодні, за умов мережевого соціуму, самотність особистості здається, на перший погляд, парадоксальним явищем. Оскільки людина може собі дозволити широке коло спілкування та велику кількість взаємозв'язків у мережі Інтернет. Але спілкуючись, передаючи ту чи іншу інформацію, особистість не має змоги задовольняти свої емоційні потреби. Крім того, залежність від технологій соціальних мереж може насправді негативно впливати на вміння встановлювати безпосередній соціальний зв'язок. Так під час опитування студентів штату Сан-Франциско, Peper and Harvey встановили, що особи, які користувались у спілкуванні технічними засобами, найбільше скаржилися на високий рівень почуття самотності, ізольованості, депресії та тривоги. Вчені вважають, що самотність є, частково, наслідком заміни взаємодії віч-на-віч

мережевою формою спілкування, де мову тіла та інші сигнали неможливо інтерпретувати (Peper&Harvey, 2018).

Важливо відзначити, що самотність як нестерпне переживання, може детермінувати вживання хімічних речовин. В той же час, залежні особи з часом схильні відмежовуватися від соціуму. Тобто вимальовується замкнене коло: особистість втікає від самотності у наркоманію, але наркоманія поглиблює відчуття самотності.

Вищевказане співпадає з висновками Brown. Науковець стверджує, що поняття залежності пов'язане з зовнішніми та внутрішніми конфліктами. Використання психоактивних речовин призводить до конфлікту з іншими або самоконфлікту. З психологічної та психіатричної точки зору, поведінкові залежності включають сукупність ізоляції, афективні розлади, порушення соціальних стосунків, професійних чи міжособистісних труднощів, замкнутість та відсутність друзів, сімейних чи особистих обов'язків (Brown, 1993).

Вивчення генези хімічних адикцій наразі є актуальною проблемою психологічної науки, оскільки допомагає визначити та обґрунтувати методи ефективної психокорекційної та психопрофілактичної роботи щодо поведінкових, емоційних та когнітивних відчуттів у адиктивних осіб з переживанням самотності. Цей аспект є одним з найважливіших завдань прикладного напрямку психологічної практики. Слушно вказують Johnson, Pagano, Lee and Post, що позитивні результати у корекції адиктивної поведінки дають програми з волонтерства та духовності, інші корекційні та профілактичні психологічні програми, тому це дає можливість припустити, що явище адиктивності самотніх осіб не є системою незмінних якостей, а пов'язане з гнучкими особистісними, ситуативними і соціальними факторами. Відтак, вивчивши причини хімічних адикцій, їх можна коригувати. Результати сучасних досліджень доводять, що ослаблення самотності базуються головним чином на наявності соціальних контактів. Так Cohen-Mansfield et al. (2018) коригували рівень самотності старших людей за допомогою теорії втручання, вчили учасників дослідження долати бар'єри на шляху соціальних контактів та

підвищувати власну соціальну самоефективність. Через те, що самотність часто є результатом невідповідності взаємодії між особистістю і середовищем, то допомога самотнім людям в деяких випадках може полягати у зміні ситуації, а не особистості (Johnson, Pagano, Lee and Post, 2018).

Теоретична дискусія щодо чинників хімічних адикцій, заснована на клінічних спостереженнях, датується ще 1950-ми роками. Однак, систематичні емпіричні дослідження не є багаточисельними і в основному проводилися протягом останніх двох десятиліть. Таким чином, знання все ще є неповним, але їх аналіз вказує на те, що переживання самотності може бути важливим на всіх етапах алкоголізму: як сприяючий та підтримуючий чинник у зростанні зловживань та як обтяження у спробах відмовитися від залежності. Згідно з відповідними дослідженнями, алкоголіки відчують себе самотніше, ніж члени інших соціальних груп. Зловживання психоактивними речовинами, очевидно, пов'язані з низкою негативних характеристик. Натомість, почуття самотності більше пов'язане із загальним негативним сприйняттям себе та стосунками з іншими людьми, а також із загальним незадоволенням життям (Åkerlind & Hörnquist, 1992).

Таким чином, термін «самотність» ми розуміємо як стан суб'єктивного переживання неможливості людини задовольнити потребу у взаємодії, спілкуванні, інтимності, що супроводжується негативними емоційними проявами. Тут доречним буде звернути увагу на те, що самотність, щодо нашого дослідження, є саме негативним станом, оскільки переживання самотності може проявлятися і в позитивному суб'єктивному переживанні як бажання особистості усамітнитись.

Н.В. Хамітов самотність ділить на внутрішню та зовнішню. Внутрішня самотність спостерігається у людей, які вважають себе глибоко самотніми. Такі люди зовні не відірвані та ізольовані від інших людей, але відчують себе самотніми, суб'єктивно переживають ізоляцію від людей. Зовнішньою є самотність як реальна відсутність конкретної близької людини поруч, об'єктивна ізоляція від соціальної взаємодії з іншими людьми (Хамітов, 1995).

Емоційну складову переживання самотності ми досліджували за допомогою модифікованої анкети «Самотність» (Олейник, 2016). Респондентську вибірку склали пацієнти наркологічної клініки «Пальміра» с. Підгірці, Київської області. Вікова категорія: від 21 до 56 років. Загальна кількість досліджуваних – 32 особи, з яких 81% чоловіки і 19% жінки.

Емоційний блок анкети має три питання, які дозволили визначити наступне. Більшість досліджуваних (53,1%) намагаються уникати самотності, 46,9% такого бажання не мають. Парадоксально, але 59,4 % досліджуваних осіб намагаються прийняти та усвідомити, через що вони переживають самотність, 21,8 % респондентів не замислювалися над цим. Можемо припустити, що на несвідомому рівні більша відсоткова доля осіб з хімічною адикцією не приймає власну самотність.

Останнє питання анкети дозволило нам визначити, з яким кольором у досліджуваних асоціюється переживання самотності. Варто зазначити, що кольорові асоціації – це не просто відчуття людини, які пов'язані з певним об'єктом, це складні образи, а також споріднені з ними спогади, емоції і психічні стани. Завдання досліджуванним було порівняти власне переживання самотності з певним кольором. Розподіл отриманих результатів зображений в таблиці 1.

Таблиця 1

Колірні асоціації досліджуваних з переживанням самотності

Колір	% вибору
Сірий	56,3 %
Білий	6,3%
Чорний	9,4 %
Фіолетовий	12,5%
Синій	6,3%
Коричневий	9,4%
Зелений	-
Червоний	-

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що для більшості досліджуваних (56,3%) самотність асоціюється з сірим кольором. За методикою Люшера, сірий колір є нейтральним, ні світлим, ні темним. Він абсолютно не дратує і не має жодної психічної тенденції. Сірий колір – це нейтральність як суб'єкта, так і об'єкта, як всередині, так і зовні. Даний колір не напружує та не розслаблює. Такі дані підтверджують попередні результати, оскільки знову ж таки доведено, що з самотністю пов'язані нейтральні емоції та почуття, відчуття спустошеності.

У ситуаціях переживання самотності більшість досліджуваних (81,2 %) бажають відсторонитися від інших людей, щоб побути наодинці з собою; 12,6 % постійно бажають знаходитися в колі друзів і 6,2 % уникають думок, що вони відчують самотність. Можемо припустити, що більшість досліджуваних намагаються використати ситуацію самотності для власної рефлексії, оскільки не схильні заповнювати вільний час міжособистісною взаємодією.

Слід вказати, що 59,4 % самотність одночасно оцінюють і як тяжке випробування, і як необхідний елемент в житті кожної людини. Отже, з одного боку досліджувані у певній мірі відчують страх перед таким переживанням, а з іншого – мають потребу у ньому. Досліджувані вважали, що їм дозволяє подолати гостре переживання самотності, за необхідності, їх товариськість (56,2 %), впевненість в собі (43,7 %) та почуття гумору (40,6 %). Навпаки, заважають долати переживання самотності на думку 71,8 % досліджуваних – невпевненість у собі, а 59,3 % – замкнутість.

Серед факторів, які допомагають досліджуваним подолати переживання самотності, для 46,9 % опитаних є близькі люди; 37,5 % респондентів самотійно намагаються впоратися з даним переживанням; 15,6 % відволікаються на інші аспекти життя. Такі результати виявилися дещо парадоксальними, оскільки більшість досліджуваних, з одного боку, намагається залишитися наодинці з собою, а з іншого – шукають взаємодії з іншими людьми, заповнюючи власну самотність.

Таким чином, уявлення осіб з хімічною адикцією про переживання самотності в більшості випадків пов'язані з бажанням усамотнитися. Більшість досліджуваних виокремлювали саме зовнішню причину переживання самотності, яка полягає у взаємовідносинах з оточуючими. Емоції та почуття, що супроводжують переживання самотності особами з хімічною адикцією, переважно мали негативну модальність.

Література:

Каплан Г.И., СэдокБ. Дж. Клиническая психиатрия: в 2 т. Москва: Медицина, 2002. Т.1.672 с.

Линден Д. Мозг и удовольствия. Москва: Эксмо, 2012. 228 с.

Хамитов Н.В. Философия одиночества. Опыт вживания в проблему. Одиночество женское и мужское. Киев: Наук. думка, 1995. 170 с.

Åkerlind I., Hörnquist J.O. Loneliness and alcohol abuse: A review of evidences of an interplay. *Social Science & Medicine*. 1992. Vol. 34(4). P. 405–414. doi:10.1016/0277-9536(92)90300-F

Brown R.I. Some contributions of the study of gambling to the study of other addictions. *Gambling behavior and problem gambling*. Reno, NV: University of Nevada. 1993. P. 241-272.

Cohen-Mansfield J., Hazan H., Lerman Y., Shalom V., Birkenfeld S., & Cohen R. Efficacy of the I-SOCIAL intervention for loneliness in old age: Lessons from a randomized controlled trial. *Journal of Psychiatric Research*. 2018. Vol. 99. P. 69–75. doi: 10.1016/j.jpsychires.2018.01.014

Johnson B.R., Pagano M.E., Lee M.T., & Stephen, G. Post alone on the inside: The impact of social isolation and helping others on AOD use and criminal activity. *Youth & Society*. 2015. Vol. 50(4). P. 529–550. doi: 10.1177/0044118X15617400

Peper E., Harvey R. (2018). Digital addiction: Increased loneliness, anxiety, and depression. *NeuroRegulation*. 2018. Vol. 5(1). P. 3–8. doi: 10.15540/nr.5.1.3

9. Ментальні репрезентації й міфотворчість у соціокультурному просторі України та інших країн

Мазниченко Марина

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических и психолого-педагогических дисциплин ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», г. Сочи, Россия

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ИСКАЖЕНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье представлены результаты критериальной диагностики, которые описывают распространенность среди учителей школ и педагогов дошкольного образования мифологические искажения, влияющие на обеспечение преемственности в образовании.

Maznichenko Marina MYTHOLOGICAL DISTORTIONS AND THEIR INFLUENCE ON ENSURING ADMINISTRATION IN EDUCATION

Annotation. The article presents the results of criteria-based diagnostics, which describe the prevalence of mythological distortions among school teachers and preschool teachers that affect ensuring continuity in education.

Полученные результаты критериальной диагностики показали высокую распространенность среди учителей школ и педагогов дошкольного образования следующих мифологических искажений, влияющих на обеспечение преемственности в образовании:

Обособление в педагогическом коллективе, разобщенность действий педагогов, неспособность работать в команде:

– 76% респондентов постесняются расспросить коллегу о новой применяемой им методике, прийти к нему на занятие, а предпочтут почитать об этой методике в сети Интернет, методической, литературе; в то же время все педагоги с интересом относятся к новым методикам, что соответствует научным нормам.

Боязнь неопределенности, неадекватное отношение к модернизации образования, введению новых стандартов:

– профиль оценок объекта «Современные образовательные стандарты» в равной степени включает как положительные, так и негативные характеристики. Достаточно высока выраженность негативных характеристик («вредные», «неэффективные», «закрепощающие», «сложные», «непонятные», «препятствующие»);

– примерно у половины педагогов присутствует ошибочное представление «Введение новых стандартов снизит качество образования» (43% педагогов ДОУ и 41% учителей школ). Вероятно, педагоги склонны «винить» в недостаточной результативности своей работы новые стандарты, не желая признавать, что многое зависит от них как субъектов реализации стандартов.

Разрыв между педагогическими целями учителей и личностными (жизненными) целями обучающихся:

– профиль оценок объекта «Взаимодействие с обучающимися» также содержит как негативные, так и позитивные характеристики, при этом позитивные характеристики несколько преобладают. Часть педагогов воспринимает свое взаимодействие с обучающимися с позиций устаревшей авторитарной концепции («принуждающее», «стандартизированное», «статичное»), что свидетельствует о наличии деструктивных мифологических конструктов.

Искаженное понимание иерархических взаимодействий, управления и подчинения в педагогическом коллективе:

Характеристики образа «Реальная администрация образовательного учреждения» преимущественно негативные: авторитарная, нервная, заваливающая документацией, необъективная, не устанавливающая обратной связи с работниками, грубая, не считающаяся с коллективом и т.д. Подавляющее большинство респондентов (100% педагогов ДОУ и 29% учителей школ) отметили такую характеристику администрации, как «требующая». Мы дифференцировали ее как позитивную или нейтральную, так как в функции администрации входит требовать от работников исполнения

обязанностей, однако следует отметить, что педагоги упоминали данную характеристику скорее как негативную. Многие указывали ее несколько раз (повторяли с 1 по 5 номер, вместо других прилагательных, либо писали «очень требовательная»), что говорит о сложившемся у большинства педагогов неадекватном образе администрации образовательного учреждения, что затрудняет взаимодействие с ней и нарушает психологическую комфортность.

Образ идеальной администрации образовательного учреждения исключительно положительный и показывает, что педагоги хотели бы видеть со стороны администрации демократический, а не авторитарный стиль управления: мотивирующая, стимулирующая, уважающая, умеющая установить эффективную обратную связь, направляющая, справедливая, помогающая, поддерживающая, работающая в команде, внимательная к сотрудникам. Особо следует отметить характеристику «инновационная», свидетельствующую о том, что педагоги не против инновационного развития, внедрения инноваций в целом, но, вероятно, что «Реформирование образования приводит к снижению его качества, резкому падению образовательного уровня населения, снижению его научно-технического потенциала» (31% педагогов ДОУ, 27% учителей школ), хотят, чтобы внедряемые инновации были эффективны, полезны, соответствовали их запросам. 14% педагогов ДОУ и 13% учителей школ в характеристики образа идеальной администрации включили прилагательное «не требующая», что говорит о наличии мифологических искажений, противоречащих научным нормам и обусловленных стремлением облегчить себе жизнь.

Вывод. Таким образом, проведенная нами критериальная диагностика и результаты других исследований говорят о наличии противоречия между современными принципами обеспечения преемственности в образовании и их пониманием и реализацией педагогами-практиками. Средством разрешения данного противоречия может выступать *профилактика мифологических искажений педагогов*. Проведенный анализ научной литературы, образовательной практики и собственного педагогического опыта позволил

заключить, что продуктивными средствами профилактики могут выступать мифокоммуникационный тренинг и сплывающие мифологемы.

Методика мифокоммуникационного тренинга описана в работе М.М.Елфимовой (Елфимова, 2011). Автор понимает его как «групповую технологию работы, направленную на создание пространства мифотворческой коммуникации, которая позволяет расширяться границы взаимодействия человека и мира, включая все более глубокие образования, функционирование которых необходимо для осуществления взаимодействия» (Елфимова, 2011). Автор обосновывает значимость данного тренинга в психологическом сопровождении учителя: «Посредством мифокоммуникации становится возможным исследовать внутренний мир учителя и сообразно ему моделировать психологические условия обеспечения адекватной смысловенностной ориентированности. Сам же процесс трансформации личностного профессионального мифа, происходящий на тренинге, его прояснение позволяет учителю прийти к пониманию рационального смысла и формированию ценностного отношения к собственной жизни и профессии, а также созданию качественно новых отношений учителя в системе «Я – Мир – Другие» (Елфимова, 2011).

Методика использования сплывающей мифологемы описана в работе И.Б. Ольбинского (Ольбинский, 2001). Автор описывает собственный опыт использования в качестве объединяющей мифологемы Дома – создание в управлении школой демократичной системы единой семьи, включающей педагогический коллектив, обучающихся и их родителей, представление школы как «второго дома».

Литература

Ефремова О. И. Мифологизированные компоненты профессионального сознания будущих психологов образования и их коррекция. *Концепт*. 2013. №5. С. 26–30.

Ольбинский И.Б. Дом: мифологема нашей педагогики. *Управление школой*. 2001. №7. С. 8-10

Новикова Галина

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник

Центра исследований инновационной деятельности в

образовании ФГБНУ «Институт стратегии развития образования

Российской академии, г. Москва

**МИФОРЛОГИЗИРОВАННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В
ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

Аннотация. В статье выделены ключевые принципы и идеи обеспечения преемственности в современном образовании: единство образования и самообразования; коллективизм, работа в педагогической команде; целевая ориентация образования не только на социальный и государственный заказ, но и на потребности личности обучаемого; опережающий характер образования; расширение функций учителя за рамки преподаваемого предмета.

**Novikova Galina MYTHORLOGIC CONCEPTS IN ENSURING
ADMISSIBILITY IN MODERN EDUCATION**

Annotation. The article highlights the key principles and ideas of ensuring continuity in modern education: the unity of education and self-education; collectivism, work in a teaching team; target orientation of education not only to social and state orders, but also to the needs of the student's personality; the advanced nature of education; expansion of the teacher's functions beyond the scope of the taught subject.

Обеспечение преемственности является актуальной задачей современного российского образования. Сегодня преемственность следует понимать не только как непрерывающуюся связь между целями и содержанием образования, единство педагогических требований на разных его ступенях, качественную подготовку к школе в дошкольной образовательной организации, обеспечение безболезненного перехода обучающихся из начальной школы – в среднюю, раннего профориентирования и осознанного профессионального

выбора выпускников школ, но и как выражение ценностного самоопределения субъекта образования, последовательную реализацию личностью ключевых жизненных ценностей и целей на разных этапах образования и самообразования, средство обеспечения ценностного единства, системности целей, содержания и способов непрерывного образования. Цель преемственности – максимальное раскрытие заложенного в личности потенциала посредством образования и самообразования.

В условиях перманентного процесса реформирования образования, частой смены образовательных стандартов, нормативной базы, необходимость и личностные смыслы которых не всегда осознаются практикующими педагогами, возникает ряд проблем обеспечения преемственности в образовании, связанных с представлениями профессионального сообщества о ее сущности, условиях и способах реализации.

Одной из особенностей современной образовательной ситуации выступает мифологизация процессов осмысления педагогами-практиками педагогической действительности и построения педагогической деятельности, что обусловлено «фундаментальной критичностью в отношении собственно научной установки и полученного в ее контексте знания, либерализацией педагогической практики, внутренним кризисом педагогической науки» (Бермус, 2012). Результатом такой мифологизации выступают мифологизированные представления и действия педагога – мифологические искажения, которые влияют на осмысление различных педагогических явлений и процессов, в том числе процессов обеспечения преемственности.

Сущность и механизмы возникновения мифологизированных представлений, особенности их функционирования в сознании и языке, в т. ч. в профессиональном сознании и языке педагогов раскрыты в ряде лингвистических, филологических, психологических, психолингвистических, педагогических исследований. В ряде работ миф и мифологизированные представления рассмотрены как *особая форма коммуникации* как в обществе в целом, так и в образовании как его ключевом институте, как форма

педагогического дискурса; раскрыты их проявления в различных текстах – художественных, религиозных, публицистических.

Так, Е.Б.Ивушкина выявляет специфику мифа как современной формы коммуникации: «если в первобытном мифе коммуникация совершалась по горизонтали, то миф XX века распространяет информацию сверху вниз – от всезнающего вождя к могущим интерпретировать его соратникам до воспроизводящих сакрализованные тексты СМИ и заучивающих их положения трудящихся» (Ивушкина, 1999: 64). Сходный алгоритм распространения мифов имеет место и в образовании: от государства в лице президента, правительства, министра образования к могущим интерпретировать его органам управления образованием до воспроизводящих мифологизированное знание СМИ и транслирующих эти положения руководителей и педагогов образовательных учреждений. (Ивушкина, 1999).

Е.В.Савелова обосновывает, что в современной культурно-образовательной ситуации миф может выступать как универсальный медиатор-посредник в коммуникативном поле между человеком и культурой, создающий предпосылки для разработки эффективных технологий аккультурирующего образования, адекватных современной культурной парадигме (Савелова, 1997).

Т.А.Сутыриной рассмотрено взаимодействие педагогической публицистики и педагогической мифологии (Сутырина, 2006).

Ю.В.Щербинина рассматривает педагогический миф во взаимосвязи с понятиями архетипа и метафоры в контексте педагогического дискурса и определяет его как «определённую знаковую систему, моделирующую в сознании верящих в него индивидов окружающий мир и его фрагменты» (Щербинина, 2010). Автором выделены четыре ключевых мифологии образования – Ума, Свободы, Власти, Труда, «каждая из них воплощалась более или менее явно на разных этапах развития педагогической мысли» (Щербинина, 2010).

Вывод. Проведенное исследование позволило наметить дальнейшие перспективы, связанные с выявлением факторов, препятствующих обеспечению

преимущественности в образовании, изучением мифологизированных представлений педагогов о различных педагогических явлениях и процессах.

Література

Бермус А.Г. Инновационная политика в образовании как либерально-демократический миф. *Педагогическая концептология*. 2012. № 3. С. 132-137.

Ивушкина Е.Б. Современная мифология: содержание и место в различных областях культуры. Ростов-н/Д. 1999. 117 с.

Савелова Е.В. Миф в современной образовательной парадигме: культурологический аспект. Владивосток, 1997. 135 с.

Сутырина Т.А. Взаимодействие педагогической публицистики и педагогической мифологемы. *Образование и наука*. 2006. №4. С. 123-130.

Щербинина Ю.В. Педагогический дискурс : мыслить – говорить – действовать. М.: Флинта: Наука, 2010. 440 с.

Чаплінська Ю. С.

докторант, кандидат психологічних наук,

старший науковий співробітник лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, Україна

ПАРАСОЦІАЛЬНІ СТОСУНКИ: ПЕРЕЖИВАННЯ ІЛЮЗОРНОГО ДОСВІДУ МЕДІАСПОЖИВАЧАМИ

Анотація. Дані матеріали розкривають тему парасоціальних стосунків між медіаперсонами та медіаспоживачами. Автор описує п'ять основних ілюзій, які притаманні парасоціальності і впливають на її формування: ілюзією перенесеної суб'єктності, ілюзією близькості або інтимності, ілюзією інтерактивності, ілюзією приналежності та ілюзією безпосередньої участі.

Chaplinska Iu. S. PARASOCIAL RELATIONS: ILLUSION EXPERIENCE OF MEDIA CONSUMERS

Abstract. These materials reveal the topic of parasocial relations between the media person and media consumers. The author describes five main illusions that are inherent in parasociality and influence on its formation: the illusion of transferred subjectivity, the illusion of intimacy or intimacy, the illusion of interactivity, the illusion of belonging and the illusion of direct participation.

У кожної людини є свої уявлення про оточуючий світ, принципи за якими вона взаємодії з іншими, життєві орієнтири і минулий досвід на якому загальне підґрунтя особистості вибудоване. Але є і загальні для людей в цілому уявлення про навколишній світ, принципи його побудови та функціонування. Це може бути світ людей і стосунків між ними, світ речей або віртуальний світ. Сучасним людям важко чітко розділити ці світи, адже вони живуть на їх перетині, заглиблюючись у кожен з них. Таке взаємопроникнення створює гібридні форми, як об'єктів для взаємодії, так і стосунків в цілому. Дані матеріали присвячені темі парасоціальних стосунків, які люди вибудовують із гібридними цифровими симулякрами, медіаперсонами. Ми розділяємо кілька видів таких симулякрів: педіаперсони – живі люди, з яким медіаспоживачі взаємодіють лише через засоби масової інформації і у дуже рідких випадках комінікували з ними вживу (політики, спортсмени, актори, музиканти, селебрітіз, ведучі тощо); медіагерої – це вигадані образи реальних людей, які медіаспоживачі сприймають як майже “справжні” (герої фільмів, серіалів тощо: Гаррі Поттер, Доктор Хаус, Денеріс Таргаріан тощо); медіаперсонажі – це симулякри, які не мають первинного аналога у винягдї конкретної живої людини і є абсолютно вигаданими (герої відеоігор, герої книг, мультфільмів та мутсеріалів).

У науковій літературі термін, що позначає взаємодію між живими людьми та медійними персонами, *парасоціальність* (*пара*– наближений до соціального), був введений у 1956 році двома дослідниками Дональдом Хортоном та Річардом Воєм, які описували ситуацію, коли у людей, що дивляться телевізор або слухають радіо, виникає ілюзія, ніби вони спілкуються з медіаперсоною особисто (*face-to-face*) (Horton & Wohl, 1956). Спочатку

парасоціальність розглядалася як специфічна ілюзія розмовної передачі між медіаперсоною та медіаспоживачем у засобах масової інформації, однак пізніше концепція була розширена до будь-якого виду соціальної взаємодії з опосередкованими персонажами (Giles, 2002; Hartmann et al., 2004).

З психологічної точки зору парасоціальна взаємодія не сильно відрізняється інших видів соціальної взаємодії, таких, наприклад, як дружба чи любов. Але вона, зазвичай, все ж таки менш емоційно напружена. Досить часто парасоціальні стосунки характеризуються ілюзіями різного роду та суб'єктивними викривленнями певних уявлень. Ми хочемо більш детально розібратися у цій проблемі і описати основні парасоціальні ілюзії.

Перша з них називається *ілюзією перенесеної суб'єктності*, коли людина відчуває об'єкт парасоціальної взаємодії як соціальну істоту, тобто наділяє її людськими властивостями і реагують на такий об'єкт емоційно (Epley & Waytz, 2010). Медіаперсони у телевізорі (пікселі на екрані) сприймаються як справжні люди і це відбувається тому, що людський мозок обробляє медіа-переживання аналогічно тому, як він обробляє "прямий досвід" і люди зазвичай реагують на телевізійних персонажів так, як би вони реагували на справжніх людей (Kanazawa, 2002). А роботи, хоч вони і є машинами, але запрограмовані поводитися як живі істоти, у звичних для людини поведінкових патернах і тому у дітей вони часто підпадають у категорію «живих».

Другою є *ілюзія близькості або інтимності*. Ознакою цього ілюзорного досвіду є те, що люди відчувають почуття взаємної обізнаності, уваги та дружності – хоча цих взаємних характеристик насправді не існують (Schramm and Wirth, 2010; Hartmann & Goldhoorn, 2011), оскільки люди можуть відчувати емоції, а об'єкти парасоціальної взаємодії – ні. Досить часто парасоціальні стосунки трактуються дослідниками як приязні та ті, що нагадували соціальні взаємини із друзями.

Третьою є *ілюзія інтерактивності*. В рамках класичної теорії Хортон і Воль визначали парасоціальність як односторонню взаємодію. Оскільки медіаспоживачі уважно слідували за медіагероями і могли знати всю доступну

інформацію про їх життя, але медіаперсона зазвичай не знала нічого про життя своїх шанувальників. І так само, використовуючи прийоми “прямого адресата” (коли медіаперсона ніби зверталася на пряму до медіаспожива) створювалась ілюзія комунікаційної взаємодії і деякі медіакористувачі навіть вголос відповідали на репліки медіагероїв чи коментували їх дії.

Наступна – *ілюзія приналежності (belong)*. Основуючись на дослідженні про шанувальників Стівена Рейсена та Ніла Бренскомба, які емпірично довели існування двох різних проявів даного ілюзорного відчуття, ми можемо говорити про *fan ship* – глибокий емоційний зв'язок прихильника з самим медіатвором або медіафігурою та *fandom* – відчуття зв'язку із фанатською спільнотою, групою, іншими шанувальниками (Reysen & Branscombe, 2010). Якщо говорити про взаємодію дитини з медіаперсоною в рамках розгляду даної ілюзії, цікавою є думка, висловлена Джей Деррік про те, що ілюзія приналежності може захищати людину від суб'єктивного відчуття самотності та відторгнення (наприклад, близькими або соціумом, коли дитина демонструє підлітковий бунт або свою “неформальність”), відповідно, серіали, книги, музика та відеоігри, зменшують відчуття своєї “інаковості”, дозволяють відчувати приналежність (я не один такий, є хтось дуже на мене схожий) та прийняття навіть в односторонніх парасоціальних стосунках (Derrick & Gabriel & Hugenberg, 2009).

І остання – це *ілюзія безпосередньої участі*. Оскільки першочергово Хортон і Воль розглядали парасоціальність як особливий тип комунікації, то виділили ілюзію безпосередності, коли у людей, які дивляться телевізор або слухають радіо виникає ілюзія їхньої безпосередньої участі у радіо або телепрограмі, незважаючи на те, що вони знаходяться у себе вдома. Якщо приводити приклад реалізації цієї ілюзії через медіаперсону, то найяскравішим варіантом будуть книжкові герої. Читаючи детектив або роман чи, навіть, жахи, дитина мимоволі уявляє себе на місці головного героя (особливо якщо розповідь ведеться від першого імені) і, відповідно, проживає всі злети, падіння, емоційно напружені моменти сюжету книги так, ніби це відбувається з

нею. Ніколь Ліберс та Хольгер Шрамм, опитавши 493 респондентів, виявили зв'язок задоволенням від читання та відчуттям присутності (читачі відчували себе як герої сюжету), а також формуванням парасоціальної романтики (PSROM), коли читачі відчують романтичні почуття до головного героя роману (зазвичай, протилежної статі). Більше того, дослідники встановили пряму залежність схожості читача з книжковим персонажем, його фізичної та психологічної привабливості для медіаспоживача з інтенсивністю розвитку та прояву парасоціальності (Liebers & Schramm, 2017).

Висновки. Як ми бачимо таких ілюзій існує п'ять. Але варто зазначити, що основними або базовими їх можна вважати через те, що вони беруть активну участь у формуванні парасоціальності. На наш погляд, в процесі експлуатації парасоціальних стосунків існує ще ряд суб'єктивних викривлень та ілюзій. Але їх описання ми розглядаємо як перспективи наших подальших досліджень.

Література:

Derrick, J. L., Gabriel, S., & Hugenberg, K. Social surrogacy: How favored television programs provide the experience of belonging. *Journal of Experimental Social Psychology*. 2009. 45(2). 352–362. (in English)

Epley, N. & Waytz, A. Mind perception. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology*. John Wiley & Sons Inc.. 2010. 498–541. (in English)

Giles, D. C. Parasocial interaction: A review of the literature and a model for future research. *Media Psychology*. 2002. 4. 279–305. (in English)

Hartmann, T. & Goldhoorn, C. Horton and Wohl revisited: Exploring viewers' experience of parasocial interaction. *Journal of Communication*. 2011. Vol. 61(6). 1104–1121. (in English)

Hartmann, T., Schramm, H., & Klimmt, C. (). Personenorientierte Medienrezeption: Ein zwei-Ebenen-Modell parasozialer Interaktionen [Person-oriented media exposure: a two-level model of parasocial interactions]. *Publizistik*. 2004. 49. 25–47. (in German)

Horton, D. and Wohl, R. Mass Communication and Para-Social Interaction: Observation on Intimacy at a Distance. *Psychiatry*. 1956. 19. 215–229. (in English)

Kanazawa, S. Bowling with our imaginary friends. *Evolution and Human Behavior*. 2002. 23. 167–171. (in English)

Liebers, N., Schramm, H. Friends in books: The influence of character attributes and the reading experience on parasocial relationships and romances. *Poetics*. 2017. 65. 12–23. (in English)

Reysen, S., & Branscombe, N. R. Fanship and fandom: Comparisons between sport fans and non-sport fans. *Journal of Sport Behavior*. 2010. 33. 176–193. (in English)

Schramm, H., & Wirth, W. Testing a universal tool for measuring parasocial interactions across different situations and media. *Journal of Media Psychology*. 2010. 22(1). 26–36. (inEnglish)

Шевлякова-Борзенко И. Л.

кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и проблем развития образования Беларусского государственного университета,

эксперт Мультикультурного исследовательского

центра Университета Хучжоу (КНР), г. Минск, Беларусь

МЕНТАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННЫХ БЕЛАРУСОВ: ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И СПЕЦИФИКА САМОРЕПРЕЗЕНТАЦИИ

Аннотация. На основе уточнения в междисциплинарном ключе содержания и границ понятий «национальный менталитет» и «национальный характер» описан ментальный портрет беларусов, выявлены ключевые факторы формирования, а также параметры его саморепрезентации в современном социокультурном дискурсе.

**Shauliakova-Barzenka I. L. MENTAL PORTRAIT OF MODERN
BELARUSIANS: FORMATION FACTORS AND SPECIFICITY OF SELF-
REPRESENTATION**

Abstract. After clarifying the content and boundaries of the concepts ‘national mentality’ and ‘national character’ in an interdisciplinary way, the mental portrait of Belarusians was described, the key factors of formation, as well as parameters of its self-representation are identified.

Процесс межкультурной коммуникации сопряжен со своего рода «переложением» языка одного мира на язык другого. При этом глубинная суть проблемы заключается не столько в сложностях рационального погружения в другую культуру, сколько в необходимости «вчувствоваться», психологически «встроиться» в совершенно иную ментальную среду.

Изучение факторов, обуславливающих успешность межкультурной коммуникации на уровне этнических либо национальных общностей, заставляет с особым вниманием отнестись к понятию *национального характера*, рассматриваемого как комплекс чувств, эмоций, стремлений, мотивов и поведенческих привычек, который составляет своего рода «психологический колорит» того или иного этноса (народа). Этот «психологический колорит» формируют «проявляющиеся бессознательно своего рода узлы народной психики, предопределяющие самый вероятный вариант практического выбора в тех или иных условиях» (Белая, 2011). В аксиологическом аспекте национальный характер представляет собой духовно-нравственные ориентиры, то есть совокупность коллективных идеалов, ценностей и установок, которые спонтанно выражаются в манере поведения, повторяющихся («готовых») реакциях и поступках представителей этого народа (этноса). Наряду с понятием национального характера в соответствующем дискурсе востребовано и понятие *национального менталитета* – относительно устойчивая целостность социально-психологических параметров (качеств и черт), которые определяют специфический для каждой общности (этноса, народа, нации) тип мировосприятия и самоидентификации. В определенном смысле разницу между национальным менталитетом и национальным характером можно рассматривать по аналогии с разницей между миропониманием и

мироощущением, «мировчувствованием». При этом понятие менталитета является более широким, включая национальный характер в качестве одного из структурообразующих компонентов.

Беларусский национальный менталитет складывался под влиянием комплекса природно-климатических, геополитических, социокультурных, хозяйственно-экономических факторов. На основе социологических исследований специалисты смоделировали своего рода ментальный автопортрет современных белорусов. В качестве доминирующих характеристик были названы гостеприимство, трудолюбие, теплота и сердечность в отношениях между людьми, совесть и сострадание, толерантность, коллективизм. Средневыраженными характеристиками определены «стремление к медленным, постепенным общественным изменениям; патриотизм; уважение младшими старших и забота старших о младших; уважение традиций, следование им; созерцательность, мечтательность; чувство локтя, стремление оказать помощь представителям своей нации; духовность»; в качестве слабоприсутствующих характеристик были зафиксированы «стремление к личной свободе, независимости; законопослушание; обязательность, верность слову, принятому решению; стремление к быстрым, радикальным общественным изменениям; точность, аккуратность; предприимчивость, расчетливость; соревновательность, конкуренция» (Кириенко, 2009: 154–155). В пространстве междисциплинарных исследований ментальности и ее составляющих неизменно фиксируется так называемая флуктуация между Востоком и Западом, сформированная под влиянием особого геополитического положения Беларуси, которая находится в географическом центре Европы: «Географическое расположение Беларуси на культурно-цивилизационных осях “Север – Юг” и “Запад – Восток” предопределило ее срединный геополитический статус – флуктуации... В Беларуси... переплелись и разграничились два основных типа культуры, два типа цивилизации: западная (европейская) и восточная (евразийская)» (Кириенко, 2009: 96).

На разных исторических этапах Беларусь оказывалась на своеобразном «перекрестке» геополитических, экономических, социокультурных интересов, потоков, процессов, перемещений. Это привело к формированию онтологии «меж-бытия» (по выражению современного белорусского прозаика Бориса Петровича, «Дух середины витает над Беларусью»), где может произойти всё что угодно, даже то, чего не может быть. Такое восприятие мира, с одной стороны, на уровне мироощущения выражается в специфически белорусском катастрофизме: речь идет о постоянной внутренней готовности к худшему и поисках внутренних ресурсов противостоять этому возможному худшему. С другой стороны, это обуславливает другую важную черту менталитета белорусского народа – «отсутствие у него мессианского сознания, чувства национального превосходства над другими народами, национальной исключительности» (Дубовік, 2004: 204). Национальный характер белорусов отличают миролюбие, гостеприимство, доброжелательность, гуманность, милосердие, толерантность в самой высокой степени – к представителям различных наций, конфессий, людям с другим мировосприятием. Толерантность в данном случае понимается как настроенность на поиск компромисса. При этом важно обратить внимание на то, что «толерантность белорусов проявлялась... и в устойчивости к их насильственному воздействию» (Кириенко, 2009: 151). Впрочем, с конца XX века в белорусском гуманитарном и – шире – информационном пространстве понятие «толерантности» активно дискутируется, получая иногда весьма неоднозначные трактовки. Так, некоторые исследователи именно из чрезмерной толерантности белорусов выводят такие черты национального характера, как нерешительность и определенную инертность. Кроме того, «рассудительный, незлопамятный белорус иногда прощает даже своих врагов. Типичный белорус скорее всего обратит внимание на свои недостатки, чем на плохие черты характера других людей, что приводит его к крайнему, причем чаще всего ничем не обоснованному самоуничижению, самокритичности» (Дубовік, 2004: 205).

Природно-климатические условия, в которых формировался белорусский этнос, оказали определяющее значение на формирование доминантных черт белорусской ментальности. В их числе одной из первых стоит назвать синкретичность – «слитность» с природой, неотделимость человека от окружающего его мира. Особой чертой национального характера является удивительная по силе любовь к родной земле, к месту, где родился и вырос. Беларусь склонена «присваивать» родную землю прежде всего на эмоциональном уровне, хотя желание материального обладания собственным наделом земли заложено в белорусе на уровне подсознательном, в глубинных ментальных структурах. Преимущественно равнинный ландшафт, обилие лесов, болот, рек и озер и при этом необходимость жить в условиях рискованного земледелия обуславливали необходимость много работать, преодолевать сложности и преграды, чтобы выжить, в течение многих веков сформировали такие черты национального характера, как спокойствие, рассудительность, жизнестойкость, психоэмоциональная выносливость, и, безусловно, трудолюбие, трудоспособность, почти безграничная готовность трудиться много и постоянно. Однако эти черты напрямую связаны с тем, что в национальном характере белорусов сильна консервативность: нежелание быстрых и радикальных преобразований на уровне действий может проявляться в некоторой медлительности при принятии решений и осуществлении практических шагов. Согласно результатам различных исследований, «как на идеальном, желательном уровне, так и в самооценке белорусы отличаются от поляков, литовцев, немцев, американцев повышенным коллективизмом. <...> такие сферы жизнедеятельности, как производство, сложные, важные жизненные ситуации в личной жизни, защита Родины и преодоление препятствий в критические периоды развития общества в мирное время современными белорусами воспринимаются как совместные, коллективные (Кириенко, 2009: 195). При этом стремление к личной свободе белорусы в соответствии с глубинными ментальными особенностями

предпочитают реализовывать не через противопоставление другим, в вместе с другими, внутри коллектива.

Вывод. Таким образом, именно совокупность ряда перечисленных факторов (историко-культурных, геополитических, социально-психологических и др.) обусловила специфику ментального автопортрета беларусов и особенности его саморепрезентации в современном социокультурном дискурсе.

Литература:

Белая Е. Н. Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие. Москва: ФОРУМ, 2011. 208 с. Режим доступа: <https://lektsii.org/10-90814.html>.

Кириенко В. В. Белорусская ментальность: истоки, современность, перспективы. Гомель: ГГТУ им. П. О. Сухого, 2009. 319 с.

Дубовік А. І. Асаблівасці нацыянальнага характару беларусаў. *XXI век: актуальныя праблемы гістарычнай навуки: Матэрыялы міждунар. навуц. конф., посвяц. 70-летию ист. фак. БГУ. Минск, 15–16 апр. 2004 г.* Минск: БГУ, 2004. С. 203–205.

Наукове видання

ТЕЗИ

IV Міжнародної науково-практичної конференції
ПСИХОЛОГІЯ СВІДОМОСТІ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Київ, Україна,
21 листопада 2020 року

Тези друкуються в авторській літературній редакції

Комп'ютерне та технічне забезпечення – Рахманов В.О.

Формат 60x84/16. Ум.-друк. арк. 12,1.

Наклад 300 прим. Зам. № 2411-20.

Видавець і виготовлювач ТОВ «Талком»

03115, м. Київ, вул. Львівська, 23,

тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26

E-mail: ukraina.vdk@email.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 17.05.2013.