

ODESA **ВІСНИК**
NATIONAL UNIVERSITY **ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО**
HERALD **УНІВЕРСИТЕТУ**
Volume 23. Issue 1 (47). 2018 **Том 23. Випуск 1 (47). 2018**
SERIES PSYCHOLOGY ***СЕРІЯ ПСИХОЛОГІЯ***

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Odesa I. I. Mechnikov National University

ODESA NATIONAL UNIVERSITY HERALD

Series: Psychology

Scientific journal

Published four times a year

Series founded in July, 2006

Volume 23. Issue 1 (47). 2018

Odesa
«Astroprint»
2018

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ВІСНИК ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія: Психологія

Науковий журнал

Виходить 4 рази на рік

Серія заснована у липні 2006 р.

Том 23. Випуск 1 (47). 2018

Одеса
«Астропринт»
2018

Засновник: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Редакційна колегія журналу:

І. М. Коваль, д-р політ. наук (*головний редактор*), **В. О. Іваниця**, д-р біол. наук (*заступник головного редактора*), **С. М. Андрієвський**, д-р фіз.-мат. наук, **Ю. Ф. Ваксман**, д-р фіз.-мат. наук, **В. В. Глебов**, канд. іст. наук, **Л. М. Голубенко**, канд. філол. наук, **Л. М. Дунаєва**, д-р політ. наук, **В. В. Заморов**, канд. біол. наук, **О. В. Запорожченко**, канд. біол. наук, **О. А. Іванова**, д-р наук із соц. комунікацій, **В. Є. Круглов**, канд. фіз.-мат. наук, **В. Г. Кушнір**, д-р іст. наук, **В. В. Менчук**, канд. хім. наук, **М. О. Подрезова**, директор Наукової бібліотеки, **Л. М. Солдаткіна**, канд. хім. наук, **В. І. Труба**, канд. юрид. наук, **В. М. Хмарський**, д-р іст. наук, **О. В. Чайковський**, канд. філос. наук, **Є. А. Черкез**, д-р геол.-мінерал. наук, **Є. М. Черноіваненко**, д-р філол. наук

Редакційна колегія серії:

О. І. Кононенко, д. психол. н. (*науковий редактор*), **В. І. Подшивалкіна**, д. соціол. н. (*заступник наукового редактора*), **Т. П. Вісковатова**, д. психол. н., **З. О. Кіреєва**, д. психол. н., **Т. П. Чернявська**, д. психол. н., **Н. В. Родіна**, д. психол. н., **О. В. Мамічева**, д. психол. н., **Л. В. Засєкіна**, д. психол. н., **О. О. Кронік**, д. психол. н. (США), **І. О. Фурманов**, д. психол. н. (Білорусь), **Алессандро Крізі**, доктор наук з психології (Італія), **Ігун Ган**, доктор наук з психології (Кітай)

Відповідальний редактор **Л. С. Смокова**, канд. психол. н., доцент

Editorial board of the journal:

I. M. Koval, DrSc (Politology) (*Editor-in-Chief*), **V. O. Ivanytsia**, DrSc (Biology) (*Deputy Editor-in-Chief*), **S. M. Andriievskiy**, DrSc (Physico-mathematical Sciences), **Yu. F. Vaksman**, DrSc (Physico-mathematical Sciences), **V. V. Hliebov**, CandSc (History), **L. M. Holubenko**, CandSc (Philology), **L. M. Dunaieva**, DrSc (Politology), **V. V. Zamorov**, CandSc (Biology), **O. V. Zaporozhchenko**, CandSc (Biology), **O. A. Ivanova**, DrSc (Social Communications), **V. Ye. Kruhlov**, CandSc (Physico-mathematical Sciences), **V. G. Kushnir**, DrSc (History), **V. V. Menchuk**, CandSc (Chemistry), **M. O. Podrezova**, Director of the Scientific Library, **L. M. Soldatkina**, CandSc (Chemistry), **V. I. Truba**, CandSc (Jurisprudence), **V. M. Khmarskyi**, DrSc (History), **O. V. Chaikovskiy**, CandSc (Philosophy), **Ye. A. Cherkez**, DrSc (Geological and Mineralogical Sciences), **Ye. M. Chernovanenko**, DrSc (Philology)

Editorial board of the series:

O. I. Kononenko, DrSc (Psychology) (*Scientific editor*), **V. I. Podshivalkina**, DrSc (Sociology) (*Deputy scientific editor*), **T. P. Viskovatova**, DrSc (Psychology), **Z. O. Kireyeva**, DrSc (Psychology), **T. P. Chernyavska**, DrSc (Psychology), **N. V. Rodina**, DrSc (Psychology), **O. V. Mamicheva**, DrSc (Psychology), **L. Y. Zasyekina**, DrSc (Psychology), **A. A. Kronik**, DrSc (Psychology) (USA), **I. A. Furmanov**, DrSc (Psychology) (Belarus), **A. Krisi**, DrSc (Psychology) (Italy), **I. Gan**, DrSc (Psychology) (China)

Executive editor **L. S. Smokova**, CandSc (Psychology)

З 17-го тому
«Вісник ОНУ. Серія: Психологія»
має власну подвійну нумерацію

ЗМІСТ

Августюк Марія Миколаївна Формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів	6
Агапченко Інна Вікторівна Дослідження категорії довіри у міждисциплінарному підході	13
Богач Олена Володимирівна, Висоцька Зоряна Іванівна Психологічний аналіз третього етапу процесу прийняття рішень у ситуаціях морального вибору	25
Григор'єва Світлана Вікторівна Дослідження динаміки прив'язаності в родинах, які мають дитину з церебральними проблемами	34
Гріньова Ольга Михайлівна Психологічні особливості авторського життєвого вибору в юнацькому віці	43
Дробот Ольга В'ячеславівна, Пустовий Сергій Анатолійович Професійна свідомість філолога в термінах сучасної психосемантики	52
Клочек Лілія Валентинівна Теоретичні основи вивчення психологічних механізмів розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії	63
Лисенкова Ірина Петрівна Діяльнісний підхід у дослідженні емоційної сфери	73
Новікова Жанна Михайлівна Автобіографічний наратив як спосіб підвищення стресостійкості у студентів вищих навчальних закладів	81
Руденко Ілона Миколаївна Психологічне здоров'я педагогічного працівника у сфері освітнього простору	93
Сергєєва Інеса Вікторівна, Іваненко Анастасія Сергіївна Особливості часової перспективи сучасних старшокласників	102
Швець Олег Миколайович Соціально-психологічні умови розвитку гідності особистості	111

УДК 159.955; 159.953

Августюк Марія Миколаївна

к. психол. н., старший викладач кафедри міжнародних відносин

Національного університету «Острозька академія»

e-mail: maria.avgustiuk@gmail.com

ORCID: 0000–0001–8041–5078

DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1\(47\).139159](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1(47).139159)

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОГО МЕТАКОГНІТИВНОГО
МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

Стаття присвячена вивченню особливостей формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Встановлено, що це можливе завдяки стимулюванню у студентів навчальної мотивації, формуванню адекватної самооцінки, розвитку високих показників рефлексивності, розвитку здатності до самостійного оцінювання своєї діяльності та її результатів, здатності до зворотного зв'язку, навчанню використовувати процеси метакогнітивного моніторингу з метою усвідомлення власного ставлення до тієї чи іншої навчальної дисципліни та до обраної спеціальності.

Ключові слова: впевненість, ілюзія знання, метакогнітивний моніторинг, навчальна діяльність, судження.

Постановка проблеми. Актуальність досліджень метапізнання загалом та процесів метакогнітивного моніторингу обумовлена, насамперед, схильністю багатьох людей до викривленого уявлення про те, що вони знають та чого не знають насправді, а також наскільки вони є компетентними у вирішенні навчальних завдань. Оскільки проблема переоцінки знань є досить поширеним явищем у сучасній системі освіти, ілюзія знання виступає концептуальною проблемою у навчальному процесі.

Реалізація ефективного метакогнітивного моніторингу полягає у дотриманні всіма учасниками навчального процесу цілої низки питань, спрямованих на ефективну співпрацю та отримання позитивного результату. Навчальна діяльність студентів потребує не лише організації роботи на занятті, а й формування відповідних навиків до осмислення проблем, що розглядаються в рамках курсу, якості засвоєння інформації, моніторингу навчального процесу. Це допоможе сформувати невід'ємні для подальшої самоорганізації навчання характеристики навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Основні характеристики метакогнітивного моніторингу як регулятивного аспекту метапізнання, його структурні компоненти, види та вплив на процес навчальної діяльності розкривають у своїх працях Л. Бейкер, А. Браун, Ф. Джонсон, А. Карпов, М. Кашапов, А. Коріат, Л. Наренс, Т. Нельсон, Дж. Нітфелд, І. Пасічник, Є. Савін, А. Фомін та ін. Окремі чинники достовірності метакогнітивного моніторингу розглядаються також у дослідженнях таких науковців, як С. Беррі, М. Бредлі, А. Вілкінсон, В. Волошина, А. Гленберг, Ф. Джонсон,

Т. Де-Бейкер Родель, Т. Доцевич, Т. Дубовицька, В. Епстайн, К. Забрукі, Т. Ільїна, Р. Каламаж, А. Карпов, А. Коріат, С. Ліхтенштейн, Р. Макі, Дж. Меткалф, Д. Мур, Л. Наренс, Т. Нельсон, Дж. Нітфелд, М. Паркінсон, І. Пасічник, Б. Пулфорд, І. Скіт'яєва, Т. Хомуленко, Г. Шро та ін. Однак, незважаючи на чималу кількість досліджень з проблематики, такий аспект, як вивчення чинників ефективності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів, залишається актуальним.

Метою статті є здійснити теоретичний аналіз можливих шляхів сприяння ефективності процесів метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретично встановлено, що поширеними негативними наслідками ілюзії знання у навчальній діяльності студентів є: неадекватна самооцінка результатів навчання; метакогнітивна некомпетентність щодо власних знань, умінь, стратегій; неспроможність оцінити рівень фактичного розуміння навчального матеріалу; неспроможність розрізнити ілюзорне знання від неілюзорного; неефективний розподіл часу та уваги при вивченні матеріалу; докладання недостатньої кількості зусиль для пошуку правильної відповіді або, навпаки, витрати зайвих зусиль.

Нами [1] виокремлено, зокрема, такі способи нівелювання негативного впливу ілюзії знання на ефективність навчальної діяльності студентів: абстрагування від уже знаного матеріалу; повторне опрацювання матеріалу; ідентифікація проблемної ситуації (наявність у студентів власних точок зору, уявлень, оцінок, досвіду, виявлення та формулювання проблемної ситуації); мотивація; зворотний зв'язок, що можливий завдяки обговоренню вибраних відповідей; цілеспрямоване тренування у виконанні завдань; оцінювання інформації перед здійсненням суджень про вивчене; самозвіт щодо розвитку відчуття істинності власного знання, складовими компонентами якого є самооцінка та самоопитування; використання різних форм контролю (з боку викладача, самоконтролю, взаємоконтролю).

Згідно з Дж. Меткалф і Н. Корнелл [8], першим кроком на шляху до уникнення помилок моніторингу має бути здатність студентів абстрагуватися від того навчального матеріалу, який вони вже знають. Звичайно, зробити це не просто, оскільки студенти можуть помилково відкидати ту інформацію, яку вони ще добре не засвоїли. Варіантом виходу з цієї ситуації є повторне опрацювання матеріалу. У випадку, якщо добре засвоєна інформація відходить на другий план, студентам потрібно визначити ступінь засвоєння все ще необхідної для вивчення інформації, щоб присвятити навчальний час її поглибленому опрацюванню. Зробити це ефективно не завжди легко, хоча, якщо це вдається, можна отримати високі результати. Важливу роль також відіграє, зокрема, здатність ефективно планувати навчальну діяльність, мотивація.

Метою підходу ідентифікації проблемної ситуації є виявлення та формулювання проблемної ситуації, намагання її усвідомити та подальше опрацювання. Це є одним із ефективних способів подолання надмірної впевненості під час вирішення задач навчального характеру. В основі

підходу лежить протиставлення наявних точок зору, уявлень, оцінок та отриманого під час навчання досвіду. Прикладом проблематизації (за А. Фомінім [4]) може слугувати зіставлення студентом суб'єктивних оцінок власного знання під час відповідей на тестові завдання з об'єктивними даними тестування, які він згодом отримує від педагога у вигляді зворотного зв'язку. Саме зворотний зв'язок виступає умовою, за допомогою якої можливо підвищити рівень та якість навчальної діяльності, виявити помилки та виправити їх у подальшій роботі на методичному ґрунті.

Згідно з переконаннями Дж. Девідсона, Р. Дейзера та Р. Стернберга [4], метакогнітивні процеси беруть безпосередню участь у визначенні та ідентифікації проблемної ситуації, а також у побудові її репрезентації суб'єктом. У свою чергу, правильна або неправильна ідентифікація проблемної ситуації, адекватне або неадекватне її представлення виступають визначним фактором продуктивності мислення. Неправильне тлумачення проблемної ситуації може призвести до вирішення зовсім не тієї проблеми, яка потрібна, або ж до витрачання багатьох зусиль та часу на вирішення нечітко сформульованої проблеми. Вартим уваги є те, що нерідко суб'єкт навіть не здогадується, що його репрезентація проблемної ситуації не відповідає істинній суті, а формулювання проблеми містить викривлення або й взагалі є помилковим. Якщо така ситуація має місце, мова йде про неадекватний метакогнітивний моніторинг процесу встановлення та формулювання проблем. Зміни в метакогнітивному моніторингу породжують метакогнітивну активність, направлену на корекцію неправильного вирішення завдань навчального характеру [1].

Нівелювати ілюзію знання, як й інші метакогнітивні ілюзії, нерідко можна за допомогою зворотного зв'язку (А. Батлер, А. Гленберг, А. Колман, Б. Пулфорд та ін.), що сприяє інформуванню виконавця про досягнутий стан, хоча цей вплив може бути незначним (С. Вард, Г. Кларк). Обговорення вибраних відповідей (А. Коріат, С. Ліхтенштейн, Б. Фішхоф), зміна структури речень (С. Бредарт, К. Модоло, Л. Таунсенд, Е. Хейт), цілеспрямоване тренування у виконанні завдань (Т. Нітфелд, Г. Шро), оцінювання тієї чи іншої інформації перед здійсненням суджень про вивчене (Дж. Данлоскі, К. Ровсон, Е. Міддлтон) тощо також відіграють допоміжну роль. Допомогти уникненню ілюзії знання можна, надавши студентам можливість виконувати тест на вимірювання рівня розуміння, подібний до того, який буде виконуватися після завершення процесу опрацювання інформації (Р. Бйорк, Л. Джакобі, С. Келлі).

Під час аудиторних годин, самостійної роботи, виконання домашнього завдання, підсумкового контролю на закріплення вивченої теми або узагальнення ефективності вивчення всього курсу з тієї чи іншої навчальної дисципліни тощо студенти повинні робити висновки, аналізувати те, що було незрозумілим, акцентувати увагу на тому, де виникали труднощі у розумінні, ставити собі запитання на тему цікавості інформації, прогнозувати можливі способи використання інформації на практиці.

Будучи активним учасником навчального процесу, студент систематично зіставляє оцінки власної суб'єктивної впевненості у виконанні будь-якого

навчального завдання (оцінює успішність виконання завдань, вказує ступінь впевненості у правильності виконання, зіставляє свій попередній прогноз кількості правильно виконаних завдань по тесту з результатом і порівнює проставлений ним ступінь впевненості по кожному пункту завдань з оцінкою викладача). Крім того, студент отримує об'єктивну успішність виконання завдання. Саме зворотний зв'язок, урахування результатів конкретних заходів у подальшій навчальній взаємодії можуть позитивно вплинути на якість усієї роботи.

Самозвіт передбачає заохочення розвитку відчуття істинності власного знання. Досягти високих результатів студенти можуть, ставлячи перед собою запитання «Що я знаю?», «Що я не знаю?», «Що мені потрібно знати?» [6; 7]. Пошук студентами відповідей на такі запитання стимулює краще осмислення того, що вони знають і що хочуть знати. Важливо також формувати у студентів навик щодо включення результату діяльності в загальну картину світу і самого себе за допомогою самоопитування типу «Як співвідноситься інформація з моїм уявленням про світ і як я сам/-а змінився/-лась у зв'язку з рішенням завдання?».

Цей підхід є одним із етапів на шляху до більшої незалежності у навчанні і, відповідно, до підвищення ефективності всього навчального процесу. Крім того, підхід передбачає цілеспрямований розвиток суб'єктами власних метакогнітивних здібностей (тренування пам'яті, мислення, інтелекту, розвиток рівня рефлексивності), що безпосередньо пов'язані з формуванням навиків точності метакогнітивних суджень. Корисним може бути також вироблення звички до чіткого уявлення, що потрібно мати наприкінці вирішення проблеми. Необхідно націлювати студентів на чітке усвідомлення необхідних ресурсів для виконання завдання, а також здійснювати контроль проходження етапів рішення задачі та контроль якості отриманого результату [1].

Одним із основоположних аспектів самозвіту виступає адекватна самооцінка, що спрямована на формування адекватних уявлень про рівень наявного знання. Самооцінка знання виступає результатом оцінювання людиною рівня успішності власної діяльності. Оптимальна (адекватна) самооцінка означає правильне співвідношення суб'єктом своїх можливостей, здібностей та знання, передбачає досить критичне ставлення до себе, прагнення реально дивитися на свої невдачі та успіхи, намагання ставити перед собою реальні цілі та досягати їх. Адекватна самооцінка приводить до більшої достовірності метакогнітивного моніторингу. Протилежним проявом адекватної самооцінки є неадекватно завищена або занижена самооцінка, що нерідко призводить до виникнення метакогнітивних ілюзій впевненості у знанні на фоні відсутності цього знання (ілюзія знання). Наслідками є, зокрема, порушення процесу саморегуляції, спотворення самоконтролю [1].

У педагогіці широко відомий факт, що самооцінка формується і ґрунтується на зовнішній оцінці педагога, однак для цього педагог повинен бути достатньо компетентний у питанні оціночної діяльності. Реалізація ефективної оціночної діяльності викладача сприяє формуванню самооцінки

студентів, що забезпечується при дотриманні таких умов: застосування адекватних форм оціночних впливів (парціальних оцінок); акцентування на успіхах, досягнутих студентами у процесі навчальної діяльності; заохочувальна форма оцінювання навчальної діяльності студентів та її результатів; змістовне обґрунтування оцінок [2; 3; 5].

Сприяє формуванню самооцінки студентів, активізації навчальної діяльності, створенню сприятливих взаємин у колективі використання у навчальному процесі методів колективного навчання та взаємоконтролю, що є необхідною умовою формування метакогнітивних здібностей студентів у процесі навчання. У цьому випадку викладач виступає в ролі консультанта, який добре знає особистісні та індивідуальні особливості кожного студента, здатний надати рекомендації щодо підвищення ефективності засвоєння матеріалу, створює комфортні умови для самонавчання, саморозвитку та самопізнання студентів, а також для ефективної взаємодії між самими студентами.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, можна узагальнити, що формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів, передусім, залежить від стимулювання навчальної мотивації студентів, формування у них адекватної самооцінки, розвитку високих показників рефлексивності, здатності до зворотного зв'язку. Крім того, потрібно розвивати у студентів здатність до самостійного оцінювання своєї діяльності та її результатів, навчати використовувати процеси метакогнітивного моніторингу з метою усвідомлення власного ставлення до тієї чи іншої навчальної дисципліни або навіть до обраної спеціальності загалом, що сприяє не лише успішному навчанню, а й формуванню професійного мислення. Перспективним напрямком досліджень є поглиблене вивчення впливу ілюзії знання на метакогнітивний моніторинг та контроль, більш ґрунтовне вивчення чинників достовірності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Відкритою також залишається потреба встановлення способів ефективної імплементації точних метакогнітивних суджень безпосередньо у навчальну діяльність.

Список використаних джерел та літератури

1. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ: [Дис.... канд. психол. наук:19.00.07] / М. М. Августюк. — Острог, 2016. — 316 с.
2. Бех І. Д. Проблема психічного розвитку особистості і удосконалення навчального процесу / І. Д. Бех // Радянська школа. — 1979. — № 7. — С. 28–33.
3. Ковальчук З. Я. Критерії оптимізації навчання у вищому навчальному закладі / З. Я. Ковальчук // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». — Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. — С. 112–121.
4. Фомин А. Е. Эвристика доступности и метакогнитивный мониторинг решения учебных задач студентами / А. Е. Фомин // Психология: Вестник Брянского госуниверситета. — 2012. — № 1. — С. 175–179.
5. Шевченко Н. Ф. Успішність студентів як проблема педагогіки вищої школи / Н. Ф. Шевченко, А. І. Шевченко // Вісник Запорізького національного університету. — 2009. — Вип. 2. — С. 215–219.

6. Barron B. J. S. Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning / B. J. S. Barron, D. L. Schwartz, N. J. Vye, A. Moore, A. Petrosino, L. Zech, J. D. Bransford // *The Journal of the Learning Sciences*, 1998. — Vol. 7, No. 3–4. — pp. 271–311.
7. Brown A. L. Learning, remembering, and understanding / A. L. Brown, J. D. Bransford, R. A. Ferrara, J. C. Campione // Technical Report No. 244, 1982. — 257 p.
8. Serra M. J. Effective implementation of metacognition / M. J. Serra, J. Metcalfe // In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. — New York, NY: Routledge, 2009. — pp. 278–298.

REFERENCES

1. Avgustiuk (Avhustiuk), M. M. (2016). Iliuziia znannia v metakohnityvnomu monitorynhu navchalnoi dialnosti studentiv vnz [The illusion of knowing in metacognitive monitoring of the educational activity of university students]. (*PhD Thesis in Psychological Sciences*) [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (1979). Problema psykhnichnoho rozvytku osobystosti I udoskonalennia navchalnoho protsesu [Problem of psychical development of an individual and development of the learning process]. *Radianska Shkola* [in Ukrainian].
3. Kovalchuk, Z. Ya. (2013). Kryterii optymizatsii navchannia u vyshchomy navchalnomu zakladi [Criteria of learning optimization in the university]. *Naukovi zapysky. Seriiia «Psykhologiiia i pedagogika»*. — Ostroh [in Ukrainian].
4. Fomin, A. Ye. (2012). Evrystika dostupnosti i metakohnitivnyi monitorynh resheniia uchebnykh zadach studentami [Heuristics of availability and metacognitive monitoring of solving learning tasks by students]. *Psykhologiiia: Vestnik Brianskogo hosuniveriteta* [in Russian].
5. Shevchenko, N. F., & Shevchenko, A. I. (2009). Uspishnist studentiv iak problema pedahohiky vyshchoi shkoly [Students' academic achievements as the problem of pedagogy of higher educational establishments]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*, [in Ukrainian].
6. Barron, B. J. S., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., & Bransford, J. D. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *The Journal of the Learning Sciences* [in English].
7. Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1982). Learning, remembering, and understanding. Technical Report [in English].
8. Serra, M. J., & Metcalfe, J. (2009) Effective implementation of metacognition. *Handbook of Metacognition and Education* [in English].

Августюк Мария Николаевна

к. психол. н., старший преподаватель кафедры международных отношений
Национального университета «Острожская академия»

e-mail: maria.avgustiuk@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8041-5078

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЭФФЕКТИВНОГО МЕТАКОГНИТИВНОГО МОНИТОРИНГА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Резюме

Статья посвящена изучению особенностей формирования навыков эффективного метакогнитивного мониторинга учебной деятельности студентов. Установлено, что это возможно благодаря стимулированию у студентов учебной мотивации, формированию адекватной самооценки, развитию высоких показателей рефлексивности, развитию способности к самостоятельному оцениванию своей деятельности и ее результатов, способности к обратной связи, обучению использовать

процессы метакогнитивного мониторинга с целью осознания собственного отношения к той или иной учебной дисциплины и к избранной специальности.

Ключевые слова: уверенность, иллюзия знания, метакогнитивный мониторинг, учебная деятельность, суждения.

Avgustiuk (Avhustiuk) Maria Mykolaivna

PhD in Psychological Sciences (Candidate), Senior Teacher of International Relations Faculty of the National University of Ostroh Academy

e-mail: maria.avgustiuk@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8041-5078

FORMATION OF THE SKILLS OF EFFECTIVE METACOGNITIVE MONITORING OF THE LERNING ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The article is dedicated to the theoretical description of the peculiarities of formation of the skills of effective metacognitive monitoring of the learning activity of university students. In particular, we highlighted negative impacts of the illusion of knowing in the learning activity of university students such as inadequate self-estimation of the learning results, metacognitive incompetence, inability to estimate actual level of real understanding of students' own knowledge skills and strategies, inability to differentiate the illusory knowledge and not illusory one etc. We also provided an analysis of importance of formation of the skills of effective metacognitive monitoring of the learning activity of university students. It is approved that such formation is possible because of stimulation of students' learning motivation, formation of adequate self-estimation, development of high levels of reflexivity, development of students' capability of individual estimation of their own activity and its results, development of ability to provide effective feedback, teaching the ways how to use the processes of metacognitive monitoring with an aim to understand their own attitude towards any learning discipline and the chosen speciality. Possible perspectives of future investigations of the problem are also described.

Key words: confidence, illusion of knowing, metacognitive monitoring, learning activity, judgments.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2018.

УДК 159.9.072

Агапченко Інна Вікторівна

магістрант Південноукраїнського національного педагогічного університету
ім. К. Д. Ушинського

ORCID 0000–0002–6109–0818

DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1\(47\).139768](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1(47).139768)

ДОСЛІДЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ ДОВІРИ У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ПІДХОДІ

Феномен довіри є предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних дослідників в таких наукових напрямках, як економіка, релігія, політика, філософія, психологія і багатьох інших. Завдяки науково-дослідницькому інтересу фахівців різних наукових напрямків ми можемо спостерігати широкий спектр розумінь і поглядів на природу, функції довіри і область застосування результатів його вивчення. Поняття довіри є фундаментальним та вивчається в рамках різних галузей психологічної науки. Стаття присвячена опису накопиченого наукового досвіду досліджень про феномен довіри з точки зору міждисциплінарного підходу. Показано різницю між розуміннями категорії довіри в різних галузях соціогуманітарних знань, в зарубіжних та вітчизняних психологічних дослідженнях та окремих напрямках психологічної науки.

Ключові слова: довіра, недовіра, феномен, природа довіри, структура довіри, функції довіри, концепції довіри.

Постановка проблеми. У зв'язку з загостренням проблеми соціально-економічної кризи, ситуації невизначеності, небезпечності та ризику в сучасному суспільстві з другої половини ХХ століття став помітно зростати інтерес до вивчення феномена довіри. На протязі останніх десятиріч дослідження проблеми довіри здійснюється в багатьох напрямках наукового соціально-гуманітарного знання з точки зору різних дослідницьких парадигм та методологічних підходів. Оскільки феномен довіри описується у різних контекстах та інтерпретаціях, то стає зрозуміло, що це поняття формується та функціонує у специфічній багатовимірній системі координат. Довіра є фундаментальною категорією у філософії, політології, соціології, економіці, психології та юриспруденції. Завдяки такому різноманіттю науково-дослідницького інтересу спеціалістів ми можемо спостерігати широкий спектр поглядів та розумінь на природу, функції довіри та галузі практичного застосування результатів її вивчення. Тема довіри є досить складною і вимагає інтерпретації засобами міждисциплінарного підходу, повинна розкриватися на основі інтеграції різних галузей соціально-гуманітарних наук — релігії, філософії, соціології, економіки та психології.

Мета статті — виявити особливості вивчення довіри в контексті теоретико-методологічних напрацювань різних напрямків соціогуманітарних наук.

У релігійному аспекті поняття довіри ототожнюється з категорією віри та розглядається як основний та необхідний чинник, який дозволяє людям долати закони природи.

Розуміння феномена довіри формувалося на ґрунті роздумів про природні та моральні устремління людини, тому можна говорити про те, що категорія довіри має етичні та психологічні витоки. Погляди на феномен довіри змінювалися разом з уявленнями філософів про людську природу — від переконань про зло і егоїстичність людської природи, що породжує необхідність уникати зайвої відкритості і остерігатися обману (Т. Гоббс, Н. Макіавеллі), до уявлень про здатність людини діяти відповідно до моралі, любити, співпереживати і піклуватися про інших (І. Кант, Дж. Локк, Ж-Ж. Руссо, Д. Юм), де існування довіри до інших є необхідною умовою [6, 7, 14, 15, 22, 32].

Тобто до другої половини XIX століття в межах класичної філософсько-етичної думки поняття довіри не отримало детального дослідження. Філософські мислителі торкаються феномена довіри побічно, в основному в політичному контексті, і довіра розглядається частіше як явище, тотожне вірі і впевненості.

Наприкінці XIX–XX століть співвідношення понять «віра» і «довіра» стало предметом роздумів для С. К'єркегора, Р. У. Емерсона, С. Л. Франка, М. Бубера. Зокрема, Мартін Бубер відзначав, що довіра можлива «тільки в повній актуальності людського життя» [3].

В сучасних філософських працях довіра розглядається і вивчається як моральне явище (В. Вічев, Б. Ф. Поршнев, Б. А. Рутковський, Я. Янчев). Довіра, на думку авторів, виходить з надії на добру волю людини у відповідь на прояв власної вразливості, але ця надія не є сліпою і безпідставною, а завжди пов'язана з ризиком, що може бути не виправданим.

Таким чином, феномен довіри розглядається філософами, в основному, в контексті взаємовідносин між людьми. О. Ф. Больнов надає проблемі довіри екзистенційного ракурсу, стверджуючи, що довіра і надія є опорою для подолання індивідуальних негативних екзистенціальних переживань, які вимагають пошуку ресурсів не в собі, а саме у зовнішній реальності. Довіра до буття служить необхідною умовою існування, а надія виступає як відношення до життя, довіра до майбутнього [2].

Вивченням проблематики феноменів довіри і недовіри у філософській науці займаються також С. Є. Вершинін та І. В. Глушко. С. В. Вершинін дотримується позитивного погляду на феномен недовіри, адже, на його думку, недовіра виконує пізнавальну, комунікативну, світоглядну та багато інших функцій [4]. І. В. Глушко розуміє феномен «довіри взагалі» в єдиному континуумі «довіра — недовіра» і вважає, що довіра являє собою сукупність установок і схильностей відчувати, оцінювати ситуацію, думати і діяти певним чином, спонтанно, без розрахунку, що не за наказом і не на підставі запропонованих правил, а на підставі повсякденної впевненості навіть при відсутності загрози санкцій, тому має рефлексивний характер [5, с. 53].

У філософських дослідженнях одним з найважливіших питань стосовно вивчення феномена довіри постає питання про її природу.

У своїх наукових дослідженнях В. Кондрашова-Діденко та Л. Діденко, Кожем'якіна, А. Міщенко розмірковують на тему пропорції в структурі

довіри раціональної та ірраціональної компонент, але так і не дійшли до однозначної відповіді на це питання [9, 10, 16].

Різноманітні економіко-соціологічні аспекти тлумачення довіри характеризуються різноматністю поглядів. Так, А. Сміт зазначав довіру як природне відчуття індивіда, К. Маркс — як протилежність відчуження, А. Маршалл — як звичку, К. Ерроу — як атрибут моралі, О. Вільямсон та М. М. Грановеттер розглядали феномен інституціональної довіри.

Найбільш повно представлені наукові узагальнення економіко-соціологічного характеру в монографіях за редакцією Д. Грінуея, М. Бліні, І. Стюарта, Ю. В. Веселова та в роботі В. Столяр [17]. Вони сприяли формуванню рефлексії соціально-економічного конструювання феномена довіри. Г. С. Ромашкін зазначає, що в економічному контексті довіра розуміється як соціально-економічний феномен свідомості та функціональна характеристика соціального життя суспільства на мезо- та макрорівнях, яке розуміється як переконання в надійності дій та комунікацій з різними акторами та передбачуваності поведінкових реакцій [21, с. 24].

Найбільші дослідження у вивченні категорії довіри виконані соціологами, які запропонували цілий ряд концепцій цього феномена. Соціологічний підхід до проблеми довіри основою своєю метою ставить визначення соціального самопочуття малих та великих соціальних груп.

Важливий внесок у розвиток уявлень про соціальну довіру зробили представники класичної соціології (М. Вебер, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Ф. Тенніс), якими досліджується співвідношення міжособистісної довіри (до інших людей) і системної довіри (до абстрактних системам і соціальних інститутів).

У сучасних наукових розробках концепції довіри перетнулися з теоріями соціального капіталу, феномен довіри вивчається як компонент (або й основа) соціального капіталу. Серед відомих суспільствознавців, які намагалися розкрити сутність феномена довіри як однієї із складової соціального капіталу, — імена Б. П. Бурдье, Д. Коулмана, Р. Патнема та Ф. Фукуями.

В умовах зростання соціальної невизначеності, необхідності підвищення ступеня сучасного суспільства проблема довіри починає досліджуватися в рамках концепції ризиків. Такі видатні сучасні мислителі, як У. Бек, Е. Гідденс, Н. Луман, А. Селигмен, розглядають феномен довіри з точки зору мінімізації та управління ризиками.

У своєму дослідженні довіри як феномена соціально-економічної реальності сучасна науковиця В. Ю. Столяр робить висновок про те, що довіра — це найважливіший управлінський інструмент, який завжди пов'язаний з ризиком. Коли немає ризику, немає і основи для довіри. Ризик створює плідну основу для довіри [24].

Польський соціолог П. Штомпка досліджує феномен довіри у якості культурного ресурсу, який сприяє активізації та реалізації дії, також дотримуючись думки, що уникнути ризику в сучасному суспільстві неможливо. Феномени довіри і недовіри в концепції Штомпки протилежні один одному — недовіра «являє собою дзеркальне відображення довіри» [29].

В політологічному аналізі розуміння довіри набуває онтологічного звучання. Це означає, що відсутність довіри до держави, влади, політичних інститутів призводить до системної онтологічної кризи. В політологічному аналізі головною функцією довіри виступає стійкість держави та її органів. В науковій літературі проблема політичної довіри вивчається досить широко, зокрема у роботах таких вчених, як П. Бурдье, М. Вебера, Е. Гідденса, А. Селігмана, Ф. Фукуями, П. Штомпки та ін.

Довіра вивчається в різних напрямках та галузях психологічної науки.

В зарубіжних психологічних дослідженнях довіри автори надають виняткового значення соціальним аспектам цього феномена.

У прихильників класичної психоаналітичної концепції (А. Адлер, З. Фройд, К. Хорні, К. Г. Юнг) під довірою розумілося розкриття свого дійсного «Я», яке є синтезом свідомого і несвідомого.

Довіру людини до світу як самостійний феномен вперше виділив американський соціальний психолог і психотерапевт Е. Еріксон. На його переконання фундаментальною основою соціального та психічного благополуччя людини є почуття базової довіри до світу, яке формується на ранніх етапах онтогенезу в процесі становлення ідентичності.

С. Джулард і П. Ласкоу у своїй концепції саморозкриття поклали початок вивченню феномена довіри. За їх зазначенням довіра характеризується такими якостями, як добровільність і навмисність, та виявляється в процесі саморозкриття. Особливо підкреслювалося, що довірливість є одним з найважливіших показників психічного здоров'я особистості.

Представники біхевіоризму Л. Альден, А. Елліс Р. Райдер, Б. Скіннер на основі емпіричних досліджень пов'язували феномен довіри до себе з почуттям впевненості. Формування навичок впевненої поведінки відбувається за допомогою механізму зовнішнього підкріплення. На основі цих міркувань А Бандура дійшов висновку про існування віри в самоефективність, тобто явища, пов'язаного з суб'єктивною позитивною оцінкою власної впевненості та соціальної компетентності [27].

Ключова увага ролі довіри відводилася в гештальттерапії, розробленій Ф. Перлзом. Він і його послідовники з'єднали довіру людини до себе і довіру до оточуючих в єдину проблему, в якій перше і друге пов'язані між собою. Довіру до власної думки і інтуїції, саморегуляцію і самоконтроль, опору на власні здібності і ресурси, прийняття відповідальності за власні дії та життєві вибори Ф. Перлз вважає основним критерієм зрілості особистості [18].

В зарубіжних дослідженнях представників гуманістичного напрямку в психології феномен довіри розглядається в рамках розгляду концепції саморозкриття (С. Джулард, А. Маслоу, К. Роджерс). З точки зору даного підходу, у процесі гармонійного розвитку та формування цілісного самосприйняття та сприйняття інших людина в кожен момент часу знаходиться під впливом двох протилежно спрямованих тенденцій, одна з яких штовхає людину на те, щоб довіритися, а інша — на те, щоб придушити це прагнення.

Засновник йоготерапії В. Франкл розглядав феномен довіри у контексті життєвих сенсів, відчуття внутрішньої свободи. Самореалізація, творчість,

повноцінне, сповнене сенсом життя можливе тільки в умовах відкритості та довіри до світу. «Життя наповнене безумовним смислом, і нам потрібна безумовна віра в це» [25].

В рамках інтеракціонізму довіра визначається як процес, що регулює взаємодію між людьми. Дослідження в цьому напрямку почалися в 1950-х рр. з робіт Дж. Хоманса. Також довіра відіграє головну роль у виборі партнера по взаємодії. Ці ідеї отримали розвиток у роботах Гріффіна і Петтона, Алтмана і Тейлора. Представники цього напрямку розуміли міжособистісне спілкування як процес обміну, який характеризується співвідношенням «придбань» і «втрат», тобто якщо «придбання» не відповідають «втратам», індивід буде прагнути до припинення взаємин. М. Дойч в 60-х рр. з'єднав довіру з співпрацею, а Т. Ямагіші в 1986 р поєднав довіру з феноменом мети. Обидві ці теорії об'єднує те, що в них довіра розглядається як первинний фактор для довготривалих взаємин [23].

Інший напрямок дослідження довірчого спілкування — це «трансактний аналіз». Його представники вважали, що взаємодія залежить не тільки від реакції партнера по спілкуванню, а й від деяких інших факторів і компонентів — «інгредієнтів» процесу спілкування. Основою довірливого спілкування представники даного напрямку вважають мотивації партнерів по спілкуванню. Зводячи, таким чином, довіру в спілкуванні до дослідження реакцій на ситуацію взаємодії [23].

Питанням співвідношення феноменів довіри і недовіри займався Карен Джонс. Довіра розуміється автором як емоційна установка, оптимістичне ставлення до об'єкта, його «добра воля» і здатність принести користь. Недовіра, навпаки, являє собою підозріле і насторожене відношення. Однак відсутність довіри не прирівнюється до недовіри, між даними поняттями існують проміжні стадії розвитку відносин [33, с. 14–16].

В соціальній психології довіра вивчається, розуміється як соціально-психологічне явище, яке необхідно вивчати на різних рівнях [23]. В галузі організаційної психології довіра виступає як фактор підвищення психологічної ефективності організації, психологічного благополуччя і професійного здоров'я персоналу В. А. Чикер, Ю. С. Горбашкова [28]. З точки зору практичної психології, довіра — це показник і фактор ефективності процесу консультування і психотерапії [12]. В гуманістичній психології довіра являє собою екзистенціальну категорію, яка є показником психічного здоров'я [20]. Педагогічна психологія розглядає довіру як характеристику відносин і фактор їх ефективного розвитку на різних рівнях взаємодії в системі освіти [8]. В напрямку юридичної психології під довірою розуміється здатність наділяти об'єкт довіри суб'єктивною значущістю, приймати його як безпечний і ситуативно корисний [11,23]. Як моральний капітал співтовариства виступає довіра у політичній психології Ф. Фукуями [26]. У віковій психології довіра вивчається як почуття базової довіри до світу, що формується протягом першого року життя [31].

До недавнього часу у вітчизняній психологічній науці категорія довіри не була предметом самостійного аналізу.

Т. П. Скрипкіна у своїй доповіді в рамках Міжнародної конференції «Психологія спілкування і довіри» (6–7 листопада 2014 р., м. Москва) [15] зазначила, що у вітчизняній психології на даний момент існують три загальноновизнаних концепції довіри: концепція довірчих відносин особистості, розроблена Т. П. Скрипкіною, соціально-психологічна концепція довіри, розроблена І. В. Антоненко, і концепція довіри / недовіри як відносно самостійних соціально психологічних явищ, розроблена А. Б. Купрейченко.

В цих основоположних вітчизняних концепціях довіри є деякі розбіжності, але при їх зіставленні простежується деяка загальна тенденція. Існує певна «пропорція» (Т. П. Скрипкіна) довіри людини до світу і до себе, довіра і недовіра знаходяться в «рухомій рівновазі», коли перевага довіри до себе ще не означає відсутності довіри до світу [23]. І. А. Антоненко пише про «різні ступені довіри і недовіри», які разом складають простір одного явища, що має два полюси І. В. Антоненко були виділені наступні структурні компоненти довіри: суб'єкт і об'єкт довіри, ставлення довіри, діяльнісної зміст довіри, функціональний орган довіри, суб'єктні, об'єктні, середовищні і ситуаційні фактори довіри, ситуація довіри, соціально-психологічний механізм довіри, перцептивний, інтерактивний і комунікативний зміст довіри. Разом з тим далеко не всі автори згодні, що в акті довіри можуть існувати суб'єктів-об'єктні відносини, тому що актуальним є аналіз довіри як взаємини партнерів, що формується на основі зіставлення взаємних оцінок, установок і очікувань [1].

А. Б. Купрейченко досліджувала співвідношення психологічних феноменів довіри і недовіри з точки зору особливостей їх формування, детермінації, структури і соціально-психологічних функцій. Науковиця підкреслює переваги «оптимального балансу» довіри і недовіри в регуляції відносин [13].

Результати дослідження. В цілому, у філософській етиці довіра визначається як моральне ставлення і полягає в можливості прогнозування поведінки людини, яка ґрунтується на знанні про неї і збігається з інтересами і уявленнями про мораль. У філософських ідеях чітко простежується позитивне уявлення про довіру, недовіра розглядається як феномен, протилежний довірі, який тісно взаємодіє з ним в одному континуумі. У філософських роздумах довіра має свою структуру і синтезує в собі раціональний, ірраціональний та духовно-етичний компоненти у вигляді довірчих очікувань та має направленість на реалізацію діяльності задля досягнення максимально ефективного результату. Разом з цим вона виступає фундаментом формування суб'єктних відносин на основі цінностей як духовних орієнтирів.

В економічному контексті довіра розуміється як соціально-економічний феномен свідомості та функціональна характеристика соціального життя суспільства, причому в економічній парадигмі існує два погляди на роль довіри в ринкових відносинах. Некласична економічна теорія розглядає людину як істоту егоїстичну, націлену на максимізацію особистої вигоди. Інша точка зору передбачає, що довіра ефективна в ринкових відносинах, оскільки сприяє досягненню максимального ефекту в будь-якої діяльності при мінімальних витратах.

Соціологи здійснили значний внесок у становлення уявлень і розвиток наукового знання про феномен «довіра — недовіра», підкреслили важливість ролі довіри для стабільного функціонування та розвитку сучасного суспільства. В дослідженнях західних і вітчизняних вчених переважає позитивність поглядів на феномен довіри. Автори дають визначення досліджуваного феномена, виділяють його структуру, різновиди, етапи формування, розвитку і описують довіру як механізм, що стабілізує очікування в умовах ускладнення та трансформації суспільства.

В політологічному аналізі розуміння довіри набуває онтологічного звучання. З точки зору політологів, головною функцією довіри виступає стійкість держави та її органів.

У представлених напрямках класичної зарубіжної психології довіра тісно пов'язана з психологічним здоров'ям особистості, виступаючи як умова психологічного благополуччя, набуття людиною своєї цілісності, можливості саморозвитку, самореалізації та успішної діяльності. Довіра до себе пов'язана з автономністю людини, а довіра до інших — з умінням бути відкритим собі, своєму досвіду і навколишньому світу. В рамках напрямків зарубіжної психології обидва аспекти довіри (до себе, до інших) тісно взаємопов'язані один з одним. У вітчизняній психології довіра виступає не як феномен (явище, дане в чуттєвому спогляданні) або наукове поняття (відображення в мисленні єдності суспільних властивостей, зв'язків і відносин предметів або явищ), а як концепт. Нагадаємо, що термін «концепт» визначається як множинне і багатозначне поняття, яке має свою історію і описане в термінах природної мови.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Теоретичний аналіз наукової психологічної літератури показав актуальність вивчення феномена довіри в різних наукових дисциплінах, чим підтверджується міждисциплінарний статус самого поняття та його складність. Довіра є предметом вивчення у філософії, релігії, соціології, економіці, політології та психології, чим пояснюється наявність багатьох варіантів інтерпретації розуміння довіри, основних змістовних характеристик даного феномена в різних джерелах. Існує принципова відмінність в підходах до вивчення даного феномена в зарубіжній і вітчизняній літературі. Значні відмінності у трактуванні та аспектах вивчення довіри спостерігаються і в окремих галузях психологічної науки. Перспективи подальшого дослідження проблеми вбачаються в актуалізації теоретичного матеріалу в практичній площині, у вивченні закономірностей формування механізмів довіри і недовіри у різних життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел і літератури

1. Антоненко, И. В. Социальная психология доверия: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Антоненко Ирина Викторовна. — Ярославль, 2006. — 498 с.
2. Больнов О. Ф. Философия экзистенциализма / О. Ф. Больнов; перевод с немецкого и предисловие С. Э. Никулина. — СПб.: Лань, 1999. — 224 с
3. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. — М.: Республика, 1995. — 464 с.
4. Вершинин С. Е. Феномен недоверия в контексте постсоветского общества: к постановке проблемы / С. Е. Вершинин // Научный ежегодник Института философии и права Ураль-

- ского отделения Российской академии наук. 2001 / Ин-т философии и права Урал. отделения РАН. — Екатеринбург, 2001. — Вып. 2. — С. 58–72.
5. Глушко И. В. Методологические основания и категориально-парадигмальный схематический конструкт анализа социального феномена доверия / И. В. Глушко // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — 2014. — № 9 (47). — С. 51–54.
 6. Гоббс Т. Сочинения: в 2 т. / Т. Гоббс. — М.: Мысль, 1991. — т. 2. — 731 с.
 7. История философии: Запад — Россия — Восток (книга вторая. Философия XV–XIX вв.) [Электронный ресурс] / В. М. Богуславский, М. Н. Громов, Т. Б. Длугач, В. А. Жучков, Н. В. Мотрошилова, В. В. Соколов, Э. Ю. Соловьев, А. Б. Баллаев; под ред. Н. В. Мотрошиловой. — М.: Академический проект, 2012. — 485 с. — URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000005/> (дата обращения 22.02.2015).
 8. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева; сост. П. А. Лебедев; Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1982. — 703 с.
 9. Кожем'якіна О. Ціннісно-сміслові засади філософії довіри [Текст] / О. Кожем'якіна // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Вип 95 // Треті Всеукраїнські Кулішеві читання з філософії, етнокультури, присвячені пам'яті С. Б. Кримського / за ред. В. А. Личковаха. — Чернігів : ЧНПУ, 2011. — 288 с.
 10. Кондрашова-Діденко В. І. Довіра: поліваріантність смислів / В. І. Кондрашова-Діденко, Л. В. Діденко // Теоретичні та прикладні питання економіки. — 2010. — № 22. — С. 30–38.
 11. Кокуев А. А. Особенности доверия к себе и другим у несовершеннолетних преступников, отбывающих наказание в виде лишения свободы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ростов н/Д, 2003. — 21 с.
 12. Кочюнас Р. Психотерапевтические группы, теория и практика. — М.: Академический проект, 2000. — 240 с.
 13. Купрейченко А. Б. Критерии доверия и недоверия личности другим людям / А. Б. Купрейченко, С. П. Табхарова // Психологический журнал. — 2007. — № 2. — С. 55–67.
 14. Локк Дж. Два трактата о государственном правлении. Сочинения: В 3 т. [Электронный ресурс] / Дж. Локк. — М.: Мысль, 1988. — Т. 3. — С. 137–405. — URL: http://grachev62.narod.ru/lock/lokk_2_19.html (дата обращения 11.03.2018)
 15. Макиавелли Н. Государь [Электронный ресурс] / Н. Макиавелли. — М.: Планета, 1990. — 80 с. — URL: <http://grachev62.narod.ru/mak/content.htm> (дата обращения 17.03.2018).
 16. Міщенко А. Довіра як складова легітимації влади в умовах сучасної демократії : автореф. дис. ... канд. політ. наук / А. Міщенко. — К., 2010. — 19 с.
 17. Панорама экономической мысли конца XX столетия: моногр. в 2 т. / под ред. Д. Гринуэя, М. Блини, И. Стоарта; пер. с англ. Липинского Д. Г., Розмаинского И. В., Скоробогатова А. С. — М.: Экономическая школа, 2002. — 1055 с.
 18. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин // Практикум по гештальттерапии. — СПб., 1995. — 287с.
 19. Психология общения и доверия: теория и практика: Сборник материалов Международной конференции УРАО, ПИ РАО, МГУ. — 6–7 ноября 2014г. / под ред. Т. П. Скрипкиной. — М.: Университет РАО, 2014. — 777 с.
 20. Роджерс К. Вчитися бути вільним [] / Карл Роджерс // Гуманістична психологія: [антологія: навч. посіб. для студентів навч. закладів: у 3 т. / упоряд. й наук. ред. Р. Ткач, Г. Балл]. — К.: Університетське вид-во «Пульсари», 2001. — Т. 1: Гуманістичні підходи в західній психології XX ст. — 252 с.
 21. Ромашкін Г. С. Доверие в российском обществе; экономико-социологический анализ: автореф. дис. ... канд. соц. наук. — Тюмень, 2011. — 199 с.
 22. Руссо Ж. Ж. Эмил, или О воспитании: хрестоматия по истории зарубежной педагогики [Электронный ресурс] / Ж. Ж. Руссо; под. ред. А. И. Пискунова. — М., 1981. — URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000049/st022.shtml> (дата обращения 25.02.2018).
 23. Скрипкина Т. П. Психология доверия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 264 с.
 24. Столяр В. Ю. Социально-философский и междисциплинарный дискурс о доверии / В. Ю. Столяр // Известия Российского государственного педагогического университета

- им. А. И. Герцена. — СПб., 2008. — № 36 (77). Аспирантские тетради: науч. журн. — С. 176–182.
25. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл. — М. Прогресс, 1995. — 368 с.
26. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / пер. с англ. — М.: АСТ; АСТ МОСКВА, 2008. — 730 с
27. Хьелл Л. Теории личности / Хьелл Л., Зиглер Д. — СПб.: Питер, 2001. — 608 с.
28. Чикер В. А., Горбашкова Ю. С. Организационное доверие в малом бизнесе и психологическое здоровье персонала // Ананьевские чтения-2013. Психология в здравоохранении: материалы научной конференции, 22–24 октября 2013 г. / отв. ред. Шелкова. — СПб.: Скифия-принт. 2013. — 598 с.
29. Штомпка П. Доверие: социологическая теория / П. Штомпка // Социологическое обозрение. — 2002. — Т. 2. № 3. — С. 30–41. — С. 32.
30. Экономика и социология доверия: моногр. / под ред. Ю. В. Веселова. — СПб.: Социологическое общество им. М. М. Ковалевского, 2004. — 192 с.
31. Эриксон Э. Детство и общество. — Изд. 2-е, перераб. и доп. / пер. с англ. — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. — 590 с.
32. Юм Д. Исследование о человеческом разумении [Электронный ресурс] / Д. Юм. — 1748. — URL: <http://www.lib.ru/INOOLD/UM/razumenie.txt> (дата обращения 24.02.2018)
33. Jones K. Trust as an Affective Attitude // Ethics. 1996. N 107. P. 4–25.

REFERENCES

1. Antonenko, I. V. (2006). Sotsialnaya psihologiya doveriya [Social psychology of trust]. Yaroslavl [in Russian].
2. Bolnov, O. F. (1999) Filosofiya ekzistentsializma [The philosophy of existentialism]. SPb.: Izdatelstvo «Lan» [in Russian].
3. Buber M. (1995). Dva obraza veryi [Two ways of faith]. M.: Respublika [in Russian].
4. Vershinin, S. E. (2001) The phenomenon of mistrust in the context of the post-Soviet society: the formulation of the problem. *Nauchnyy ezhegodnik Instituta filosofii i prava Uralskogo otdeleniya Rossiyskoy Akademii nauk*. In-t filosofii i prava Ural. otdeleniya RAN (Vol. 2). Ekaterinburg. [in Russian].
5. Glushko, I. V. (2014). Methodological foundations and categorical-paradigmatic schematic construction of the analysis of the social phenomenon of trust. *Historical, philosophical, political and legal sciences, culturology and art history. Questions of theory and practice*.(iss.9). [in Russian].
6. Gobbs, T. (1991). Sochineniya. [Compositions]. (Vols. 1–2; Vol. 2). M.: Myisl. [in Russian].
7. Istoriya filosofii: Zapad-Rossiya-Vostok (kniga vtoraya. Filosofiya XV-XIX vv.) (2012) [West-Russia-East (book two, Philosophy of VX-XX centuries)]. V. M. Boguslavskiy, M. N. Gromov, T. B. Dlugach, V. A. Zhuchkov, N. V. Motroshilova, V. V. Sokolov, E. Yu. Solovev, A. B. Bal- laev. N. V. Motroshilovoy (Ed). M.: Akademicheskii proekt. [in Russian].
8. Kapterev P. F. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya (1982). [Selected pedagogical compositions]. A. M. Arseneva (Ed). P. A. Lebedev (works). Akad. ped. nauk SSSR. M.: Pedagogika. [in Russian].
9. Kozhem'yakina O. (2011). Valuable semantic principles of the philosophy of trust. *Bulletin of the Chernigiv National Pedagogical University named after. T. G. Shevchenko* (iss.95) Third All-Ukrainian Kulyshv Readings on Philosophy, Ethnoculture, dedicated to the memory of SB Krymsky. V. A. Lichkovaha (Ed). Chernsgsv : ChNPU. [In Ukrainian].
10. Kondrashova-Didenko V. I., L. V. Didenko. (2010) Trust: the polyvariance of meanings. *Theoretical and applied questions of the economy* (iss.22). [In Ukrainian].
11. Kokuiev A. A. (2003) Osobennosti doveriya k sebe i drugim u nesovershennoletnih prestupnikov, ot byvayuschih nakazanie v vide lisheniya svobodyi [Features of trust in themselves and others in juvenile offenders serving a sentence of imprisonment]. Rostov n/D. [in Russian].
12. Kochyunas R. (2000). Psihoterapevticheskie gruppyi, teoriya i praktika. [Psychotherapeutic groups, theory and practice.] M.: Akademicheskii proekt. [in Russian].
13. Kuprejchenko, A. B., S. P. Tabharova (2007). Criteria of trust and distrust of the person to other people. *Psychological journal* (iss 2.)

14. Lokk, Dzh. (1988). Dva traktata o gosudarstvennom pravlenii. Sochineniya. [Two treatises on public administration. Compositions] (Vols. 1–3; Vol.3).M.: Mysl'. [in Russian].
15. Makiavelli, N. (1990). Gosudar' [Prince] M.: Planeta. [in Russian].
16. Mishchenko A. (2010). Dovira yak skladova legitimacii vladi v umovah suchasnoi demokracii [Trust as a component of the legitimization of power in a modern democracy] Kiev. [In Ukrainian].
17. Panorama of economic thought of the late XX century. (2002). D. Grinuehya, M. Blini, I. Styuarta (Ed). (Lipinsky D. G., Rozmainsky I. V., Skorobogatov A. S., Trans). (Vols. 1–2; Vol.1).M.: Ehkonomicheskaya shkola.
18. Perlz F. (1995). Vnutri i vne pomijnogo vedra. Praktikum po geshtal'tterapii. [Inside and outside the pown bucket. Inside and outside of the bucket bucket, a Gestalt therapy workshop]. SPb.
19. Psychology of Communication and Confidence: Theory and Practice: Proceedings of the International Conference URAO, PI RAO, Moscow State University. (2014). T. P. Skripkina (Ed). — M.: Universitet RAO. [in Russian].
20. Rodzhers K. (2001). Vchititsya buti vil'nim [Learn to be free] (Vols. 1–3; Vol.1). (R. Tkach, G. Bal, Trans). K.: Universitets'ke vid-vo «Pul'sari».
21. Romashkin G. S. (2011). Doverie v rossijskom obshchestveehkonomiko-sociologicheskij analiz. [Trust in Russian society; economic and sociological analysis]. Tyumen'. [in Russian].
22. Russo, ZH. ZH. (1981). «Ehmil' ili o vospitanii»: hrestomatiya po istorii zarubezhnoj pedagogiki [«Emil or the upbringing»: chronicle on the history of foreign pedagogy]. (Piskunov A. I., Trans). M.
23. Skripkina T. P. (2000). Psihologiya doveriya. [Psychology of trust]. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya». [in Russian].
24. Stolyar V. YU. (2008). Social'no-filosofskij i mezhdisciplinarnyj diskurs o doverii. [Sociophilosophical and interdisciplinary discourse on trust]. *Izvestiya of the Russian State Pedagogical University named after. AI Herzen — No. 36 (77). Postgraduate notebooks: scientific jour.* (iss.36) SPb.
25. Frankl V. (1995) Chelovek v posikah smisla [A man searching for meaning], M. Progress.
26. Fukuyama F.(2008). Doverie: social'nye dobrodeteli i put' k procvetaniyu. [Trust: social virtues and the path to prosperity]. M.: AST; AST MOSKVA.
27. H'ell L. (2001). Teorii lichnosti. [Theories of personality]. Spb.: Piter.
28. Chiker V. A., Gorbashkova YU. S. (2013). Organizacionnoe doverie v malom biznese i psihologicheskoe zdorov'e personala. [Organizational Trust in Small Business and Psychological Health of Personnel] *Ananev Readings-2013. Psychology in Public Health: Materials of a Scientific Conference.* SPb.: Skifiya-print.
29. Shtompka, P. (2002). Doverie: sociologicheskaya teoriya. [Trust: sociological theory]. *Sociological review.* (Vols. 1–2; Vol.2. iss.3). M: Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences.
30. Ehkonomika i sociologiya doveriya. (2004). [Economics and sociology of trust]. Y U. V. Veselov (Ed). SPb.: Sociologicheskoe obshchestvo im. M. M. Kovalevskogo. [in Russian].
31. Ehrikson EH. (1996). Detstvo i obshchestvo.[Childhood and society]. SPb.: Lenato, AST, Fond «Universitetskaya kniga».
32. Yum D. (1748). Issledovanie o chelovecheskom razumenii [The study of human understanding].
33. Jones K. Trust as an Aff ective Attitude // *Ethics.* 1996. N 107. P. 4–25.

Агапченко Інна Вікторівна

магістрант Южноукраїнського національного педагогічного університету
ім. К. Д. Ушинського

ИССЛЕДОВАНИЕ КАТЕГОРИИ ДОВЕРИЯ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ ПОДХОДЕ

Резюме

Феномен доверия является предметом изучения отечественных и зарубежных исследователей в таких научных направлениях, как экономика, религия, политика, философия, психология и многих других. Благодаря научно-исследовательскому интересу специалистов различных научных направлений мы можем наблюдать широкий спектр соображений и взглядов на природу, функции доверия и область применения результатов его изучения. Понятие доверия является фундаментальным и изучается в рамках различных отраслей психологической науки. Статья посвящена описанию накопленного научного опыта исследований феномена. Показано различие между соображениями категории доверия в отечественных психологических исследованиях и отдельных направлениях психологической науки.

Ключевые слова: доверие, недоверие, феномен, природа доверия, структура доверия, функции доверия, концепции доверия.

Agapchenko Inna Viktorivna

magister of South Ukrainian K. D. Ushinskiy national pedagogical university

STUDY OF TRUST CATEGORY IN INTERDISCIPLINARY APPROACH

Abstract

Trust is the fundamental category in philosophy, sociology, economy, psychology and jurisprudence.

In philosophy ethic trust is determined as moral attitudes and situated in possibility of prognoses of behavior of the person which is grounded on the knowledge about it and coincides with interests and understanding of moral. In philosophy ideas there are trace of positive understanding about trust, mistrust studied as phenomenon which is in the opposite to trust and closely interacts with him in the same continuum. In philosophy minds trust has its own structure and synthesizes it in rational, irrational and spiritual — ethic components in the view of trust expectations and has direction to the realization of activities for achievement of maximum effective result. Together with this it appears as protrude of formation of subject relations on the basis of values as spiritual reference points.

In economical context trust is determined as social economical phenomenon of consciousness and functional characteristic of social life of society.

Sociologists made serious contribution in formation of science knowledge about phenomenon of «trust — mistrust», emphasize importance of role of trust for stable functioning and development of modern society. In investigations of western and domestic scientists outweighs positive points of view for the phenomenon of trust. Authors gives determination of studied phenomenon, distinguish its structure, variety, stages of formation, development and describe trust as the mechanism which is stabilize of expectation in conditions of complication and transformation of society.

In political science determination of trust acquires ontological meanings. From the point of view of political scientist the main function of trust is durability of state and its authorities.

In the shown directions of classical foreign psychology trust is tightly connected with physiological health of person. Trust to own self linked with autonomy of person and trust to the other with skills to be open to yourself, to your own knowledge and surrounding. In domestic psychology trust appears not as phenomenon but as scientific concept.

In this way, theoretical analysis of scientific psychological literature showed the complication of concept of trust and existence of many variations of its interpretation in different branches of socio — humanitarian sciences. There is principal difference in approaches of study of this phenomenon in foreign and domestic literature. Significant differences in interpretation and aspects of studies of trust are marked in some branches of psychological science. Perspectives of further investigation of the problem are seen in actualization of theoretical material to the practical area in studies of patterns of formation of mechanisms of trust and mistrust in different live situations.

Key words: trust, mistrust, phenomenon, nature of trust, structure of trust, function of trust, concept of trust.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2018.

УДК 159.947.2:159.964.28

Богач Олена Володимирівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету, bogachhelen7@gmail.com

ORCID: 0000–0002–6988–6394

Висоцька Зоряна Іванівна

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки

Одеського національного економічного університету,

visotskaz@ukr.net

ORCID: 0000–0001–8588–4009

DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1\(47\).139769](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1(47).139769)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТРЕТЬОГО ЕТАПУ ПРОЦЕСУ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У СИТУАЦІЯХ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ

У статті досліджено особливості проходження третього процесуального етапу під час вирішення особистістю ситуацій морального вибору. Розглянуто вибір альтернативної гіпотези дій на основі третьої серії авторської методики «Ситуації морального вибору» та спеціально розроблених критеріїв. Проаналізовано детермінуючі чинники вибору рішення під час розв'язання особистістю ситуацій морального вибору з урахуванням двох його сторін — смислової та процесуальної.

Ключові слова: третій етап процесу прийняття рішення, ситуація морального вибору, смислова та процесуальна сторони прийняття рішення, альтернативна гіпотеза.

Постановка проблеми. Кожного дня людина опиняється перед ситуацією вибору, рух її життя неможливий без прийняття рішень. Найбільш складно вирішуються ситуації морального вибору, які відрізняються від інших типів життєвих ситуацій наявністю таких ознак, як: сукупність зовнішніх умов, що складають для особистості основу можливості (неможливості) виступити суб'єктом вчинкової поведінки та проявити певну ціннісну позицію щодо розуміння обставин, усвідомлення ціннісного конфлікту, переживання й подолання «боротьби мотивів» та здійснення вчинку (моральної дії) [1, с.44].

Якість вибору під час вирішення ситуацій морального вибору залежить від того, наскільки ясно особистість зуміла розгледіти та зрозуміти відмінність смислів, що протистоять один одному. За визначенням Ф. Василюка, остаточне вирішення ціннісної дилеми між «Я хочу» та «Я повинен, зобов'язаний» у ситуації морального вибору є запорукою обрання певного рішення [2].

Процес прийняття рішення в ситуації морального вибору ґрунтується на класичній моделі (Ю. Козелецький, Т. Корнілова, П. Анохін, О. Тихомиров, Ю. Забродін, М. Бернштейн, В. Чернобровкін) і складається з таких етапів:

«знайомство» з ситуацією, сприймання і розуміння умов ситуації; вироблення варіантів рішення; вибір рішення та усвідомлення наслідків вибору [3].

Проходження особистістю кожного процесуального етапу потребує актуалізації її власних моральних орієнтирів, тому процесуальна сторона прийняття рішення в ситуації морального вибору є важливим чинником для реалізації його смислової сторони, що забезпечує рішення засобами конкретних процесів і продуктів психічної активності особистості — її моральних знань, цінностей, сенсів, мотивів, цілей та ін. Урахування єдності процесуальної та смислової сторін дозволяє описати прийняття рішення в ситуації морального вибору як наповнений особистісним смыслом процес активності особистості зі всіма особливостями його детермінації.

Емпіричного пропрацювання потребує кожний із процесуальних етапів прийняття рішення, але предметом цього дослідження став третій етап, коли відбувається вибір альтернативної гіпотези. Остаточний вибір рішення залежить від успішності проходження особистістю попередніх процесуальних етапів, коли визначається ціннісне протиріччя внаслідок наповнення змістовних аспектів ситуації індивідуальним особистісним смыслом та актуалізується певна система ціннісних та смислових координат, що спрямовує рішення особистості на досягнення бажаного результату, тим самим демонструється її можливість продукування варіантів рішення з урахуванням суб'єктивних та об'єктивних ситуаційних обставин та співвіднесення їх з власними моральними ресурсами.

Отже, *метою даної статті* є психологічний аналіз третього етапу процесу прийняття рішення в ситуації морального вибору, коли відбувається зважування особистістю змістових аспектів наданих альтернатив рішення на основі висування аргументів «за» та «проти» і вибір остаточного рішення.

Результати дослідження. Базою дослідження стали декілька середніх загальноосвітніх шкіл Луганської області (м. Лисичанськ, м. Старобільськ, м. Северодонецьк). В експерименті були задіяні 125 учнів 11-х класів.

Психодіагностичним інструментарієм вивчення психологічних особливостей прийняття рішень під час проходження досліджуваними третього процесуального етапу стала третя серія авторської методики «Ситуації морального вибору». Стимульним матеріалом були обрані п'ять актуальних для юнацького віку ситуацій морального вибору з трьома варіантами рішення до кожної з них. У наданій інструкції було запропоновано визначити, із яким варіантом рішення респонденти погоджуються, а з яким не погоджуються, і пояснити чому.

Далі подається текстовий варіант ситуацій морального вибору, серія № 3 методики «Ситуації морального вибору».

Ситуація 1. Вечері Ви поверталися додому і побачили, як троє невідомих з'ясовують стосунки з Вашим другом. Вчора Ви з ним посварилися, отримавши незаслужену образу, свідком чого стала дівчина, яка Вам подобається. Якими будуть Ваші дії?

- станете на допомогу другові;
- не звернете на це увагу;
- повідомите родичам друга.

Ситуація 2. Наталія народилася в неблагополучній сім'ї, її батьки пиячили, і дівчина часто відчувала себе самотньою, забутою. Останнім часом у її житті відбулися зміни — знайомство з чоловіком, який запропонував одружитися. Дівчина врешті-решт зможе мати нормальну сім'ю, отримати піклування й увагу, але чим вона може за це віддячити, вона навіть не кохає цю людину? Яке їй прийняти рішення?

- відмовитися від пропозиції вийти заміж;
- вийти заміж;
- покластися на долю.

Ситуація 3. На вулиці лежить непритомна людина. Перехожі проходять повз неї, не звертаючи уваги. Можливо, вони думають, що вона випила зайвого, але може бути й так, що у неї серцевий напад і потрібна допомога лікаря. Як би Ви вчинили у схожій ситуації?

- викликали «швидку допомогу»;
- пішли у своїх справах, як інші перехожі;
- попросили кого-небудь потурбуватися про цю людину.

Ситуація 4. Прогулюючись парком, Ви звернули увагу на те, як декілька підлітків намагаються зіпсувати фарбою пам'ятник. Якими будуть Ваші дії?

- нічого не станете робити, Вас це не стосується;
- поясните, що цього робити неможна;
- повідомите до поліції.

Ситуація 5. На озері рибалив юнак. Несподівано для себе він почув крик. Це кликала на допомогу дитина, що тонула. Треба терміново її рятувати, але хлопець сам погано вміє плавати. Як би Ви вирішили цю ситуацію, якби опинилися на місці юнака?

- стали голосно кликати людей на допомогу;
- злякалися і втекли;
- стали рятувати дитину, що потопає.

Отримані результати відповідей фіксувалися за трьома змістовними критеріями. До першого критерію було віднесено групу смислових аргументів, загальною характеристикою яких є розгляд значення рішення для досягнення завдань вчинкової діяльності або особистісних цілей і цінностей. Сюди входили моральні переконання, світоглядні настанови та «неявно артикульовані» смислові аргументи, які не містять чіткої позиції щодо визначеності особистісних моральних та світоглядних переконань, але водночас є смисловими. До другого критерію віднесено групу аргументів «від суб'єкта», які пов'язані з оцінкою рішення тих, хто брав участь у дослідженні, з погляду власних здібностей, властивостей, можливостей тощо. Третій критерій визначала група аргументів «від об'єкта», яка складалася з двох підгруп — посилення на обставини ситуації (аргументи, що стосуються зовнішніх чинників ситуації, тих обставин, у яких вона склалася) та посилення на особливості учасників ситуації (оцінка ситуації з погляду можливостей, особистісних властивостей учасників ситуації, мотивів їхньої поведінки).

Результати дослідження фіксувалися за кількісними та змістовними показниками.

Загальна кількість аргументів, які надавалися досліджуваними при оцінюванні пропонувананих варіантів рішень п'яти стимульних ситуацій, варіює від 0 до 29. Середнє число аргументів — 10,6 на одного респондента, що засвідчує наявність здатності до аргументації аналізованих варіантів рішення ситуацій морального вибору, при цьому необхідно зауважити, що ця здатність піддається фактору значної індивідуальної варіабельності.

У смислових аргументах, які були надані респондентами під час оцінювання прийнятності та доцільності запропонованих варіантів рішень ситуацій морального вибору, домінують моральні переконання — 69,4 %. Світоглядні настанови визначено у 19,8 % відповідей респондентів, а неявно артикульовані аргументи — у 10,8 % відповідей (рис.1).

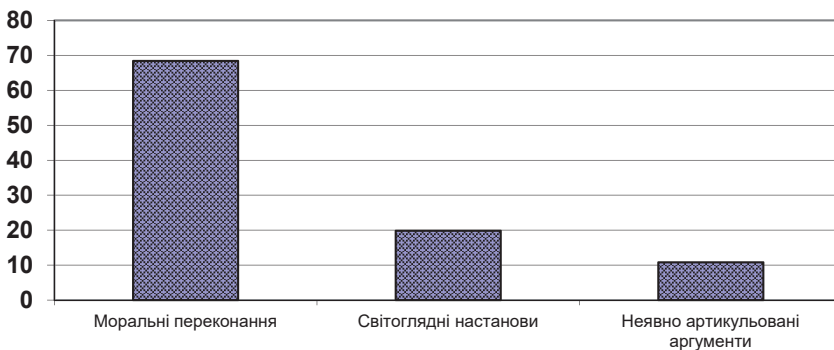


Рис. 1. Розподіл смислових аргументів під час порівняння альтернатив у процесі рішення ситуацій морального вибору, %

Під час дослідження були виявлені різні за ціннісними показниками смислові аргументи морального характеру, оскільки уявлення про те, яке рішення є прийнятним або неприйнятним з точки зору його моральності, конструюється в системі власних ціннісних координат досліджуваних, що може визначатися їх альтруїстичною або егоцентричною спрямованістю, наприклад: «Я ніколи не залишу друга в біді», «Якщо друг мене принизив, я цього ніколи не забуду», «Не можна будувати сімейне життя з людиною, яку не любиш», «Дівчина не повинна пропустити шанс розбагатіти», «Треба викликати швидку, навіть якщо людина знепритомніла від алкоголю», «Я не повинна піклуватися про незнайомих мені людей», «Краще сам постраждаю, але врятую дитину», «Врятувати дитину, яка тоне, мені не під силу» тощо.

Наступна група смислових аргументів містила особистісні світоглядні переконання досліджуваних, з точки зору яких оцінювалися запропоновані варіанти рішень ситуацій морального вибору. Аргументи, що були зафіксовані в наданих відповідях, пов'язані з такими моральними цінностями: повага до інших людей та їхнього життя («Дорожче за все — це життя людини», «Не можна залишати одну людину в безпорадному стані»), любов до довкілля («Пам'ятники — це згадка про історію українського

народу, тому їх треба захищати від вандалів»), самоповага («Я не зможу себе поважати, якщо пройду повз дитину, яка тоне»), дружба та родинні стосунки («Справжній друг повинен забути всі образи, переступити через свою гордість та допомогти другу»), «Без взаємного кохання сімейного щастя не буває»).

Респондентами використовувалися й такі аргументи, що мають характер аксіоматичних суджень, тобто є певними переконаннями, які ґрунтуються на фіксованих знаннях та не піддаються сумніву: «Покладаються на долю слабкі, безхарактерні люди», «Багатство та розкіш — у житті не головне», «Правопорушення повинні каратися за законом», «Культурна спадщина країни — надбання всього народу», «Людям треба допомагати», «З будь-якої ситуації завжди є вихід» тощо.

Приклади смислових аргументів, які наводилися досліджуваними у відповідях до варіантів запропонованих рішень і пояснювалися недоцільністю їх обрання, було віднесено до «неявно артикульованих»: «Залучати родичів до цієї справи не обов'язково», «Якщо вчинити так, може бути ще гірше», «Не треба покладатися на долю», «Можна згаяти дорогоцінний час на порятунок», «Краще цього не робити», «Підлітки можуть спровокувати бійку» тощо.

Аргументи «від суб'єкта» складають 31,9 % від загальної кількості аргументів й визначають оцінку досліджуваними запропонованих варіантів рішення з погляду властивих їм здібностей, можливостей, життєвого досвіду тощо (рис. 2). Висування цих аргументів пов'язане з перспективами розвитку особистості, але ґрунтується на її реальному «Я».

Характерною рисою аргументів «від суб'єкта» є використання в їхніх формулюваннях займенників першої особи, що говорить про зв'язок змісту пропонованої альтернативи рішення з певними особистісними властивостями респондентів, які впливають на їх вибір. Наприклад: «Звернуся за підтримкою до поліції», «Ризикувати своїм життям я не звик», «Не залишу хворого без допомоги», «Спробую покликати інших на допомогу», «Для мене це неважливо», «Зайві проблеми мені ні до чого», «Обов'язково зроблю зауваження» тощо.

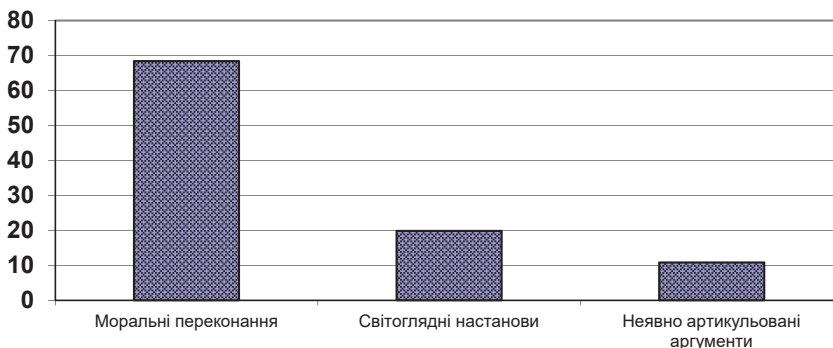


Рис. 2. Розподіл груп аргументів під час порівняння альтернатив морального вибору, %

У цій групі виділяються також аргументи, за допомогою яких розкриваються знання досліджуваних про особливості власних переваг та недоліків, які впливають на поведінку, наприклад: «Я не зможу відбитися від трьох хуліганів», «Переконаний, що мене не послухають», «Не можу довго тримати образи», «Я не байдужий до долі інших» тощо. Наявність таких аргументів є показником розвиненості в особистості саморефлексії, усвідомлення власних індивідуальних властивостей та здібностей.

Було виділено також аргументи, пов'язані з опорою респондентів на власний досвід, який, на жаль, у більшості випадків, не можна охарактеризувати як позитивний, про що засвідчують наведені відповіді: «У нашому місті весь час бачу непритомних тільки бомжів і алкоголіків», «Раніше я часто допомагав іншим, поки не зрозумів, що мене використовують», «Подібна ситуація у мене була, тому знаю, як правильно діяти...» тощо.

Отже, усвідомлення юнаками власних особистісних властивостей та здатність використовувати знання про себе під час аналізу ситуацій морального вибору є важливим чинником підвищення рівня адекватності смислових процесів, спрямованих на розв'язання морально-ціннісних протиріч.

У групі — аргументи «від об'єкта» (43,6 %) виділено складові, що базуються на врахуванні аргументів тих обставин, які утворюють ситуацію морального вибору, та властивостей її дійових осіб (рис.2).

До першої підгрупи аргументів «від об'єкта» входять посилення на обставини ситуації морального вибору, що стосуються зовнішніх чинників та обставин, у яких вона склалась (17,5 %) (рис.2). Наприклад: «У цій ситуації будь-яка людина потребує допомоги», «Це не той випадок, коли можна виходити заміж», «Незважаючи на те, що нікого немає поруч, буду сам рятувати дитину», «З часом матеріальне благополуччя сім'ї покращить ставлення жінки до чоловіка», «Дивлячись на те, чий це пам'ятник», «Мені ніщо не стане на заваді врятувати друга» тощо.

До другої підгрупи аргументів «від об'єкта» належать посилення на особливості учасників ситуації (26,1 %) (рис.2). Сюди ввійшли твердження респондентів, у яких виявляється залежність оцінюваних рішень від особистісних властивостей учасників ситуації, мотивів їхньої поведінки.

У найбільшій кількості тут представлені аргументи, що обґрунтовують доцільність або недоцільність пропонованих рішень залежно від того, які особистісні властивості досліджувані надають основним дійовим особам. При цьому юнаки часто аналізують ситуації морального вибору, виходячи з припущення про наявність у їх учасників негативних властивостей і мотивів їхньої поведінки, рідше — позитивних. Приклади: «Дивлячись на те, який він друг, така буде й допомога», «Головне, щоб чоловік кохав Наталію, а не вона його», «Підлітки можуть бути агресивними, тому робити їм зауваження може бути небезпечно», «Якщо вигляд у людини неохайний, як у безхатька, — швидко не буду викликати» тощо.

Було також виявлено випадки приписування властивостей, станів, мотивів учасникам ситуацій, які не сполучалися з оцінкою «добре — погано»: «Нехай вчиняють на власний розсуд», «Це не скривдить її», «Він

може змінитися», «Мета їхньої поведінки — привернути увагу», «Це не допоможе йому» тощо.

У цій підгрупі виділяються також аргументи, що містять міркування респондентів щодо доцільності власних дій, які визначаються належністю дійових осіб ситуації до певної категорії. Особливо це стосувалося стимульної ситуації, де йшлося про допомогу людині, яка втратила свідомість на вулиці. У більшості аргументів були посилення на низький соціальний стан цієї людини, хоча змістом ситуації це не визначалося. Наприклад: «П'яниці та бомжі не заслуговують на допомогу», «Людина, що опустила-ся, викликає огиду», «Це нелюди». Таке стереотипне сприйняття людини, яка втратила свідомість на вулиці, як безхатька або п'яниці накладає негативний відбиток на всю систему соціальних відносин, у якій немає місця почуттю милосердя як до тих, хто перебуває у скрутній життєвій ситуації, так і до тих, на кого навішено ярлик «п'яниці» тимчасово. Ще один стереотип було визначено у ставленні старшокласників до підлітків, які характеризувалися епітетами «злі», «несамовиті», «неслухняні», «зухвалі», «нахабні». Такий негативний образ підлітка, сформований у свідомості юнака, накладає відбиток на його дії, що визначаються бажанням уникати будь-якого спілкування та пов'язаних із цим проблем: «Більшість підлітків невірні, тому зауваження їм робити не буду», «Краще оминати таких «зірвіголів», «Вони можуть бути агресивно налаштованими, тому звернуся до інших людей за допомогою» тощо.

Порівняння кількісних показників аргументів «від об'єкта» засвідчило, що частіше у процесі розгляду альтернативних варіантів рішення ситуацій морального вибору юнаки враховують особливості їх учасників. Отже, знання або припущення щодо індивідуальних рис та мотивів поведінки учасників ситуацій суттєво впливає на відхилення чи ухвалення досліджуваними альтернатив рішення.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Загалом можна говорити про те, що значною мірою на процес порівняння альтернатив і, відповідно, на вибір рішення досліджуваними в ситуаціях морального вибору впливають смислові чинники, що задаються координатами їх власних систем ціннісних орієнтацій. Водночас конкретне прийняте рішення є продуктом сукупності внутрішніх та зовнішніх процесів. Зіставлення аргументів «за» та «проти» щодо кожної альтернативи рішення безпосередньо пов'язане зі зважуванням респондентами тих умов та обставин ситуації, у межах яких воно приймається. Тому сам процес розгляду й порівняння запропонованих трьох варіантів рішення до кожної стимульної ситуації морального вибору сприяв виробленню у юнаків настанови на те, що певну з них слід прийняти, а інші — відкинути.

Отже, аналіз частотних показників усіх підгруп смислових аргументів свідчить про те, що на процес порівняння альтернатив під час прийняття досліджуваними рішень у ситуаціях морального вибору найбільше впливають сформовані у них моральні переконання та світоглядні настанови.

Перспективами подальшого дослідження є вивчення умов розвитку особистісної готовності представників юнацького віку до морального вибору.

Список використаних джерел і літератури

1. Богач О. В. Особливості вікової специфіки ситуацій морального вибору в період ранньої юності / О. В. Богач // Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Педагогіка і психологія. — 2013. — Т. 21, вип. 19. — С. 43–48.
2. Василюк Ф. Е. Психологія переживання (аналіз преодолення критических ситуацій) / Ф. Е. Василюк. — М. : МГУ, 1984. — 200 с.
3. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія / Володимир Миколайович Чернобровкін : ДЗ «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». — Вид. друге, перероб. і доп. — Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. — 448 с.

REFERENCES

1. Bohach O. V. (2013). *Osoblyvosti vikovoyi spetsyfiky sytuatsiy moral'noho vyboru v period rann'oyi yunosti* [Features of age specificity of situations of moral choice in the period of early youth]. *Pedahohika i psykhohohiya-Pedagogy and psychology*, 19, 43–48 [in Ukraine].
2. Vasilyuk F. E. (1984). *Psikhohohiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy)* [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]. Moskva: MGU [in Russian].
3. Chernobrovkin V. N. (2010). *Psikhohohiya pryunyattya pedahohichnykh rishen':monohrafiya* [Psychology of decision-making teachers:monograph]. Luhans'k: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukraine].

Богач Елена Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры языковой и психолого-педагогической подготовки Одесского национального экономического университета

Высоцкая Зоряна Ивановна

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры языковой и психолого-педагогической подготовки Одесского национального экономического университета

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРЕТЬЕГО ЭТАПА ПРОЦЕССА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В СИТУАЦИЯХ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА

Резюме

В статье исследованы особенности прохождения третьего процессуального этапа при решении личностью ситуаций морального выбора. Рассмотрены психологические аспекты выбора альтернативной гипотезы на основе третьей серии авторской методики «Ситуации морального выбора» и специально разработанных критериев. Проанализированы детерминирующие факторы выбора при решении личностью ситуаций морального выбора с учетом двух его сторон — смысловой и процессуальной.

Ключевые слова: третий этап процесса принятия решения, ситуация морального выбора, смысловая и процессуальная стороны принятия решения, альтернативная гипотеза.

Bohach Olena Volodymyrivna

Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of language and psychological-pedagogical training of Odessa national economic university

Vysotska Zoriana Ivanivna

Candidate of philology, senior lecturer of the department of language and psychological-pedagogical training of Odessa national economic university

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE THIRD PHASE OF THE DECISION-MAKING PROCESS IN THE SITUATIONS OF THE MORAL CHOICE

Abstract

This article is dedicated to peculiarities of passing through the third procedural stage of decision-making in situations of moral choice.

The comparison of alternative options is the determining factor in the third stage of the decision-making process. During the choice of an alternative hypothesis, respondents compare the various options for solving situations of moral choice and determine the option of their own actions, which were investigated with the help of the third series of the author's methodology «Situations of the moral choice» and specially developed accounting criteria. The analysis of determinative factors of the decision by the person of situations of moral choice was carried out taking into account its two sides — semantic and procedural. The semantic context of the decision is determined by the personal readiness of the subjects to take a conscious and responsible position in dealing with situations of moral choice, the procedural context is based on the classical decision-making model.

In the course of the research it was established that the semantic arguments used by respondents during the analysis of the presented variants of the decision of the stimulating situations of moral choice in the majority contained moral beliefs (68.4 %) and ideological attitudes (19.8 %). Also, the subjects were able to evaluate the solutions from the point of view of their abilities, life experience (31.9 %), and also considering the circumstances of the situations being solved (17.5 %) and the specifics of their participants (26.1 %). Thus, a comparison of alternative solutions to situations of moral choice during the passage of the third procedural stage was carried out on the basis of the established system of value and sense personal coordinates.

Key words: the third stage of the decision-making process, the situation of moral choice, the semantic and procedural aspects of decision-making, an alternative hypothesis.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2018.

УДК 159.92

Григор'єва Світлана Вікторівна

психотерапевт УСП і ЄКПТ,

PhD в галузі медичної психології, психотерапевт дітей та підлітків

e-mail: svetart501@gmail.com

ORCID 0000–0003–3405–9521

DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1\(47\).139770](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1(47).139770)

**ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ПРИВ'ЯЗАНОСТІ В РОДИНАХ,
ЯКІ МАЮТЬ ДИТИНУ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМИ ПРОБЛЕМАМИ**

У статті розглянута модель сімейних відносин в дяді «жінка та її мати». Ці відносини зумовлюють патологічний зв'язок у другій дяді — матері з її дитиною, хворою на ДЦП. Описані основні психологічні особливості жінок-матерів та їхніх відносин з власними матерями в сім'ях, де росте дитина з ДЦП. Показано особливості залежної поведінки, викликаної прихильністю, і порушення, що виникають при контрольованому вихованні. Описана також несвідомо сформована структура сім'ї та можливості виходу із симбіотичних стосунків.

Ключові слова: онтогенез материнства, динаміка прихильності, порушення сепарації, едіпальний конфлікт, самоідентифікація, діти хворі на ДЦП, церебральні проблеми.

Насправді, «ідеальна» дитина — це та, яку жорстоко обдурили.

Жанін Шоссет-Сміржель

Постановка проблеми. Питання прив'язаності, зокрема сімейні стосунки, традиційно актуальні як у науковій, так і в прикладній психології. Психологія материнства є порівняно молодою галуззю наукового знання, формування якої пов'язане з дослідженнями таких західноєвропейських вчених, як З. Фрейд, А. Фрейд, К. Хорні, Е. Еріксон, Д. Віннікотт, Дж. Боулбі, М. Ейнсворт та інші. Вагомий внесок у систематизацію підходів до вивчення материнства зроблено Г. Г. Філіповою. Психологічні характеристики батьків «особливих» дітей досліджували Г. Девід, М. Ліндер (1978), Б. Голдберг (1962), К. Стивенсон (1968), Г. Фюр (2003) та інші. Вагомий внесок у дослідження проблеми прив'язаності в сімейних стосунках зробили Дж. Боулбі, його попередники: К. Лоренц, І. Херманн, Р. Шпіц, Д. Берлінг, Р. Хайнда та послідовники: М. Ейнсворт, Н. Каплан і Д. Кессиді.

Виклад основного матеріалу. Особливий інтерес автора привернула проблема прихильності в сім'ях з дітьми, що страждають на ДЦП, оскільки через органічні порушення вона набуває форми «абсолютної прихильності», як дитини до матері, так і матері до дитини. Висновки та спостереження, які автор описує в цій статті, є результатом більш ніж 15-річної психологічної практики роботи із сім'ями з особливими дітьми (з ДЦП, аутизмом, когнітивними порушеннями та ін.) і 4-річного PhD-дослідження

сімей з дітьми хворими на ДЦП на базі дитячого реабілітаційного центру ім. Бориса Літвака у м. Одесі. Це дозволило автору виявити деякі закономірності межпоколінної трансляції порушень родинної системи, а також те, що ця динаміка розповсюджується на широкий спектр органічних патологій розвитку дитини. У дослідженні брали участь 154 сім'ї, з них 102 сім'ї, діти в яких хворі на ДЦП, та 52 сім'ї, що виховують здорових дітей.

Акцент ми зробили на відносинах в діаді «жінка та її мати» і дослідженні профілю особистості жінок, які виховують дитину з ДЦП. Ми вивчали етапи дорослішання дівчинки (матері дитини з ДЦП), специфіку сімейних відносин і структуру сім'ї до третього коліна, якість прихильності у сім'ї, підлітковий період і особливості сепарації дівчинки від власної матері, формування жіночої ідентичності, готовність до материнства, період вагітності та ставлення до дитини в післяпологовому періоді, психологічні захисти та ін.

«Все, що замовчується в першому поколінні, друге носить у своєму тілі», — цей вислів Ф. Дальо точно відображає провідну ідею нашої статті, в якій ми описуємо динаміку розвитку стосунків в сім'ях від симбіотичного зв'язку в діаді «жінка та її мати» до абсолютної прихильності в другій діаді — «матері з її дитиною, хворою на ДЦП». В другій діаді ми простежуємо як прихильність жінки до своєї матері, так і патологію в її стосунках з дитиною в проєктивному переносі.

Психологічна зрілість, як умова здорового материнства. Материнство — це комплексний біологічний, психологічний, індивідуально-особистісний, соціальний, культурний феномен, завдання якого не лише формування середовища для становлення особистості дитини, але й розвитку особистості самої жінки, розвиток і зміна структури сімейних та соціальних стосунків в цілому. Здорове материнство можливе за умови психологічної зрілості, здоров'я і психологічної готовності жінки до материнства, а це — весь період онтогенезу майбутньої матері. З раннього дитинства психіка дівчинки формується з орієнтацією на те, що їй належить виконати її найважливіше призначення — дати початок новому життю (6). Спочатку від батьків, потім від найближчого соціального оточення дівчинка сприймає віками сформовані установки щодо материнського образу. Під їх впливом формуються індивідуальні риси, які знадобляться їй для реалізації своєї материнської функції. Процес цей дуже складний, оскільки не завжди установки, які отримує дівчинка, що дорослішає, дійсно адекватні і сприяють здоровому розвитку її материнських інстинктів. Залучена в складну і часто неоднозначну систему сімейних зв'язків, дівчинка стає учасницею внутрішніх сімейних стосунків, які майже завжди неусвідомлено формують профіль її особистості, як дзеркало довіклля (1).

В силу своєї професійної діяльності спостерігаючи структури внутрішніх стосунків в сім'ях, що виховують дитину, хвору на ДЦП, ми мали можливість відстежити ці процеси в їх крайніх патологічних формах. У ході досліджень психологічних особливостей жінок, які народили хвору дитину, ми виявили, що в них багато спільного. Має місце чітко означений профіль особистості жінки, схильної народити нездорову дитину. Є підстави

стверджувати, що, можливо, не загальна біда — хвороба дитини — робить цих жінок схожими, а, навпаки, їхні однакові психологічні особливості призводять до того, що вони народжують хвору дитину.

Однією з найяскравіших загальних особливостей цих жінок є відсутність сепарації з їхніми матерями. У певному віці, коли вони самі були дітьми, їхні стосунки з мамами зовні могли здаватися чудовими — дружніми, близькими, погодженими (80 % матерів з дітьми з ДЦП виховувалися в повних сім'ях і 80 % їхніх бабусь жили в повних сім'ях). Проте, коли ретельніше дослідити, можна помітити гіперконтроль матері, її тотальну керівну роль і, відповідно, відсутність ініціативи і навіть власної думки у її доньки.

У підлітковому віці в силу онтогенетичних закономірностей відбувається сепарація дітей, що дорослішають, від своїх батьків, а, з іншого боку, цей вік є сенситивним для формування жіночої ідентичності дівчинки. Але в сім'ях, де є діти з ДЦП, багато в чому, під впливом проблем особистості мами, ці нормативні процеси не відбуваються. Замість того, щоб інтегрувати в себе усі (часто суперечливі) грані материнського образу, у дівчинки формується однобоке, ідеалізоване, а тому нереалістичне уявлення про себе, як про матір у майбутньому. Оскільки її мама не залишила права бачити в ній негативні риси, дівчинка вимушена прийти до думки, що і вона, коли виросте, не має права на помилку, а має бути «ідеальною в усіх відношеннях мамою».

Дослідження, проведене за допомогою опитувальника Г. Г. Філіпової «Онтогенез материнства», показало, що ці жінки задовго до народження дитини найбільше боялися народити хвору дитину, боялися не бути «ідеальними». Чи не є хвора дитина втіленням тих «хворобливих» уявлень, які сформувалися під впливом нерозривно пов'язаної диади «мати — донька»?

Показово, що, маючи власних чоловіків і народивши своїх дітей, для таких жінок найголовнішою людиною у світі залишаються матері, які продовжують керувати їхнім життям. Наявність хворої дитини в цій ситуації виступає «причиною», «поясненням» надзвичайної ролі мами (бабусі, тещі) в житті молодшої сім'ї: «У мене ж хвора дитина, як же я впораюся без допомоги мами?!» При такій схемі сімейних відносин батькові дитини так само надається другорядна роль — в основному, як «кореня будь-якого лиха», на якого жінка спрямовує всі свої негативні емоції: «він не допомагає, він винен, він залишив мене наодинці з хворою дитиною. Одна мама мені підтримка». І при цьому жінки намагаються вирішити задачу, обумовлену їхнім інфантілізованим особистісним профілем: «як вести себе так, щоб заслужити мамине схвалення». Це завдання не вирішується, оскільки на невдоволенні матері своєю донькою тримається цей зв'язок. Донька нескінченно прагне заслужити схвалення, а мати залишається незадоволеною і такою, що постійно її критикує. Якщо мати схвалить вчинки доньки, це буде означати, що їй поруч більше нічого робити, донька відтепер сама впорається, і матері треба починати жити своїм життям, чого вона не вміє за визначенням.

Деякі статистичні відмінності у відповідях мам дітей з ДЦП (МД) і мам здорових дітей з контрольної групи (МК).

1. Мама (МД) в дитинстві менше, в порівнянні з мамами (МК), грали в динамічні ігри ($\chi^2 = 0,213683$). Дівчатка були слухняні, «не стрибали», любили гратися з ляльками. Можливо, це виробилося як бажана слухняність для мами.

2. При цьому ігри в ляльки (МД) були переважно самостійні, комунікації з мамами в іграх було менше ($\chi^2 = -0,267414$), ніж у мам (МК), що може говорити про прояв відстороненості в стосунках і компенсації цього недоліку в спілкуванні зі своєю нездоровою дитиною.

3. На питання: «Коли вперше в дитинстві ви побачили немовля, що ви робили»? У мам з групи ДЦП достовірно менше відповідей про те, що вони дивилися на немовля ($\chi^2 = -0,222222$), але, на рівні тенденції, вони більше годували його. Можливо, вже в дитинстві склалися позиції уникнення в складному перенесенні та ідентифікації. 97 % мам з групи ДЦП згадують, що при спілкуванні у дитинстві їхня мама завжди дивилася їм в очі, коли вела з нею відверті розмови, коли з'ясовувала правду, дорікала, проявляла невдоволення. Спілкування, при якому має місце прямий погляд в очі, — це не лише особливий рівень відносин, при якому формується діада прихильності, а це й дуже чітка демонстрація субординації. У тваринному світі той, хто дивиться в очі, — це лідер, який стежить і контролює. Для деяких дівчат такий погляд мами в поєднанні з очікуванням похвали від неї стає системоутворюючим, таким, що вибудовує все її життя. В цьому випадку донька готова на те, щоб відмовитися від своїх бажань і ні в чому не проявляти ініціативу. Якщо це не вдається, дівчина відчуває сором. Сором поєднується з бажанням сховатися, «провалитися крізь землю», відмовитися від власної ідентичності, для того, щоб забезпечити прийняття з боку батьків (5). Часто буває, що мати намагається вирішити свою власну проблему, використовуючи почуття сорому за дитину. При спілкуванні з дітьми з ДЦП їхні мами часто не контактують з ними поглядом. І це не тільки тому, що їх складно повернути до себе, коли діти сидять у них на колінах. Мама дітей з аутизмом теж намагаються не зустрічатися з дітьми поглядом. Можливо, в цьому проявляється несвідома установка мами на руйнування контролюючого контакту зі своєю власною матір'ю.

4. У порівнянні з контрольною групою мами дітей з ДЦП у своєму власному дитинстві менше відчували підтримку ($\chi^2 = 0,2007$) і допомогу ($\chi^2 = 0,144516$) своїх мам.

5. У спогадах про дитячі «кошмарні сни» — відповідей «не було» достовірно менше у мам з групи ДЦП. Так, внутрішнє напруження у дівчаток, які потім народили хворих дітей, було більшим. Але дивує те, що в групі (МД) з адекватною прихильністю дівчатка частіше не пам'ятають ані про кошмарні сни, ані про своє дитинство, взагалі, витіснивши абсолютно всі спогади. Жінки (МД), у яких встановлено амбівалентний стиль відносин з матір'ю, визнають, що кошмари снилися, і це мало місце в більшості випадків.

6. Вже в період материнства є різниця в розумінні емоційного стану власної дитини — менше в групі (МД). На питання: «З якого віку Ви почали розуміти стан дитини?», у мам з групи ДЦП достовірно менше від-

повідей: «відразу» ($\chi^2 = -0,203460$), і більшість із них відповіли: «важко сказати».

7. Для мам з групи (МД) більш характерна післяпологова депресія.

8. На питання: «Опишіть, що Вас найбільше хвилювало під час вагітності, чого Ви боялися?», у мам з групи ДЦП високо достовірно менше відповідей: «нічого не боялася» ($\chi^2 = -0,438230$), а також достовірно менше їх відповіли, що «відчувають страх втратити дитину» ($\chi^2 = -0,266872$), порівняно з мамами здорових дітей. Дуже показово, що в групі мам з дітьми з ДЦП утворилася окрема категорія відповідей: «був страх за здоров'я дитини». Тобто ці жінки задовго до пологів найбільше боялися народити хвору дитину, часто уявляючи те, що сталося потім в пологах та після них. Ми враховуємо, що мами відповідали вже тоді, коли дитина народилася, і було ясно, що у неї є проблеми, і в цьому випадку могло з'явитися ретроградне перенесення і гальмування перед позитивною відповіддю на варіант «нічого не турбує».

Механізм витіснення проблеми. Дитина — симптом сім'ї. Дитина з ДЦП в проєктивній ідентифікації накопичує материнські страхи і ображається на мати за те, що вона тримає її на дистанції. А матері важко емоційно наблизитися до тієї частини своєї проблеми, яку вона в дитині «розмістила». Їй тепер добре, вона полегшила свою долю, спроектувавши те, що для неї є неприйнятним в собі, на дитину. Після цього вона дистанціюється від дитини. Однак, дистанціюючись, мати позитивно оцінює свою дитину і своє ставлення до неї, адже все, що їй не подобається, витіснене і знаходиться поза її контролем. Дитина ж, навпаки, бачить в матері ту частину, яку мати не хоче в собі бачити, і це розчаровує дитину. Отже, ми бачимо асиметричну картину — дитина не дуже добре ставиться до матері, але тягнеться і вимагає її. Мати, навпаки, добре ставиться до дитини, але емоційно дистанціюється від неї і чинить опір зближенню. Вона тягнеться до минулого, оскільки відносини з її власною матір'ю не вирішені.

Більшість матерів одноосібно виховують дитину, і не тільки через слабкість та нерішучість батька, але й тому, що в об'єктних відносинах для нього не передбачено місце. Батько дитини виконує лише роль контейнера негативних емоцій жінки до власної мами. Цей конфлікт витіснений і вимагає балансу. І якщо під час вагітності та першого року життя, коли мама і дитина мають, за словами Віннікотта, «одну психіку на двох» (3), мати не може сама впоратися зі своїми страхами і психотичним розщепленням, тоді, в омніпотентній єдності з мамою дитина може врятувати її психічний стан, контейнуючи в собі її проблеми. Еволюційно важливо зберегти репродуктивну жінку, і хвора дитина стає заручником маминої проблеми.

Особливості психокорекційної роботи з мамами дітей з ДЦП. Якість прив'язаності у мам (МД) до своїх власних мам: 46 % респонденток назвали прив'язаність «міцною» (2), а 32 % — «тривожною», 50 % — характеризували це як «сепарація незавершена із збереженням залежності», «адекватна» — у 35 %. Для 50 % опитуваних цінність дитини — підвищена, адекватна — у 26 %. Для цієї категорії матерів (МД) характерні такі психологічні захисти, як заперечення і реактивне утворення. У запереченні вони

не просто відкидають небезпечну ситуацію, але ще і замінюють її на якусь уявну і безпечну. Це та сама «втеча» у фантазію, казку, яка характерна для дитинства. «Потрібно вірити, що станеться чудо», коли це не трапляється, кожен раз йде неминучий «обвал». Реактивне утворення проявляється в тому, що матері ненавидять тих, кого люблять, і ображають тих, до кого відчувають вдячність. Це могло з'явитися як захист, коли з'явилися агресивні почуття. Але ще раніше, на досвіді спілкування доньки з мамою, вже перевірено, наскільки це небезпечно — не вміти тримати агресію в руках.

Досліджувані знаходяться в пре-депресивній позиції, не допускаючи появи тривоги і усвідомлення своєї амбівалентності (6). У їхній свідомості не інтегровані образи «хорошої» та «поганої» матері, розуміння того, як бути «достатньо хорошою мамою для своєї дитини (4). Жінка, яка пригнічена своєю матір'ю і беззаперечно реалізує її волю, веде себе так само і по відношенню до своєї дитини — авторитарно, з гіперопікою (7), не залишаючи дитині права на ініціативу і власні бажання (що приймає «природні форми реалізації» у догляді за дитиною з ДЦП). Ці матері впевнені, що у їхньому житті є проблеми тільки у дітей, а ті матері, які зуміли усвідомити свої проблеми і опрацювати їх, згодом мали якісні поліпшення в реабілітації дітей (підвищувалася активність контакту, емоційної та фізичної взаємодії, що викликало гордість батьків).

Матері дітей, хворих на ДЦП, мають тенденцію знаходитися в стані екзистенціальної кризи, їхня тимчасова орієнтація переважно спрямована в минуле, вони внутрішньо пасивні і у них відсутня мотивація до змін. Їх відрізняє нерішуча поведінка в стресових ситуаціях і більше прагнення до проблемно-орієнтованого копінгю.

Психологічні характеристики цих матерів вказують на наявність у них так званого морально-мазохистичного характеру. Терапія особистості матерів з такою структурою дуже трудомістка. Такій матері потрібно накопичити величезний ресурс для змін і знайти в собі сили для формування стійкого образу власного «Я».

Враховуючи все вищеописане, для роботи з такими матерями можна запропонувати наступні рекомендації:

– На початку роботи можна порадити їм фізичну активність в якості терапії. Це підвищить зв'язок з власним тілом та реальністю і допоможе у реабілітації дитини, оскільки, маючи з дитинства нелюбов до рухливих ігор, ці матері несвідомо ігнорують активний рух і домашні заняття з дитиною ЛФК. Рекомендуючи групові заняття ЛФК для цих мам, ми забезпечимо зростання стійкого образу власного «Я» та більш активне підключення до процесу лікування дітей.

– Спостерігаючи тенденцію у мам до перекладання роботи зі своїми дітьми на фахівців і зменшення власної ініціативи в роботі, важливим є усвідомлення ними величезного власного сорому і страху своєї ініціативи, що допоможе їм бути більш відповідальними у роботі з дітьми.

– В дослідженнях відносин матері дитини з ДЦП зі своєю матір'ю дуже розмиті уявлення про справжній стан дівчинки і про віру її у себе: чи її стосунки з матір'ю були теплими і близькими, чи то дівчинка хотіла ба-

чити їх такими. Таким чином, механізм проєктивної ідентифікації, сформований жінкою в її стосунках з матір'ю, використовується як системний механізм психологічного захисту, що діє трансцендентно від покоління до покоління. Очевидно, що завдання такого роду найчастіше перевищують психічні можливості дитини і призводять до травматогенної ситуації. Тобто дитина як би бере на себе складну психічну проблему, з якою не змогла впоратися її мати і, можливо, бабуся.

В культурних традиціях багатьох народів, виходячи заміж, жінка переходить жити в сім'ю чоловіка. Це сприяє її сепарації від своєї матері. Зі свекрухою у жінки, частіше за все, не виникає спільної конфронтації з чоловіком, тому велика ймовірність формування у жінки міцної прихильності до чоловіка.

Висновки. У традиційній медицині головним та іноді єдиним об'єктом (а не суб'єктом) лікування є тільки хвора дитина. Отже в цьому випадку лікується не стільки причина, скільки наслідок. Але інтерперсональний підхід надає більше варіантів впливу і більше надій на компенсацію. Таким чином теоретичне та емпіричне дослідження показало, що корінь проблем в сім'ях, які виховують дитину з церебральними проблемами, — це симбіотичний зв'язок матері дитини зі своєю матір'ю. В картині світу матері хворої дитини немає місця ані дитині, як особистості, ані чоловікові, батькові цієї дитини. Жінка знаходиться під владою своєї матері, яка, одного разу і до тепер, блокувала її ініціативу, її думку, її право на власний вибір. Від жінки очікується продуктивна робота з дитиною, а вона не в змозі бути ініціативною, оскільки сама не пройшла свій власний етап прояву ініціативи. Таким чином, запропонована психокорекційна програма спрямована на роботу саме з цими жінками, на вирішення їхнього багаторічного внутрішнього конфлікту з самими собою з приводу взаємин з їхніми матерями.

Список використаних джерел та літератури

1. Балзам Р. Мать внутри матери [Электронный ресурс] / Р. Балзам // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2005. — № 2. — Режим доступа: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2885>
2. Бриша К. Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике / К. Х. Бриша; Пер. с нем. — М.: Когито - Центр, 2012.
3. Винникот Д. В. Маленькие дети и их матери / Д. В. Винникот. — М.: Класс, 1998. — 25 с.
4. Гаддини Е. Агрессия и принцип удовольствия: к психоаналитической теории агрессии [Электронный ресурс] / Гаддини Е. // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2004. — № 2. — Режим доступа: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=3000/>
5. Рехардт Э., Иконен П. П. Происхождение стыда и его проявления [Электронный ресурс] / Э. Рехардт, П. П. Иконен // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2009. — № 4. — Режим доступа: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2743/>
6. Филиппова Г. Г. Психология материнства: учебное пособие / Филиппова Г. Г. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 240 с.
7. Хамитова И. Ю. Межпоколенные связи. Влияние семейной истории на личную историю ребенка [Электронный ресурс] / И. Ю. Хамитова И. Ю. // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2003. — № 4. — Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0395/1_0395-24.shtml/

REFERENCES

1. Balzam R. (2005) Mat' vnutri materi [Mother inside mother] *ZHurnal prakticheskoy psihologii i psihoanaliza* — Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis. Vol.2 Retrieved from <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2885>[in Russian].
2. Brisha K. H. (2012) Terapiya narushenij privyazannosti: Ot teorii k praktike [Therapy of attachment disorders: From theory to practice]. Moscow: Cogito-Centr [in Russian].
3. Vinnikot D. V.(1998) Malen'kie deti i ih materi [Little children and their mothers]. Moscow: Klass. [in Russian].
4. Gaddini E. (2004) Agressiya i princip udovol'stviya: k psihoanaliticheskoy teorii agressii [Aggression and the pleasure principle: to the psychoanalytic theory of aggression] *ZHurnal prakticheskoy psihologii i psihoanaliza* — *Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*, Vol.2– Retrieved from <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=3000/> [in Russian].
5. Rekhardt E.H., Ikonen P. P. (2009) Proiskhozhdenie styda i ego proyavleniya [The origin of shame and its manifestation] *ZHurnal prakticheskoy psihologii i psihoanaliza* — *Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*, Vol.4– Retrieved from <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2743/> [in Russian].
6. Filipova G. G.(2012) Psihologiya materinstva[Maternity Psychology]. Moscow: Izdatel'stvo Instituta Psihoterapii. [in Russian].
7. Hamitova I. YU.(2003) Mezhpokolennye svyazi. Vliyanie semejnoy istorii na lichnyuyu istoriyu rebenka [Intergenerational relations. Influence of family history on the personal history of the child]. *ZHurnal prakticheskoy psihologii i psihoanaliza* — *Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*, Vol. 4. Retrieved from http://pedlib.ru/Books/1/0395/1_0395-24.shtml/

Григорьева Светлана Викторовна

асихотерапевт УСП и ЕКПП, PhD в области медицинской психологии,
психотерапевт детей и подростков

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПРИВЯЗАННОСТИ В СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ РЕБЕНКА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМИ ПРОБЛЕМАМИ

Резюме

В статье рассмотрена модель семейных отношений в диаде «женщина и ее мать», которые обуславливают патологическую связь во второй диаде — матери с ее ребенком, больным ДЦП. Описаны основные психологические особенности женщин-матерей и их отношений с их матерями в семьях, где растет ребенок с ДЦП. Показаны особенности зависимого поведения, вызванного привязанностью, и нарушения, проявляющиеся в контролируемом воспитании. Описана также бессознательно сформированная структура семьи и возможности выхода из симбиотических отношений.

Ключевые слова: онтогенез материнства, динамика привязанности, нарушения сепарации, эдипальный конфликт, самоидентификация, дети с ДЦП.

Grigoryeva Svetlana Viktorovna

Psychotherapist USP and the CPT,

PhD in Medical Psychology, Psychotherapist for Children and Adolescents

INVESTIGATION OF DYNAMICS OF ATTITUDE IN CHILDREN'S FAMILIES WITH CEREBRAL PROBLEMS

Abstract

Questions of attachment, in particular family relationships are traditionally relevant, both in scientific and applied psychology. A special interest of the author was attracted by the problem of attachment in families with children suffering from cerebral palsy, because because of organic disorders, attachment here takes the form of «absolute attachment» and the child to mother and mother to the child.

In the article psychological features of child-parent relations in families with children with cerebral palsy are considered. The relationship between a mother-child dyad in 1m and 2m generations, specificity and patterns of development of dependent relationships are considered in detail. Intergenerational mechanisms of transmission of violations of the family system related to separation, self-identification, controlling upbringing and attachment are explained. A profile of the personality of a woman who has a risk of giving birth to a child with a developmental disability is indicated. The temporal orientation of the woman's personality and the unconscious strategy of the pre-depressive position in which they are. A model is developed that demonstrates the psychological structure of family relations, the place and role of the child's father in this structure. Based on a study that points to the presence of moral and masochistic moms and a tendency to unconscious confrontation of physical activity, recommendations are suggested in the work.

Key words: maternity ontogeny, attachment dynamics, separation disorders, oedipal conflict, self-identification, family, children with cerebral palsy.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2018.

УДК 159.922.6:17.023.35(043.3)

Гріньова Ольга Михайлівна

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

e-mail: grineva_olga@ukr.net

ORCID 0000–0002–7714–610X

DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1\(47\).139771](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1(47).139771)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АВТОРСЬКОГО ЖИТТЄВОГО ВИБОРУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті досліджується феномен життєвого вибору. Наведено підходи сучасних вчених до вивчення життєвого вибору в юнацькому віці як суб'єктного, екзистенційного, самостійного. Проаналізовано психологічні особливості ціннісно-смыслових детермінант життєвого вибору в юності, взаємозв'язку цього явища з життєвими цілями й планами молоді. Розглянуто феномен авторського життєвого вибору юнаків, як такий, що здійснюється на засадах особистісної свободи й відповідальності та спрямований на самореалізацію їх життєвих цілей і планів.

Презентовано зміст авторського опитувальника для дослідження особливостей здатності до здійснення авторського життєвого вибору особистості віку пізньої юності. Проаналізовано результати експериментального дослідження авторського життєвого вибору особистістю пізнього юнацького віку.

Ключові слова: особистість, юнацький вік, авторський життєвий вибір.

Постановка проблеми. Значна динамічність суспільно-політичної ситуації розвитку особистості в Україні на початку XXI ст., відсутність єдиної загальнодержавної ідеології та системи цінностей, наявність різноманітного й суперечливого впливу різноманітних ЗМІ на свідомість кожної людини визначають високу актуальність дослідження здатності сучасної людини до здійснення автономних життєвих виборів. У юності, з настанням громадянської зрілості, індивідуум вперше одержує соціальні можливості не лише до здійснення життєвих виборів щодо організації власної життєдіяльності в теперішньому й майбутньому, але й до їх реалізації в системі соціальних взаємин. За таких умов особистість переживає як свободу власного життєвого вибору, так і особистісну та соціальну відповідальність за його звернення, усвідомлює незворотність вже здійснених життєвих виборів. Усе це, а також значна обмеженість життєвого досвіду юнаків і дівчат щодо здійснення власних, вільних та відповідальних, глибоко осмислених стратегічних виборів у своєму житті визначають соціальну значущість дослідження проблеми авторського життєвого вибору особистості в юнацькому віці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній психологічній науці життєвий вибір людини розглядається як механізм вирішення нею суб'єктивно складних або кризових життєвих ситуацій, засіб віднаходження оптимального шляху подальшого особистісного розвитку, який найбіль-

шою мірою сприяє її продуктивній самореалізації. Згідно з науковою позицією І. А. Сербін-Жердецької, ефективність життєвого вибору впливає на специфіку вирішення особистістю «переломних» життєвих ситуацій та визначає хід її подальшого життя на тривалі часові періоди. Здатність до життєвого вибору визначає можливості людини зі зміни соціальних обставин своєї життєдіяльності й, таким чином, управління своїм життям [7]. О. О. Комлев підкреслив, що здійснення життєвих виборів сприяє саморозвитку як особистісного, так і соціального світу людини. Стрімкі зміни сучасного соціуму створюють нові життєві ситуації в бутті індивідуума. Для вирішення таких ситуацій він має здійснити особистісно «значущий» життєвий вибір, в якому актуалізуються його цінності. У процесі життєвого вибору з ряду можливостей, наявних у конкретній життєвій ситуації, людина обирає саме ті, які найбільшою мірою сприяють її самореалізації [4].

У дослідженнях М. О. Щукіної підкреслюється відповідальність індивідуума за його життєві вибори. У процесах особистісного саморозвитку людина набуває здатності до рефлексивного виходу за межі актуальної ситуації розвитку та здійснення життєвого вибору не лише з наявних у соціальній ситуації розвитку альтернатив, але і до створення нових альтернатив свого життєвого вибору [9]. За таких умов особистість стає не лише суб'єктом, який управляє процесами свого життєвого вибору, але й автором, що створює альтернативні варіанти такого вибору.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У віковому аспекті становлення життєвого вибору особистості має свою специфіку. Згідно з науковою позицією І. С. Кона, найбільш значущими життєвими виборами для юнаків є вибори, що визначають їх майбутнє — вибір професії, коханої людини та друзів, особистісне самовизначення тощо. Здійснюючи такі вибори, молоді люди визначають стратегічні способи реалізації своїх смисложиттєвих орієнтацій у своїй життєвій перспективі, створюють життєві цілі, плани, інші когніції індивідуального проекту свого життя. Глибоко осмислені й емоційно пережиті, здійснені на засадах особистісної свободи й відповідальності, життєві вибори в юнацькому віці є авторськими. У таких виборах особистість не наслідуює стереотипні зразки соціально схвалюваного життя сучасної людини, а створює свій, унікальний і неповторний життєвий шлях.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретично й експериментально дослідити психологічні особливості авторського життєвого вибору в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічні особливості здійснення життєвих виборів особистістю юнацького віку досліджувались у роботах Е. Ю. Алієвої, Р. Д. Гусейнова, Є. В. Степури, Т. М. Титаренко та ін.

Т. М. Титаренко зазначила, що сучасна особистість, що живе в суспільстві постмодерну, може здійснювати авторський вплив на свою реальність. Для реалізації такого впливу людина має «... знайти в собі сили для вибору нової форми інтерпретації того, що відбулося, ще раз переписати свою життєву історію...» [6, с. 27]. Авторське переосмислення юнаком альтер-

нативних життєвих рішень на канві власної життєвої історії здійснюється на засадах особистісної свободи. При цьому «віднайти в собі сили» особистість може засобами вольової саморегуляції таких дій. Вчена зазначила, що життєвий вибір особистості характеризується властивостями свободи, усвідомленості й довільності [6].

Авторський життєвий вибір юнаків характеризується не лише особистісною свободою, але й відповідальністю. Усвідомлення й переживання молодю людиною власної відповідальності перед собою й суспільством за реалізацію своїх життєвих виборів, здійснення життєвих цілей і планів сприяє актуалізації її здатності до суб'єктного управління своїм життям. Відтак життєвий вибір юнаків стає суб'єктивним. Р. Д. Гусейнов інтерпретував суб'єктивний вибір як здатність людини генерувати варіанти свого життєвого вибору та обирати один з них, підпорядковуючи цей процес переживанням відповідальності за свій вибір. Суб'єктивний вибір здійснюється на основі суб'єктивної позиції, що поєднує уявлення особистості про себе та власне місце у світі. Такий вибір пов'язаний з концентрацією життєдіяльності людини у тих модусах оточуючої реальності, взаємодія з якими найбільше сприяє реалізації її проекту [3].

У процесах суб'єктивного управління своєю життєдіяльністю переживання юнаками відповідальності за прийняття власних життєвих рішень підсилюється, оскільки, як слушно відзначив Є. В. Степура, екзистенційний вибір супроводжується усвідомленням того, що наявні до остаточного вибору життєві альтернативи можуть бути втрачені назавжди [8]. Переживання незворотності подальшого вибору одного з альтернативних варіантів життєвих рішень сприяє підвищенню особистісної відповідальності юнака ще до здійснення життєвого вибору, в процесі конструювання життєвих рішень як його альтернативних варіантів.

Життєвий вибір здійснюється юнаками на засадах особистісної свободи й відповідальності, отже, є суб'єктивним. Водночас особистість обирає оптимальне життєве рішення для реалізації створеного проекту свого ідеального майбутнього, переосмислюючи й переживаючи відповідність сконструйованих варіантів соціальної активності власним смисложиттєвим та ціннісним конструктам. Такий життєвий вибір є більш широким психічним утворенням, ніж суб'єктивний вибір, а саме — авторським. Л. І. Анциферовою було підкреслено, що людина стає автором своїх психічних утворень, якщо вона саме створює, а не лише відшукує власну самість [2]. С. Д. Максименко також констатував, що у своїх творіннях людина як «... автор втілює власне переживання стану народження себе як Я-існуючого, Я-суб'єкта» [5, с. 210].

Е. Ю. Алієвою самостійний життєвий вибір особистості пізнього юнацького віку досліджується як здатність до цілеспрямованого управління своєю життєвою активністю, спрямованого на реалізацію її ціннісних орієнтацій. Такий вибір характеризується здатністю до управління соціальними обставинами свого життя, стійкої життєвої позиції, розвиненою особистісною саморегуляцією, вираженою емоційною стійкістю при здійсненні життєвого вибору в умовах невизначеності та ін. [1].

У своїх життєвих виборах особистість створює способи втілення власних смисложиттєвих та ціннісних орієнтацій у певній програмі власної соціальної активності. При цьому автор такого життєвого вибору є «Я-існуючим», оскільки його «Я» вільне й автономне від соціального тиску і водночас є «Я-суб'єктом», оскільки приймає на себе відповідальність за свій життєвий вибір.

Теоретичний аналіз феномена авторського життєвого вибору юнаків у фаховій літературі як глибоко осмисленого, спрямованого на самореалізацію особистості, такого, що здійснюється на засадах особистісної свободи й відповідальності, визначив необхідність створення спеціальної психодіагностичної методики для дослідження особливостей становлення цього психічного утворення в сучасній молоді.

Для діагностування психологічних особливостей авторського життєвого вибору юнаків нами було розроблено психодіагностичну методику «Авторський життєвий вибір». На основі аналізу здійсненого теоретичного аналізу феномена життєвого вибору, а також методик Д. О. Леонтьєва, А. С. Мальцевої для дослідження вибору людини як психічного утворення в змісті розробленої методики було виокремлено шкалу автономності, точніше, здатності юнаків рефлексивно відокремлювати власне «Я» від утворень особистісного й соціального світу в процесі здійснення життєвих виборів. Шкала екзистенційної основи авторського життєвого вибору відображає прагнення респондентів обирати такі способи організації своєї життєдіяльності, які забезпечують найбільші можливості для реалізації власних екзистенцій, а також найбільшою мірою враховують життєві інтереси й прагнення інших людей. Шкала ґрунтовності вибору дає можливість виявити обміркованість, аналіз юнаками впливу свого вибору на інші аспекти їх життєдіяльності. Шкала задоволеності життєвим вибором відображає переживання досліджуваними відповідності вже здійсненого життєвого вибору своїм смисложиттєвим орієнтаціям. Шкала життєстійкості в процесі життєвого вибору передбачає виявлення готовності респондентів долати життєві труднощі, навіть значні, для реалізації життєвого вибору. Такий вибір не є соціальним пристосуванням особистості, однак відображає її прагнення до створення саме авторських способів проектування свого життя. Тому активність юнаків зі здійснення авторських життєвих виборів є неадаптивною.

Психодіагностична методика «Авторський життєвий вибір». Мета: дослідити психологічні особливості здатності юнаків до здійснення авторського життєвого вибору.

Інструкція: перед Вами перелік тверджень. Поміркуйте про своє життя та пригадайте найбільш важливі вибори, які Ви вже зробили в житті. Якщо запропоноване твердження є близьким до способу здійснення Вами ключових виборів Вашого життя, — оберіть відповідь «Так». Якщо така характеристика здійснення життєвих виборів Вам не властива — оберіть відповідь «Ні»:

1. Для мене важливо робити в житті власні вибори, а не прислухатися до думки інших людей, навіть найбільш близьких.

2. Для мене важливо будувати моє життя відповідно до моїх моральних принципів, навіть якщо вони йдуть врозріз з думкою більшості.

3. Приймаючи остаточне рішення у важливому для мене питанні, я керуюся правилом «7 разів відмірай — один відріж».

4. Якщо я в житті роблю важливий вибір, не прислухаючись до свого «Я», то потім почуваю себе дискомфортно.

5. У житті я не шукаю легких шляхів.

6. Здійснюючи важливий життєвий вибір, я в першу чергу прислухаюся до себе і думаю: чи «Дійсно це те, що треба мені»?

7. Якщо в житті я бачу несправедливість — я не мовчу і не роблю вигляд, що мене це не стосується.

8. Перед тим, як зробити важливий життєвий вибір, я багато разів зважую усі можливі рішення, оцінюю плюси і мінуси кожного з них.

9. Приймаючи важливі для мене життєві рішення, я глибоко переживаю їх.

10. У ситуації складного життєвого вибору з багатьох альтернатив я виберу правильну, навіть якщо цей вибір ускладнить моє життя.

11. У ситуації складного життєвого вибору, якщо порада близьких людей, що бажають мені добра, буде правильною — я прийму її.

12. У житті я прагну приймати такі рішення, які не шкодять іншим людям.

13. Найважливіші життєві рішення я роблю, довіряючи собі і своїй інтуїції — спонтанно, не роздумуючи довго.

14. Зробивши правильний для мене життєвий вибір, я переживаю позитивні емоції.

15. Якщо я розумію, що зробив неправильний життєвий вибір, то прагну «переграти» ситуацію, змінити своє життя.

16. У складних життєвих ситуаціях я згадую відомих, успішних людей зі схожою життєвою історією і прагну діяти так, як вони.

17. «Мета виправдовує засоби», а «переможців не судять». Якщо для досягнення моїх цілей треба буде «пройти по головах» — я зроблю це.

18. Після того, як у важкій життєвій ситуації я знайшов оптимальне для себе рішення, я ще раз добре його обдумаю.

19. Якщо мої близькі люди не згодні з моїм життєвим вибором, мене мучать докори сумління, навіть якщо я впевнений, що цей вибір — правильний.

20. Краще не ризикувати, а робити в житті такі вибори, які найбільш імовірно гарантують досягнення успіху.

Ключ та інтерпретація:

– шкала автономності вибору — питання № 1 «Так», 6 «Так», 11 «Ні», 16 «Ні»;

– шкала екзистенційної основи вибору — питання № 2 «Так», 7 «Так», 12 «Так», 17 «Ні»;

– шкала ґрунтовності (обміркованості) вибору — питання № 3 «Так», 8 «Так», 13 «Ні», 18 «Так»;

– шкала задоволеності вибором — питання № 4 «Так», 9 «Так», 14 «Так», 19 «Ні»;

– шкала життєстійкості в процесі життєвого вибору — питання № 5 «Так», 10 «Так», 15 «Так», 20 «Ні».

Збіг відповіді респондентів з ключем на кожне питання оцінюється в 1 бал. За результатами використання розробленої методики респонденти можуть набрати від 0 до 20 балів. Високому рівню здатності особистості до здійснення авторського життєвого вибору відповідає результат у 14–20 балів, середньому — 7–13 балів, низькому — 0–6 балів.

Експериментальне дослідження здатності юнаків до здійснення авторського життєвого вибору проводилось на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, а також Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка. У дослідженні взяли участь 230 юнаків та дівчат віком 17–21 рік. Результати проведеного дослідження представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Кількісні результати дослідження здатності юнаків до здійснення авторського життєвого вибору n=230

Рівень розвитку здатності юнаків до життєвого вибору	Вікова група респондентів (у %)				
	17 років	18 років	19 років	20 років	21 рік
Високий	51,06	30,61	54,17	56,52	45,00
Середній	34,04	61,22	39,58	28,26	32,50
Низький	14,89	8,16	6,25	15,22	22,50

Як видно з табл. 1, у майже половини всіх респондентів показники здатності до життєвого вибору є *високими* (51,06 % у 17 років, 30,61 % у 18 років, 54,17 % у 19 років, 56,52 % у 20 років, 45,00 % у 21 рік). Ці досліджувані прагнуть до здійснення автономного від соціального тиску, найбільш оптимального для них варіанта життєвих рішень, який відповідає їх смисложиттєвим когніціям та оцінюється самою особистістю як власний. Процес здійснення такого вибору не є спонтанним і одномоментним актом, юнаки багаторазово обмірковують та переоцінюють власні життєві вибори перед прийняттям остаточного рішення про їх реалізацію, переживають задоволення від самого процесу здійснення вибору. При здійсненні життєвих виборів прагнуть до переходу до постановки нових, більш складних завдань свого життя. У цілому досягнення високих показників авторського життєвого вибору юнаків є виявом їх готовності до реалізації визначених стратегічних цілей їх життя.

Помірні кількісні показники розвитку механізму життєвого вибору виявлені в 34,04 % юнаків віком 17 років, 61,22 % — 18 років, 39,58 % — 19 років, 28,26 % — 20 років, 32,50 % — 21 рік. Юнаки з середніми результатами становлення досліджуваного утворення набувають здатності до автономного й осмисленого життєвого вибору. Водночас для досягнення найбільш важливих для них життєвих цілей, прогноз успішності яких є нечітким, опитувані надають перевагу здійсненню обґрунтованих, але соціально стереотипних, недостатньо індивідуалізованих життєвих виборів. Орієнтація на «легкі», «гарантовані» засоби досягнення життєвих цілей сприяє зменшенню тривожності юнаків щодо їх реалізації. Водночас опи-

тувані часто переживають незадоволеність здійсненим вибором, оскільки обрані стереотипні способи життєпроекування спрощують образи досягнення відповідних життєвих цілей у майбутньому, зменшують їх відповідність екзистенціям ідеального проекту свого майбутнього.

До *низького рівня розвитку* авторського життєвого вибору нами було зараховано 14,89 % юнаків віком 17 років, 8,16 % — 18 років, 6,25 % — 19 років, 15,22 % — 20 років та 22,50 % — 21 рік. При здійсненні життєвих виборів вони вкрай мало осмислюють їх можливості для реалізації своїх смисложиттєвих орієнтацій. Досить помірно переживають власну свободу й відповідальність у процесі здійснення вибору. Вони осмислюють власні вибори як соціальну необхідність, вияв потреби відповідати соціальним очікуванням. Тому низький рівень розвитку здатності юнаків до здійснення авторських життєвих виборів мало сприяє реалізації їх смисложиттєвих та ціннісних орієнтацій в пректі індивідуального майбутнього.

Висновки. Юність є сензитивним періодом для розвитку здатності особистості до здійснення життєвого вибору. Найбільш значущі для юнаків життєві вибори відображають обрані ними стратегічні способи реалізації власних смисложиттєвих та ціннісних орієнтацій, досягнення життєвих цілей. Авторські життєві вибори здійснюються молодими людьми автономно від впливу соціальних детермінант, є глибоко осмисленими й пережитими, здійснюються на засадах особистісної свободи й відповідальності за свій вибір. Результати емпіричного дослідження здатності юнаків до авторського життєвого вибору показали, що кількісні показники високого рівня розвитку цього психічного утворення є високими менше, ніж у половини респондентів. Відтак не всі молоді люди успішно здійснюють стратегічні вибори свого життя. Це визначає необхідність створення спеціальних умов для активізації здатності юнаків до здійснення авторських життєвих виборів.

Перспективами подальших досліджень розвитку цього явища в юнацькому віці є вивчення його чинників та взаємозв'язків з іншими особистісними утвореннями, розробка психологічних заходів з активізації здатності сучасних юнаків до авторського життєвого вибору.

Список використаних джерел і літератури

1. Алієва Е. Ю. Психологічні чинники формування у студентів здатності до самостійного життєвого вибору : автореф. ... канд. психол. наук : спец.: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Е. Ю. Алієва. — К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2017. — 21 с.
2. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности / Л. И. Анцыферова // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб. : Питер, 2002. — С. 207–212.
3. Гуссейнов Р. Д. Феноменологическое пространство профессиональных и жизненных проектов человека / Р. Д. Гуссейнов // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». — 2015. — № 5. — С. 87–91.
4. Комлев А. А. Психологические факторы значимого жизненного выбора : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Комлев Алексей Алексеевич. — Тамбов, 2003. — 194 с.
5. Медична психологія / С. Д. Максименко [та ін.] ; за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. — Вид. 2-ге. — Вінниця : Нова книга, 2010. — 515 с.

6. Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / за ред. Т. М. Титаренко. — К.: Міленіум, 2005. — 336 с.
7. Сербін-Жердецька І. А. Життєвий вибір особистості як основа її активності / І. А. Сербін-Жердецька // Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія. — 2014. — Т. 19. Вип. 1(31). — С. 290–296.
8. Степура С. В. Ціннісно-смыслові чинники прийняття рішень особистістю в умовах невідомості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Степура Євгеній Вікторович. — К., 2016. — 21 с.
9. Шукіна М. А. Саморозвиток особистості крізь призму антропологізму / М. А. Шукіна // Вестник СГБГУ. Серія 12. — 2011. — Вип. 3. — С. 138–144.

REFERENCES

1. Alijeva, E. Ju. (2017). Psykhologichni chynnyky formuvannya u studentiv zdatnosti do samostijnogho zhyttjevogho vyboru [Psychological features of independent life choice capability forming of students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Anciferova, L. Y. (2002). Psykhologhyja formirovaniya u razvytyja lychnosty [Psychology of personal forming and development]. SPb: Pyter [in Russian].
3. Ghussejnov, R. D. (2015). Fenomenologhycheskoe prostranstvo professyonalnykh y zhyznennykh proektov cheloveka [Phenomenological space of human professional life projects] *Nauchno-praktycheskyj zhurnal «Ghumanyzacija obrazovaniya» — Scientific and practical magazine «Humanization of education»*, 5, 87–91 [in Russian].
4. Komlev, A. A. (2003). Psykhologhycheskye faktori znachymogho zhyznenogho vibora [Psychological determinants of life choice]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Tambov [in Russian].
5. Maksymenko, S. D. (2010). Medychna psykhologhyja [Medical psychology]. Vinnyca : Nova knygha [in Ukrainian].
6. Tytarenko, T. M. (2005). Osobystisnyj vybir: psykhologhyja vidchaju ta nadiji [Personal choice: psychology of despair and hope]. Kyiv : Milenium [in Ukrainian].
7. Serbin-Zherdecjka, I. A. (2014) Zhyttjevyy vybir osobystosti jak osnova jiji aktyvnosti [Personality's life choice as the base of his activity] *Visnyk ONU im. I. I. Mechnikova. Psykhologhyja — Messenger ONU. Psychology*, 1(31), 290–296 [in Ukrainian].
8. Stepura, Je.V. (2016). Cinnisno-smyslovi chynnyky pryjnattja rishenj osobystistu v umovakh nevyznachenosti [Value and sense determinants of personality's decisions in conditions of precarity]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
9. Shhukyna, M. A. (2011). Samorazvytye lychnosty skvozj pryzmu antropologhyzma [Personal self-development in the light of anthropologism] *Vestnyk SpbGhU — Messenger SpbSU*, 3, 138–144 [in Russian].

Гринёва Ольга Михаловна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и консультативной психологии факультета психологии
Национального педагогического университета им. М. П. Драгоманова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКОГО ЖИЗНЕННОГО ВЫБОРА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Резюме

В статье исследуется феномен жизненного выбора. Представлены подходы современных ученых к изучению жизненного выбора в юношеском возрасте как к субъектному, экзистенциальному, самостоятельному. Проанализированы психологические особенности ценностно-смысловых детерминант жизненного выбора в юности, взаимосвязи этого явления с жизненными целями и планами молодых

людей. Рассмотрен феномен авторского жизненного выбора юношей, как такой, который совершается на основе личностной свободы и ответственности и направлен на самореализацию их жизненных целей и планов.

Представлено содержание авторского опросника для изучения особенностей способности к авторскому жизненному выбору личности позднего юношеского возраста. Проанализированы результаты экспериментального исследования авторского жизненного выбора личности в позднем юношеском возрасте.

Ключевые слова: личность, юношеский возраст, авторский жизненный выбор.

Grinova Olga Mihailivna

PhD in Psychology, assistance professor, assistance professor of the Chair of theoretical and consultative psychology, Faculty of psychology, National Pedagogical Dragomanov University.

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF AUTHOR'S LIFE CHOICE
IN YOUTH AGE**

Abstract

Psychological phenomenon of life choice provide human competence of their life circumstances' management. Individual makes his life choice in difficult, recessionary circumstances. Such choice designates his further life for a long time. Life choice in youth is considered as subjective (R. Gussejnov), existential (E. Stepura), independent (E. Alieva) in psychological literature. Personality of youth age makes life choices deal with realization of his sense-of-life and value orientations, with strategic purposes and plans of his future life. So, life choice of personality youth age is considered as subjective, existential and autonomous phenomenon in modern psychological science. Youngsters experience their personal freedom and responsibility in term of their life choice.

Authors' checklist «Authors life choice» was developed for research of special features of authors' life choice of personality in youth. This methodics includes scales of autonomy of choice, existential bases of choice, justification of choice, complacency of choice, resilience of personality in conditions of life choice. In conditions of experimental research high level of capacity of authors' life choice was educed of fewer than half of youngsters.

230 students of the National Pedagogical Dragomanov University and Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university took part in experimental research. Youngsters with high level of authors life choice are capable of designing their own life project. They have an internal locus of control. They also create their own, authors, life goals and plans. Young people with medium level prefer to use stereotyped directions of life goals' achievement. Young adults with low level of this phenomenon have a very limited abilities of their life choices' management.

Key words: personality, youth age, author's life choice.

Стаття надійшла до редакції 08.03.2018.

УДК 159.923.2: 922

Дробот Ольга В'ячеславівна

доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету

e-mail: piterkiev@gmail.com

ORCID 0000–001–5999–7632

Пустовий Сергій Анатолійович

аспірант кафедри психології та педагогіки

Університету сучасних знань (м. Київ)

e-mail: harius@ukr.net

ORCID 0000–0002–6081–1193

DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1\(47\).139772](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1(47).139772)

ПРОФЕСІЙНА СВІДОМІСТЬ ФІЛОЛОГА В ТЕРМІНАХ СУЧАСНОЇ ПСИХОСЕМАНТИКИ

У статті проаналізовано різноманітні підходи до визначення свідомості, професійної свідомості. Шляхом теоретичного аналізу встановлено структуру професійної свідомості філологів. Визначено наявність трьох шарів професійної свідомості філолога. Перший — шар чуттєвих переживань, чуттєві образи; другий — значення, знакові системи, філологічні компетенції; третій — особистісний сенс, система ставлень, інтересів та емоцій. В якості методологічної бази дослідження обрано психосемантичний підхід, який дозволяє реконструювати імпліцитні структури картини світу філологічної професії у свідомості студентів-філологів.

Ключові слова: свідомість, професійна свідомість, філолог, психосемантика.

Постановка проблеми. Свідомість — одна з найневизначеніших категорій та феноменів психологічної науки, складна для всеохоплюючого тлумачення. За одним визначенням, свідомість — це стан відчуттів, думок, почуттів [12]. За іншим — це «властивий людині спосіб ставлення до об'єктивної дійсності, оточуючих людей, результатів праці, навчання, себе самої» [18, с. 83]. Свідомість — вища форма відображення людиною навколишньої дійсності, що являє собою сукупність психічних процесів та дозволяє носію свідомості орієнтуватися в дійсності, часі та власній особистості. Свідомість забезпечує спадкоємність досвіду, єдність і різноманіття поведінки, безперервність і послідовність психічної діяльності [2].

Мета статті — проаналізувати теоретичні підходи до психологічного осмислення феномена професійної свідомості філолога.

Результати дослідження. У незчисленних визначеннях свідомості почасти відображено різноманіття функцій свідомості: пізнання, ставлення, цілепокладання, регуляція і т.д. у складному взаємозв'язку суб'єкта (особистості, Я) і навколишнього предметно-соціального світу. В існуючих визначеннях свідомості не завжди здійснюється співвіднесення, розведення або конструювання нових тлумачень свідомості, відповідних логіці комплексного (міждисциплінарного) або унітарного підходів [1]. Окрім того, ра-

дянські, пострадянські та зарубіжні дослідники мають значні відмінності у підході до предмета свідомості.

Визначення свідомості у радянській психології будувалося через категорії відображення (Б. В. Зейгарник [7], А. В. Карпов [8]), самосвідомості (В. В. Столін [20]), шляхом перерахування певних ознак свідомості (Ю. М. Орлов [14], Н. І. Чуприкова [24]) та інтеграції психічних новоутворень (Л. І. Божович [4]).

Фундаментальні роботи з психології свідомості створено радянськими вченими Л. С. Виготським [5], О. М. Леонт'євим [11], С. Л. Рубінштейном [17].

Л. С. Виготський розглядав свідомість як явище, опорядковане культурою, соціумом. Свідомість як автономна структура не існує поза контекстом соціальної взаємодії та поведінки людини в процесі цієї взаємодії: «свідомість — проблема структури поведінки» [5]. Значну роль відіграє соціальна ситуація розвитку. Оскільки свідомість — специфічно людська форма психіки, то її властивості обумовлені способом життя людини, а системоутворюючим фактором передусім є трудова діяльність, опосередкована різними знаряддями. Гіпотеза Л. С. Виготського полягала в тому, що психічні процеси перебігають аналогічно процесам діяльності, тобто вони теж стають опосередкованими особливим «психологічним знаряддям духовного виробництва» — знаковими системами — мовою, математичними знаками тощо.

С. Л. Рубінштейн методолого-теоретично обґрунтовує діяльнісний підхід до вивчення свідомості, трактуючи останню не як пасивно-споглядальну, а як процес, діяльність суб'єкта, реального індивіда, опосередковану зв'язками з діяльністю та особливостями особистості [17].

О. М. Леонт'єв розгортає аспект динамічного характеру свідомості. У діяльнісному підході свідомість подана як взаємний внутрішній рух її структурних елементів, включених у рух діяльності, та в цілому руху реального життя людини в суспільстві. Саме цей «внутрішній рух», будучи неусвідомленим, відкриває суб'єкту усвідомлювану картину предметного світу. Розвинута свідомість індивіда, за О. М. Леонт'євим, характеризується полівимірністю [11]. «Свідомість у своїй безпосередності є картина світу, що відкривається суб'єкту, у яку включені сам суб'єкт, його дії та стани» [11]. О. М. Леонт'єв пропонує з метою дослідження свідомості вивчати результати її діяльності, прив'язуючи процеси свідомості до структури дії.

Єдина галузь психології, що спеціалізовано вивчає генезу, будову й функціонування індивідуальної системи значень, яка опосередковує собою процеси сприйняття, мислення, пам'яті, прийняття, — це психосемантика. Психосемантичними називають дослідження, що виникли на стику мовознавства, семіотики, психолінгвістики та психології сприйняття. Психосемантика досліджує різні форми існування значень в індивідуальній свідомості (поняття, образи, символи, символічні дії), аналізує вплив мотиваційних факторів і емоційних станів на систему значень і смислів, що формується в суб'єкта. Психосемантика вивчає як загальнопсихологічні аспекти процесу категоризації, так і диференційно-психологічні [16, с. 9].

Експериментальна психосемантика використовує методологію побудови суб'єктивних семантичних просторів як операційних моделей категоріальних структур індивідуальної та суспільної свідомості.

Експериментальна парадигма психосемантики вийшла з праць щодо побудови семантичних просторів Ч. Осгуда (метод семантичного диференціала) та теорії особистісних конструктів Дж. Келлі (метод репертуарних ґраток) і включає використання апарату багатомірної статистики для виділення категоріальних структур свідомості суб'єкта.

В експериментальному дослідженні психосемантичні методи виступають як структуровані діагностичні прийоми, а при інтерпретації даних використовується багатомірна статистика «для виділення категоріальних структур свідомості суб'єкта» [16, с. 5]. Ці методи широко використовуються сучасними вітчизняними дослідниками і представлені в працях таких вчених, як О. Ю. Артем'єва, О. Ф. Бондаренко, О. М. Лозова, О. В. Мітіна, В. Ф. Петренко, О. Г. Шмельов та ін.

Гносеологічно психосемантика стоїть на позиціях конструктивізму, тобто розглядає психічне віддзеркалення як моделювання, що включає в образ світу ціннісні компоненти та вважає можливим існування множинності моделей світу. Відповідно, психосемантика спирається на принцип полімодальності та багатоальтернативності розвитку індивіда або групи, і це лежить в основі якісної суб'єктивної реконструкції життєвого простору особистості.

Специфіка психосемантики як методології полягає в аналізі категоріальних структур свідомості, реконструкції системи значень, що опосередковують усвідомлення світу суб'єктом, досліджуються, як зазначав В. Ф. Петренко, в режимі їх вжитку [15; 16]. Суб'єкт класифікує, оцінює, узагальнює інформацію про схожість та відмінність об'єктів і т.д.

Серед переваг психосемантичних дослідницьких процедур О. М. Назарук визначає можливість вивчення специфіки категоризації особистістю власного досвіду; звужуючи життєвий простір особистості (отемачуючи, опредмечуючи) з загального до конкретного, задаючи спосіб мислення про себе, оточуючих та навколишню реальність [13].

У класиці психосемантичних досліджень значний акцент робиться на визначенні структури професійної свідомості, яка включає відчуття, думки, ідеї, ідеали, образи, концепції. Саме з психосемантичного підходу вийшло розуміння професійної свідомості як детермінованої професійною належністю специфіку репрезентації у свідомості світу («образу світу») взагалі і предмета праці зокрема [25].

Серед такого пласту предметів дослідження увагу І. Б. Ханіної привернуло «професійне бачення світу», те, що конкретно від професії вноситься в образ світу та впливає на його сприйняття — образ світу професії [22]. Досліджуючи в рамках психосемантичного підходу особливості професійної свідомості менеджерів, О. В. Дробот було встановлено, що професійна свідомість особистості вже на її стадії формування виявляється пов'язаною з провідними мотивами діяльності суб'єкта, а також виявлено, що близькість образу-Я до образу світу професії пов'язана з майбутньою спеціальністю студентів у межах професії [6].

У дослідженнях професійної свідомості гостро постає проблема вимірювань. Так, Є. О. Клімов пропонував досліджувати образ світу професії методом вивчення професіограм з метою отримання загальних показників, характерних для усієї сукупності представників фаху [10]. Проте питання вимірювання ставлення представника професії до об'єктів світу, структури образу власної професії в свідомості фахівця та представленого в ньому семантичного матеріалу є нечітко визначеним. Особливо нечасто дана проблема розробляється у царині професійної свідомості, яка лише формується: образу майбутньої професії, образу світу професії.

Структурними компонентами професійної свідомості є професійні знання, професійні цінності, програми професійних дій як імпліцитних, так і експліцитних. Найважливішими феноменами професійної свідомості виступають також операціональні моделі (образи) як суб'єктів професійної діяльності, так і самого процесу праці, як ціннісної системи, а також образ Я самого суб'єкта. Так, О. В. Дробот на підставі дослідження психологічної природи професійної свідомості було створено структурно-функціональну модель продукування свідомістю образу світу професії. У цій моделі професійна свідомість і образ світу професії розглядаються за аналогією відношень «процесу» та його «продукту» [6].

Аналізуючи наукові психологічні джерела, знаходимо роботи, присвячені в основному особливостям професіогенезу, професійного самовизначення філологів, образу професії, професійно важливим якостям філолога, проте у психологічній літературі ми не знаходили джерел, присвячених аналізу професійної свідомості філолога.

Спробуємо осмислити професійну свідомість філолога в термінах сучасної психосемантики. Почнемо з методології свідомісного підходу до психічного, а саме — з феноменології понять «уявлення», «образ світу»

Сучасна когнітивна психологія обстоює позицію, за якої уявлення світу притаманне людині як носію свідомості, воно відображає практичну «залученість» людини у світ, універсальне і пов'язане з реальними умовами його існування. Уявлення світу є основою людського пізнання у філогенезі й онтогенезі. Звідси випливає, що ядерні структури уявлень — це фундаментальні опори існування людини як свідомої істоти, що відображають її дійсні зв'язки зі світом і не залежні від рефлексії з їх приводу. У той час як поверхневі структури пов'язані з пізнанням світу як спеціальною метою, побудовою якого-небудь уявлення про нього (більш-менш глибокого) [21].

Змістова відмінність між ядерними і поверхневими структурами пояснюється з функціональних позицій. Ядерні структури не виявляють себе самостійно. На думку В. В. Петухова, ядерні структури образу світу «амодальні в тому сенсі, що вони байдужі по відношенню до модальності свого поверхневого оформлення. Вони можуть знаходити своє втілення в будь-якій конкретній психічній дійсності» [19, с. 18]. Мінливість шарів образу світу визначається їх близькістю до світу предметів, тому пізнання нових властивостей предметів, вироблення нових способів дій змінюють зміст і форму образу світу. З точки зору відображення і дій суб'єкта поняття «об-

раз світу» можна представити з зовнішньої та внутрішньої сторін, в якій формуються цілі й потреби, а також програма дій різного ступеня деталізації. Причому на різних рівнях детальність уявлень предметів визначається детальністю схем, що породили їх [19, с. 61].

Хоча переважна частина дослідників вважає поняття «образ світу» та «картина світу» синонімічними, ми погоджуємось з іншою позицією, де картина світу характеризується як щось більш загальне, що здатне містити у своїй структурі образи, а не лише значення та смисли. Картині світу характерна більша структурованість та ієрархічність. Образ світу включає в себе систему уявлень про світ, про інших людей, про себе та свою діяльність. Картина світу служить індивідуалізованою культурно-історичною основою сприйняття, визначає розуміння світу, своєрідність інтерпретації подій і явищ. Картина світу — система образів (уявлень про світ і місце людини в ньому), зв'язків між ними і породжувані ними життєві позиції людей, їхні ціннісні орієнтації, принципи різних сфер діяльності.

Ми виходимо з того положення, що професійна свідомість результується у професійному образі світу. О. М. Леонт'єв визначив «образ світу» як складне багаторівневе утворення, що має систему значень і поле смислу [10]. «Функція образу — самовідображення світу. Виходячи з теоретичних поглядів О. М. Леонт'єва, в усвідомлюваній картині світу можна виділити три шари свідомості: 1 — чуттєві образи; 2 — значення, носіями яких виступають знакові системи, сформовані на основі інтеріоризації предметних та операціональних значень; 3 — особистісний сенс.

Перший шар складає чуттєва тканина свідомості — це чуттєві переживання, які «утворюють обов'язкову фактуру образу світу».

Другий шар свідомості складають значення, носіями яких є предмети матеріальної і духовної культури, норми і образи поведінки, закріплені в ритуалах і традиціях, знакові системи і, перш за все, мова. У значенні зафіксовані суспільно вироблені способи взаємодії з реальністю і в реальності. Інтеріоризація предметних та операціональних значень на основі знакових систем приводить до вироблення понять.

Третій шар свідомості утворюють особистісні смисли — тобто те, що індивід вкладає в конкретні події, явища чи поняття, усвідомлення яких може істотно не збігатися з об'єктивним змістом. Особистісний смисл висловлює «значення-для-мене» життєвих об'єктів і явищ, відбиває упережене ставлення людини до світу. Таким чином, людина не просто відображає об'єктивний зміст тих чи інших подій і явищ, але одночасно фіксує своє ставлення до них, пережите у формі інтересу, емоції. Система смислів постійно змінюється і розвивається, визначаючи в підсумку сенс будь-якої окремої діяльності і життя в цілому.

Учень О. М. Леонт'єва С. Д. Смирнов продовжив розробку поняття і запропонував структурну модель образу світу, розрізняючи ядерні та поверхневі структури [19]. Ядерні структури виступають базисом людського існування взагалі і уособлюють властивість орієнтуватись у світі, тобто створити його образ. Поверхневі структури можуть бути оформлені не лише чуттєво, а й раціонально. Ядерні та поверхневі структури відрізняються як

різні рівні пізнання. За функцією ядерні структури можна визначити як фундаментальні основи існування людини як свідомої істоти; вони відображають її реальні зв'язки зі світом, що не залежать від рефлексії щодо них. В генетичному плані ядерні структури мають бути більш ранніми і тісно пов'язаними з афективною сферою. Поверхневі структури пов'язані із пізнанням світу як спеціальною метою, яка включає створення певного ставлення до нього.

С. Д. Смирнов пропонує розрізняти ядерні та поверхневі структури образу світу. Вчений вважає, що образ світу є ядерним утворенням щодо того, що на поверхні виступає у вигляді чуттєво (модально) оформленої картини світу» [19, с. 61]. Ядерні (уявлення світу) і поверхневі (знання про нього) структури виділяються інакше, ніж глибокі рівні пізнання. «Шари образу світу, глибинні і поверхневі, з різним ступенем конкретності фіксують навколишні предмети і способи дії з ними» [19, с. 61]. При спостереженні об'єкта як явища та виявленні його сутності відбувається рух до все нових «поверхневостей», розкриваючи їх одну за одною, при цьому ядерними є загальні, структурні основи цього руху, які діють на будь-яких його рівнях, але не зводяться до них, відрізняючись функціонально.

На думку С. Д. Смирнова, образ світу є первинним по відношенню до чуттєвих вражень від сприйманого стимулу, будь-який виникає образ, будучи частиною, елементом образу світу в цілому, не так формує, скільки підтверджує, уточнює його. «Це система експектацій (очікувань), що підтверджує об'єкт гіпотези, на основі яких йдуть структурування і предметна ідентифікація окремих чуттєвих вражень» [19].

Образ світу виявляє глибинніші зв'язки і відносини, які можуть проявлятися за межами професійних ситуацій, в порівнянні з невідрефлексованим досвідом, фіксуючим знання, навички та вміння.

Є. Ю. Артем'єва [2] розуміє образ світу як «інтегратор» слідів взаємодії людини з об'єктивною дійсністю. Дослідниця вибудовує трирівневу системну модель образу світу. Перший рівень — «перцептивний світ» — характеризується системністю значень і модальної перцептивної, чуттєвої предметності. Другий рівень — «картина світу» — представлений відносинами, а не чуттєвими образами, які зберігають свою модальну специфічність. Третій рівень — «образ світу» — це шар амодальних структур, які утворюються при обробці попереднього рівня.

Відтак, переосмислюючи у світлі теорії свідомості професійну свідомість філолога, яка результується у професійному образі світу, можемо констатувати таке.

Існують три шари професійної свідомості філолога. Перший — шар чуттєвих переживань, чуттєві образи — складається з екзистенційної проблематики: проблема життя і смерті, яка вирішується як конфлікт духовних і соціальних коренів особистості; протиріччя між духовними потребами людини та онтологічним існуванням у суспільстві; антиномія основних понять конформізму та нонконформізму; співвідношення свободи і страху у внутрішньому духовному житті людини тощо.

Другий — значення, знакові системи, інтеріоризовані предметні та операціональні значення. Йдеться передовсім про філологічні компетенції. У широкому значенні філологічна компетенція, незалежно від соціальної та професійної приналежності її носія, є ознакою оволодіння національним словесним культурним кодексом, високим рівнем розвитку мовної особистості. До професійних філологічних компетенцій належить володіння системою феноменів: концептуальна сфера літературної роботи; типологія художньо-літературних понять; «художня концепція», «художня свідомість», «лінгво-пізнавальний процес», «словесний образ світу»

Третій — особистісний сенс, система ставлень, інтересів та емоцій — сприйняття літературного тексту як репрезентація художньої авторської свідомості; адекватна інтерпретація літературного тексту; критеріальна оцінка рівня адекватності художнього перекладу в лінгвістичній теорії перекладу. Так, моделювання концептуальної сфери літературного твору розглядається як проекція словесного світового образу автора. Теоретико-методологічною основою такої методології є постулат психічно-мовної діяльності людини, що є результатом екзистенціального буття людини та інструментів розробки понять, що описують явища навколишнього світу; психічно-мовна активність людини реалізується в межах логічних антиномій з їх неминуче ортодоксальними протиставленнями та альтернативною нескінченністю понять між ними [9].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Як показав аналіз, сфера професійної свідомості слабо диференційована у науковій галузі, що знижує ймовірність усвідомленого професійного вибору представниками різних професій. Значну роль у професійній орієнтації відіграє картина світу професій, яка акумулює окремі аспекти культурно-історичного досвіду, індивідуальних уявлень щодо професійної діяльності людей та продукує в образах професій. Образ професії — відображення у свідомості професійної діяльності, вираженої сукупністю знань і уявлень про майбутню професію і про себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності, закономірний та індивідуальний результат процесу професійного і особистісного розвитку на етапі навчання у виші, продукт професійної самосвідомості та основний зміст професійної Я-концепції. Варто враховувати, що носієм картини світу може виступати не лише досвідчений спеціаліст, але і людина, що перебуває в ситуації навчання — студент.

Психосемантичний підхід характеризується як об'єктивний емпіричний напрямок щодо розкриття семантичного простору буття людини, тобто різних аспектів її особистого досвіду. Психосемантика як методологічна база даного дослідження у перспективі дозволить реконструювати імпліцитні структури картини світу професій у свідомості студентів-філологів. Оскільки психосемантичний підхід передбачає вивчення людини у її цілісності, стоячи на його засадах, матимемо можливість аналізу структури свідомості майбутніх філологів, а також вивчити її смислове наповнення.

Список використаних джерел і літератури

1. Акопов Г. В. Проблема сознания в российской психологии: учебное пособие / Г. В. Акопов. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. — 232 с. — (Серия «Библиотека психолога»).
2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной психосемантики / Е. Ю. Артемьева. — М.: Наука; Смысл, 1999. — 350 с.
3. Блейхер В. М. Толковый словарь психиатрических терминов / В. М. Блейхер, И. В. Крук. — Воронеж: МОДЭК, 1995. — 640 с.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л. И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна; вступительная статья Д. И. Фельдштейна. — 3-е изд. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. — 352 с.
5. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психического развития ребенка / Л. С. Выготский. — М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1956. — 519 с.
6. Дробот, О. В. Психосемантичний аналіз професійної свідомості майбутніх менеджерів [Текст]: автореф. ... к. психолог. наук, спец.: 19.00.01 — загальна психологія, історія психології / О. В. Дробот. — Одеса: Одеський нац.ун-т ім. І. І. Мечникова, 2009. — 16 с.
7. Зейгарник Б. В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник. — М.: МГУ, 1976. — 238 с.
8. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности [Текст] / А. В. Карпов, В. В. Пономарева. — М.: ИП РАН, 2004. — 422 с.
9. Клименюк А. Моделі концептуальної сфери та механізмів індивідуального когнітивного мислення / А. Клименюк // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. В. Винниченка. — 2009. — № 81 (3). — С. 88–104.
10. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях: учебное пособие / Е. А. Климов. — М.: МГУ, 1995. — 224 с.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Академия, 2004. — 352 с.
12. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. — СПб.: Питер, 2003. — 720 с.
13. Назарук О. М. Особливості підходів вивчення життєвого простору особистості та її досвіду [Електронний ресурс]. — Режим доступу: // <http://dspace.nau.edu.ua:8080/bitstream/NAU/10394/.pdf>
14. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности: кн. для учителя / Ю. М. Орлов. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
15. Петренко В. Ф. Междисциплинарный подход к исследованию сознания и личности: экспериментальная психосемантика (доклад) // Научный совет по методологии ИИ. [Электронный ресурс]. — Режим доступу: <http://www.scm.aintell.info/default.asp?p0=1&p1=5>
16. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. — 2-е изд. доп. — СПб.: Питер, 2005. — 480 с.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 1999. — 705 с.
18. Скрипченко О. В. Основи психології і педагогіки. Психічні процеси [Текст]: навч.-метод. посібник / О. В. Скрипченко [и др.]; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К.: Видавництво Національного педагогічного ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2003. — 146 с.
19. Смирнов С. Д. Психология образа: проблемы активности психического отражения / С. Д. Смирнов. — М.: МГУ, 1985. — С. 144–149.
20. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М.: МГУ, 1983. — 284 с.
21. Тамерьян Т. Ю. Концепция образа мира [Электронный ресурс]. — Режим доступу: <http://svarkhipov.narod.ru/vipu/tame.htm>
22. Ханина И. Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира // Вестник Московского университета. Сер. 14, № 3. Психология. — 1990. — С. 42–50.
23. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова, Е. В. Шорохова. — Москва: Наука, 1977. — 144 с.
24. Чуприкова Н. И. Мозг, психика, сознание / Н. И. Чуприкова // Мир психологии. Научно-методический журнал. — 1999. — № 1 (17). — С. 84–97.

25. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість психолога: механізм та функціонування [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/SOC_Gum/NiO/2009_6/1_rozdil/Shevchenko.htm

REFERENCES

1. Akopov, G. V. (2004) *Problema soznaniya v rossijskoj psihologii* [The problem of consciousness in Russian psychology]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODJeK [in Russian].
2. Artem'eva, E. Ju. (1999) *Osnovy psihologii sub'ektivnoj semantiki* [The basis of the psychology of subjective semantics]. Moscow: Nauka; Smysl [in Russian].
3. Blejher, V. M., Kruk, I. V. (1995) *Tolkovyy slovar' psichiatricheskikh terminov* [Explanatory dictionary of psychiatric terms]. Voronezh: MODJeK. [in Russian].
4. Bozhovich, L. I. (2001) *Problemy formirovaniya lichnosti* [Problems of formation of personality] Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Voronezh: MODJeK. [in Russian].
5. Vygotskij, L. S. (1956) *Izbrannye psihologicheskie issledovaniya. Myshlenie i rech'. Problemy psihicheskogo razvitiya rebenka* [Selected psychological research. Thinking and speaking. Problems of mental development of the child]. Moscow: Akad. ped. nauk RSFSR. [in Russian].
6. Drobot, O. V. (2009) *Psikhosemantychnyi analiz profesiinoi svidomosti maibutnikh menedzheriv* [Psychosemantic analysis of professional consciousness of future managers]. Candidate's thesis. Odesa. [in Ukr.].
7. Zejgarnik, B. V. (1976) *Patopsihologija* [Pathopsychology]. Moscow: MGU [in Russian].
8. Karpov, A. V. (2004.) *Psihologija refleksivnykh mehanizmov dejatel'nosti*. [Psychology of reflexive mechanisms of activity]. Moscow: IP RAN [in Russian].
9. Klymeniuk, A. (2009) *Modeli kontseptualnoi sfery ta mekhanizmv indyvidualnoho kohnitivnoho myslennia* [Models of conceptual sphere and mechanisms of individual cognitive thinking] *Naukovi zapisky Kirovohrads'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni V. V. Vynnychenka* — Scientific crawls of the Kirovograd State Pedagogical University named after V. V. Vynnychenko, 81 (3), 88–104. [in Ukr.].
10. Klimov, E. A. (1995) *Obraz mira v raznotipnykh professijah* [The image of the world in different types of professions]. Moscow: MGU. [in Russian].
11. Leont'ev, A. N. (2004) *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. [Activity. Consciousness. Personality] Moscow: Akademiya. [in Russian].
12. Macumoto, D. (2003) *Psihologija i kul'tura* [Psychology and Culture]. SPb.: Piter. [in Russian].
13. Nazaruk, O. M. *Osoblyvosti pidkhodiv vyvchennia zhyttievoho prostoru osobystosti ta yii dosvidu* [Features of the approaches to studying the living space of the person and his experience] <http://dspace.nau.edu.ua:8080/bitstream/NAU/10394/.pdf>
14. Orlov, Ju. M. (1991) *Voshozhdenie k individual'nosti* [Climb to individuality]. Moscow: Prosveshhenie. [in Russian].
15. Petrenko, V. F. *Mezhdisciplinarnyj podhod k issledovaniju soznaniya i lichnosti: jeksperimental'naja psihosemantika* [Interdisciplinary approach to the study of consciousness and personality: experimental psychosemantics. Nauchnyj sovet po metodologii — Scientific Council on Methodology] <http://www.scm.aintell.info/default.asp?p0=1&p1=5>
16. Petrenko, V. F. (2005) *Osnovi psihosemantiki* [The basis of psychosemantics]. SPb.: Piter. [in Russian].
17. Rubinshtejn, S. L. (1999) *Osnovy obshhej psihologi* [The Basics of General Psychologists]. SPb. : Piter. [in Russian].
18. Skrypchenko, O. V. (2003). *Osnovy psykhologii i pedahohiky* [Fundamentals of psychology and pedagogy]. Kyiv: Vydavnytstvo Natsionalnoho pedahohichnoho un-tu im. M. P. Drahomanova. [in Ukr.].
19. Smirnov, S. D. (1985) *Psihologija obraza: Problemy aktivnosti psihicheskogo otrazhenija* [Psychology of the image: Problems of mental reflection activity]. Moscow: MGU. [in Russian].
20. Stolin, V. V. (1983) *Samosoznanie lichnosti* [Self-awareness of personality]. — Moscow: MGU. [in Russian].
21. Tamer'jan, T. Ju. *Koncepcija obraza mira* [The concept of the image of the world] <http://svarkhipov.narod.ru/vipu/tame.htm>

22. Hanina, I. B. (1990) *K voprosu o professional'noj sostavljajushhej v strukture obraza mira [On the question of the professional component in the structure of the image of the world]*. Vestnik Moskovskogo universiteta — Bulletin of Moscow University, 3, 42–50. [in Russian].
23. Chesnokova, I. I. & Shorohova, E. V. (1977) *Problema samosoznaniya v psihologii [The problem of self-awareness in psychology]*. Moscow: Nauka. [in Russian].
24. Chuprikova, N. I. (1999) *Mozg, psihika, soznanie [Brain, mind, consciousness]*. *Mir psihologii — The world of psychology*, 1 (17), 84–97. [in Russian].
25. Shevchenko, N. F. *Profesiina svidomist psykholooha: mekhanizm ta funktsionuvannia [Professional Consciousness of a Psychologist: Mechanism and Functioning]* http://archive.nbuv.gov.ua/portal/SOC_Gum/NiO/2009_6/1_rozdil/Shevchenko.htm

Дробот Ольга Вячеславовна

доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Национального авиационного университета

Пустовий Сергей Анатольевич

аспирант кафедры психологии та педагогтики
Университета современных знаний (г. Киев)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ ФИЛОЛОГОВ В ТЕРМИНАХ
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОСЕМАНТИКИ**

Резюме

В статье проанализированы различные подходы к определению сознания и профессионального сознания. Путем теоретического анализа установлена структура профессионального сознания филологов. Определено наличие трех слоёв профессионального сознания филолога. Первый — слой чувственных переживаний, чувственных образов; второй — значения, знаковые системы, филологические компетенции; третий — личностный смысл, система отношений, интересов и эмоций. В качестве методологической базы исследования избран психосемантический подход, позволяющий реконструировать имплицитные структуры картины мира филологической профессии в сознании студентов-филологов.

Ключевые слова: сознание, профессиональное сознание, филолог, психосемантика.

Drobot Olga Vyacheslavivna

Doctor of Sciences in Psychology, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, National Aviation University

Pustovyy Sergiy Anatoliyovich

PhD student at the Department of Psychology and Pedagogy, University of Modern Knowledge, Kyiv

**PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF PHILOLOGISTS IN TERMS
OF CONTEMPORARY PSYCHOSEMANTICS**

Abstract

This article uses theoretical analysis to establish the structure of professional consciousness of philologists. The existence of three layers of the philologist's professional consciousness was determined. The first one — the layer of sensual emotions, sensual images — consists of an existential problem: the problem of life and death,

solved as a conflict between spiritual and social roots of a personality; contradictions between the person's spiritual needs and ontological existence in the society; antinomy of the main notions of conformism and non-conformism; the correlation of freedom and fear in the person's inner spiritual life, etc.

The second layer features meanings, symbolic systems, interiorized subjective and operational meanings. It concerns, first of all, philological competences. In a wide sense, a philological competence is a sign of mastery of the national linguistic cultural code and of a high level of sophistication of linguistic personality regardless of the social and professional affiliation of its bearer. Professional philological competences include mastery of a system of phenomena: conceptual sphere of the literary work; typology of artistic-literary notions; «artistic concept», «artistic consciousness», «linguistic-cognitive process», «verbal image of the world».

The third layer — personal sense, a system of attitudes, interests and emotions — features perception of a literary text as a representation of the author's artistic consciousness; adequate interpretation of a literary text; criterial assessment of adequacy of an artistic translation in the linguistic theory of translation. Thus, modeling of the conceptual sphere of a literary work is regarded as a projection of the author's verbal image of the world. The theoretical basis of this methodology is the postulate of the person's mental-linguistic activity, which represents the result of the person's existential existence and instruments of developing notions that describe phenomena of the surrounding world.

Key words: consciousness, professional consciousness, philologist, psychosemantics.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2018.

УДК 159.955.4–051

Клочек Лілія Валентинівна

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
a-mail: klochek155@i.ua
ORCID: 0000–0002–6450–3374
DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1\(47\).139773](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1(47).139773)

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ
РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ
ВЗАЄМОДІЇ**

У статті презентуються результати теоретичного дослідження психологічних механізмів розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Психологічні механізми визначаються як способи якісних перетворень особистості вчителя, що торкаються структури його ціннісної сфери, активізують процес появи та розвитку особистісного утворення соціальної справедливості. Доведено, що механізм ціннісної рефлексії запускає процеси, що відбуваються у ціннісній самосвідомості педагога, активізує процес самоаналізу ним своїх особистісних і професійних цінностей. Механізм соціальної ідентифікації сприяє психологічному зближенню учасників педагогічної взаємодії. Завдяки дії цього механізму відбувається уподібнення переживань учителя переживанням учнів у процесі педагогічної взаємодії. Механізм ціннісної саморегуляції запускає процес регулювання вчителем педагогічних дій у відповідності до моральних мотивів і смислів.

Ключові слова: соціальна справедливість, ціннісна рефлексія, соціальна ідентифікація, ціннісна саморегуляція

Постановка проблеми. Соціальна справедливість у педагогічній взаємодії як явище справедливого розподілу педагогом міри винагород і покарань учнів за результати їх учбової діяльності та поведінкові прояви обумовлюється особистісним утворенням учителя — соціальною справедливістю. Воно виникає та функціонує у педагогічній взаємодії зі школярами в результаті дії психологічних механізмів, які запускають процес розвитку ціннісного ставлення педагога до соціальних вимог і моральних імперативів, що осмислюються, інтерналізуються його особистістю та реалізуються у педагогічних ситуаціях. Ми солідаризуємося з науковою позицією вченої І. С. Булах щодо психологічних механізмів як способів перетворень особистості, закріплених у її психологічній структурі, результатом дії яких є поява різних особистісних новоутворень, підвищення чи зниження рівня організованості структурних компонентів та зміна особливостей їх функціонування [3, с. 163]. В контексті нашого дослідження ми визначаємо психологічні механізми як способи глибинних перетворень особистості педагога, структури його аксіосфери, що зумовлюють появу і розвиток мо-

рального утворення соціальної справедливості, яке об'єктивується у діалогічній взаємодії зі школярами та соціально справедливих діяч щодо них. Психологічні механізми забезпечують успішне перетворення соціальної та професійної вимог до вчителя бути справедливим у стосунках з учнями у внутрішні регулятори його педагогічної діяльності.

Ми поставили за мету здійснити теоретичне дослідження психологічних механізмів розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, виявити особливості їх дії на особистість учителя.

Результати дослідження. Згідно з розробленою нами концептуальною моделі розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, психологічні механізми мають впливати на розвиток ціннісної самосвідомості особистості вчителя, на емоційно-ціннісне ставлення до учнів, процес регулювання педагогом своєї поведінки у відповідності до ціннісних смислів, що входять до її смислової сфери. Такими механізмами є ціннісна рефлексія, соціальна ідентифікація, ціннісна саморегуляція.

Механізм ціннісної рефлексії запускає процеси, які відбуваються у ціннісній самосвідомості педагога. С. Л. Рубінштейн зазначав, що рефлексія втручається у хід життя людини, виводить її за межі свого існування. Це виявляється у тому, що особистість поглядом сторонньої людини сама оцінює та піддає глибинному аналізу власні прояви: когнітивні, емоційні, поведінкові, соціальні тощо. Переосмислення, яке здійснює людина, виводить її на рівень філософського осягнення життя, де вона обирає свою позицію на одному із ціннісно-смислових полюсів: повної душевної спустошеності чи осмисленого морального існування [10]. Педагог, у силу своєї професії, є освіченою та з певним рівнем культурного розвитку людиною. Рефлексія, яку він здійснює, дозволяє аналізувати свої думки, переживання, поведінку з точки зору перспектив подальшого самовдосконалення. В. Франкл таку особливість визначав як здатність перебувати над ситуацією, змінювати своє ставлення до неї та віднаходити смисли, в пошуках яких особистість переглядає цінності та визначається з найбільш значущими для себе. Серед таких вчений виділяв цінність, яка змістовно відображає цінність соціальної справедливості, а саме захист власної особистості [12].

Рефлексія вчителя спрямована на його особистість, професійні прояви, взаємодію з учнями, а тому вона є особистісною, професійною, соціальною. Сутність особистісної рефлексії вчителя полягає в осмисленні та переосмисленні особистісних смислів, цінностей у своєму минулому, теперішньому та майбутньому образі «Я» (І. С. Булах), що відображається на новому розумінні: себе як носія певних якостей і цінностей. Результатом такої рефлексії є особистісне зростання педагога та творча інтерпретація свого життєвого шляху (П. В. Лушин). Професійна рефлексія здійснюється у напрямку аналізу вчителем своїх професійних якостей (цінностей), професійних здібностей та професійного потенціалу. Через призму педагогічної реальності вчитель переосмислює змістовні параметри професійної самосвідомості, а саме уявлення про власні педагогічні якості та можливості, самодостатні уявлення про себе як про особистість, гідну своєї професії. Соціальна рефлексія педагога дає можливість учителю подивитися

стороннім поглядом на ситуацію його взаємин з учнями, проаналізувати і переосмислити якість свого ставлення до них, дотримання у цьому процесі моральних норм. Здійснюючи соціальну рефлексію, педагог виявляє діалогічне ставлення до себе (І. Д. Бех), веде внутрішній діалог (Г. В. Дьяконов) і приходиться до узагальнення, яке стосується якісної оцінки його дій та вчинків стосовно учнів. Таке переосмислення актуалізує сумління педагога в питаннях визначення з правильністю педагогічним виправданням певних дій чи їх засудженням. Особистісна, професійна, соціальна рефлексія відбувається у ціннісному просторі особистості педагога.

Згідно з поглядами Н. Л. Худякової, ціннісна рефлексія є одним із видів рефлексії. Вона здійснюється в аксіологічному просторі особистості та є формою її оцінного ставлення до власних цінностей. Дослідниця висловлювала думку про те, що ціннісна рефлексія відіграє провідну роль у розвитку ціннісного світу особистості, спрямовуючи суб'єкта на процеси своєї самосвідомості: самопізнання, самооцінку, самоідентифікацію, самовизначення. Об'єктом ціннісної рефлексії виступають особистісні цінності; культурним засобом — образ майбутнього, який мислиться як еталонний; результатом — самоідентифікація (як віднаходження тотожності з собою) і самовизначення (як розуміння перспектив подальшого розвитку своєї особистості) [13]. Рефлексує свою особистісну цінність соціальну справедливість, поряд з іншими цінностями, учитель створює і розширює межі власного аксіологічного простору. Здійснюючи ціннісну рефлексію, учитель аналізує свою особистісну цінність соціальну справедливість та педагогічні прояви, пов'язані з нею. Засобом ціннісної рефлексії стає образ педагога, який в ідеалі засвоїв соціальну цінність соціальну справедливість, трансформував її в особистісну й у практиці взаємодії з учнями успішно дотримується її норм. Результат цього процесу виявляється у: набутті ідентичності — в тотожності свого реального образу вчителя з образом педагога, який оволодів соціальною цінністю соціальною справедливістю як особистісною; визначенні вчителем подальшого шляху свого професійного розвитку, вектор якого спрямований на подальше оволодіння гуманістичними цінностями, які забезпечують досягнення справедливості у педагогічній взаємодії. Їх об'єктивація обумовлює об'єктивацію особистісної цінності соціальної справедливості, яка стає особистісним смыслом учителя.

Другим психологічним механізмом розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є *соціальна ідентифікація* вчителя. Цей механізм забезпечує перебіг процесу уподібнення переживань педагога емоціям і почуттям учнів у момент педагогічної взаємодії, що зближує обидві її сторони та створює умови для досягнення психологічної рівності між ними. У контексті нашого дослідження вчитель, виступаючи суб'єктом ідентифікації, внутрішньо «приєднується» до особистості школяра через зіставлення власних цілей і мотивів з його спонуканнями, віднаходження спільного і того, що об'єднує їх позиції щодо аспектів побудови стосунків на засадах справедливості, взаємної поваги, взаєморозуміння. У процесі соціальної ідентифікації вчитель рефлексує на свою мету здійснення конструктивної

взаємодії з учнями, на власні моральні мотиви педагогічної діяльності. Це дозволяє адекватно оцінювати власні професійні наміри і проектувати педагогічні дії щодо учнів, зважаючи на їхні індивідуальні запити й очікування. На емоційному рівні відбувається ототожнення вчителя з інтересами, переживаннями школярів, які є носіями індивідуальних і соціальних цінностей. Це запуск механізму постановки суб'єктом себе на місце іншого (за К. Роджерсом).

Як соціально-психологічний механізм розглядав ідентифікацію Р. Л. Крічевський, теоретично обґрунтовуючи та емпірично перевіряючи свої наукові погляди. Результатом досліджень ученого стали виділені ним рівні ідентифікації. Перший рівень (початковий) характеризується бажанням суб'єкта наслідувати значущого іншого. Ознакою другого рівня є уподібнення суб'єкта ідентифікації об'єкту. На третьому рівні для суб'єкта значущий інший впливає на його поведінкові прояви, виступає своєрідним регулятором, еталоном, з яким «зв'язується» реалізована поведінка. Вчений наголошував на тому, що на другому і особливо третьому рівнях ідентифікації відбувається прийняття позиції іншої людини [7]. Зважаючи на узагальнення, висловлені дослідником, у педагогічній взаємодії вчитель, який задається проблемою аналізу ціннісних позицій власної та учнів і їх смислового зближення, буде спочатку співвідносити позиції свою та учнів, а потім приймати останню як внутрішньо пережиту.

Чимало вчених, досліджуючи дію механізму ідентифікації, наголошували на спрямованості особистості ототожнювати себе з об'єктом ідентифікації. Зокрема, М. М. Обозов розглядав ідентифікацію як процес, що відповідає потребі людини в контакті з подібними собі. На думку вченого, ідентифікація в соціальній перцепції — це ототожнення індивідом своєї особистості з особистістю іншого. В основі цього лежить процес порівняння явищ, предметів і образів, що не стоїть на заваді створення у суб'єктів взаємодії почуття «ми» [8]. Звісно, для педагога учень не є ідеальною моделлю, якій він прагне уподібнюватися: навпаки, школяр виступає об'єктом навчання і виховного впливу, отримує критичні зауваження на власну адресу та не завжди позитивну оцінку результатів своєї діяльності. Натомість наявність у вчителя ціннісного ставлення до учня спонукає педагога інтереси, переживання, цінності останнього співвідносити з власними. Це спрямовує педагога за висхідними моральними позиціями ототожнювати себе з учнем і з часом у стосунках з ним досягати взаємного розуміння, єдності та психологічної рівності.

Для нас близькими є погляди В. Д. Паригіна щодо взаємного уподібнення учасників взаємодії у процесі ідентифікації [9]. На наш погляд, ідентифікація вчителя з учнем, результатом якої є краще розуміння особливостей і проявів останнього, позначається на якості сприймання ним свого педагога. В учня виникає природне бажання дзеркально відповісти своєму педагогові на ціннісне ставлення до себе, яке відразу починає реалізуватися в ідентифікаційних діях наслідування свого вчителя, уподібнення його моделі поведінки, ототожнення з його особистісними якостями. За такими проявами криється готовність учня свою ціннісно-смислову по-

зицію ідентифікувати з ціннісно-сміисловою позицією вчителя. З одного боку, педагог, завдяки ідентифікації з учнем, мінімілізує психологічну дистанцію між собою і ним, тим самим зменшуючи розбіжності в ціннісно-сміслових позиціях обох сторін педагогічної взаємодії. З іншого боку, учень реалізує своє бажання продемонструвати повагу до такого вчителя через ціннісне ставлення до його особистості та тих її сміслових позицій, що нею продукуються.

На рівні сутності ідентифікація розуміється як явище спілкування, а її зміст пов'язується перш за все з емоціями. Встановлення емоційного зв'язку між його суб'єктами є необхідною умовою і початком протікання процесу ідентифікації. Емоції, що виникають у вчителя як суб'єкта ідентифікації, відображаються у формі безпосереднього переживання значущості для нього об'єкта — учня як носія індивідуальних і соціальних цінностей. Саме це має прямий вплив на встановлення емоційної відкритості учасників педагогічної взаємодії. Соціальна ідентифікація з вираженою емоційною складовою сприяє засвоєнню вчителем особистісних сміслів учнів, покращує взаєморозуміння, налагоджує діалог, зумовлює досягнення справедливості у педагогічному спілкуванні.

Завдяки механізму *ціннісної саморегуляції* запускається процес регулювання особистістю вчителя своєї поведінки у відповідності до ціннісних сміслів, що входять до її сміслової сфери.

М. В. Гриньова зазначала, що саморегуляція охоплює всі сфери існування людини, а в контексті опанування певної діяльності та її виконання набуває особливої значущості. Вчена зміст цього явища пояснювала з точки зору самостійного визначення особистістю мети діяльності, аналізу моделі значущих умов, створення відповідної програми дій та окреслення шляхів досягнення бажаного результату [4]. У своєму дослідженні О. О. Конопкін доводив, що саморегуляція, як цілісна система функціональних ланок, обумовлює продуктивність діяльності. Низький ступінь розвитку певного компонента системи чи його несформованість свідчить про недоліки в саморегуляції особистості та негативно позначається на результативності діяльності. І навпаки, достатній рівень розвитку та сформованості усіх компонентів саморегуляції сприяє ефективному виконанню людиною будь-якої діяльності та адаптації до її умов [6].

С. Л. Рубінштейн свого часу обґрунтував, що особистість усвідомлює не тільки те, що відбувається у навколишньому світі, але й себе та свої дії. Як суб'єкт, вона долучається до результатів діяльності та культурного розвитку суспільства, робить свій внесок, регулює власні вчинки, несе за них відповідальність. Згідно з поглядами дослідника, саморегуляцією є приведені у відповідності до зовнішніх подій прояви внутрішньої сторони особистості, що виявляється у ставленнях до діяльності, до оточуючих, до себе, до світу в цілому [10]. Таку особливість М. Й. Боришевський пояснював як здатність до самоактивності. Вчений виділяв вияви саморегуляції особистості, а саме критичне оцінювання та контролювання нею своєї поведінки; довільне спрямування власних дій з попередньо здійсненим врахуванням їх можливих наслідків для оточуючих і для себе;

усвідомлений мотив дотримуватися визначених у суспільстві норм моралі, поведінки, побудови стосунків з іншими людьми. Здатність особистості до саморегуляції визначалася вченим як необхідна умова її соціально відповідальної поведінки. Це властиво людині, здатній будувати свої стосунки з навколишнім світом на гуманістичних засадах, здійснювати позитивні перетворення в ньому, усвідомлювати своє життєве призначення. При цьому М. Й. Боришевський наголошував на здатності особистості самостійно формулювати нові цілі, визначатися із засобами їх реалізації, впливати на зовнішні умови та змінювати внутрішні установки відносно них, актуалізувати провідні мотиви активності [2].

І. Д. Бех акцентував увагу перш за все на мотивах зрілої особистості вирішувати смисложиттєві проблеми. Свою активність вона спрямовує на побудову чи перегляд ієрархії особистісних цінностей і смислів. Відповідно до них регулює свої дії, оскільки значущі смислові утворення визначають спрямованість діяльності та зовнішніх проявів особистості. Вчений вважав ціннісну систему людини як складний регулятор її життєдіяльності. Особистісні цінності виступають своєрідним шаблоном для оцінювання людиною допустимої міри в дотримуванні норм у поведінці та діяльності. Вчений застосовував термін «нормативна ціннісна регуляція», яким підкреслював регулятивну функцію певної нормативної цінності для людини [1].

Здійснюючи ціннісну саморегуляцію, особистість вступає у внутрішній діалог із самою собою, зміст якого задається попередніми діалогічними стосунками з навколишнім світом. Людина має приймати загальнолюдські цінності, з огляду на них виявляти свою суб'єктність у зверненні до іншого, впливаючи як на нього, так і на власний розвиток. Діалогічна природа внутрішнього і зовнішнього спілкування створює умови для зрілих форм саморегуляції (М. М. Бахтін), які виявляються, як зазначала дослідниця Т. В. Кириченко, в зрілих емоційних реакціях суб'єкта та його здатності до соціальної та психічної адаптації в змінних умовах [5]. Такими є умови педагогічної діяльності вчителя, коли перед ним стоять складні завдання конструктивного рішення педагогічних ситуацій, де потрібно здійснити справедливую оцінку навчальних досягнень учнів чи їх поведінки. Педагог, у силу своєї професії та соціально-психологічної зрілості, проявляє саморегуляцію, яка у своїй основі спирається на відрефлексовані у процесі внутрішнього діалогу цінності, серед яких цінність соціальної справедливості займає одне із провідних місць. На переконання М. В. Гриньової, педагог має бути не тільки готовим до розв'язання педагогічної ситуації, але й володіти механізмами саморегуляції, уміти прогнозувати її виникнення та специфіку, виокремлювати у собі якості, що дозволять впливати на обставини, виявляти творчу активність, щоб швидко розпізнати проблему та знайти правильне рішення [4].

Подібну особливість орієнтування в поточних ситуаціях Т. Є Тітова приписувала особистості, якій властивий гнучкий стиль саморегуляції, що виявляється у добре розвиненій здатності до пластичності та моделювання. Вона має розвинену ціннісно-смыслову сферу. Схильна співвідносити свої особистісні якості, цінності, пріоритети з особливостями інших людей чи

певних обставин. Таку особистість можна характеризувати як толерантну до ситуації невизначеності, спроможну приймати та реалізовувати рішення у ситуаціях, коли потрібно здійснювати відповідальний вибір [11]. Педагог, стикаючись із ситуаціями, де потрібно здійснювати моральний вибір, осмислює значення дій своїх учнів, співвідносить їх із власними діями, кваліфікує їх наслідки та приймає соціально справедливе рішення.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Теоретичне вивчення психологічних механізмів соціальної справедливості у педагогічній взаємодії — ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації, ціннісної саморегуляції — дозволяє сформулювати наступні узагальнення. Механізм ціннісної рефлексії активізує процес самоаналізу педагогом своїх особистісних, професійних цінностей, дозволяє осмислити і визначити значущість здійснених соціально справедливих дій щодо учнів та перспектив подальшого розвитку цієї цінності для покращення стосунків з ними, професійного й особистісного самовдосконалення. Механізм соціальної ідентифікації сприяє психологічному зближенню учнів і вчителів, встановленню між ними психологічної рівності. Цей механізм розвиває емоційно-ціннісну складову соціальної справедливості особистості педагога, що позначається на його ціннісному ставленні до школярів, розумінні їх переживань. Механізм ціннісної саморегуляції запускає процес регулювання педагогом своїх дій щодо учнів у відповідності до моральних мотивів, смислів, цінностей, серед яких провідну роль відіграють мотиви справедливої поведінки та цінність соціальної справедливості. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у використанні результатів теоретичного вивчення психологічних механізмів соціальної справедливості у педагогічній взаємодії у проведенні емпіричного дослідження та інтерпретації дослідних даних; у визначенні на основі отриманих результатів впливу ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації, ціннісної саморегуляції на розвиток інформаційно-когнітивної, емоційно-ціннісної та мотиваційно-конативної складових соціальної справедливості особистості педагога.

Список використаних джерел і літератури

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: кн. 2 / І. Д. Бех // Виховання особистості: у 2 кн. — К.: Либідь, 2003. — 344с.
2. Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Й. Боришевський. — К.: Академвидав, 2010. — 416 с.
3. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи / І. С. Булах: монографія. — Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. — 340 с.
4. Гриньова М. В. Саморегуляція: навчально-методичний посібник / М. В. Гриньова. — Полтава: АСМІ, 2008. — 268 с.
5. Кириченко Т. В. Психологічний зміст саморегуляції особистості / Т. В. Гриньова // Науковий вісник Херсонського державного університету. — 2017. — Випуск 3. Том 1. — С. 82–87.
6. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологи. — 2004. — № 2. — С. 128–135.
7. Кричевский Р. Л. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская // Психология межличностного познания / Под ред. А. А. Бодалева. — М.: Педагогика, 1981. — С. 92–122.

8. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. — 151 с.
9. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. — М.: Мысль, 1971. — 348 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 1998. — 705 с.
11. Тітова Т. Є. Сміслові аспекти саморегуляції особистості / Т. Є. Тітова // Психологія і особистість. — 2016. — № 1 (9). — С. 217–225.
12. Франкл В. Доктор и душа / В. Франкл; пер. с англ. А. А. Борева. — СПб.: Ювента, 1997. — 285 с.
13. Худякова Н. Л. Аксиологические основы поведения человека / Н. Л. Худякова. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. — 109 с.

REFERENCES

1. Bekh I. D. (2003) *Osobystisno orientovanyi pidhid: naukovo-praktychni zasady* [Personality-oriented approach: scientific-practical fundamental principles] Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. Boryshevskiy M. Y. (2010) *Doroha do sebe: Vid osnov subiektyvnosti do vershyn dukhovnosti* [Way to oneself: From the basis of subjectivity to the heights of spirituality]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
3. Bulakh I. S. (2016) *Psykhologiya osobystisnoho zrostantia pidlitkiv: realii ta perspektyvy*. [Psychology of personal development of teenagers: facts and perspectives]. Vinnytsia: TOV 'Nilan-LTD' [in Ukrainian].
4. Hrynova M. V. (2012) *Samorehuliatsiia yak osnova rozviazannia pedahohichnoi sytuatsii* [Self-regulation as a basis for solving pedagogical situation]. «*Vytoky pedahohichnoi maisternosti*»: *Zbirnyk naukovykh prats* (Issue 5). Poltava [in Ukrainian].
5. Kurychenko T. V. (2017) *Psykhologichnyi zmist samorehuliatsii osobystosti* [Psychological sense of personality's self-realization]. *Naukovi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu 2017* (Issue 3, Volume 1). Kherson [in Ukrainian].
6. Konopkin O. A. (2004) *Obshchaia sposobnost k samoreguliatcii kak faktor subektnogo razvitiia* [General capability to self-regulation as a factor of subject's development]. *Voprosy psikhologii* (Issue 2, p. 128–135) [in Russian].
7. Krichevskij R. L., Dubovskaya E. M. (1981) *O funkcii i mehanizme identifikacii vo vnutrigrupповom mezhlchnostnom obshenii* [On the function and mechanism of identification in within-group interpersonal communication]. *Psihologiya mezhlchnostnogo poznaniya* (p. 92–122). Moskva: Pedagogika [in Russian].
8. Obozov N. N. (1979) *Mezhlchnostnye otnosheniya* [Interpersonal relationships] Leningrad: Izd-vo LGU [in Russian].
9. Parygin B. D. (1971) *Osnovy socialno-psihologicheskoy teorii* [Fundamentals of social-psychological theory] Moskva: Mysl [in Russian].
10. Rubinshtein S. L. (1998) *Osnovy obshchei psikhologii*. [Guidelines of general psychology]. Saint Petersburg: Piter. [in Russian].
11. Titova T. Y. (2016) *Smyslovi aspekty samorehuliatsii osobystosti* [Sense-based aspects of personality's self-regulation]. *Psykhologhiia i osobystist* (Issue 1 (9), p.217–225) [in Ukrainian].
12. Frankl V. (1997) *Doktor i dusha* [The doctor and the soul] : translated from English by. A. A. Boreeva. Sankt-Peterburg: Yuventa [in Russian].
13. Hudyakova N. L. (2010) *Aksiologicheskie osnovy povedeniya cheloveka* [Axiological fundamentals of the human's behaviour] Chelyabinsk: Izdatelstvo Chelyabinskogo gosudarstvennogo unstitutu [in Russian].

Клочек Лилия Валентиновна

кандидат психологических наук, доцент
кафедры социальной работы, социальной педагогики и психологии
Центральноукраинского государственного педагогического
университета имени Владимира Винниченко

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
МЕХАНИЗМОВ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ**

Резюме

В статье представлены результаты теоретического исследования психологических механизмов развития социальной справедливости в педагогическом взаимодействии. Психологические механизмы определяются как способы качественных преобразований личности учителя, касающиеся структуры его ценностной сферы, активизируют процесс появления и развития личностного образования социальной справедливости. Доказано, что механизм ценностной рефлексии запускает процессы, происходящие в ценностном самосознании педагога. Ценностная рефлексия происходит на личностном, профессиональном, социальном уровнях. Механизм социальной идентификации способствует психологическому сближению участников педагогического взаимодействия. Благодаря действию этого механизма происходит уподобление переживаний учителя переживаниям учащихся в процессе педагогического взаимодействия. Механизм ценностной саморегуляции запускает процесс регулирования учителем педагогических действий в соответствии с моральными мотивами и смыслами.

Ключевые слова: социальная справедливость, ценностная рефлексия, социальная идентификация, ценностная саморегуляция.

Klochek Liliia Valentinovna

Ph. D. in Psychological Sciences, Docent,
Department of Social Work, Social Pedagogy and Psychology,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University,

**THE THEORETICAL BASIS OF STUDY OF PSYCHOLOGICAL
MECHANISM OF SOCIAL JUSTICE WITHIN PEDAGOGICAL
INTERACTION**

Abstract

The article presents the results of the theoretical study of psychological development mechanism of social justice within pedagogical interaction. Psychological mechanisms are defined as methods of qualitative transformations of the teacher's personality that affect the structure of his axiological sphere, activate the process of appearance and development of the personal formation of social justice. The mechanism of value-based reflection triggers and proceeds the processes in the teacher's value-based self-consciousness. It has been proven that personal reflection helps a teacher to understand himself as a carrier of certain values being the elements of his self-consciousness; professional reflection is made through the analysis by a teacher of his professional qualities, abilities, and potential, a teacher reconsiders the informative parameters of professional self-consciousness; due to social reflection a teacher is able to analyze and reconsider the quality of his attitude to students and adher-

ence to moral standards during this process. Due to the psychological mechanism of social identification, the adaptation of a teacher's emotional experiences to the latter of students in the process of pedagogical interaction takes place. The mechanism of social identification activates the emotional-axiological component of social justice of the teacher's personality in part of development of his value-based treatment of each student's personality. Value-based self-regulation acts as a psychological mechanism, which, in the conditions of pedagogical activity, launches the process of regulation of the actions by a teacher's personality in relation to each student in accordance with generally accepted norms of justice in the educational environment. It is evidenced that the teacher's regulation of his actions takes place not only taking into account the external attributes of pedagogical activity. According to them, a teacher adjusts the internal manifestations of his personality, critically evaluates his qualities and actions, correlates them with socially recognized values and norms, makes qualitative transformations in his axiological sphere.

Key words: social justice, pedagogical justice, axiological self-reflection, social identification, axiological self-direction.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2018.

УДК 376.3–053.4–056.313:7

Лисенкова Ірина Петрівна

кандидат педагогічних наук, професор кафедри,
завідувач кафедри психології та спеціальної освіти
Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого
навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини
«Україна» (м. Миколаїв, Україна)
e-mail: ip_lysenkova@ukr.net
ORCID: 0000–0003–0227–0840
DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1\(47\).139774](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1(47).139774)

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ

У статті проаналізовано основні діяльнісні теорії та місце емоційної сфери, емоцій, почуттів у них. Рудиментарна теорія емоцій розвиває еволюційну ідею про походження емоцій, оцінюючи їх з боку поведінкової сфери. Відповідно до біологічної теорії емоцій П. Анохіна, емоції в процесі еволюції удосконалювалися так само, як м'язи, зір і слух. Найбільш розвинена система емоцій у людини, оскільки у неї разом з біологічними потребами з'являються потреби фізіологічні. Єдина концепція свідомості і емоцій Ю. Александрова формує уявлення про емоції з погляду системної психофізіології. Системний підхід дозволяє більш глибоко визначити місце емоцій в організації мозкових процесів.

Ключові слова: емоції, почуття, емоційна сфера, дитина, психологія емоційної сфери.

Постановка проблеми. Емоційна сфера людини є важливим структурним елементом загального психологічного здоров'я. Вона досліджується починаючи з часів античності: ще Арістотель у своїх творах згадував та описував емоції та почуття людини. На сьогоднішньому етапі розвитку сучасної психологічної науки емоційна сфера, хоча ще не досконало вивчена і пізнана, в багатьох теоріях провідних вчених має певне своє відображення. Одним із підходів вивчення емоцій та почуттів є й діяльнісний підхід, про який докладно буде йти мова в даній статті.

Мета статті полягає у теоретичному дослідженні емоційної сфери в діяльнісних теоріях.

Результати дослідження. Рудиментарна теорія емоцій розвиває еволюційну ідею про походження емоцій, оцінюючи їх з боку поведінкової сфери. Після публікації робіт С. Darwin ряд психологів (G. Spencer і його учні, Т. Рибо і його школа, частина школи німецької біологічно орієнтованої психології) почали розвивати ідеї про біологічне походження людських емоцій з афектних і інстинктивних реакцій тварин. Передбачається, що емоції є залишковими проявами афектів, що колись супроводжували повноцінні біологічні реакції. Логіка даної теорії приводить до декількох спірних висновків про відмирання емоцій як таких і не пояснює різноманітність емоційного світу людини [10].

Відповідно до біологічної теорії емоцій П. Анохіна, емоції в процесі еволюції удосконалювалися так само, як м'язи, зір і слух. Найбільш розвинена система емоцій у людини, оскільки у неї разом з біологічними потребами з'являються потреби фізіологічні. Провідні емоції з негативним знаком сигналізують організму про відхилення в його внутрішньому середовищі, що активує відповідну програму дій. Завершення цілеспрямованих дій супроводжується позитивним емоційним фоном, що закріплюється в пам'яті тварини як «отримання нагороди». Таким чином, «провідні емоції беруть участь у формуванні функціональної системи, визначаючи вектор, тобто спрямованість поведінки, постановку мети, формування акцептора результату дії. Ситуативні емоції, що виникають при оцінці окремих етапів дії, дозволяють коригувати поведінку і досягати поставленої мети». Таким чином, основне інформаційне навантаження в біологічній теорії несе її знак, який маркує програму поведінки і додає останній певну спрямованість [12; 1; 2].

Потребнісно-інформаційна теорія емоцій П. Симонова розвиває ідею П. Анохіна про те, що якість емоції необхідно розглядати з позицій ефективності поведінки. Вся сенсорна різноманітність емоцій зводиться до уміння швидко оцінити можливість або неможливість активно діяти, тобто побічно прив'язується до активуючої системи мозку. Емоція представляється як якась сила, яка управляє відповідною програмою дій і в якій зафіксована якість цієї програми. З погляду даної теорії, передбачається, що «емоція є віддзеркалення мозком людини і тварин якої-небудь актуальної потреби (її якості і величини) і ймовірності (можливості) її задоволення, яку мозок оцінює на основі генетичного і раніше придбаного індивідуального досвіду» [15, с. 20]. Це твердження можна представити у вигляді формули:

$$E = \Pi \cdot (I_n - I_3),$$

де E — емоція (її сила, якість і знак); Π — сила і якість актуальної потреби; $(I_n - I_3)$ — оцінка ймовірності (можливості) задоволення даної потреби, на основі природженого (генетичного) і набутого досвіду; I_n — інформація про засоби, прогностично необхідні для задоволення існуючої потреби; I_3 — інформація про засоби, які має у своєму розпорядженні людина в даний момент часу. Враховуючи, що потреба (Π) розглядається як «спонука, негативна в біологічному сенсі для організму» [15, с. 35], то з формули стає ясно, що при $I_3 < I_n$ емоція набуває негативного характеру, а $I_3 > I_n$ — позитивного [15].

Єдина концепція свідомості і емоцій Ю. Александрова формує уявлення про емоції з погляду системної психофізіології. Системний підхід дозволяє більш глибоко визначити місце емоцій в організації мозкових процесів. Проводиться розподіл між поведінкою і емоціями, причому останні визначаються як феномен сенсорної сфери, еквівалент свідомості. Таке розуміння емоцій примушує інакше розставити акценти в розумінні самої свідомості. Згідно з викладеним матеріалом, «емоції характеризують реалізацію систем, що формуються на ранніх етапах онтогенезу і забезпечують мінімальний рівень диференціації (добре-погано). Свідомість характе-

ризує реалізацію систем, формування яких на пізніших етапах розвитку обумовлює прогресивне збільшення диференційованої в співвідношенні організму і середовища і ускладнення поведінки. Всі системи направлені на досягнення позитивних адаптивних результатів поведінки» [3, с. 14–15; 3, с. 201–235; 16, с. 1–37].

Психоаналітична концепція афекту і мотивації. Праці З. Фрейда [5] і його психоаналітична теорія по праву займають особливе місце в історії психології і в історії наук про поведінку. Але в рамках позначеної теми особливої згадки заслуговує запропонований З. Фрейдом спосіб аналізу механізмів функціонування особистості. Він відкрив нову область наукового пізнання — область людської мотивації, зробив її важливою частиною сучасної психології і тим самим став основоположником психодинамічної традиції [4]. Величезний інтерес в цьому відношенні представляє для нас фрейдівська концепція афекту, проте ми розглядатимемо її в загальному ключі, в контексті його теорії мотивації. У підставі класичної психоаналітичної теорії мотивації лежить фрейдівська теорія інстинктивних потягів. Відносно цієї теорії, як і відносно самого психоаналізу, погляди З. Фрейда постійно трансформувалися і розвивалися. У зв'язку з цим його переконання майже не піддаються точному визначенню і систематизації. Узагальнюючий виклад теорії психоаналізу, зроблений D. Rapaport [4, с. 173–257], вважається найбільш коректним, і саме це послужило основним джерелом екскурсу.

D. Rapaport застерігає читача від надмірних узагальнень, закликає не перебільшувати роль інстинктивних потягів в мотивації, оскільки, спираючись тільки на інстинктивні потяги, у край скрутно пояснити его детерміновані поведінкові феномени, такі як феномен психологічного захисту або феномен когнітивного синтезу і диференціації. Потяги ніяк не наближують до розуміння тієї ролі, яку відіграє в поведінці людини зовнішня стимуляція, або тих функцій свідомості, які виникають в результаті уваги до зовнішнього стимулу.

Інстинктивний потяг, або інстинктивний мотив, визначаються D. Rapaport як спонукальна внутрішня, або інтрапсихічна, сила, якій властиві: а) безумовність; б) циклічність; в) вибірковість і г) замінюваність. Саме ці чотири характеристики визначають спонукаючу природу потягів, або мотивів. З іншого боку, пізнавальну, або дослідницьку, поведінку в деякому розумінні можна розглядати як функцію зовнішнього подразника, детермінанти такої поведінки не виявляють циклічності, вибірковості або змінюваності [11].

Скрутно дати точне визначення афекту в рамках класичної психоаналітичної теорії. Складність викликана тим, що З. Фрейд і його послідовники у край широко трактували цей термін, навантажуючи його у міру розвитку теорії все більш і більш різноманітними значеннями. Так, у своїх ранніх роботах З. Фрейд пише, що афект, або емоція, — це єдина спонукальна сила психічного життя, а у своїх пізніх працях він «уже говорить про афекти як про інтрапсихічні чинники, фантазії, що будять, і бажання індивіда» [11, с. 191]. Завершуючи огляд психоаналітичних і інших даних,

D. Rapaport приходиться до наступного висновку: лише одна з теорій, що пояснює механізми виникнення емоцій, не суперечить емпіричним даним. Її суть полягає в наступному: сприйнятий ззовні перцептивний образ служить ініціатором несвідомого процесу, в ході якого відбувається мобілізація неусвідомлюваної індивідом інстинктивної енергії; якщо ця енергія не може знайти собі легального застосування (у тому випадку, коли інстинктивні вимоги конфліктні), вона випліскується зовні через інші канали у вигляді мимовільної активності; різні види такої активності — «емоційна експресія» і «емоційне переживання» — можуть виявлятися одночасно, по черзі або незалежно один від одного: відкритий прояв інстинктивного потягу табульовано культурою, і тому людині властиві постійні емоційні розрядки різної інтенсивності; в результаті цього психічне життя людини насичена не тільки описаними в підручниках «чистими» емоціями, такими як лють, страх і тому подібне, але і широким спектром інших емоцій, від найінтенсивніших до помірних, конвенціональних, інтелектуально-рафінованих [11, с. 37].

У психоаналітичній літературі розглядаються три аспекти афекту — енергетичний компонент інстинктивного потягу («заряд» афекту), процес «розрядки» і сприйняття остаточної розрядки (відчуття, або відчуття емоції). При цьому реалізація афекту і її плотський компонент розглядаються тільки в контексті виразу емоції, комунікативна цінність цих аспектів афекту була розпізнана психоаналізом лише після робіт E. Schachtel [13]. Проте D. Rapaport ще в 1953 році відмітив, що «афект як набір сигналів — такий же обов'язковий засіб пізнання реальності, як і мислення» [1, с. 196]. При цьому «заряд» афекту оцінюється кількісною або інтенсивнісною мірою, тоді як процес «розрядки» сприймається або відчувається індивідом в якісних категоріях.

Теорія З. Фрейда і психоаналіз в цілому розглядали перш за все негативні афекти, що виникають в результаті конфліктних потягів, — тому зрозумілий їх особливий інтерес до такого захисного механізму, як репресія. Проте афект за природою своєю є феноменом свідомості і не може бути об'єктом репресії. У свідомість не допускається тільки ідеаційний компонент інстинктивного потягу. Коли спрацьовують репресивні механізми, відбувається сепарація його ідеаційних і афектних компонентів. В результаті накладається заборона на передсвідомий катексис його інстинктивних репрезентацій і на вживання асоційованих з ними вербальних образів. Таким чином, механізм репресії запобігає конфлікт на одному з рівнів (наприклад, між інтересом, породженим лібідо і санкцією суперэго) і одночасно на іншому рівні знижується ризик формування невротичної або психосоматичної симптоматики. Якщо репресивні механізми дають збій, виникає конфлікт між несвідомим і передсвідомим і якісно інший, вже символізований афект предстає у свідомості. Цей афект негативний, він породжений конфліктно забарвленим уявленням, і тому поневолило це і може стати причиною психічного розладу [16].

Як R. Holt [6], так і інші автори — L. Kubie [8], B. Rubinstein, E. Peterfreund звертають увагу на той факт, що емпіричні дані не дозво-

ляють розглядати інстинктивний потяг як якусь психічну енергію або інстинктивну спонукальну силу. На думку R. Holt, незважаючи на те, що сексуальний потяг, агресію, страх і інші афектні феномени можна розглядати як біологічно детерміновані, природжені («хоча і такі, які спостерігаються в найрізноманітніших модифікаціях») реакції, вони активізуються лише в результаті усвідомлення індивідом зовнішнього тиску — тобто під впливом значущих аспектів оточення [6], які краще всього можуть бути визначені в термінах суспільних встановлень і розпоряджень.

Пропонуючи свою теорію мотивації, R. Holt спирається на поняття «бажання» в тому сенсі, як його розумів Фрейд у своїх ранніх роботах, і визначає його як «когнітивно-афектне поняття, що формулюється в термінах сенсу тієї або іншої дії і припущень про приємний або неприємний результат» [6, с. 179]. У концепції G. Klein головна властивість мотиваційної системи полягає в «перцептивно-оцінному розузгодженні». Розузгодження в цьому випадку трактується як свідоме, передсвідоме або несвідоме зіставлення перцептивного образу і образу, створеного уявою, а потім висновок про їх співвідносну цінність.

Роботи Х. Люїс, присвячені ролі сорому і відчуття провини в розвитку особистості, в психопатології і психотерапії, спираються на теорію психоаналізу, на дослідження експериментальної психології і особистісно орієнтованої психотерапії. У своїй найбільш відомій праці «Сором і провини в неврозах» [9] вона звертається до вічної проблеми розмежування сорому і провини, розглядаючи ці дві емоції як самостійні і важливі чинники мотивації. Вона переконливо доводить, що дана проблема зобов'язана своїм виникненням Фрейдю; плутанина виникла з тих пір, як Фрейдю не вдалося провести чітку межу між «самозвеличенням» (self) і «его», з тих пір, як було прийнято за правило міркувати про «суперего» в термінах інстинктивних потягів (інстинкту смерті) і акцентувати роль афектного стану провини. В рамках збудованої Фрейдом теорії не знайшлося місця поняттю сорому, він не розглядав сором як складову суперего, як не зміг розпізнати і роль сорому в розвитку депресії.

В ході досліджень Х. Люїс показала, що боязнь або очікування ганьби виступає як стримуючий мотив в поведінці індивіда і як сила, що сприяє формуванню самоідентичності. З іншого боку, Люїс розглядає сором як емоційний стан, який у крайніх проявах може викликати розлади свідомості і особистісні проблеми і в цьому сенсі протилежне відчуттю особистісної автономії. Вона виявила, що у полезалежного пацієнта емоція сорому породжує ворожість, направлену всередину, на самого себе.

Полезалежність — полenezалежність, що розглядається як стиль перцептивно-когнітивної активності, визначає спосіб функціонування суперего. Так, у полезалежних пацієнтів з більшою вірогідністю спостерігатимемо прояви емоції сорому, а у полenezалежних — емоції провини.

Висновки. Якщо звернутися до наукових досліджень, присвячених проблемі емоцій, то можна відзначити деякі традиції, що склалися в самих підходах до вивчення проблеми емоцій. Такими традиціями стали: поперше, посилення на незначну кількість досліджень в цій області (дійсно,

в нашій країні кількість наукових досліджень в області емоцій вельми поступалася числу робіт, виконаних в будь-якому іншому напрямі психології); по-друге, посилення на теоретичну неопрацьованість проблеми (порівняно, наприклад, з численними теоретичними розробками і науковими підходами в області пізнавальних процесів); по-третє, посилення на відіраність багатьох досліджень в області емоцій від запитів практики навчання, виховання, життя в цілому.

Без сумніву, ці посилення відображали ситуацію, що склалася. Але разом з тим це віддзеркалення було далеко не повним і не враховувало ряду обставин. Одна з обставин, що перешкоджала розгортанню психологічних досліджень емоцій на всіх етапах, полягає в самій природі емоційних процесів, що заявляють про себе суперечністю між уявною ясністю і доступністю емоційної сфери для наукового вивчення, з одного боку, і результатами такого вивчення, що розчаровують, з іншого.

Список використаних джерел і літератури

1. Анохин П. К. Эмоции // Психология эмоций. Тексты / Состав.: Ю. Б. Гиппенрейтер, В. К. Виллюнас. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — 288 с.
2. Данилова Н. Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н. Н. Данилова, А. Л. Крылова. — Ростов н/Д: Феникс, 2005. — 478 с.
3. Alexandrov Yu. I. I. Psychophysiological regularities of the dynamics of individual experience and the «stream of consciousness» // Neuronal bases and psychological aspects of consciousness. «World Scientific»: Singapour, N. Y. — London, 1999. — P. 278.
4. Darwin C. R. The expression of emotions in man and animals / C. R. Darwin. — Chicago, University of Chicago Press, 1965.
5. Freud S. Civilization and its discontents / S. Freud. — New York: Jonathan Cape and Hanson Smith, 1930.
6. Holt R. R. Beyond vitalism and mechanism: Freud's concept of psychic energy // Science and Psychoanalysis. — New York, Grune & Stratton, 1967. — P. 1–41.
7. Izard C. E. The face of emotion / C. E. Izard. — New York, Appleton-Century-Crofts, 1971.
8. Kubie L. S. The fallacious use of quantitative concepts in dynamic psychology / L. S. Kubie. — Psychoanalytic Quarterly, 1974. — P. 518.
9. Lewis H. Shame and Guilt in Neurosis. — New York: International Universities Press, 1971.
10. Posner J. The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology / J. Posner, J. A. Russell, B. S. Peterson // Development and Psychopathology. — 2005. — № 17. — P. 715–734.
11. Rapaport D. On the psychoanalytic theory of motivation / D. Rapaport // M. R. Jones (Ed.). Nebraska Symposium on Motivation. - Lincoln, NE, University of Nebraska Press, 1960. — P. 173–257.
12. Saltykov A. Anticipation and the Concept of System-Forming Factor in the Theory of Functional Systems / A. Saltykov, S. Grachev // Nadin M. (eds) Anticipation: Learning from the Past. Cognitive Systems Monographs. — 2015. — Vol. 25.
13. Schachtel E. O. Metamorphosis / E. O. Schachtel. - New York, Basic Books, 1959.
14. Scott-Parker B. Emotions, behaviour, and the adolescent driver: A literature review // Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour. — October 2017. — Volume 50. — P. 1–37.
15. Simonov P. V. The need-informational theory of emotions // International Journal of Psychophysiology. — March 1984. — Volume 1. Issue 3. — P. 277–289.
16. Singer J. L. Repression and dissociation / J. L. Singer. — Chicago, University of Chicago Press, 1990.

References

1. Anokhin, P. K. (1984). Emotsii [Emotions]. *Psikhologiya emotsiy. Teksty [Psychology of emotions. Texts]*. Yu. B. Gippenreyter, V. K. Vilyunas (Ed.); Moscow: MGU [in Russian].
2. Danilova, N. N., & Krylova, A. L. (2005). *Fiziologiya vysshey nervnoy deyatel'nosti [Physiology of higher nervous activity]*. Rostov n/D: «Feniks» [in Russian].
3. Alexandrov, Yu. I. (1999). I. Psychophysiological regularities of the dynamics of individual experience and the «stream of consciousness». *Neuronal bases and psychological aspects of consciousness*. Singapore, New York, London: «World Scientific».
4. Darwin, C. R. (1965). *The expression of emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press.
5. Freud, S. (1930). *Civilization and its discontents*. New York: Jonathan Cape and Hanson Smith.
6. Holt, R. R. (1967). Beyond vitalism and mechanism: Freud's concept of psychic energy. *Science and Psychoanalysis*. J. H. Masserman (Ed.) New York: Grune & Stratton.
7. Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
8. Kubie, L. S. (1947). The fallacious use of quantitative concepts in dynamic psychology. *Psychoanalytic Quarterly*, Vol. 16, 4, 507–518.
9. Lewis, H. (1971). *Shame and Guilt in Neurosis*. New York: International Universities Press.
10. Posner, J., Russell, J. A., & Peterson, B. S. (2005). The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology*. Vol. 17, 715–734.
11. Rapaport, D. (1960). On the psychoanalytic theory of motivation. *Nebraska Symposium on Motivation*. M. R. Jones (Ed.) Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
12. Saltykov, A., & Grachev, S. (2015). Anticipation and the Concept of System-Forming Factor in the Theory of Functional Systems. *Anticipation: Learning from the Past. Cognitive Systems Monographs*. Nadin M. (Ed.) Springer: Cham.
13. Schachtel, E. O. (1959). *Metamorphosis*. New York: Basic Books.
14. Scott-Parker, B. (2017). Emotions, behaviour, and the adolescent driver: A literature review. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*. Vol. 50, 1–37.
15. Simonov, P. V. (1984). The need-informational theory of emotions. *International Journal of Psychophysiology*. Vol. 1, 3, 277–289.
16. Singer, J. L. (1990). *Repression and dissociation*. Chicago: University of Chicago Press.

Лисенкова Ирина Петровна

кандидат педагогических наук, профессор кафедры,
заведующий кафедрой психологии и специального образования
Николаевского межрегионального института развития человека высшего
учебного заведения «Открытый международный университет развития
человека «Украина» (г. Николаев, Украина)

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Резюме

В статье проанализированы основные деятельностные теории и место эмоциональной сферы, эмоций, чувств в них. Рудиментарная теория эмоций развивает эволюционную идею о происхождении эмоций, оценивая их со стороны поведенческой сферы. Согласно биологической теории эмоций П. Анохина, эмоции в процессе эволюции совершенствовались так же, как мышцы, зрение и слух. Наиболее развита система эмоций у человека, поскольку в него вместе с биологическими потребностями, появляются потребности физиологические. Единая концепция сознания и эмоций Ю. Александрова формирует представление об эмоциях с точки

зрения системной психофизиологии. Системный подход позволяет более глубоко определить место эмоций в организации мозговых процессов.

Ключевые слова: эмоции, чувства, эмоциональная сфера, ребенок, психология эмоциональной сферы.

Lysenkova Iryna Petrivna

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor

Head of the Department of Psychology and Special Education

Mykolayiv Interregional Institute for the Development of Higher Educational

Institution «Open International University of Human Development» Ukraine

«(Mykolaiv, Ukraine)

ACTIVITY APPROACH IN THE STUDY OF EMOTIONAL SPHERE

Abstract

Rudimentary theory of emotions develops an evolutionary idea of the origin of emotions, evaluating them from the behavioural sphere. After the publication of works by Ch. Darwin, a number of psychologists (G. Spencer and his students, T. Ribot and his scientific school, part of the school of German biologically oriented psychology) began to develop ideas about the biological origin of human emotions from the affective and instinctive reactions of animals. It is assumed that emotions are the residual manifestations of affects that once accompanied the complete biological reactions.

In accordance with the biological theory of emotions of P. Anokhin, emotions in the process of evolution have been perfected in the same way as muscles, eyesight and hearing. The system of emotions is the most developed system in human, because it, along with biological needs, there are physiological needs. The leading emotions with a negative sign signal the body about the deviation in its internal environment, which activates the corresponding program of action. Completion of purposeful actions is accompanied by a positive emotional background, which is fixed in the memory of the animal as «receiving a reward.»

The need-information theory of emotions of P. Simonov develops the idea of P. Anokhin that the quality of emotion should be considered from the standpoint of the effectiveness of behaviour. All sensory diversity of emotions is reduced to the ability to quickly assess the possibility or impossibility of actively acting, that is indirectly tied to the activating system of the brain. Emotion is represented as some kind of force that manages the appropriate program of action and in which the quality of this program is recorded.

The united concept of consciousness and emotions of Yu. Alexandrov creates an idea of emotions in terms of system psychophysiology. The system approach allows deeper to determine the place of emotions in the organization of brain processes. A division is made between behaviour and emotions, and the latter are defined as the phenomenon of the sensory sphere, the equivalent of consciousness.

Key words: emotions, feelings, emotional sphere, child, psychology of emotional sphere.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2018.

УДК 159.944.4–057.87:[378.015.31:303.686]

Новікова Жанна Михайлівна

асистент кафедри теоретичної та практичної психології

Національного університету «Львівська політехніка»

E-mail: zhanna.m.novikova@gmail.com

ORCID 0000–0002–8061–6117

DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1\(47\).139775](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1(47).139775)

**АВТОБІОГРАФІЧНИЙ НАРАТИВ ЯК СПОСІБ ПІДВИЩЕННЯ
СТРЕСОСТІЙКОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Статтю присвячено аналізу ефективності використання методу автобіографування у роботі зі студентською молоддю. Розглянута проблема навчального стресу, визначено, що період навчання у вищому навчальному закладі характеризується високою стресогенністю. У статті звертається увага на те, що на рівень психологічного стресу впливає не тільки навчальне навантаження, а також загальна нестабільна ситуація у суспільстві, пришвидшений темп життя.

Висвітлюються основні підходи до текстів-нарративів як важливого інструменту життєконструювання. Спираючись на практичне застосування автобіографічного методу у роботі зі студентами, доводиться ефективність методики, результати роботи показують зниження рівня негативних емоцій, позитивне планування майбутнього, загальне покращення як психологічного, так і фізичного стану.

Ключові слова: автобіографування, автонаратив, навчальний процес, стресостійкість, студенти, емоційний стрес.

Постановка проблем. Сучасна соціальна ситуація характеризується пришвидшенням темпу життя, соціальною, економічною та політичною нестабільністю, як називає О. Асмолов новий стан суспільства — «епоха змін», якому властиві невизначеність, зміни є нормою сучасної реальності. Наслідками соціальної нестабільності, на думку Т. Титаренко, стають швидкий, інколи болісний перегляд, рекогносцировка та перебудова у сферах самореалізації, ієрархії цінностей, уподобань, ускладнення у стосунках, руйнування ідентичності.

Спираючись на сучасні дослідження, А. Холмогорова та В. Краснова вказують на те, що у ситуації соціального напруження зростають розлади афективного спектра, які негативно впливають на якість життя, соціально-психологічну адаптацію молоді. Високий рівень навчального навантаження, стресові ситуації в період сесій у студентів як молодших, так і старших курсів, питання професійного самовизначення на старших курсах, вибір спеціалізації, самостійне життя на відстані від батьків, необхідність забезпечувати себе матеріально призводять до порушень в емоційній сфері.

Виходячи з цього, важливим завданням стає пошук нових методів психологічного розвантаження, психотерапевтичних методів, які б допомогли молодій людині подолати складний етап, як правильно зазначають вчені,

етап серйозних криз, великих навантажень, переживань та проблем у студентські роки.

Одним із ефективних методів зниження емоційної напруженості та оптимізації позитивних станів у студентів може стати використання методу автобіографування, як у навчальному процесі, так і спеціально розроблених тренінгових заняттях та індивідуальній психотерапевтичній роботі. Через реконструкцію минулих подій, спираючись на самоспостереження, власні спогади, студент має можливість екологічним способом, знижуючи вплив критичної свідомості, опрацювати болісні, негативні та неприємні ситуації, що допомагає подолати кризові періоди життя.

На жаль, на сьогодні автобіографування є забутим і не розповсюдженим методом у роботі зі студентською молоддю.

Мета статті — проаналізувати та довести ефективність методу автобіографування у навчальному процесі та психотерапевтичній роботі зі студентською молоддю.

Результати дослідженн. Невизначеність, нестабільність та непередбачуваність сучасного світу впливають на всі структури суспільного життя, змінюють підходи до образу людини у системі освіти, призводять до модернізації самої системи освіти, впливають на структуру та зміст вищої освіти.

Сучасна реальність висуває, як вказує С. Карякіна [3], особливі вимоги до соціально-психологічної та особистісної спроможності як викладачів, так і студентів. Учена зауважує, що навчальна діяльність студентів у вищих навчальних закладах є одним з найбільш інтелектуальних і емоційно напружених видів діяльності. Напружене використання внутрішніх ресурсів, мобілізація психічних та фізичних процесів призводять до порушень у процесах психологічної адаптації і, як наслідок, погіршення психічного та соматичного здоров'я.

Особлива увага психологів звертається на екзаменаційний період, якому притаманне емоційне перевантаження, спрямованість на досягнення поставленої мети, подолання труднощів.

В. Мельников [5] описує екзаменаційний стрес, який займає одне з перших місць серед причин, які викликають психічне напруження у студентів, як різновид психологічного стресу.

За визначенням Ю. Щербатих [11], психологічний стрес — реакція людини на особливості взаємодії між особистістю та зовнішнім світом, разом з тим це процес зіставлення вимог середовища та ресурсів особи, розгляд вірогідності вирішення проблемної ситуації, що вказує на індивідуальні відмінності в реакції на стресову ситуацію. Аналізуючи поняття «емоційний стрес» та «психоемоційний стрес», учений вказує на тісний зв'язок стресу та емоцій та на те, що змістовною характеристикою цих понять є, по-перше, первинні емоційні та поведінкові реакції на екстремальні впливи біологічного або соціального середовища, по-друге, фізіологічні механізми, які лежать в основі стресових реакцій.

Треба зазначити, хоча екзаменаційний стрес більше пов'язують з емоційними переживаннями, але разом з тим він включає і когнітивну складову.

Варто звернути увагу на відмінності між емоційним та психологічним стресом, які виділяє Ю. Щербатих:

- емоційний стрес проявляється не тільки у людей, а також у тварин; психологічний — має місце тільки у людини з розвинутою психікою;
- емоційний стрес супроводжується яскравими проявами емоційних реакцій; у психологічному — переважає когнітивна складова (аналіз ситуації, оцінка наявних ресурсів, проектування прогнозу подальших дій тощо).

При цьому, додає вчений, обидва види стресу мають загальну схему розвитку, схожі нейрогуморальні механізми адаптивних реакцій та проходять через три «класичні» стадії — тривоги, адаптації та виснаження.

Доведено, що екзаменаційний стрес, як форма навчального стресу, негативно впливає на нервову, серцево-судинну та імунну систему студентів. До негативних факторів екзаменаційного періоду С. Карякіна відносить: інтенсивну інтелектуальну діяльність, підвищене статичне навантаження, обмеження фізичної діяльності, порушення у режимі сну, сильні емоційні переживання.

О. Матюшкіна [4] виділяє наступні стрес-фактори, які викликають негативні емоційні реакції: погані відмітки, конфліктні ситуації з викладачами, недостатня підготовка до навчальних занять, до екзамену, різних видів самостійних робіт, дефіцит часу, сумісництво роботи та навчання, необхідність підготовки великого об'єму навчального матеріалу.

Разом з тим В. Мельников [5] відмічає, що екзаменаційний стрес не завжди має негативний характер. Психологічне напруження має стимулююче значення, яке допомагає студенту мобілізувати свої знання та особистісні резерви. Тому дуже важливо мати індивідуальний підхід до кожного студента, корегувати, зменшувати рівень екзаменаційного стресу у студентів з лабільною психікою, з високим рівнем тривожності і, навпаки, стимулювати, мотивувати студентів незацікавлених та інертних у навчанні.

На важливість соціальних відносин у процесі навчання вказує А. Холмогорова та В. Краснова [9], порушення яких може викликати таке явище, як соціальна тривожність — стан емоційного дискомфорту, страху та стурбованості стосовно певної соціальної ситуації та оцінки іншими людьми. Підвищена тривожність студентів призводить до порушення у соціальній та емоційній адаптації, знижує ефективність функціонування у присутності інших людей, приводить до уникання контактів та зменшення комунікативних зв'язків.

На основі результатів проведеного дослідження учені склали психологічний портрет студента з високим рівнем соціальної тривожності:

- схильність до уникання ситуацій, в яких необхідно проявляти соціальну активність, комунікабельність;
- відчуває сильний дискомфорт та напруження у ситуаціях при взаємодії з малознайомими або старшими людьми;
- відчуває невпевненість при знайомстві з протилежною статтю;
- надмірно чуйний до думки оточуючих;
- відчуває сильний стрес в ситуації оцінювання;

– має високий ступінь емоційної дезадаптації у вигляді симптомів депресії та тривоги;

– у стресовій ситуації використовує стратегію уникання.

Аналізуючи власні дослідження рівня реактивної та особистісної тривожності, які проводились на початку навчального року, серед студентів-психологів у 4 групах першого курсу, за допомогою теста Спилбергера — Ханіна, нами встановлено: у групі ПП-11–56 %, ПП-12–42 %, ПП-13–60 %, ПП-14–64 % студентів отримали високі бали за показника особистісної тривожності, таким чином, 55,5 % студентів від загальної вибірки мають високий рівень тривожності.

У розмові зі студентами 2-го курсу з'ясувалось, що на початку навчання в університеті багато студентів відчували негативні емоції, що впливало на їх поведінку, призводило до невпевненості, небажання ходити на заняття, страх виступу перед групою, отримання поганої оцінки.

Спируючись на дослідження навчального стресу студентів першого курсу, О. Матюшкіна звертає увагу на те, що навчання на першому курсі є новою стадією життєвого циклу людини, студенти-першокурсники починають спілкуватися з новими людьми, встановлювати нові контакти, до них висувуються нові вимоги, ставляться нові завдання, студенти відчувають інтенсивні навантаження, що призводить до емоційної дезадаптації, може спровокувати емоційні розлади і порушення у поведінці.

Особливо стресовим для студентів-першокурсників стає перша заліково-екзаменаційна сесія. Ю. Щербатих виділяє три стадії, які відображають процес психологічного напруження, пов'язаного зі здачею екзамену:

1) перша стадія, мобілізації або тривоги, пов'язана з ситуацією невизначеності, в якій знаходиться студент на початку екзамену, психічне напруження супроводжується надмірною мобілізацією всіх ресурсів організму;

2) друга стадія, стадія адаптації, настає коли студент отримує білет і починає підготовку до відповіді, мобілізація допомагає подолати негативні емоції;

3) як що організму не вдається пристосуватися до екстремального фактора, настає фаза виснаження, підвищена мобілізація, перенапруження внутрішніх ресурсів призводить до порушень психічного та фізичного здоров'я.

Варто зазначити, що інтенсивність реагування на стрес, адаптування організму залежить не стільки від характеру стресора, скільки від особистісної значущості фактора впливу. З приводу цього О. Матюшкіна зазначає, що кожна людина має свій поріг чутливості — рівень напруженості, при якому ефективність діяльності підвищується, а також критичний поріг виснаження, коли ефективність діяльності знижується. Авторка пов'язує індивідуальну чутливість до стресу з сукупністю особистісних якостей, які дозволяють людині переносити значні інтелектуальні, вольові і емоційні навантаження, які обумовлені особливостями професійної або навчальної діяльності.

Відтак процес навчання є складним довготривалим процесом, який вимагає від молодого людини психологічної готовності, емоційної стійкості,

фізичної витривалості та впливає на різні психологічні складові, самопочуття, фізичну та психічну активність, настрій, інтереси, емоційний тонус, напруження, комфортність тощо.

Виходячи з цього, важливо звернути увагу на корекцію навчального та екзаменаційного стресу з використанням різних антистресових методів, які, як зазначає Ю. Щербатих, відповідають характеру стресу та індивідуальним особливостям людини.

Безперечно, навчання сприяє інтелектуальному розвитку, поглибленню рефлексії, збагаченню інтерпретаційного потенціалу студента, його прагненню до саморозвитку.

Спираючись на провідні ідеї Г. Костюка, М. Смульсон визначає саморозвиток як «здатність особистості виходити за межі наявних форм буття та власні межі, задавати можливості кількісних та якісних змін, визначати закономірності розвитку світу та власної трансцендентності» [7, с. 50]. На думку вченої, саморозвиток також пов'язаний з переструктуруванням, реінтерпретацією та реконструкцією моделі Світу. Виходячи з того, що зазначені процеси пов'язані з інтерпретацією (нарративом) подій власного життя, особливо з автонаративом, автонаратив є найбільш адекватною формою реінтерпретації моделі Світу, як при індивідуальній роботі, так і при тренінгових заняттях.

Т. Титаренко [8] окреслює коло підходів стосовно поняття «нарратив»: а) класична форма нарративу як вербальної історії; б) візуальні і графічні нарративи; в) нарративні онлайн-ігри. Саме автобіографування, як тестуалізовані практики, є, на думку авторки, підґрунтям особистісного життєконструювання, побудови життєвого шляху. Автобіографія представляє собою вербалізовану, осмислену, рефлексовану розповідь людини про певні події свого життя у вигляді сюжетного оповідання.

Г. Шевців зазначає, що автобіографія не є простим перерахуванням життєвих подій, спираючись на спогади та власні спостереження, автор проходить через само осмислення, особливу активність, яка спрямована як на усвідомлення провідних мотивів, так і на координацію особистості. Важливим є те, що написання, озвучення та обговорення автобіографічних фактів допомагають подолати кризові ситуації.

Описуючи свою власну історію, свої етапи життя, говорить А. Готліб [2], особа одночасно співвідносить себе з іншими людьми, соціальними групами, ототожнює себе з ними і виділяє себе серед інших. Автобіографія, на думку вченої, — розповідь про життя, репрезентація автора, його бачення ситуації, інтерпретація фактів. Тому аналізуючи підходи П. Бурдье до проблеми розриву між життям та історією життя, вчена зазначає, що історія життя — це завжди сконструйоване життя, «ілюзія», «артефакт», спроба зв'язати разом окремі елементи життя, знайти в них смисл.

У контексті цього В. Нуркова [6] виділяє три особливості автобіографічного нарративу:

- минуле завжди неоднозначне;
- події, які згадує людина, не рівнозначні тому, що з нею відбувалось в реальності;

– пам'ять про минуле завжди конструюється, але це конструювання може бути захисним, неусвідомленим і деконструктивним, а також особистісно прогресивним.

Але разом з тим, доповнює А. Готліб, для розповідача історія його життя сприймається як первісна і самодостатня реальність, яка пов'язує людину з обставинами життя, як об'єктивна та необхідна форма, наслідками якої стає структурування подальшого життя, надання їй цілісності та єдності.

Написання автобіографії, пояснює Г. Шевців, — це процес переведення хаотичного життєвого досвіду в осмислену історію, впорядкування життєвого шляху, яка має константну та змінювану частину. Авторка виділяє наступні способи організації автобіографічного нарративу: описовий, емоційно-метафоричний, дидактичний, аналітико-телеологічний, символічний, але одиницею автобіографічного нарративу завжди є подія, з якою пов'язане щось важливе для автобіографічного суб'єкта.

Проміж основних функцій автобіографування (когнітивної, емоційної, спонукальної) особлива увага акцентується на терапевтичній функції, яка включає розділення своєї пам'яті з іншими людьми та регулювання стану особи у теперішньому часі, самоусвідомлення та формування Я-концепції.

На думку Л. Бурлачука та О. Коржової [1], автобіографічний нарратив має також важливу психодіагностичну функцію. Авторами розроблена спеціальна методика — «Психологічна автобіографія», яка належить до ситуаційних психодіагностичних методик та відноситься до психодіагностики адаптаційних можливостей, спрямована на виявлення особливостей ситуаційного компонента внутрішньої картини світу особистості, як одного з показників функціонування адаптаційного процесу, методика дозволяє виявити особливості сприйняття значущих подій, життєвих ситуацій.

Якщо говорити про принципові характеристики автобіографії, або «історії життя», то виділяють наступні:

– текст є первинним, тобто дослідник має справу з текстом, а не з реальним життям;

– нарративність, як орієнтація на розуміння як слухачем, так і читачем, є особливо важливим фактором автобіографії;

– між автором, його «Я» і текстом існують напружені відносини;

– існує проблема ідентичності «Я» інформанта (множинна ідентичність, точок зору тощо);

– існує множинність рівнів автора і аудиторій.

Виходячи з цього виділяють важливий методологічний підхід до написання власної біографії — інтерпретаційний, конструювання реальності «тут та тепер» в процесі розповіді, пошук смислу власного життя, зв'язків між подіями, між минулим та сьогоденням та їх упорядкування.

В межах інтерпретаційного підходу А. Готліб виділяє два підходи — реалістичний та нарративний. Реалістичний підхід передбачає суб'єктивне описання життя, яке включає чотири базових поняття: контекст, автентичність, референціальність (співвідношення) і рефлексивність. Контекст позначає умови і структуру автобіографії, яка виражається автором, та може бути представлений як у широкому, так і вузькому смислі. Автентичність

передбачає висвітлення подій якомога реалістичним способом. Референціальність (співвідношення) позначає співвідношення з певними реальними подіями, що підвищує правдоподібність історії. Рефлексивність — здатність автора подивитися на себе з боку, можливість самоаналізу, критичного відношення до себе та подій.

У рамках другого підходу, нарративного, акцент зсувається на способи конструювання історій, на схеми пояснення подій. Особа, яка вміє розповісти, яка схильна до нарративу, пояснює Т. Титаренко, переосмислює і структурує свій власний досвід, події свого життя відповідно до якогось сюжету: про любов, про війну тощо.

Разом з тим Т. Титаренко відмічає, що у сучасних гуманітарних науках автобіографії розглядаються як соціальні культурні практики, особливостями яких є незакінченість вербалізації, осмислення та рефлексії. До вже вказаних підходів авторка додає наступні способи оптимізації практик побудови життєвого шляху через автобіографування:

- новий монтаж уже відомих, апробованих людиною нарративів;
- фрагментація нарративу, наявність нарративних пауз, семантично навантажених порожніх місць у нарративній конструкції вказує на значущість мовчання, важливість певного моменту;
- зміна фокусу автобіографування, фокалізація, зміна фокусу оповідання з еґо-центрованого на еґо-децентрований чи навпаки, як важливий ресурс пристосування особистості до життєвого контексту, необхідна умова комунікації і коґніції;
- переадресація — змінювання адресатів оповідання, що впливає на комунікативну структуру тексту, через ціннісно-сміслову значущість;
- демаркація кордону, перехід між звичними, повсякденними практиками і новими, ризикованими, перетворювальними практиками.

Отже, виходячи з того, що автобіографування має психотерапевтичний ефект та психодіагностичну функцію, допомагає оптимізації особистісної життєбудови, переосмисленню минулих подій, проектуванню майбутнього, через наратив, презентацію та отримання зворотного зв'язку, підтримку та емпатію слухачів стає інструментом зниження тону негативних емоцій та підвищення стресостійкості, метод автобіографування було застосовано у роботі зі студентами-психологами. Студентам запропоновано у вільній формі написати власну автобіографію, описати певну подію, відрізок життя, який, на їх думку, є важливим або має особливе значення для особи. На практичному занятті бажаючі мали можливість озвучити написану автобіографію, в процесі розповіді автор звертав увагу на болісні моменти, негативні емоції, пов'язані з подіями минулого, завданням групи було емоційна, емпатійна підтримка, члени групи могли задавати питання, разом з тим автор мав право не надавати відповіді, основний принцип роботи в групі — психологічна екологічність, в кінці розповіді зверталась увага на те, які зміни відбулись в емоційній сфері, які виникали думки, що змінилось у відношенні автора розповіді до автобіографічної події, чи з'явилися прагнення до певних дій (подзвонити, зустрітися, попросити пробачення у когось тощо).

Наведемо приклад двох автобіографічних розповідей, які стосуються міжособистісних відносин (дружби, соціальних відносин), є різними за часом ретроспекції, події мають середньо-високий рівень негативної стресогенності, високий рівень особистісної значущості.

Приклад 1. Студентка-магістрантка розповідала про свою родину та шкільні роки. Вона була відмінницею, з інтелігентної родини, мама працювала у школі вчителькою, де вчилась дівчинка.

На перший погляд ні чого особливого не було в цій історії, тоді їй задали питання, чому саме вона написала цю автобіографію. Дівчина зробила паузу (що говорить про важливість події) і розповіла, що в школі, де вона вчилась, до неї дуже погано відносились однокласники, часто її ображали і навіть робили проти неї погані дії (могли заховати її речі, приліпити жуйку до волосся тощо), в класі дівчина зовсім не мала друзів. Вона не могла не з ким поділитися, не хотіла турбувати маму, яка, як ми пам'ятаємо, працювала у тій самій школі. Закінчивши школу, вона з радістю вступила до університету в іншому місті, але спогади про шкільні роки, образа на однокласників не залишали її. І тільки на цьому заняття, вперше, вголос вона розповіла іншим про свої переживання, на її очах з'явилися сльози.

Для групи дівчина також відкрилась з іншої сторони, одногрупники знали її як активну особу, яка має багато друзів, була дуже комунікативною. Після обговорення дівчина відчула емоційне полегшення, вона вже не тримала гострої образи на однокласників. У неї виникло бажання поїхати до дому і обговорити події минулого зі своєї мамою, поділитися з нею своїми переживаннями.

Приклад 2. Студентка-магістрантка розповіла історію про свого однокласника, який нещодавно покінчив життя самогубством. Дівчина почула про це від інших однокласників, і для неї це було справжнім шоком. Її переживання підсилювались тим, що вона жила з цим хлопцем в одному місті, і він декілька разів дзвонив їй і пропонував зустрітися, але за браком часу вона відмовлялась. Дізнавшись про загибель однокласника, вона відчувала сильну провину, не могла себе пробачити, що не зустрілась з ним, можливо, на її думку, вона як психолог та друг змогла допомогти хлопцю. Переживання були настільки глибокими, що вона не змогла піти на похорон свого друга, і зараз вона погано себе почуває, що навіть заважає їй у навчанні.

Після детального обговорення в групі (визначення зовнішніх чинників події, переживань студентки, думок, мотивів її вчинку, обговорення її властивостей як особистості, які стали причиною такої реакції та іншого) дівчина зробила висновок, що вона не несе відповідальності за вчинок свого друга, емоційний стан покращився, відчувалось полегшення. Надалі вона вирішала поїхати на цвинтар, поговорити з ним, покласти квіти та вшанувати його пам'ять.

Із наведених прикладів ми можемо бачити високий психотерапевтичний, психодіагностичний ефект автобіографування, важливість роботи у студентській групі.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Автобіографія як один з видів нарративу, автонаратив, допомагає зрозуміти зовнішні події минулого та опрацювати внутрішнє життя, що кардинально впливає на усвідомлення власного «Я», свого емоційного стану, власних переживань, думок, завдяки чому особа здійснює майбутнє життєконструювання. Використання автобіографування у роботі зі студентами показало високу психотерапевтичну ефективність методу, реконструкція власного досвіду надає новий погляд на власну особистість, внутрішній діалог переводиться у зовнішній нарратив, відбувається вербалізація переживань, що сприяє зниженню тривожності, фрустрації у студентів.

У подальшому планується розробити більш чітку схему-алгоритм використання автобіографування (автонаративу) у роботі зі студентами та продовжувати досліджувати ефективність текстів-нарративів у роботі зі студентською молоддю.

Список використаних джерел і літератури

1. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998. — 263 с.
2. Готлиб А. С. Познавательный потенциал «Истории жизни» (Life store) как стратегии качественного социологического исследования / А. С. Готлиб // Вестник Самарской гуманитарной академии. Выпуск «Философия. Филология». — 2006. — № 1. — С. 114–152.
3. Карякина С. Н. Характеристика учебного стресса студентов младших и старших курсов высшего учебного заведения / С. Н. Карякина // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2010. — № 2. — С. 210–215.
4. Матюшкина Е. Я. Учебный стресс у студентов при разных формах обучения / Е. Я. Матюшкина // Консультативная психология и психотерапия. — 2016. — № 2. — С. 47–63.
5. Мельников В. И. Экзаменационный стресс студентов и основные методы его оптимизации / В. И. Мельников // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2012. — № 1. — С. 54–60.
6. Нуркова В. В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности / В. В. Нуркова. — М.: Изд-во УРАО, 2000. — 320 с.
7. Смульсон М. Л. Теоретико-методологічні засади дослідження ментальних моделей світу / М. Л. Смульсон // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Психологія і педагогіка. — 2010. — № 14. — С. 43–54.
8. Титаренко Т. М. Способи оптимізації практик побудови життєвого шляху / Т. М. Титаренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології. — 2015. — Вип. 35. — С. 137–147.
9. Холмогорова А. Б. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация [Электронный ресурс] / А. Б. Холмогорова, В. В. Краснова // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». — 2011. — № 1. — С. 1–15. — Режим доступа: www.psyedu.ru/ ISSN:2074-5885.
10. Шевців Т. М. Автобіографічна пам'ять як необхідна умова конструювання автобіографічного нарративу / Т. М. Шевців // Наукові записки Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Сер. : Літературознавство. — 2011. — Вип. 1(2). — С. 153–159.
11. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции : Учебное пособие / Ю. В. Щербатых. — СПб.: Питер, 2006. — 256 с.

REFERENCES

1. Burlachuk, L. F., & Korzhova, Y. U. (1998). *Psihologiya zhiznennykh situacij [Psychology of life situations]*. Moscow: Russian Pedagogical Agency [in Russian].
2. Gotlib, A. S. (2006). Poznavatel'nyj potencial «Istorii zhizni» (Life store) kak strategii kachestvennogo sociologicheskogo issledovaniya [A cognitive potential of live story is a strategy of qualitative sociological research]. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Vypusk «Filosofiya. Filologiya» — Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series «Philosophy. Philology», 1, 114–152* [in Russian].
3. Karyakina, S. N. (2010). Harakteristika uchebnogo stressa studentov mladshih i starshih kursov vyssheho uchebnogo zavedeniya [The characteristic of a learning stress among students of junior and senior courses in a higher educational institution]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i socialnye nauki — The Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences, 2, 210–215* [in Russian].
4. Matyushkina, E. Ya. (2016). Uchebnyj stress u studentov pri raznykh formah obucheniya [A leaning stress among students in different form learning]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya — Consultative psychology and psychotherapy, 2, 47–63* [in Russian].
5. Melnikov, V. I. (2012). Yekzamenacionnyj stress studentov i osnovnye metody ego optimizacii [The examination stress among students and the basic methods it optimization]. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya — Psychology. Historical and critical reviews and modern research, 1, 54–60* [in Russian].
6. Nurkova, V. V. (2000). *Svershennoe prodolzhaetsya: Psihologiya avtobiograficheskoy pamyati lichnosti [The Perfect Continues: Psychology of autobiographical memory of personality]*. Moscow: Publishing office URAO [in Russian].
7. Smulson, M. L. (2010). Teoretyko-metodolohichni zasady doslidzhennia mentalnykh modelei svitu [Theoretical and methodological principles of research of mental models of the world]. *Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiiia»]. Ser.: Psykholohiia i pedahohika — Scientific notes [National University of Ostroh Academy]. Series: Psychology and pedagogy, 14, 43–54* [in Ukrainian].
8. Tytarenko, T. M. (2015). Sposoby optymizatsii praktyk pobudovy zhyttievoho shliakhu [Ways to optimize the practice of building a way of life]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii — Scientific studies on social and political psychology, 35, 137–147* [in Ukrainian].
9. Holmogorova, A. B., & Krasnova, V. V. (2011). Socialnaya trevozhnosti studencheskaya dezadaptaciya [The social anxiety and the student disadaptation]. *Elektronnyj zhurnal «Psihologicheskaya nauka i obrazovanie» — Electronic Journal «Psychological Science and Education», 1, 1–15*. Retrieved from <http://www.psyedu.ru/ISSN:2074-5885> [in Russian].
10. Shevtsiv, T. M. (2011). Avtobiohrafichna pamiat yak neobkhidna umova konstruiuvannia avtobiohrafichnoho naratyvu [Autobiographical memory as a necessary condition for constructing an autobiographical narrative]. *Naukovi zapysky Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. H. S. Skovorody. Ser. : Literaturoznavstvo — Scientific notes of Kharkiv National Pedagogical University named after. G. S. Skovoroda. Series: Literary studies, 1(2), 153–159* [in Ukrainian].
11. Shcherbatyh, Yu. V. (2006). *Psihologiya stressa i metody korrekcii [Psychology of stress and methods of correction]*. SPb: Piter [in Russian].

Новикова Жанна Михаловна

ассистент кафедры теоретической и практической психологии
Национального университета «Львовская политехника»

АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЙ НАРРАТИВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Резюме

Статья посвящена анализу эффективности использования метода автобиографирования в работе со студенческой молодежью. Рассмотрена проблема учебного стресса, установлено, что период обучения в высших учебных заведениях характеризуется высокой стрессогенностью. В статье обращается внимание на то, что уровень психологического стресса зависит не только от учебной нагрузки, а также от общей нестабильной ситуации в обществе, ускоренного темпа жизни.

Освещаются основные подходы к текстам-нарративам как важному инструменту жизнеконструирования. Опираясь на практическое использование автобиографического метода в работе со студентами, доказывается эффективность методики, результаты работы показывают снижение уровня негативных эмоций, позитивное планирование будущего, общее улучшение как психического, так и физического здоровья.

Ключевые слова: автобиографирование, автонарратив, учебный процесс, стрессоустойчивость, студенты, эмоциональный стресс.

Novikova Zhanna Mihailivna

assistant of department theoretical and practical psychology
Lviv Polytechnic National University

THE AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE IS THE METHOD WHICH INCREASE STRESS-RESISTANCE AT STUDENTS OF HIGHER SCHOOLS

Abstract

In this article are described what the educational activities of students to have negative emotional experiences. At the students basic stress-factors are bad marks, conflict situations with teachers, examinations, time shortage, the need to combine a work and a study.

In the article are showing differences between the emotional stress and the psychological stress. The emotional stress manifests in animals and humans. The emotional stress is accompanied bright emotional reactions. The psychological stress manifests only the humans which have the developed psyche. The psychological stress is not only accompanied bright emotional reactions and else cognitive components.

The theoretical and practices analysis indicates high level the personal anxiety and the social anxiety of students. As a result anxiety have emotional discomfort, fear in the different social situations. The high level anxiety hinders of a social and an emotional adaptation of the students, reduce of effective in a behavior and an interaction with other persons.

On the whole our goal is to prove that the autobiographical narrative is the effective method of the psychotherapeutic work with negative emotional students.

The method narrative and autobiographical narrative are investigated by T. Tytarenko, M. Smulson, H. Shevtsiv, A. Hotlib, V. Nurkova, L. Burlachuk and O. Ko-

rzhova. The scientists indicate that the autobiographical narrative is the method which to help comprehending your life, to interpret and to design a reality. The reflection, self-examination and the critical attitudes to self and the others persons reduces the anxiety, improve a mental and physical health.

In the article we shown the practical application the autobiographical narrative in the psychotherapeutic work with students, and described positive result this method.

Key words: autobiographical, autonarrative, educational process, stress resistance, students, emotional stress.

Стаття надійшла до редакції 08.03.2018.

УДК 159.922.7

Руденко Ілона Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут
післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»
E-mail: rudenkoilona2912@gmail.com
ORCID 0000–0002–2965–0600
DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1\(47\).139776](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1(47).139776)

**ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА У СФЕРІ
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

У статті розглянуто характерологічні риси педагогічного працівника, які є важливими для збереження та підтримання психологічного здоров'я, це вміння приймати себе при прояві позитивних та негативних рис характеру та приймати іншого таким, яким він є; вміння концентруватися на позитивних емоціях; емоційно-вольова саморегуляція; дати собі право на помилку та на відмову.

Ключові слова: психологічне здоров'я, самопізнання, розвиток, учитель.

Постановка проблеми. Психологічне здоров'я людини є необхідною умовою її активної життєдіяльності, самовизначення та самореалізації, розвитку творчого потенціалу та позитивно-конструктивного мислення щодо себе та світу. Психологічно здорові люди, на нашу думку, — це люди, які прагнуть до самопізнання, які знаходяться в гармонії з собою і навколишнім світом, які відчують внутрішню потребу у творчій діяльності. Наслідками неблагополуччя психологічного здоров'я є прояви синдрому професійного вигорання, психосоматичні хвороби, конфліктні та напружені стосунки з рідними та оточуючими людьми. Тому питання збереження психологічного здоров'я педагога має бути одним з пріоритетних у сфері освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень. Питанню психологічного здоров'я присвячено ряд досліджень А. Елліса, О. Н. Кузнецова, Н. Д. Лакосіної, В. І. Лебедева, А. Маслоу, Г. С. Нікіфорова та інших. Науковці Р. Берне, В. С. Мухіна, М. Розенберг, І. І. Чеснокова розглядають самопізнання, виокремлюючи специфічні риси цього процесу. Дослідження В. Степанова та А. Варламова присвячені вивченню творчого самопізнання.

Мета статті — розглянути характерологічні риси учителя, які є важливими для збереження та підтримання його психологічного здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Особливо важливим у професії педагога є розвиток творчо орієнтованого пізнання себе та світу. У педагогів з високим рівнем творчої активності самопізнання сформовані важливі характеристики особистості — прийняття себе та іншого такими, якими є, розвинута особистісна рефлексія та емоційно-вольова саморегуляція, усвідомлене позитивне ставлення до помилок і невдач, як до життєвого досві-

ду. Отже, розглянемо характеристику учителя, яка є важливою для збереження та підтримання психологічного здоров'я:

1) *Прийняття себе таким, який ти є.* Внутрішнє зростання особистості пов'язано з прийняттям себе. Мета людини — прийняти ті сторони особистості, які їй в собі не подобаються, проаналізувати їх роль у своєму житті. Внутрішній конфлікт пов'язаний з «витісненням» тих сторін особистості, які тривожать. Аналогію можна провести з тим, неначебто людина пливе проти течії (проти себе), природно буде збільшуватися втома, напруга і незадоволеність. Тому перший крок на шляху прийняття себе — усвідомити ті сторони своєї особистості, які турбують, тривожать, не подобаються, витісняються, не засуджувати себе при цьому, а спрямувати свій внутрішній потенціал на самозміни та особистісний гармонійний розвиток.

2) *Прийняття іншого таким, яким він є.* Приймаючи себе, людина вчиться приймати інших людей, їхню справжню внутрішню сутність, не «накладаючи» свої шаблони, переконання, стереотипи. Приймаючи інших, якими вони є, людина позбавляється від помилкових ідеалізацій і очікувань, це знімає з неї відповідальність за життя іншої людини. Перевиховання іншого — це марна справа, внутрішні зміни в іншому відбуваються тільки за його власними бажаннями та потребами в цих змінах.

Психологи виділяють ряд принципів, які важливо розуміти, щоб жити в гармонії з собою та оточуючим світом: 1) *принцип проєкції*, який у стосунках між людьми передбачає те, що людину дратує в іншому лише те, що вона не хоче помічати в собі; 2) *принцип дзеркала*, який передбачає те, що до людини ставляться інші так, як вона ставиться до себе; 3) *принцип причинно-наслідкових зв'язків*, який передбачає, що до людини ставляться так, як вона до інших. Відтак основа гармонійних стосунків між людьми — це, в першу чергу, робота над собою, над пізнанням і прийняттям себе, а не перевиховання та зміна оточуючих. Приймаючи інших такими, якими вони є, людина наближається до відновлення цілісності своєї особистості.

3) *Розвиток позитивно-конструктивного мислення: перевага позитивних думок та емоцій над стресовими.* Позитивні думки та емоції здійснюють важливий внесок у життя кожної людини. Значущість позитивних думок та емоцій полягає в тому, що вони розширюють способи мислення про світ і перебування в ньому, змушують творчо ставитися до життя, проявляти допитливість і більше спілкуватися з людьми.

Психолог Шон Анкор в книзі «Користь позитивних емоцій» стверджує, що, незважаючи на думку про те, що успіх приносить людині щастя, експериментальні дослідження доводять, що, навпаки, саме позитивні емоції допомагають людині досягати успіху. Прийнято вважати, що якщо людина буде працювати більше і досягне успіху, то стане щасливою. Однак експерименти демонструють, що кожен раз при досягненні успіху мозок змінює його сприйняття на «так і мало бути». Виявляється, мозок працює набагато ефективніше під впливом позитивних думок та емоцій, а позитивне світосприйняття стимулює розумову і творчу діяльність [5]. Тому якщо учителю вдасться підвищити кількість позитивних думок та емоцій у про-

цесі своєї роботи, то зростуть позитивні результати його діяльності. Наприклад, якщо учитель дивиться на розклад і думає: «Завтра аж 7 уроків, я буду таким втомленим після цих крикливих дітей, в мене буде боліти голова». То, коли зранку учитель прокинеться, то він вже буде втомленим, оскільки так запрограмував своє підсвідоме. Однак, якщо учитель буде міркувати інакше: «7 уроків я проведу з задоволенням, я ефективно організую роботу на уроці, щоб було психологічно комфортно і мені, і учням. Я радію з того, що можу поділитися знаннями з учнями, відкрити для них нове тощо». Саме подібні думки програмують учителя на позитивне світосприйняття, на отримання задоволення від роботи, від спілкування з учнями, від життя.

Пригадаємо відомий вислів: «Як ми думаємо, як ми говоримо — так і живемо». Слова — потужний інструмент самопрограмування. Німецький психотерапевт Н. Пезешкіан виокремив слова-руйнівники, які людина використовує у своїй мові і на підсвідомому рівні віддає тілу чіткі команди на певну хворобу, та слова-кайдани, якими людина блокує особистісний розвиток. Важливо вміти замінювати, трансформувати слова-руйнівники та слова-кайдани на позитивні, які програмують на здоров'я, успішне та щасливе життя. Наприклад, 1) фразою «В мене не вийде» людина програмує себе на зневіру у власних силах, розвиває в собі сумнів щодо здібностей, блокує саморозвиток, життєву енергію. Важливо цю фразу трансформувати в іншу: «Я хоч спробую. Я зроблю все, що в моїх силах. В цьому мій розвиток»;

2) фразою «Мало чого я хочу, я не гідний цього» людина ставить блок перед похвалою, винагородою, блок перед своїми бажаннями, мріями, цілями, блок перед радістю у своєму житті. Життя проживається лише наполовину. Важливо цю фразу трансформувати в іншу: «Я дозволяю собі мріяти, бажати, проживати життя на всю повноту радісних емоцій. Я гідна і похвали, і зарплати, і премії»;

3) фразою «Не хочу, але треба. Я повинна» людина програмує себе на сприйняття життя як тягаря. Слово «повинна» слугує джерелом внутрішньої напруги, стресового стану, тому його важливо поміркувати і трансформувати в «хочу» (відомий вислів: «не можеш змінити ситуацію — зміни ставлення до неї») або спочатку зробити те, що треба, а потім побалувати себе тим, що хочу.

У своїй книзі «Багата дитина — розумна дитина» Р. Кійосакі описує експеримент, який провели чиказькі дослідники, про вплив позитивних думок та емоцій учителя на позитивні результати його діяльності. Групи шкільних учителів повідомили, що їх відібрали завдяки винятковим викладацьким здібностям. В їхні класи наберуть лише обдарованих дітей, але ні діти, ні їхні батьки нічого не знатимуть про експеримент. Учителям пояснили, що мета експерименту полягає в тому, щоб подивитися, як будуть поводитися обдаровані діти, якщо не знатимуть про свої здібності. У звітах учителі написали, що діти навчаються дуже добре. Крім того, учителі зізналися, що працювати з цими дітьми — саме задоволення й що вони хотіли б працювати з ними постійно. У цьому експерименті був один

таємний додаток. Учителі не знали, що їх обирали зовсім не за виняткові здібності, вибір здійснювався довільно. Крім того, перевагу надавали аж ніяк не обдарованим дітям, їх обирали навмання. *Отже*, віра в себе та учнів, позитивні думки щодо себе та учнів дали високі результати у розвитку їхніх здібностей;

4) *Дати собі право на помилку*. Психолог К. Фопель вказує на те, що важливо дозволити собі робити помилки і дозволити робити помилки дітям, іншим людям. Ніхто не ідеальний, кожен має право на помилку. Люди народилися на землі вчитися гармонійному життю, і помилки на цьому шляху — це нормально. Завдяки помилкам люди отримують мудрий досвід, переосмислюють свої дії, вчаться аналізувати причинно-наслідкові зв'язки у своєму житті, вчаться брати відповідальність за своє життя на себе. Психолог К. Фопель підкреслює, що потрібно дати собі установку: «Робити помилки — це нормально. Помилки — це мій досвід. На помилках вчаться. Помилки — доказ мого розвитку». Якщо учитель не дозволяє собі помилятися, то він перебуває у стані постійної тривоги, внутрішньої напруги, депресії, стресу, невротизації та, як наслідок, можливі психосоматичні прояви цих негативних емоцій по тілу: безсоння, головні болі, язва шлунку, невроз кишечника та інші хвороби. *Отже*, право на помилку дозволяє учителю уникнути тривоги, напруги, стресового стану, неврозу і сприяє внутрішньому спокою та готовності вчитися на помилках;

5) *Розвиток емоційної усвідомленості*. Під емоційною усвідомленістю розуміють здатність учителя усвідомлювати свої емоції і розуміти причину їх появи у себе. Відомий вислів: «Емоції, як коні: або ти ними керуєш, або вони несуть тебе галопом» вказує, що дійсно буває, коли гнів, тривога, депресія керують людиною, коли життя в плані емоцій схоже на американські гірки і немає ніякого балансу. Все це пов'язано з проблемою усвідомлення емоцій. Коли учитель розуміє свої емоції, то може бути емоційно більш стриманішим, контролювати слова і дії, справлятися зі стресами, будувати гармонійні стосунки з рідними вдома, з учнями та колегами у школі. Щоб заспокоїти себе і перестати роздратовуватися з будь-якого приводу, треба вчитися жити більш усвідомлено, розуміючи, що зараз зі мною відбувається.

Кожному учителю відомий стан роздратування, образи, гніву, причиною якого можуть бути: проблеми на роботі, труднощі у спілкуванні з начальством, колегами, учнями або батьками учнів, чоловік (дружина) мало приділяє уваги тощо. І, як наслідок, учитель може своє емоційне напруження (внутрішнє неблагополуччя) переносити на власну дитину, яка не там поклала речі, на учня у класі, який повільно виконує завдання, тощо. У психології такий прояв емоцій називається «ефект переносу», коли людина образу і гнів, які виникли при взаємодії з однією людиною і не були відредаговані, переносить на іншу.

Інший варіант, коли учитель негативні емоції (злість, образу, гнів), які викликані проблемами на роботі або вдома, тримає в собі тривалий час, а потім в якійсь ситуації, наприклад, дитина розбила чашку або учень грається мобільним телефоном на уроці, весь накопичений негатив вивільняє

на власну дитину або на учня. У подібних ситуаціях людина себе емоційно не контролює, і наслідки такого вияву емоцій непередбачувані, тому що людина знаходиться в «стані афекту». Потім, як правило, людина шкодує про свої імпульсивні слова та дії. Тому дуже важливо усвідомлювати свої емоції та виражати їх конструктивним способом, який не завдає шкоди ні собі, ні оточуючим людям.

До чого призводить стримування негативних емоцій? Ендокринна система мозку виділяє гормон кортизол і інші гормони стресу. У певних ділянках тіла при цьому виникають неприємні відчуття. Стимування і багаторазове переживання однієї і тієї ж негативної емоції призводять до утворення м'язових зажимів у цих ділянках тіла. На рівні біополя, в місцях, де відчувається емоція, з'являються енергетичні «пробки» або ще їх називають емоційними зарядами. Нормальний перебіг енергії в цих місцях порушено і з часом ці порушення призводять до захворювання внутрішніх органів. Наприклад, Петро Іванович образився на Тетяну Олександрівну. Він за-таїв образу в собі і часто прокручує спогади про те, як недобре вона з ним вчинила. Образу цю він відчуває в горлі, таке відчуття, яке схоже на легке печіння. Від образи він не звільнився і конфліктну ситуацію не вирішив. Через п'ять днів у нього заболіло горло. Петро Іванович кашляє. У нього піднялася температура. Інший приклад, Євген зневажає своїх колег по роботі і хоче помсти. Презирство і злість він відчуває в районі живота. Якщо бути точним, то в ділянці кишечника. Два місяці він носить у собі презирство, а на третій — лягає до лікарні з діагнозом «виразка дванадцятипалої кишки». Операція пройшла успішно. Євген одужав. Він повертається на роботу і знову злість, презирство до колег. Два місяці — знову виразка. Лікарі називають це хронічними захворюваннями. Вони розводять руками і кажуть, мовляв, причину зрозуміти ми не можемо. Якщо Євген одного разу усвідомить причину хронічної виразки і відпустить негативні емоції, які «застрягли» в його тілі і біополі, то виразка зникне.

Факт психосоматичних хвороб підтверджується дослідженнями доктора медицини Райком Гердом Хамером, засновником нової німецької медицини. Його дослідницька лабораторія протягом 40 років проводила досліди, які підтвердили емоційну причину хвороб. Ознайомитися більш докладно з особливостями психосоматичних захворювань можна в книгах К. Марголіна «Нова німецька медицина», В. Сінельнікова «Прийми свою хворобу» [3], Л. Хей «Керуй своєю долею» [4], Л. Бурбо «Твоє тіло говорить любі себе» [1]. За даними Л. Хей, причиною онкохвороб є невідреаговані образи, які людина тримає в собі протягом років. В таблиці, яка частково взята з книги Л. Хей «Керуй своєю долею», ви можете ознайомитися з деякими хворобами, їх емоційними причинами та зцілючими налаштуваннями.

Отже, щоб бути здоровими, варто усвідомлювати та вивільнятися від негативних емоцій. Усвідомленню може допомогти *Щоденник емоцій*, в якому кожний день бажано записувати особливості своєї емоційної поведінки в певній ситуації. Подібне самоспостереження дозволить відслідковувати емоції, усвідомлювати їх, виражати, а не витісняти всередину. Варто зрозуміти, які ситуації з минулого керують емоціями, усвідомивши

це, можна, відповідно, змінити свою поведінку. І, як по ланцюжку, зміна поведінки автоматично змінює стосунки у сім'ї, на роботі.

Перелік захворювань (за даними Л. Хей)

Захворювання	Можлива причина захворювань	Зцілюючі думки-налаштування (афірмації)
алергія	неприйняття когось-небудь із оточення	світ безпечний та доброзичливий. Мені ніщо не загрожує. Я в злагоді з оточуючим світом
артрит пальців	бажання покарання. Осуд себе. Відчуття себе жертвою	я дивлюсь на світ з любов'ю та розумінням. Всі події мого життя я розглядаю через призму любові
шлункові хвороби	страх нового. Небажання сприймати нове	життя доброзичливе до мене. В будь-який момент дня я за своєю щось нове. Все йде добре
ноги (захворювання в нижній частині)	страх перед майбутнім, небажання рухатися вперед	я радісно і впевнено йду вперед, в мене немає сумніву, що майбутнє прекрасне
пухлини	спогади про старі образи та переживання, докори сумління	я з радістю розлучаюся з минулим. Всі мої думки спрямовані на майбутнє. У мене все прекрасно

6) *Мати відчуття балансу між роботою та відпочинком.* Професія учителя пов'язана із задоволенням інтелектуальних потреб та спілкуванням з великою кількістю людей. Поставивши понад усе інтелектуальні навантаження та вирішення проблем інших людей, учитель піддає організм постійним психічним перевантаженням. Працюючи, педагоги схильні ігнорувати накопичену внутрішню напругу, нервову збудження, стресовий стан, втому, що призводить до емоційних зривів або до психосоматичних хвороб. Тому учителю потрібно мати час для себе. Час для себе є важливим для емоційного розвантаження та наповнення радісними емоціями. Емоційне розвантаження запобігає накопиченню залишкових явищ перенапруження, сприяє відновленню сил, нормалізує емоційний фон і підсилює мобілізацію ресурсів організму.

Також обов'язковим для учителя є сказати своїм рідним про важливість часу для себе: «Дорогі мої діти, мені потрібно 15 або 30 хвилин, щоб побути на самоті і емоційно відновитися». І в цей період у рідних з'являється час попіклуватися про маму-вчительку (приготувати їжу, сходити в магазин або просто посидіти тихенько). Дітей важливо вчити піклуватися про своїх батьків, щоб вони розуміли, що любов — двостороннє почуття, яке йде не лише від батьків до дитини, але й від дитини до батьків. Егоїзм дітей долається, коли вони усвідомлюють, що у мами також є втома, коли вона потребує допомоги, є бажання, здійснення яких наповнить її радістю.

7) *Дати собі право говорити «ні» без почуття провини.* Складність сказати «ні» відчувають гіпервідповідальні та м'які люди, яким важко виразити свої почуття, які переживають страх бути відторгнутими при

відмові, які живуть думкою: «Я маю для всіх бути хорошою». Основа психологічного здоров'я — бути собою, бути незалежною від думок оточуючих людей. Психологи підкреслюють, що для всіх бути хорошою не можливо, тому важливо бути собою і не залежати від реакцій оточуючих на відмову. Також можна замість повної відмови запропонувати компроміс: «Я можу для вас зробити це, а оце, на жаль, не можу». Потрібно розуміти, що відмова — це не крах стосунків, а розмова зрілих людей, які щиро спілкуються, а не ускладнюють один одному життя. Важливо вчитися з легкістю приймати і впевнено давати відмови.

Висновки дослідження. Підкреслимо важливість процесу самопізнання для особистісного розвитку та психологічного здоров'я педагогічного працівника через розвиток вміння приймати себе при прояві позитивних та негативних рис характеру та приймати іншого таким, яким він є; розвиток позитивно-конструктивного мислення; розвиток вміння концентруватися на позитивних емоціях; розвиток емоційно-вольової саморегуляції.

Список використаних джерел та літератури

1. Бурбо Л. Твое тело говорит любви себя [Електронний ресурс] / Л. Бурбо. — Режим доступу до ресурсу: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=166035>
2. Орлов Ю. М. Оздоровляющее (саногенное) мышление / Ю. М. Орлов. — М.: Слайдинг, 2006. — 96 с.
3. Синельников В. В. Возлюби болезнь свою. Как стать здоровым, познав радость жизни / В. В. Синельников. — М.: ЗАО Издательство Центрполиграф, 2012. — 416 с.
4. Хей Л. Управляй своей судьбой / Л. Хей. — М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. — 192 с.
5. Фредриксон Б. Польза положительных эмоций [Электронный ресурс]: Энциклопедия практической психологии. — Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/polza_polozhitelnyh_emociy_vvp

REFERENCES

1. Burbo, L. (2013). «Tvoe telo govorit lyubi sebya» [Your body says love yourself]. *booksonline.com.ua*. Retrieved from <http://booksonline.com.ua/view.php?book=166035> [in Russian].
2. Orlov, Yu.M. (2006). *Ozdoravlivayuschee (sanogennoe) myshlenie [Healthy (sanogenic) thinking]*. M.: Slayding [in Russian].
3. Sinelnikov, V. V. (2012). *Vozlyubi bolezni svoyu. Kak stat zdorovyim, poznav radost zhizni [Love your illness. How to become healthy by learning the joy of life]*. M.: ZAO Izdatelstvo Tsentrpoligraf [in Russian].
4. Hey, L. (2009). *Upravlyay svoey sudboy [Control your destiny]*. M.: OLMA Media Grupp [in Russian].
5. Fredrikson, B. (2007). *Polza polozhitelnyh emotsiy [Benefits of positive emotions]*. *psychologos.ru*. Retrieved from http://www.psychologos.ru/articles/view/polza_polozhitelnyh_emociy_vvp [in Russian].

Руденко Илона Николаевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Коммунального образовательного заведения «Черкасский областной
институт последипломного образования педагогических работников
Черкасского областного совета»

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Резюме

В статье рассмотрены характерологические особенности педагогического работника, которые важны для сохранения и поддержания психологического здоровья, это умение принимать себя при проявлении положительных и отрицательных черт характера и принимать другого таким, какой он есть; умение концентрироваться на положительных эмоциях; эмоционально-волевая саморегуляция, дать себе право на ошибку и отказ.

Ключевые слова: психологическое здоровье, самопознание, развитие, учитель.

Rudenko Iona Mykolaivna

Ph.D. in Psychology, lecturer at the Department of Psychology Municipal
Educational Institution «Cherkasy In-Service Teacher Training Institute
of Cherkasy Regional Council»

**PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE PEDAGOGUE IN THE SPHERE
OF EDUCATIONAL SPACE**

Abstract

The article examines the features of the teacher's character, which are important for the preservation and maintenance of psychological health. This is an ability to accept oneself in the manifestation of the positive and negative features of the character and to accept others as they actually are. It is also an ability to concentrate on positive emotions; emotional and volitional self-regulation; to give oneself the right to have a mistake and to refuse.

Key words: mental health, self-knowledge, self-development, a teacher.

A person's psychological health is a prerequisite for one's active life, self-determination and self-realization, the development of creative potential and positive-constructive thinking about oneself and the world around. Psychologically healthy people, in our opinion, are people who aspire to self-knowledge, are in harmony with themselves and the outside world, feel the inner need for creative activity. Consequences of disadvantage of psychological health are manifestations of the syndrome of professional burnout, psychosomatic illness, conflicts and tension with relatives and others. That's why the issue of maintaining the psychological health of the teacher should be one of the priorities in the field of educational space.

A number of studies by A. Ellis, O. N. Kuznetsova, N. D. Lakosina, V. I. Lebedev, A. Maslow, G. S. Nikiforov and others are devoted to the issue of psychological health. Such scientists as R. Berne, V. S. Muhina, M. Rozenberg, I. I. Chesnokova consider self-knowledge, highlighting the specific features of this process. The research of V. Stepanov and A. Varlamov is devoted to the study of creative self-knowledge.

The purpose of the article is to consider the features of the teacher's character, which are important for preserving and maintaining his psychological health.

Particularly important in the profession of a teacher is the development of creativity-oriented knowledge of oneself and the world. The teachers with a high level of creative activity of self-knowledge have formed the important characteristics of the individual such as the adoption of oneself and others as they actually are, personal reflection and emotional and volitional self-regulation, a conscious positive attitude to mistakes and failures as a life experience.

Стаття надійшла до редакції 09.03.2018.

УДК 159.937.53-053.6+159.922.8

Сергєєва Інесса Вікторівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

e-mail: inessa.sergeeva@ukr.net

ORCID: 0000-0002-1357-3081

Іваненко Анастасія Сергіївна

студентка 1-го курсу рівня вищої освіти, магістр спеціальності «психологія»
факультету психології, економіки та управління

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

e-mail: anastasia23ivanenko@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1323-7731

DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1\(47\).139777](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1(47).139777)

ОСОБЛИВОСТІ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті проаналізовано погляди до визначення змісту поняття «часова перспектива». Розглянуто особливості прояву часової перспективи в юнацькому віці. Зазначено, що часова перспектива в юнацькому віці є одним із центральних новоутворень. Представлено результати емпіричного дослідження ставлення юнаків та дівчат до часу, особливості сприйняття та використання ними часу, виразність осмисленості життя. Встановлено взаємозв'язок між часовою перспективою старшокласників та їх смисложиттєвими орієнтаціями і стилями саморегуляції діяльності.

Ключові слова: часова перспектива, минуле, теперішнє, майбутнє, юнацький вік, старшокласники.

Постановка проблеми. Проблема вивчення, освоєння і розуміння часу як буття людини з глибокої давнини і до наших днів вийшла на одне з перших місць у світовій науковій літературі. Жодна сфера життя і діяльності людини не існує поза часового чинника, поза розподілу в часі, планування і структурування.

В наш час ставлення до часу змінюється. Від ситуації незбагненності, невловимості, незворотності часу людство прийшло до відчуття гострої залежності від нього, відчуття причетності до часу здійснення життєдіяльності особистості.

Взаємозалежність людини й часу особливо гостро відчувається в умовах соціальної, політичної та економічної нестабільності. Постійна зміна умов життя змушує людину по-новому переживати час власного життя, переосмислювати минуле, теперішнє та майбутнє, змінювати цілі, плани, очікування. Велика кількість людей охоплені страхом перед майбутнім, що призводить до втрати нормальної орієнтації у часі та соціальному середовищі. Це призводить до того, що у людей відсутнє відчуття самореалізації, порушується система цінностей, зростає рівень апатії та немотивованих вчинків [2; 3; 9; 10].

Вивченням питань, що стосуються психологічного часу, займалися такі вітчизняні та зарубіжні філософи, психологи, як: К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Дж. Бойд, А. К. Болотова, І. Бонівелл, Ф. Зімбардо, Т. Коттл, К. Левін, К. Леннінгс, Ж. Нюттен, Л. Франк, П. Фресс, С. Л. Рубінштейн, Н. М. Толстих та ін.

Поняття часової перспективи в психологію було введено К. Левіним. Вчений інтерпретував це поняття як набір елементів, що відображають «...психологічне минуле і психологічне майбутнє рівня реальності та різних рівнів ірреального» [7, с. 246].

Сам термін «часова перспектива» як самостійний предмет дослідження був введений в психологію Л. Франком для характеристики взаємозв'язку та взаємообумовлювання минулого, теперішнього й майбутнього у свідомості та поведінці людини. Вчений визначив часову перспективу як динамічну базову властивість людського існування, яка включає в себе психологічне минуле й психологічне майбутнє.

Розвинув поняття «часової перспективи» в рамках теорії мотивації Ж. Нюттен. Терміном «часова перспектива» він позначає три різних аспекти психологічного часу. Перший — це часова перспектива у власному значенні цього слова, яка характеризується перш за все протяжністю, глибиною, мірою структурованості та рівнем реалістичності. Другий аспект — часова установка, тобто більш або менш позитивна або негативна налаштованість суб'єкта щодо минулого, теперішнього або майбутнього. Третій аспект — це часові орієнтації, які характеризують поведінку суб'єкта, її спрямованість на об'єкти та події минулого, теперішнього або майбутнього [8].

Дослідники Ф. Зімбардо та І. Бонівелл вважають, що часова перспектива характеризується трьома аспектами — когнітивним, емоційним та соціальним.

Ф. Зімбардо та Дж.Бойд розглядають п'ять основних вимірів часової перспективи: позитивне і негативне минуле, майбутнє, фаталістичне і гедоністичне теперішнє. При негативному ставленні до минулого воно сприймається неприємним і викликає огиду, при позитивному — минулий досвід бачиться приємним, «через рожеві окуляри», з ноткою ностальгії. Гедоністичне теперішнє відображає орієнтацію на отримання задоволення, коли цінується насолода теперішнім моментом, без жалю про подальші наслідки поведінки та скоєних вчинків. Фаталістичне теперішнє відображає безпорадність та безнадійність, віру у долю й підкорення їй. Орієнтація на майбутнє визначає наявність цілей, планів, прагнення до їх здійснення [4, с. 117].

Є. І. Головаха та О. О. Кронік в дослідженнях психологічного часу дотримувалися основних положень розробленої ними причинно-цільової концепції. З їх точки зору одиницею аналізу психологічного часу є міжподійний зв'язок, тобто події минулого, теперішнього і майбутнього взаємопов'язані. Автори виділяють причинні та цільові відносини, які являють собою два протилежних за своїм спрямуванням типи міжподійних зв'язків. У відносинах «причина — наслідок» попередні події детерміну-

ють наступні. У відносинах «засіб — мета» подальші події є детермінантою попередніх [3].

К. О. Абульханова-Славська розробила концепцію особистісної організації часу, ґрунтуючись на ідеях життєвого шляху С. Л. Рубінштейна. Вона пропонує розрізняти психологічну, особистісну та життєву перспективу як три різні феномени. Психологічна перспектива — це здатність людини свідомо, подумки передбачити майбутнє, прогнозувати його, уявляти себе в майбутньому [1, с. 126–149].

Н. М. Толстих досліджувала феномен часової перспективи з позиції культурно-історичного підходу. Так, учена розглядає часову перспективу як вищу психічну функцію, натуральною основою якої є здатність до антиципації, властива всім живим організмам, наділеним психікою, враховувати у своїй поведінці просторово-часові характеристики земного існування. Людська форма цієї здатності формується в результаті її опосередкування заданими в певній культурі уявленнями про час і простір, патернами ставлення до них, які зафіксовані в знаках, символах, знаряддях, предметах даної культури [10, с.46].

Особливе значення набуває вивчення часової перспективи в юнацькому віці, коли уявлення про своє майбутнє, усвідомлення минулого, конструювання життєвого шляху стає основою особистісного самовизначення. У контексті часової перспективи юність розглядали О. М. Арестова, Л. І. Божович, М. Р. Гінзбург, Є. І. Головаха, І. С. Кон, О. О. Кронік, Л. І. Кузьо, Н. М. Толстих та інші вчені.

Юнацький вік характеризується ускладненням розумових операцій (перехід до формальних операцій), що зумовлює схильність до теоретизування та рефлексії, які, своєю чергою, дають змогу досягнути життєвий шлях загалом, створити концепцію власного життя [5, с. 149].

Саме у юнацькому віці, як зазначають Т. М. Титаренко й В. Г. Панок, людина вперше вчиться оволодівати перспективами свого життя [9, с. 185]. В цьому віці мрії, фантазії, пошуки ідеалу спрямовані на майбутнє, сприяють поступовій побудові реальних життєвих планів, які пов'язані із вибором майбутньої професії чи роду діяльності.

Основою для планування майбутнього життя є зміни у самоцінності, саморегуляції, самоконтролі особистості, що зумовлює формування соціальної позиції і способу життя в цілому. На перший план зрушуються мотиви, пов'язані із життєвими планами і намірами на майбутнє. Це відбувається у результаті розвитку здатності до прогнозування, яка визначає зміну ставлення до майбутнього, до розширення часової перспективи [6, с. 72].

В юнацтві формується така важлива характеристика особистості, як індивідуальний спосіб організації часу життя, — спосіб практично вольового впливу на об'єктивні умови та обставини власного життя і діяльності. І лише за усвідомлення людиною складності й суперечливості життєвих процесів і явищ, наявності у неї відчуття часу, творчої активності, тривалої часової перспективи можна вважати, що вона дійсно організовує свій час, а не час організовує її.

Також варто зазначити, що у віці ранньої юності з'являється життєва програма (система життєвих планів з урахуванням життєвих обставин), хоча вона ще відрізняється крайньою мінливістю і слабкою продуманістю. В суб'єктивній картині життєвого шляху юнаків і дівчат яскраво виражене переважання майбутнього над минулим та сьогоденням або переважання потенційних причинно-цільових зв'язків над реалізованими та актуальними [3, с. 123]. Вищезазначені особливості ранньої юності дають можливість вивчати генезис життєвих планів в даному віці у складі суб'єктивної картини життєвого шляху старшокласників.

Тим не менш на сьогодні немає комплексного дослідження, спрямованого на вивчення часової перспективи в ранньому юнацькому віці.

Мета статті — виявити особливості часової перспективи сучасних старшокласників

Результати дослідження. В емпіричному дослідженні брали участь 50 учнів 11-х класів Бахмутського НВК № 11 Донецької області. В дослідженні застосовувалися наступні методики: «Опитувальник часової перспективи Зімбардо» (ЗРПТ), методика «Метод мотиваційної індукції Ж. Нюттена», «Опитувальник самоорганізації діяльності», тест «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. О. Леонтьєва.

За нашими даними 10 % старшокласників песимістично, негативно або з відразою, білью та розчаруванням ставляться до свого минулого. У 26 % досліджуваних позитивне сприймання минулого, при якому будь-який досвід є досвідом, що сприяє розвитку і привів до актуального стану. Такі школярі характеризуються ностальгічною, позитивною реконструкцією минулого, воно уявляється в райдужному світлі. 30 % юнаків та дівчат мають гедоністичне теперішнє, яке передбачає орієнтацію на задоволення, збудження, хвилювання, насолоду в сьогоденні та відсутність турботи про майбутні наслідки. Тобто сьогодення бачиться такими молодими людьми відірваним від минулого та майбутнього. 6 % учнів сприймають своє теперішнє фаталістично, воно для них бачиться незалежним від волі особистості, від самого початку визначеним, а особистість — безпомічною, підлеглою долі. Це пов'язано з відсутністю чіткої часової перспективи, чітких цілей та впевненості у своїх силах. 28 % старшокласників спрямовані на майбутнє. Вони мають цілі та плани, якими визначається їх поведінка, організовані, амбітні, не мають «вільного часу» у своєму житті.

За результатами дослідження своєрідності часової перспективи можна зробити наступні висновки: у 66 % старшокласників відзначається явний пріоритет часової перспективи, яка охоплює період понад 5 років, інші ж 34 % мають короткочасну перспективу, що обмежується складанням іспитів та вступом до навчального закладу. Це цілком зрозуміло, оскільки старшокласники знаходяться на дуже важливому для себе етапі: від здачі іспитів залежить, як складеться їх подальше життя, вони відчувають значну тривогу з приводу майбутніх іспитів, страх невдачі, не впевнені у своєму майбутньому та тому поки ще не готові будувати довгострокові плани.

У 43 % учнів зустрічаються висловлювання, які стосуються абстрактних цілей. 25 % юнаків та дівчат прагнуть до успішного навчання, по

13 % — до самореалізації та міжособистісного спілкування. Лише у 6 % досліджуваних наявні духовні цінності.

Проаналізуємо особливості сприйняття та використання часу сучасними старшокласниками. В цілому, у більшості досліджуваних різні стилі саморегуляції виражені на середньому рівні. Лише 16 % юнаків мають високий загальний рівень саморегуляції, що свідчить про їх здатність бачити та ставити цілі, планувати свою діяльність, в тому числі за допомогою зовнішніх засобів, і, проявляючи вольові якості та наполегливість, йти до її досягнення. 23 % старшокласників здатні планувати свою діяльність, надають перевагу послідовній реалізації поставлених цілей. 31 % учнів мають високий рівень цілеспрямованості, тобто вони бачать свої цілі та знають, як їх досягти. Наполегливість притаманна 27 % учнів, які здатні прикладати вольові зусилля для доведення розпочатої справи до логічного завершення, а 31 % важко докладати вольові зусилля для доведення справи до логічного завершення. Високий рівень фіксації мають 14 % старшокласників: вони виконавчі та обов'язкові, прагнуть всіма можливими засобами завершити розпочату справу, але недостатньо гнучкі в плануванні своєї діяльності та в побудові стосунків. Низький рівень мають 39 % учнів, які характеризуються як гнучкі люди, здатні легко переключатися на нові види діяльності, в окремих ситуаціях вони можуть сприйматися як недостатньо обов'язкові та послідовні. Лише 7 % досліджуваних мають високий рівень самоорганізації, при плануванні здатні використовувати допоміжні засоби, а 39 % не схильні при організації своєї діяльності користуватися зовнішніми засобами, які допомагають в управлінні часом, що може негативно позначатись на рівні самоорганізації. 1 % юнаків та дівчат здатні фіксуватися на тому, що відбувається в даний момент часу.

Проаналізуємо «джерела» сенсу життя старшокласників за даними методики СЖО. Більшість учнів показали середні результати. Лише по 16 % учнів мають чіткі цілі в майбутньому та задоволені прожитою частиною життя. По 12 % старшокласників вважають себе здатними контролювати своє життя, вільно приймають рішення та втілюють їх в життя. 8 % юнаків та дівчат сприймають процес свого життя як цікавий та наповнений сенсом.

Використовуючи метод статистичної обробки даних, а саме коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, ми встановили взаємозв'язки між досліджуваними показниками. Усі зазначені коефіцієнти кореляції значущі на рівні $p \leq 0,01$.

Так, нами встановлені зворотні взаємозв'язки «негативного минулого» зі смисложиттєвими орієнтаціями старшокласників та стилями саморегуляції діяльності. Юнаки, які песимістично, негативно або з відразою, біллю та розчаруванням ставляться до свого минулого, мають низький рівень осмисленості життя ($r = -0,5$), не мають цілей в майбутньому ($r = -0,44$), незадоволені своїм теперішнім життям, не сприймають сам процес свого життя як цікавий, емоційно насичений та сповнений сенсом ($r = -0,59$), також відповідно незадоволені прожитою часткою життя ($r = -0,42$), мають низькі показники саморегуляції діяльності ($r = -0,41$) та не схильні фіксуватися на тому, що відбувається в даний момент часу ($r = -0,38$).

Для старшокласників з провідною часовою перспективою «позитивне минуле» характерний високий рівень осмисленості життя ($r = 0,36$), позитивна оцінка здійсненого в минулому, задоволеність самореалізацією ($r = 0,40$).

Позитивний зв'язок між шкалами «Саморегуляція діяльності» та «Майбутнє» ($r = 0,34$) означає, що юнаки з перспективою на майбутнє здатні втриматися від спокус, цінують всі складові свого часу та отримують цінний досвід зі свого життя, на підставі чого будують свою діяльність.

Аналізуючи отримані данні, можна казати, що оцінка старшокласниками свого минулого і майбутнього та обумовлена цим поведінка взаємопов'язані з рівнем осмисленості цілей, процесу та результату життя, а також стилями саморегуляції діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі теоретичного аналізу часову перспективу можна визначити як сукупне бачення людиною подій власного життя, подання їх у певній часовій віднесеності та послідовності. Часова перспектива виконує інтегральну функцію, характеризуючи основні змістовні та структурні моменти, пов'язані з відображенням людиною свого минулого, теперішнього та майбутнього у їх взаємозв'язку. Часова перспектива в юнацькому віці є одним із центральних новоутворень. Саме юнацький вік є важливим періодом у житті людини, упродовж якого формуються її ціннісні орієнтації, проекція пошуку головних напрямів самореалізації.

За даними нашого емпіричного дослідження оптимальний профіль часу, тобто високі показники за факторами «позитивне минуле» та «майбутнє» мають менше третини сучасних старшокласників. Отже, часова перспектива досліджуваних раннього юнацького віку є незбалансованою: необхідне підвищення показників за шкалами «позитивного минулого» та «майбутнього» та зниження показників «негативного минулого», «гедоністичного теперішнього». У 66 % старшокласників відзначається явний пріоритет часової перспективи, яка охоплює період понад 5 років. Інші ж 34 % мають короткочасну перспективу, що обмежується складанням іспитів та вступом до навчального закладу. Високий рівень розвитку смисложиттєвих орієнтацій та саморегуляції діяльності пов'язаний з позитивною оцінкою старшокласниками свого минулого.

Перспективами подальшого дослідження висвітленої проблеми, на наш погляд, є розробка тренінгової програми розвитку ефективної часової перспективи сучасних старшокласників.

Список використаних джерел і літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина. — СПб.: Алетейя, 2001. — 304 с.
2. Болотова А. К. Человек и время в познании, деятельности, общении / А. К. Болотова. — М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2007. — 283 с.
3. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. — М.: Смысл, 2008. — 267 с.
4. Зимбардо Ф. Парадоксы времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / [Пер. с англ. О. А. Гатановой] / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. — СПб.: Речь, 2010. — 352 с.

5. Крайніков Е. В. Психологія розвитку: словник-довідник / Е. В. Крайніков. — К.: Арістей, 2004. — 260 с.
6. Кузьо Л. І. Часова перспектива як одне із центральних новоутворень юнацького віку / Л. І. Кузьо. // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. — 2015. — № 2. — С. 66–77.
7. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин. — М.: Смысл, 2001. — 572 с.
8. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.
9. Титаренко Т. Прогнозування і планування життєвого шляху / Т. Титаренко, В. Панок // Основи практичної психології: підручник. — К.: Либідь, 2003. — С. 177–190.
10. Толстых Н. Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: автореф. дис. ... докт. психол. наук / Толстых Н. Н. — М., 2010. — 53 с.

REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. & Berezina, T. N. (2001). *Vremya lichnosti i vremya zhizni [Personality time and time of life]*. Saint Petersburg: Aleteiya [in Russian].
2. Bolotova, A. K. (2007). *Chelovek i vremya v poznanii, deyatelnosti, obshchenii [Human being and time in cognition, activity and communication]*. Moscow: Yzd. dom GU-VShE [in Russian].
3. Golovakha, E. I. & Kronik, A. A. (2008). *Psikhologicheskoye vremya lichnosti [Psychological time of personality]*. Moscow: Smysl [in Russian].
4. Zimbardo, F. & J. Boyd (2010). *Paradoksy vremeni. Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn [Paradoxes of time. A new time psychology that will improve your life]*. (O. A. Gatanova, Trans). Saint Petersburg: Rech [in Russian].
5. Krainikov, E. V. (2004). *Psikhologhiia rozvytku [Developmental Psychology]*. Kyiv: Aristei [in Ukrainian].
6. Kuzo, L. I. (2015). Chasova perspektyva yak odne iz tsentralnykh novoutvoren yunatskoho viku [The time perspective as one of the central new formations of adolescence]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav — Scientific herald of Lviv State University of Internal Affairs*, 2, 66–77 [in Ukrainian].
7. Levin, K. (2001). *Dinamicheskaya psikhologiya [Dynamic Psychology]*. Moscow: Smysl [in Russian].
8. Nyutten, Zh. (2004). *Motivatsiya, deystviye i perspektiva budushchego [Motivation, action and perspective of the future]*. D. A. Leontyev (Ed.). Moscow: Smysl [in Russian].
9. Tytarenko, T. & Panok V. (2003). Prohnozuvannia i planuvannia zhyttievoho shliakhu [Forecasting and planning the life way]. *Osnovy praktychnoi psikhologii — The basis of practical psychology*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
10. Tolstykh, N. N. (2010). Razvitiye vremennoy perspektivy lichnosti: kulturno-istoricheskiy podkhod [Development of the time perspective of the personality: cultural-historical approach]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].

Сергеева Инесса Викторовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Донбасского государственного педагогического университета

Иваненко Анастасия Сергеевна

студентка 1-го курса уровня высшего образования,
магистр специальности «психология» факультета психологии,
экономики и управления
Донбасского государственного педагогического университета

**ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННЫХ
СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

Резюме

В статье проанализированы взгляды к определению содержания понятия «временная перспектива». Рассмотрены особенности проявления временной перспективы в юношеском возрасте. Отмечается, что временная перспектива в юности является одним из центральных новообразований. Представлены результаты эмпирического исследования отношения юношей и девушек ко времени, особенности восприятия и использования ими времени, выраженность осмысленности жизни. Установлена взаимосвязь между временной перспективой старшекласников, их смысложизненными ориентациями и стилями саморегуляции деятельности.

Ключевые слова: временная перспектива, прошлое, настоящее, будущее, юношеский возраст, старшекласники.

Sergeeva Inessa Viktorovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Psychology
Department of SHEE «Donbas State Pedagogical University»

Ivanenko Anastasia Sergiivna

First year student of higher education degree «master», specialty of Psychology,
Faculty of Psychology, Economics and Management of SHEE «Donbas State
Pedagogical University»

**FEATURES OF THE TIME PERSPECTIVE OF MODERN SENIOR
STUDENTS**

Abstract

The article deals with the definitions of the phenomenon essence of the time perspective. The time perspective is represented as a combined vision by a person events of his/her own life, presenting them in a certain time series and sequences. Features of the manifestation of the time perspective as one of the central new formations of adolescence are considered.

The results of the empirical research of the attitude of boys and girls to time, features of perception and using time by them, expressiveness of meaningfulness of life are showed. It is revealed that less than a third part of modern senior students has the optimal profile of time, that is, the high indicators on the factors of «positive past» and «future». Thus, 66 % of senior students have an explicit priority of the time perspective, which covers a period of more than 5 years. The other 34 % have a short-term perspective, which is limited by pass exams and enter an educational institution.

The interconnection between the time perspective of senior students and their semantic life orientations and styles of self-regulating activity is established. The high level of development of semantic life orientations and self-regulating activity is associated with the positive assessment of senior students of their past.

Research materials can be used by practical psychologists for the organization of correction and developing work with senior students.

Key words: time perspective, past, present, future, adolescence, senior students.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2018.

УДК 159.92

Швець Олег Миколайович

аспірант кафедри практичної психології

Дрогобицького педагогічного університету імені Івана Франка

e-mail: shvets_oleg@ukr.net

ORCID 0000–0002–6115–6223

DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1\(47\).139778](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.1(47).139778)

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ГІДНОСТІ
ОСОБИСТОСТІ**

Актуальність теми статті зумовлена суперечностями між особливостями сучасної інформаційної епохи та перспективою розвитку людства на засадах глобальної гуманістичної свідомості. Стаття реалізує мету висвітлення соціально-психологічних чинників розвитку гідності особистості. Гідність розглядається як складне інтегративне особистісне утворення, що забезпечує перманентний особистісний і духовний розвиток людини у соціальній сфері, сфері інтелектуальних досягнень. Розвиток гідності особистості розглянуто через аналіз динамічної системи міжособистісних і суспільних відносин, з позицій значення сім'ї, суспільства і культури. Висвітлено значення передумов розвитку особистості, що закладаються до її народження. **Ключові слова:** особистість, гідність, розвиток, контекст розвитку, сім'я, сімейний досвід, відкрите суспільство, культура гідності.

Вступ. Перспектива розвитку сучасного світу ґрунтує глобальна гуманістична свідомість, визнання персоноцентризму, усвідомлення спільною цінності кожної особистості та формування нового типу моральних взаємовідносин людей на основі діалогу та принципу презумпції людської гідності.

Актуальність проблеми гідності особистості загосррюється особливостями сучасної інформаційної епохи. Щодо сьогодення П. Бергер і Т. Лукман відзначають, що в «мережевому середовищі» дискредитується індивідуальний зміст контактів людини повсякденного спілкування. Генералізована типізація, яка має вираз анонімності, невпинно розширюється і наповнюється при цьому міфологічним змістом. Анонімність уможливує ілюзії, вигадки, які втілюються в «аватарах» — іменах-масках, що дозволяють людині набувати нової самоідентичності, відмовляючись від наданих природою статі, віку, раси, етнічності, і здобутих в культурі цінностей, моделей соціальної взаємодії, професії, захоплень [1, с. 59]. Виявлена у суспільному бутті тенденція до втрати власної ідентичності, до відчуження актуальної суб'єктивної реальності, знецінення чи вуалізації власної справжності на догоду декларованим зовнішнім, умовним і плинним цінностям пов'язана із проблемами розвитку особистості. Так, фіксації на попередніх стадіях онтогенезу визначають комплексні показники меншовартості, дисфункції захисних механізмів психіки і є потенційно регресивними чинниками. Ризики деструктивності в індивідуальному характері життєдіяльності осо-

бистості актуалізують вагомість досліджень у галузі вікової та педагогічної психології проблеми розвитку особистості.

Проблему відсутності чіткого уявлення про специфічний зміст особистості у психологічних дослідженнях констатує Д. Леонт'єв [2]. Попри те, що дослідники у різний час і в різних контекстах намагалися вичленувати означений феномен: О. Леонт'єва (1983) через ідею про особистість як особливий вимір, що не обмежений вивченням психічних процесів; В. Франкл через ідею про ноетичний, духовний вимір, що надбудовується над виміром власне психологічним; Б. Братуся пропозицією розрізнення особистості у вузькому сенсі слова, яка характеризується особливим змістом, і особистості в широкому сенсі слова. У всіх цих випадках під специфічним змістом особистості передбачався її смисловий вимір — внутрішній світ. На думку Д. Леонт'єва специфічним змістом є мудрість [2].

На наше переконання внутрішньою іманентною якістю людини є гідність. У семантиці поняття «гідність» містяться кілька значень: по-перше, позитивний вимір, що належить як об'єкту, події (номінал монети, товару, гідна праця, гідна винагорода), так і суб'єкту; по-друге, усвідомлення власної цінності — «бути до чогось здатним, кращим, чудовим», по-третє, статус людини, її суспільна значущість, тобто ціна, яку їй визначає суспільство. Поняття гідності — полісемантичне та використовується для підкреслення цінності, доброчесності, переваги, а також користі, ціни, вартості. В основі «Я-концепції» особистості знаходиться «базисна гідність», що розуміється як невід'ємна, невідчужувана властивість кожної особистості, яка виступає підставою універсальності її потреб та прав. Гідність розглядається як складне інтегративне особистісне утворення, що забезпечує перманентний розвиток людини і послідовне досягнення нею значущих результатів у соціальній сфері, сфері інтелектуальних досягнень, а також зоні особистісного і духовного розвитку.

Гідність — це характеристика людини духовної і водночас є важливим аспектом матеріального, бо тілесне пригнічення є також пригніченням почуття власної гідності. Гідність передбачає, найперше, прийняття себе, постійну внутрішню взаємодію із собою, усвідомлення власної цінності і, на цій основі, свого призначення. Гідність фіксує цінність конкретної особистості, значущість її, але водночас передбачає і перекликається із гідністю «іншого», спільноти, покоління, нації, країни, народу та ін. Тобто гідність має іпостасі і колективного, і індивідуального проявів. Тема гідності особистості порівняно мало розроблена у вітчизняній психології, зокрема аспект її розвитку в онтогенезі та соціально- психологічні чинники.

Метою статті є науково-теоретичне дослідження проблеми соціально-психологічних умов розвитку гідності особистості.

Виклад основного матеріалу. Ми розглядаємо розвиток особистості як особливий різновид внутрішніх змін, пов'язаних не лише з появою нових елементів, але із зміною структури та специфіки взаємозв'язків між її елементами. У більшості наукових теорій розвиток людини розглядають як рух по спіралі, спрямування якого визначається аксіологічними орієнтирами. Під впливом моральних та духовних цінностей, на основі потреби

в самоактуалізації та гідності особистості, процес розвитку передбачає прогресивні трансформації у структурі особистості, у її життєдіяльності та в навколишньому просторі. Горизонтальний рух і зміни розглядають як експансію, тобто рухи-переміщення всередині однієї і тієї ж стадії (адаптація, пристосування, вироблення навичок, накопичення знань). Рух донизу зумовлює тимчасову або постійну регресію найчастіше у зв'язку із фіксацією на нереалізованій потребі попередніх етапів розвитку.

Розвиток особистості традиційно розглядають через аналіз динамічної системи міжособистісних і суспільних відносин, яку визначає взаємодія двох внутрішніх тенденцій психіки — тенденція до збереження і тенденція до зміни. На основі взаємодії цих тенденцій особистість реалізує в соціальному середовищі різні утилітарні функціональні якості, за рахунок яких здійснюється динамічно-регулятивна діяльність.

Розвиток особистості Г. Крайг, Д. Бокум характеризують як глибоко «вбудований» в контекст, який передбачає безпосередній широкий спектр умов, в яких він відбувається. Постійно зустрічаємося із значенням соціального контексту з таких позицій, як сім'я, суспільство і культура [3].

Передумови розвитку особистості закладаються до її народження. Сучасні знання ембріології, гістології, психології, клінічні та експериментальні дослідження внутрішньоутробного періоду є переконливим доказом, що емоційний, психологічний та інтелектуальний розвиток особистості розпочинається ще у внутрішньоутробному періоді. С. Шиндлер і Х. Зімпріх [14] вважають, що у перинатальний період (грец. *pre* — до; лат. *natus* — народження) розвиток дитини визначається спільними життям із матір'ю, тому зміни перебігу життєвих процесів у жінки передбачають відповідні зміни у розвитку і реалізації генетичного потенціалу пренеїта у його життєвому сценарії.

На значущість пренатального стану вказує автор теорії мікропсихоаналізу С. Фанті [4]. На основі новітніх даних ембріології поведінки він стверджує, що плід є ультрочутливим рецептором материнської психосоматики та навколишнього середовища. Мати своєрідно підпорядковує його своїм відчуттям — сприйманням та своїм біологічним функціям. С. Фанті зауважує, що «плід є ультрочутливим рецептором материнської психосоматики та навколишнього середовища» [4, с. 179]. Таким чином, несвідомий досвід взаємодії із матір'ю на пренатальному рівні є сукупністю чуттєвого сприймання, яким закладається основа для розвитку і набуття знань. Згідно із Н. Подобед, плід може отримувати інформацію «на клітинному рівні». «В жодному і з моментів свого подальшого життя людина не розвивається так інтенсивно, як в пренатальному періоді, починаючи з клітини і перетворюючись в досконалу істоту, що володіє дивовижними здібностями і незгасним прагненням до знання» [5, с. 27]. Авторка вважає, що розвиток у пренатальному періоді відбувається в основному на основі «вбирання інформації».

Згідно із динамічною концепцією розвитку Г. Аммона [6] на симбіотичному рівні під впливом міжособистісних стосунків із первинною групою, найперше із матір'ю, визначається спрямування розвитку особистості: по

конструктивному, деструктивному або дефіцитарному шляху. Деструктивного характеру розвиток набуває внаслідок неможливості освоєння нового досвіду через негативну позицію матері стосовно пізнавальної активності малюка. Дефіцит досвіду реалізації конструктивної агресії і творчості під захистом симбіозу блокує розвиток і зумовлює високий рівень деструктивної агресії. Досвід позитивних і постійних симбіотичних стосунків стає основою для розвитку Я, забезпечення творчої автономії.

Вже під час ембріогенезу накопичується «ембріональний досвід» через інтегрованість із емоційними переживаннями матері. Слід, однак, відзначити, що «ембріональний досвід» набувається на основі процесів розвитку та видозміни певної генетичної схильності, втілення і реалізації в індивідуальному житті особи видового та культурно-історичного досвіду, нагородженого у процесі еволюції.

У період ембріогенезу відбувається інтенсивна підготовка до наступних, постнатальних етапів розгортання активності, а почасти й саме формування елементів поведінки новонародженого шляхом, з одного боку, розвитку генетично обумовлених компонентів активності і, з іншого боку, накопичення ембріонального досвіду. На переконання О. Ранка [7], народження є найбільшою травмою в історії життя людини, що визначає особливості її життєвих трансформацій.

На думку Еріка Еріксона, глобальне ставлення до світу формується після народження дитини і триває до двох років. За умови, що всі базові потреби малюк задовольняє у момент їх актуалізації, то у нього з'являється природне стійке відчуття довіри до світу — найважливіше, — базове почуття, без якого просто неможливий повноцінний розвиток гідності особистості на основі самоставлення. Фізичний та емоційний дискомфорт зумовлює відчуття ненадійності і нестабільності зовнішнього світу, через відсутність почуття безпеки, світ цей починає відчуватися, як щось вороже, що актуалізує захисну активність. Фундаментальне відчуття — довіра до світу, що визначається найбільше матір'ю, закладає основу гідності.

Під базовою довірою до світу Е. Еріксон [8] має на увазі власну природну відкритість дитини та відчуття стабільної прихильності до неї інших людей. Якщо у дитини виникає та стабілізується «базова недовіра», то, ставши дорослою, вона буде прагнути закриватися у собі, відчувуватися від інших людей, відмовлятися від задоволення потреб, бажань, насолоди від життя, підтримки та допомоги інших у скрутних ситуаціях. Втрати чи відсутність материнської любові, ласки та материнської присутності можуть призвести до дитячої депресії і хронічного негативу. Світ сприймається як чужий і холодний і незатишний, якщо ніхто не проявляє турботи. І одночасно байдужий, холодний світ — це завжди джерело зла, бо зло активне. Життєвий досвід свідчить про те, що причина сприйняття світу як джерела зла — в жорстокості і насильстві, якого в ранньому дитинстві зазнає людина. «Глобальною психологічною травмою» називає такий дитячий досвід В. Дружинін [9] і визначає його як «катастрофу всередині індивідуального світу, мікрокосмосу особи». Її результатом є вигорання природної семантики особистісного простору. На відміну від локальної

психологічної травми, яка, на думку автора, викликає невроз, фобію або манію, змістом яких можуть бути окремі сторони життя, глобальна психологічна травма видозмінює ставлення до життя.

Міждисциплінарні дослідження пренатального періоду розвитку особистості свідчать про значення і роль партнерства дорослих у становленні особистості. Фундаментальний досвід розвитку особистості визначається соціально-психологічними характеристиками сім'ї.

Прикладні дослідження сім'ї як первинної групи акцентували увагу на «місці існування» людини, значенні емоційної близькості членів сім'ї, ролі потреб і потягів у історії її становлення і розвитку. На думку З. Фрейда [10], найважливіша фаза процесу соціальної адаптації особистості — етап дитячої соціалізації — відбувається у сім'ї. Фрейд стверджує, що саме на цій стадії закладаються основи соціального життя людини, формуються і розвиваються моральні уявлення людини, розумові здібності, а соціальна адаптація ґрунтується на імітації та ідентифікації, що обумовлює величезну роль безпосереднього соціального оточення дитини. Сім'я є первинним простором становлення особистості, її характеру, світогляду на основі способу життя близьких людей. Сім'я є однією з найбільш необхідних і основних ланок буття людини.

Зміст повсякденного сімейного досвіду визначається наявністю динамічних емоційно-когнітивних особливостей системи відносин до навколишнього світу і до кожного члена і складними мережами взаємодії між ними. Як жива система, сім'я перебуває під впливом навколишнього світу і взаємодіє з ним на основі обміну. Простір освіти у сім'ї створюється на основі:

- наявності певної інформації, сприйняття, переживання і засвоєння її;
- досвіду інтерсуб'єктивної взаємодії із членами сім'ї, наслідування їм;
- набуття власного емоційно-когнітивного досвіду.

Досвід емоційно пережитої сімейної взаємодії особистості зумовлений суб'єктивним сприйняттям умов життя, життєвого простору, умов і порядку життєдіяльності; соціальних умов, зокрема, розміру сім'ї, наявності чи відсутності сіблінгів, членів розширеної сім'ї (дядьки, тітки, кузени, бабусі і дідусі), а також всіх інших людей, з якими дитина взаємодіє у домашньому просторі та в безпосередній близькості від нього;

– індивідуального засвоєння характеру взаємодії, на основі прийнятих дорослими підходів до специфічних питань виховного впливу на дітей, турботи і догляду за ними, що є нормативними для сімей і, в більшому масштабі, для культур; орієнтації на залежність чи незалежність від інших людей;

– своєрідності відображення психологічних особливостей батьків або тих, хто піклується про дітей, що зумовлено культурою і системою переконань, характером реакцій на очікування дорослих щодо поведінки і розвитку дітей, а також на їх уявлення щодо цінностей, на які має орієнтуватися взаємодія.

Розвиток особистості передбачає переосмислення сімейного досвіду та розширення меж родинних установок, цінностей, традицій, однак вплив

на спрямування розвитку здебільшого визначає сім'я. Тому досвід, набутий у сім'ї, ми розглядаємо визначальною соціально-психологічною умовою більшості трансформаційних процесів впродовж життя особистості.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу концепція Маргарет Мід [11] щодо впливу типу взаємин між поколіннями на особливість розвитку особистості і суспільства.

Постфігуративна культура є типом соціокультурної взаємодії, у якій нащадки навчаються у предків, діти — у дорослих. Така модель характерна для традиційної освіти і суспільства. Цикли життєвих освітніх процесів, які повторюються із покоління в покоління, створюють відчуття позачасовості. Пануюча орієнтація на традиції, на минуле зумовлює домінування моделі поведінки попереднього покоління, визнання її зразковою. Особливостями постфігуративної культури є «відсутність сумнівів та усвідомлення», що сприяє її збереженню. Сучасний масовий досвід у нашій країні значною мірою відображає постфігуративну модель. Модель кофігуративної культури будується за принципом: однолітки навчаються у однолітків. Культивується модель поведінки, яка виробляється в межах нового певного покоління, у якого немає зразків для наслідування, взятих у попередніх поколінь. Така ситуація характерна саме для тих суспільств, які починають ніби з нуля — для культур іммігрантів, переселенців (ситуація культур США, Ізраїлю). Це зразок горизонтальної культури, орієнтованої на сьогодення, на актуальні цінності. У моделі префігуративної культури дорослі навчаються у дітей. Сучасні тенденції, сучасна культура вважаються більш важливими і вагомими при формуванні пріоритетів. Така культура орієнтована на майбутнє. Вона характерна для суспільств, що будуються на основі світових глобальних, інформаційних мереж. Минулий досвід стає недостатнім, а часом і перешкоджає стрімкому темпу розвитку сучасного суспільства і творчому підходу до нових умов. При такій моделі функцію авторитету виконує молоде покоління, бо еталоном поведінки в соціумі виступає форма життєдіяльності молоді.

У кожному типі домінує певна модель взаємодії різних поколінь (попереднього і наступного). Залежно від цього складається певний варіант розуміння процесу розвитку як руху, визначеного системою культури.

Розвиток гідності особистості перебуває під впливом суспільних цінностей згідно із переконаннями А. Бергсона [12]. Універсальною пріоритетною цінністю почуття власної гідності постає суспільство відкритого типу. Аналіз характерних відмінностей спільнот відкритого та закритого типу привів дослідника до висновків щодо блокувальної ролі пануючої «статичної» (незмінної, консервативної) моралі і релігії, спрямованої на інтереси збереження роду і традицій суспільного устрою у закритому суспільстві. Натомість у відкритому суспільстві характерною є «динамічна» мораль, що утверджена та реалізована гідними особистостями: великими моральними героями і релігійними діячами, їх турботою за благо всього людства і, відповідно, прагненням до прогресивних змін. Відкрите суспільство передбачає свободу дій і можливостей. Для закритого суспільства характерний репродуктивний тип відтворення, духовний розвиток осо-

бистості блокується через утримування її на рівні актуальності базових життєвих потреб. Спільнота регламентується жорсткими приписами, табу і санкціями. Характерним є насторожене ставлення до всього, що надходить ззовні, стійкі реакції нападу або оборони, спрямовані як назовні, так і внутрішньо. Основний механізм, що характеризує такий тип суспільних відносин, — тиск, який реалізують усі елементи суспільства згідно з ієрархією один на одного, щоб забезпечити запрограмований результат. Аналізуючи «закрите суспільство», А. Бергсон підкреслює його агресивність. Закрите суспільство — ґрунтоване на тісному зв'язку і залежності його членів між собою. Слід зауважити, що незалежно байдужі чи ворожі вони до решти людей, однак завжди готові до нападу або оборони [12, с. 288]. Автор вказує на замкнутість подібного роду системи, ієрархію її елементів, абсолютну владу вождя і жорстку дисципліну. У такому суспільному устрої розвиток особистості на засадах гідності неможливий. В іншому типі суспільного устрою — у відкритому суспільстві — вітається ініціативність, розум, рефлексія, свобода, можливість критично мислити і вибирати. Тому важливо відзначити, що, відтворюючи парадокси і заломлення проблеми гідності в реальному житті, слід підкреслити значення гідності як соціально-психологічного чинника і показника типу суспільного устрою та формування стратегії становлення і розвитку суспільства: закритого і відкритого суспільства.

Суголосним концепції А. Бергсона є аналітичний опис культур О. Асмоловим [13]. Дослідник вважає, що всі культури умовно розташовані між двох полюсів — полюсу корисності і полюсу гідності, чим очевидно підкреслює антагонізм споживацтва, прагматизму та гідності. Автор відзначає особливість культури корисності: вона завжди прагне до стабільності, заклопотана самозбереженням, завжди стурбована тим, щоб вижити, а не жити. Єдиною метою культури, орієнтованої на корисність, є відтворення самої себе без будь-яких змін, під прикриттям певного милостивого ідеалу. «У ній завжди урізується час, що відводиться людині на дитинство, старість не володіє цінністю, а освіту терплять остільки, оскільки доводиться витрачати час на дресуру, підготовку людини до виконання корисних службових функцій» [13, с. 589].

Інші характеристики визначають культуру, орієнтовану на стосунки гідності. У такій культурі провідною цінністю є особистість людини, незалежно від того, чи можна щось отримати від цієї особистості для виконання тієї чи іншої справи, чи ні. У культурі гідності діти, старі і люди із відхиленнями у розвитку священні. Вони перебувають під охороною громадського милосердя. І саме культура гідності виявляє більшу готовність, порівняно із культурою корисності, до подолання соціальних катаклізмів, виходу із криз в драматичному процесі людської історії [13]. Найбільш яскравими особистісними установками, що відрізняють представників культури корисності від особистості, сформованої культурою гідності, є: природність вертикалі влади, централізованої на одній людині, необхідність перманентного існування ворога, втеча від прийняття власного рішення, особистісного вибору та невжиття права на вибір у інших [13].

Цінність суспільних установок на толерантність до «інакості», прийняття особистої відповідальності, розвиток індивідуальності та повага до прав іншої людини, як протилежність особистісним установкам, сформованим тоталітарним режимом, є передумовами формування культури гідності. Подібні показники визначають оптимальні соціально-психологічні умови для розвитку гідності особистості.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Розвиток особистості традиційно розглядають через аналіз динамічної системи міжособистісних і суспільних відносин, яку визначає взаємодія двох внутрішніх тенденцій психіки — тенденція до збереження і тенденція до зміни. На основі взаємодії цих тенденцій особистість реалізує в соціальному середовищі різні утилітарні функціональні якості, за рахунок яких здійснюється динамічно-регулятивна діяльність. Перманентний розвиток особистості ґрунтує складне інтегративне особистісне утворення — гідність.

Контекстний характер розвитку передбачає безпосередній широкий спектр соціально-психологічних умов, в яких він відбувається, зокрема, сім'я, суспільство і культура.

Передумови розвитку гідності особистості закладаються до її народження. Під час ембріогенезу накопичується «ембріональний досвід» на основі процесів розвитку та видозміни певної генетичної схильності, втілення і реалізації в індивідуальному житті особи видового та культурно-історичного досвіду, нагромадженого у процесі еволюції. Сім'я є однією з найбільш необхідних і основних ланок буття людини, первинним простором становлення особистості, її характеру, світогляду на основі способу життя близьких людей.

Зміст повсякденного сімейного досвіду визначається наявністю динамічних емоційно-когнітивних особливостей системи стосунків із навколишнім світом і складними мережами взаємодії між ними. На розвиток гідності особистості значний вплив виявляють суспільні цінності, домінуюча система культури, якими визначається певний варіант розуміння процесу розвитку, так і показники соціально-психологічних умов для розвитку гідності особистості: прийняття себе та іншого, свобода вибору, рівень особистої відповідальності.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у виявленні характеру міжособистісної взаємодії, продуктивної для розвитку особистості на засадах гідності.

Список використаних джерел і літератури

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман — М.: Медиум, 1995. — 323 с.
2. Личностный потенциал. Структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева, — М.: Смысл, 2011. — 680 с.
3. Крайг Г. Психология развития. — 9-е изд. / Г. Крайг, Д. Бокум — СПб.: Питер, 2005. — 940 с.
4. Фанти С. Микроспихоанализ / С. Фанти. — М., 1995. — 350 с.
5. Аммон Г. Динамическая психиатрия / Г. Аммон. — СПб., 1995. — 265 с.
6. Подобед Н. Д. Внутриутробное воспитание плода // Перинатальная психология и акушерство: учебное пособие / Н. Д. Подобед; под ред. проф. Н. А. Жаркина. — Волгоград: Волгоградская медицинская академия, 2001.

7. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. — СПб.: Ленато; АСТ; Фонд «Университетская книга», 1996. — 592 с.
8. Фрейд З. Избранное / З. Фрейд. — М.: Внешторгиздат, 1990. — 448 с.
9. Дружинин В. Н. Варианты жизни / В. Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 2010. — 156 с.
10. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. — М.: Наука, 1988. — 424 с.
11. Бергсон А. Два источника морали и религии / А. Бергсон; пер. с фр., послесловие и примечания А. Б. Гофмана. — М.: Канон, 1994. — 384 с.
12. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. — М.: МПСИ, 1996. — 768 с.
13. Ранк Отто. Травма рождения / Отто Ранк. — М.: Аграф, 2004. — 400 с.
14. Schindler S., & Zimprich H. *Ekologie der Perinatalzeit*. — Stuttgart: Hippocrates, 1983.

REFERENCES

1. Berger P. & Lukman T. (1995). *Sotsialnoe konstruirovaniye realnosti. Traktat po sotsiologii znaniya* [The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge]. М.: «Medium» [in Russian].
2. Leontev D. (2011). *Lichnostnyiy potentsial. Struktura i diagnostika* [Potential. Structure and Diagnostics]. М.: Smysl [in Russian].
3. Krayg G., & Bokum D. (2005). *Psihologiya razvitiya. 9-e izd* [Human Development]. SPb.: Piter [in Russian].
4. Fanti S. (1995). *Mikropsihoanaliz* [Micropsychoanalysis]. М.: [in Russian].
5. Ammon G. (1995). *Dinamicheskaya psihiatriya* [Dynamic Psychiatry]. SPb. [in Russian].
6. Podobed N. D. (2001). *Vnutriutrobnnoye vospitanie ploda // Perinatalnaya psihologiya i akusherstvo: Uchebnoye posobie* [Prenatal Development of Foetus // Prenatal Psychology and Maieutics: Textbook / Edited by prof. Zharkin] / Pod red. prof. N. A. Zharkina. Volgograd: Volgogradskaya meditsinskaya akademiya [in Russian].
7. Erikson E. (1996). *Detstvo i obschestvo* [Childhood and Society]. SPb.: Lenato; АСТ; Fond «Universitetskaya kniga» [in Russian].
8. Freyd Z. (1990). *Izbrannoe* [Selected Papers]. М.: Vneshtorgizdat [in Russian].
9. Druzhinin V. N. (2010). *Varianty zhizni* [Variants of Life]. SPb: Piter [in Russian].
10. Mid M. (1988). *Kultura i mir detstva* [Culture and the World of Childhood]. М.: Nauka [in Russian].
11. Bergson A. (1994). *Dva istochnika morali i religii* [The Two Sources of Morality and Religion]. Per. s fr., posleslovie i primechaniya A. B. Gofmana М.: «Kanon» [in Russian].
12. Asmolov A. G. (1996). *Kulturno-istoricheskaya psihologiya i konstruirovaniye mirov* [Cultural Historical Psychology and Construction of Worlds] М.: MPSI [in Russian].
13. Rank Otto. (2004). *Travma rozhdeniya* [Otto Rank The Trauma of Birth]. М.: Agraf [in Russian].
14. Schindler S., & Zimprich H. (1983). *Ekologie der Perinatalzeit*. Stuttgart: Hippocrates.

Швец Олег Николаевич

аспирант кафедры практической психологии

Дрогобычского педагогического университета имени Ивана Франко

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДОСТОИНСТВА ЛИЧНОСТИ

Резюме

Актуальность темы статьи обусловлена противоречиями между особенностями современной информационной эпохи и перспективой развития человечества на основе глобального гуманистического сознания. Статья реализует цель освещения социально-психологических факторов развития достоинства личности. Достоинство рассматривается как сложное интегративное личностное образование, обеспечива-

ющее перманентное личностное и духовное развитие человека в социальной сфере, сфере интеллектуальных достижений. Развитие достоинства личности рассмотрено через анализ динамической системы межличностных и общественных отношений, с позиций значения семьи, общества и культуры. Освещено значение предпосылок развития личности, закладывающихся до его рождения.

Ключевые слова: личность, достоинство, развитие, контекст развития, семья, семейный опыт, открытое общество, культура достоинства.

Shvets Oleh Mykolayovych

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, postgraduate student, practical psychology department

SOCIAL PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF PERSONAL DIGNITY DEVELOPMENT

Abstract

The topicality of the paper is defined by the contradictions between the peculiarities of modern digital epoch and perspectives of humanity development on the basis of global humane consciousness. The paper analyzes social psychological agents of personal dignity development. Dignity is considered as integrative personal formation which provides permanent personal and spiritual development of a person in social and intellectual achievements spheres. Development of person's dignity is presented as the analyses of dynamic system of interpersonal and social relations from the point of view of family, society and culture. The importance of preconditions of person's development formed before their birth is discussed.

Axiological importance of personal centrism for the humanity development and a new type of moral people's relations on the basis of dialogue and principle of person's dignity presumption defined the aim of the scientific research. The paper presents the results of this research. Personality's tendency to lose one's own identity, alienation of subjective reality, depreciation or hiding of personal real essence is characteristic for modern times. People do it to meet declared conditional outer and changing values. It makes those investigations of psychological personal development determiners topical in the sphere of developmental and pedagogical psychology.

The problem of revealing of the «specific essence of a personality» is studied with recognition of dignity as inner immanent quality of the personality. Dignity is defined as complex integral personal entity providing self-development of the personality and gradual achievement of valuable results in social sphere, intellectual gains and those in the sphere of individual and spiritual development. The paper analyses the meaning of social context from the point of view of the family, society and culture due to the fact that development is deeply «inbuilt» into context which presupposes immediate wide range of conditions.

The preconditions of person's dignity are formed before their birth. The importance of «embyo experience» is acquired on the basis of formation and changing processes of definite genetic structures, which are implemented and realized in individual life of the spices of the individuality and cultural and historic experience received during evolution process.

Personal development direction is defined by close social environment of a child. It's their family. The essence of everyday family experience is characterized as dynamic emotional cognitive peculiarities of the system of those family relations with the surrounding world and complex system of communication between them.

Top priority values of the society of open type presuppose personal dignity development. They are characterized by «dynamic moral», care for all the mankind benefits and desire of progressive changes. The top value in culture oriented on dignity relations is any human personality. The culture of dignity is more ready to fight social cataclysms, to find the way out from crisis in the dramatic process of human history than the culture of benefit.

Key words: personality, dignity, development, context of development, family, family experience, open society, culture of dignity.

Стаття надійшла до редакції 09.03.2018.

Українською та російською мовами

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації:
серія КВ № 11457-330р від 07.07.2006 р.

Вища атестаційна комісія України визнала журнал
фаховим виданням з психологічних наук.
Постанова Президії ВАК України № 1-05/5 від 18 листопада 2009 р.

Затверджено до друку рішенням навчально-методичної ради
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
Протокол № 10 від 26.06.2018 р.

Відповідальний за випуск *А. С. Малигіна*

Ум. друк. арк. 8,40. Тираж 100 прим. Зам. № 339 (60).

Адреса редколегії:
65082, м. Одеса, вул. Дворянська, 2
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
E-mail: vestnik-psy.onu.edu.ua

Видавництво і друкарня «Астропринт»
65091, м. Одеса, вул. Разумовська, 21
Тел.: (0482) 37-07-95, 37-24-26, 33-07-17, 37-14-25
www.astroprint.ua
www.stranichka.in.ua
e-mail: astro_print@ukr.net

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1373 від 28.05.2003 р.