

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine

Problems of modern psychology

**Collection of research papers of
Kamianets-Podilskyi National
Ivan Ohienko University,
G. S. Kostyuk Institute of Psychology
of the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine**

Issue 46

Kamianets-Podilskyi
«Aksioma»
2019

DOI 10.32626/2227-6246.2019-46

UDC 378(082):159.9

P68

ICV 2013: 5.68

ICV 2014: 39.96

ICV 2015: 65.56

ICV 2016: 62.05

ICV 2017: 74.05

ICV 2018: 74.05

ISSN 2227-6246 (Print)

ISSN 2663-6956 (Online)



Research Bible

ERIH PLUS

WCOSJ

cejsh.icm.edu.pl

Google Scholar

CROSSREF (DOI)

OAJI

DOAJ

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Minutes № 11 from 25.11.2019), Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University (Minutes № 11 from 28.11.2019)

P68 Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. Issue 46. Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2019. 464 p.

The collection of research papers is devoted to the scientific discussion of the most actual issues in contemporary psychology. It presents a wide range of scientific works by Ukrainian and foreign researchers. It presents an analysis of the issues, conditions, and difficulties of psychological development, age-related and individual differences in the development of an individual and psychology of education.

The target readership of the collection of research papers includes professional psychologists, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of psychology as a science.

UDC 378(082):159.9

Certificate of state registration of the printed source of mass medium KB № 19651-9451 IIP of 30.01.2013

The collection of research papers was renewed in the List of specialized scientific editions of Ukraine in psychology. The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 261 of 06.03.2015.

The collection of research papers «Problems of Modern Psychology» is indexed and listed in the international databases: INDEX COPERNICUS (IC) (from 2013), GOOGLE SCHOLAR (from 2013), CEJSH (THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES) (from 2015), RESEARCH BIBLE (from 2016), ERIH PLUS (from 2016), OAJI (from 2016), WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS (from 2018); CROSSREF (DOI) (from 2018); DOAJ (from 2019).

Editor-in-Chief:

Serhii D. Maksymenko, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dr. in Psychology, Professor, Director of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

International Scientific and Editorial Board:

Magdalena Chęć (Assistant Editor-in-Chief), Dr. in Social Sciences (in the Field of Psychology), Institute of Psychology, University of Szczecin, Szczecin, Republic of Poland; **Ingrida Baranauskienė**, Dr. in Social Sciences, Professor, Faculty of Health Sciences, Klaipėda University, Klaipėda, Lithuania; **Liuda Radzevičienė**, Dr. in Social Sciences, Professor, Shauliai University, Shauliai, Lithuania; **Palit Manjushree**, Ph.D. (in Psychology), O.P. Jindal Global University, Sonapat, India; **Nataliia V. Bakhmat**, Dr. in Pedagogics, Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine; **Olha V. Drobot**, Dr. in Psychology, Professor, National Aviation University, Kyiv, Ukraine; **Olena Ye. Faliova**, Dr. in Psychology, Professor, University of Customs and Finance, Dnipro, Ukraine; **Maksym Ye. Zhydko**, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Assistant Professor, M.Ye. Zhukovskiy National Aircraft University «Kharkiv Aviation Institute», Kharkiv, Ukraine; **Olha M. Korniiaka**, Dr. in Psychology, Senior Researcher, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **Eduard Z. Ivashkevych**, Dr. in Psychology, Assistant Professor, Professor, Rivne State University of Humanities, Rivne, Ukraine; **Nataliia O. Mykhalechuk**, Dr. in Psychology, Professor, Rivne State University of Humanities, Rivne, Ukraine; **Ewa Lodygowska**, Dr. in Social Sciences (in the Field of Psychology), Institute of Psychology, University of Szczecin, Szczecin, Republic of Poland; **Liudmyla Z. Serdiuk**, Dr. in Psychology, Professor, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **Ernest E. Ivashkevych**, Ph.D. in Psychology, Rivne State University of Humanities, Rivne, Ukraine; **Olena Medvedska**, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Republic of Belarus; **Tamara O. Pirozhenko**, Dr. in Psychology, Professor, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **Lesia M. Lytvynchuk**, Dr. in Psychology, Senior Researcher, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **Vitaliia I. Shebanova**, Dr. in Psychology, Professor, Kherson State University, Kherson, Ukraine; **Igor A. Fourmanov**, Dr. in Psychology, Professor, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus; **Liana A. Onufrieva** (Executive Editor), Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine; **Tetiana L. Opaliuk**, Dr. in Pedagogics, Assistant Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine; **Andrzej Szabaciuk**, Ph.D., Assistant Professor, Institute of Political Science and International Affairs, Rector Plenipotentiary for the Eastern-European University Network and Catholic Universities Networks, the John Paul II Catholic University of Lublin, Lublin, Republic of Poland; **Antonina M. Hrys**, Dr. in Psychology, Professor, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **Larysa O. Kondratenko**, Dr. in Psychology, Senior Researcher, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Проблеми сучасної психології

**Збірник наукових праць
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка,
Інституту психології
імені Г. С. Костюка НАПН України**

Випуск 46

Кам'янець-Подільський
«Аксіома»
2019

DOI 10.32626/2227-6246.2019-46

УДК 378(082):159.9

P68

ICV 2013: 5.68

ICV 2014: 39.96

ICV 2015: 65.56

ICV 2016: 62.05

ICV 2017: 74.05

ICV 2018: 74.05

Research Bible

ERIH PLUS

WCOSJ

cejsh.icm.edu.pl

Google Scholar

CROSSREF (DOI)

ISSN 2227-6246 (Print)

ISSN 2663-6956 (Online)



OAJI

DOAJ

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(протокол № 11 from 25.11.2019 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 11 від 28.11.2019 р.)*

П68 Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 46. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. 464 с.

У збірнику наукових праць висвітлено найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників. Здійснено аналіз проблем, умов і труднощів психічного розвитку, вікових та індивідуальних особливостей становлення особистості й психології навчання.

Збірник наукових праць адресовано професійним психологам, докторантам і аспірантам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 378(082):159.9

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації серія КВ № 19651-9451 ПР від 30.01.2013 р.*

*Збірник поновлено у Переліку наукових фахових видань України з психології.
Наказ Міністерства освіти і науки України
за № 261 від 06.03.2015 року*

Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» проіндексовано у міжнародних наукометричних базах: INDEX COPERNICUS (IC) (з 2013 р.), GOOGLE SCHOLAR (з 2013 р.), CEJSH (THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES) (з 2015 р.), RESEARCH BIBLE (з 2016 р.), ERIH PLUS (з 2016 р.), OAJI (з 2016 р.), WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS (з 2018 р.); CROSSREF (DOI) (з 2018 р.); DOAJ (з 2019 р.).

Головний редактор:

Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Міжнародна науково-редакційна колегія:

Магдалена Хенч (заступник головного редактора), доктор соціальних наук (у галузі психології), Інститут психології, Щецинський Університет, м. Щецин, Республіка Польща; **Інґріда Баранаскіне**, доктор соціальних наук (педагогіка), професор, факультет Наук про здоров'я, Клайпедський університет, м. Клайпеда, Республіка Литва; **Люда Радзівічене**, доктор соціальних наук, професор, Шауляйський університет, м. Шауляй, Литва; **Паліт Менджупрі**, доктор філософії в галузі психології, Всесвітній університет імені О.П. Джиндал, м. Сонепат, Індія; **Бахмат Наталія Валеріївна**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна; **Дробот Ольга Вячеславівна**, доктор психологічних наук, професор, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна; **Фальова Олена Євгенівна**, доктор психологічних наук, професор, Університет митної справи та фінансів, м. Дніпро, Україна; **Жидко Максим Євгенович**, кандидат психологічних наук, доцент, Національний аерокосмічний університет ім. М.С. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», м. Харків, Україна; **Корніяка Ольга Миколаївна**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна; **Івашкевич Едуард Зенонович**, доктор психологічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна; **Михальчук Наталія Олександрівна**, доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна; **Ева Лодиговська**, доктор соціальних наук (у галузі психології), Інститут психології, Щецинський Університет, м. Щецин, Республіка Польща; **Сердюк Людмила Захарівна**, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна; **Івашкевич Ернест Едуардович**, кандидат психологічних наук, викладач, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна; **Олена Медведська**, кандидат психологічних наук, доцент, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна, м. Брест, Республіка Білорусь; **Піроженко Тамара Олександрівна**, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна; **Литвичук Леся Михайлівна**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна; **Шебанова Віталія Ігорівна**, доктор психологічних наук, професор, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна; **Фурманов Ігор Олександрович**, доктор психологічних наук, професор, Білоруський державний університет, м. Мінськ, Республіка Білорусь; **Онуфрієва Ліана Анатоліївна** (відповідальний редактор), кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна; **Опалюк Тетяна Леонідівна**, доктор педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна; **Анджей Шабачок**, доктор філософії, доцент, Інститут політології та міжнародних зв'язків, уповноважений ректора Мережі Східноєвропейського університету та мереж католицьких університетів, Католицький університет Любліна імені Іоанна Павла II, м. Люблін, Республіка Польща; **Гриць Антоніна Михайлівна**, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна; **Кондратенко Лариса Олександрівна**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

CONTENT

Ananova Ivanna. Emotional Phenomenological Content of Experiencing the Feeling of Guilt (<i>in Ukrainian</i>).....	11
Bondarevska Iryna & Mykhailenko Viktoriia. Citizenship Activity: Role of Social Media (<i>in Russian</i>)	40
Vashchenko Iryna & Ananova Ivanna. A Personality and Life Situations in the Conceptual Area of Psychology (<i>in Ukrainian</i>).....	59
Darvishov Nariman. Personal Traits and Decision Making of Substance Addicts (<i>in Ukrainian</i>)	88
Drobot Olha & Mytrofanova Svitlana. Psychosemantic Approach in Researches of Professional Self-consciousness of Future Psychologists (<i>in Ukrainian</i>)	114
Zaviazkina Natalia & Riakhovska Tetiana. The Issue of the Researching Psychological Characteristics of Rational and Pathological Anxiety in the Clinic of Endogenous Mental Illnesses (<i>in Ukrainian</i>).....	135
Ivashkevych Ernest & Hudyma Oleksandr. Psychological Content of the Mechanisms of Perception a Foreign Language by a Personality	157
Kalishchuk Svitlana. The Connection between Consciousness and the World in Conceptual Theories of Reflexivity, Functionalism, and Depth Psychology (<i>in Ukrainian</i>)	178
Ketler-Mytnytska Tetiana. Content and Results of Program Forming Internality as a Factor of Future Psychologists' Readiness for Personal and Professional Self-Development (<i>in Ukrainian</i>).....	199
Kichuk Antonina. The Emotional Component of the Personality's Psychological Health in the Area of Interaction of the Educational Environment of Modern Students (<i>in Ukrainian</i>).....	219

Martyniuk Iryna. Types of the Students' Attitude to Self-Educational Activity (<i>in Ukrainian</i>)	240
Mykhalchuk Nataliia & Koval Iryna. Psychological Content of Effective Means of Teaching a Foreign Language in Order to Form the Intercultural Competence of Learners of Different Age Groups	265
Moiseienko Lidiia & Shehda Liubov. Transformation of the Understanding of Creative Mathematical Problems in the Process of Solving Them (<i>in Ukrainian</i>)	289
Popova Marta. The Importance of Cognitive Styles for Different Spheres of Professional Activities (<i>in Ukrainian</i>)....	308
Prymachok Liudmyla. Subjectivity as a Necessary Component of the Professional Growth of a Specialist in Field of Physical Rehabilitation (<i>in Ukrainian</i>)	327
Talash Inna. Peculiarities of Personality Structure and Professional Activity of a Teacher-Philologist (<i>in Ukrainian</i>)	348
Turkova Daria. Models of a Personality's Corporeal «Me» Development (<i>in Ukrainian</i>)	374
Hupavtseva Nataliia. Argumentative Discourse as a Psychological Factor of Organizing Facilitative Interaction at the Lessons at a Secondary School	394
Shebanova Vitaliia & Onufriieva Liana. Self-Attitude and Self-Perception of Overweight Women (<i>in Ukrainian</i>)	420
Shtepa Olena. Wisdom as a Meta-Functional Level of Psychological Resourcefulness of Personality (<i>in Ukrainian</i>)...	441

ЗМІСТ

Ананова Іванна. Емоційний феноменологічний зміст переживання почуття провини.....	11
Бондаревська Ірина, Михайленко Вікторія. Громадянська активність: роль соціальних медіа (<i>рос. мовою</i>)	40
Ващенко Ірина, Ананова Іванна. Особистість і життєві ситуації у концептуальному просторі психологічної науки.....	59
Дарвішов Наріман. Особистісні риси і прийняття рішень у залежних від психоактивних речовин осіб.....	88
Дробот Ольга, Митрофанова Світлана. Психосемантичний підхід у дослідженнях професійної самосвідомості майбутніх психологів	114
Завязкіна Наталія, Ряховська Тетяна. Проблематика досліджень психологічних особливостей раціональної та патологічної тривоги в клініці ендогенних психічних захворювань	135
Івашкевич Ернест, Гудима Олександр. Психологічний зміст механізмів сприйняття особистістю іноземної мови (<i>англ. мовою</i>).....	157
Каліщук Світлана. Зв'язок «Свідомості» й «Світу» в концептуальних теоріях рефлексивності, функціоналізму і глибинної психології	178
Кетлер-Митницька Тетяна. Зміст і результати впровадження програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку	199
Кічук Антоніна. Емоційна складова психологічного здоров'я особистості у просторі інтеракції освітнього середовища сучасного студентства	219

Мартинюк Ірина. Типи ставлення студентської молоді до самоосвітньої діяльності.....	240
Михальчук Наталія, Ірина Коваль. Психологічний зміст ефективних засобів навчання іноземної мови з метою формування міжкультурної компетентності учнів різних вікових груп (<i>англ. мовою</i>).....	265
Мойсеєнко Лідія, Шегда Любов. Трансформація розуміння творчих математичних задач у процесі їх розв'язання	289
Попова Марта. Значущість когнітивних стилів для різних сфер професійної діяльності	308
Примачок Людмила. Суб'єктність як необхідна складова професійного становлення фахівця з фізичної реабілітації....	327
Талаш Інна. Особливості структури особистості та професійної діяльності педагога-філолога.....	348
Туркова Дар'я. Моделі розвитку тілесного «Я» особистості.....	374
Хупавцева Наталія. Аргументативний дискурс як психологічний чинник організації фасилітативної взаємодії на уроках у загальноосвітній середній школі (<i>англ. мовою</i>).....	394
Шебанова Віталія, Онуфрієва Ліана. Самоставлення та самоприйняття у жінок із зайвою вагою...	420
Штепа Олена. Мудрість як метафункціональний рівень психологічної ресурсності особистості.....	441

Emotional Phenomenological Content of Experiencing the Feeling of Guilt

Емоційний феноменологічний зміст переживання почуття провини

Ivanna Ananova

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor at the Department
of General Psychology, Taras Shevchenko National University of
Kyiv, Kyiv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7338-1658>

Researcher ID: Q-4005-2019

E-mail: ivananova19@gmail.com

Іванна Ананова

Кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної
психології, Київський національний університет імені Тараса
Шевченка, м. Київ (Україна)

ABSTRACT

In article, the emotional spectrum of experiencing the feeling of guilt is described and substantially characterized. The modern approaches to understanding the nature and functional certainty of feeling of guilt are analyzed, the functionalist approach is emphasized as a perspective direction of scientific search. The elaboration of the problem of the related circle of emotions for feeling of guilt is analyzed. It is shown that affectively the experience of feeling of guilt, in addition to the emotion of guilt, contains a number of other specific emotions and feelings, which indicates its substantive complexity. To determine the emotional content of experiencing the feeling of guilt, author's methods were

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Ananova Ivanna



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Ananova Ivanna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.11-39>

<http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246>

used as the empirical tools: questionnaire «Emotional spectrum of feeling of guilt», interview, questionnaire «Experiencing of the feeling of guilt» (EFG). The empirical sample was 232 individuals.

Emotional complex of experiencing the feeling of guilt is revealed: emotions of depressive, anxious, phobic, aggressive modalities; somatic feelings; feelings that reflect attitude to the act, to oneself, to others; «motivational» feelings; feelings equivalent to coping behavior. On the basis of empirical results, the phenomenological content of experiencing the feeling of guilt is revealed: 1) it implements an affective state characterized by a combination of a decrease and an increase in the level of activation; 2) it reflects an appreciative attitude to own actions, an awareness of own guilt that rest on different levels of formation of the normative system; 3) it reflects a negative emotional and evaluative attitude to oneself; 4) it expresses an awareness of own guilt and orientation on maintaining relationships with others, which can be implemented as coping behavior. It is shown that the emotional content of experiencing the feeling of guilt in individuals with different degree of tendency to feel guilty determines the way of experiencing: socially-regulative, non-constructive, «not blaming oneself because of unrealizing their guilt». The emotions that differentiate the way of experiencing the feeling of guilt are defined: evaluative; ones reflecting the awareness of guilt and the degree of formation of the normative system; emotions which orient towards preserving relationships; ones expressing attitude to oneself; ones expressing a desire to remedy the situation; emotions indicating the ability/inability to act; coping feelings; the dominant modality.

Key words: *emotions, feelings, emotional content of feeling, feeling of guilt, experiencing the feeling of guilt, ways of experiencing the feeling of guilt, the tendency to experience the feeling of guilt.*

Вступ

Сучасні реалії життя, які значно полегшили побут і фізичне існування людини, відчутно ускладнили психологічний вимір її існування. Життя в умовах невизначеності, ризику, повсякденного інформаційного і комунікативного стресу, соціальної та професійної конкуренції ослаблює психологічні ресурси особистості. Прагнення відповідати вимогам успішності, реалізованості, ефективності, самоактуалізації та невідповідність цим вимогам призводять до появи

низки негативних переживань, серед яких одне з провідних місць посідає почуття провини. Саме це почуття часто приховане за різноманітними скаргами і низкою психологічних ускладнень, із якими звертаються до психолога. Надання кваліфікованої психологічної допомоги передбачає не лише досконале знання і володіння психотерапевтичним інструментарієм, але й глибоке розуміння природи й механізмів тих психічних і психологічних явищ, із якими доводиться працювати фахівцю. Потреба такого знання спонукає до зосередження наукового пошуку на вивченні цієї психічної реальності, зокрема, й на дослідженні проблематики переживання почуття провини, яке значуще впливає на життя та психічне здоров'я особистості.

Важливим завданням психолога у процесі роботи з почуттям провини є об'єктивація ознак цього складного, полідетермінованого почуття, визначення тих об'єктивних критеріїв, за якими можна було б класифікувати особливості та спосіб переживання почуття провини. Такими критеріями можуть виступати емоції, що супроводжують почуття провини і складають цілісне переживання. Відтак, дослідження емоційних складових переживання почуття провини особистості є важливим як з огляду на потреби практики надання психологічної допомоги, так і з точки зору його теоретичного осмислення.

У сучасній психологічній науці сформувався декілька підходів до розуміння природи і ролі почуття провини: 1) як адаптивної, соціально бажаної емоції, яка свідчить про соціальну зрілість особистості, її моральну сформованість, відповідальність і емоційну чуйність (Baumeister, Stillwell & Heatherton, 1994; Hoffman, 1998; Tangney, Stuewin & Mashak, 2007; Смотровая & Горнаева, 2009); 2) як негативної, важкої та виснажливої емоції, що відіграє деструктивну роль, порушуючи соціальну адаптацію, негативно впливаючи на міжособистісне спілкування, спотворюючи взаємини з оточуючими тощо (Harder, 1995; Johnston, 2000; Kim et al.,

2011; Waska, 2002). Відповідно до цього розрізняють конструктивний і неконструктивний способи переживання почуття провини.

Виокремлюється ще один напрямок, що поєднує в собі два попередні, – функціоналістський (Dempsey, 2017), у межах якого почуття провини розглядають як емоцію, що може виконувати й адаптивну, й деструктивну функції, залежно від доцільності ситуації, тривалості, інтенсивності, від способу переживання, спроб змінити ситуацію, особистісної зрілості, характеру взаємодії з іншими тощо (Cicchetti et al., 1995; Fontaine et al., 2016; Ананова, 2016; Белик, 2006). Більшість сучасних дослідників дотримується функціоналістського погляду, намагаючись з'ясувати межі, умови та критерії трансформації почуття провини з адаптивного у дезадаптивне переживання.

На нашу думку, відповідь на ці питання лежить саме у площині дослідження почуття провини як складного психічного феномену та визначення критеріїв диференціації конструктивного і неконструктивного переживання цієї емоції. У результаті наукового пошуку автором встановлено, що переживання почуття провини є «процесом динамічного цілісного емоційно-поведінкового реагування, що реалізується через актуальний суб'єктивний емоційний стан; сигналізує про порушення і забезпечує його усвідомлення; спонукає до вибору форм поведінки, що послаблюють негативні наслідки порушення; стимулює долати негативний стан і перебудувати психологічний світ із метою підвищення осмисленості життя або використовувати психологічний захист для усунення неузгодженості, яку спричиняє почуття провини» (Ананова, 2016: 15). Таке розуміння феномену почуття провини налаштовує нас на думку, що емоційна регуляція цього переживання, яка відбувається на рівні: 1) забезпечення суб'єктивного стану, 2) відображення ставлення до ситуації, 3) спонукання до певної активності – вказує й на компоненти його афективної представленості. Тобто, свідчить про

складність і багатоманітність афективного наповнення переживання почуття провини.

На сучасному етапі найбільша дискусія точиться навколо питання спорідненого кола емоцій для почуття провини. Серед дослідників поширена думка, що емоцію провини важко диференціювати із соромом (Leach, 2017; Lutwak & Ferrari, 1996; Макогон & Ениколопов, 2013; Смотрова & Горнаева, 2009), тривогою і страхом (Изард, 1999; Фенихель, 2004; Фрейд, 1995), печаллю (Бек & Фримен, 2002; Изард, 1999; Элліс, 2002), образою (Орлов, 2004; Перлз, 2000); що емоція провини пов'язана з емпатією (Baumeister et al., 1994; Hoffman, 1998; Zahn-Waxier & Robinson, 1995); що почуття провини супроводжується емоціями гніву, смутку, почуттям розгубленості, а також докорами сумління, почуттям самоосудження, жалю, розкаяння, співчуття (Baumeister et al., 1994; Bybee et al., 1998; Castilla del Pino, 1991; Miceli & Castelfranchi, 1998; Изард, 1999; Ильин, 2016; Муздыбаев, 1995). Деякі автори розглядають почуття провини як сукупність кількох споріднених або протилежних емоцій: як поєднання двох первинних, протилежних за знаком емоцій – страху і радості / задоволення (Plutchik, 1980); як поєднання емоцій печалі й страху в емоційному профілі для ситуації провини (Изард, 1999). Отже, це звертає нас до припущення про те, що в афективному плані почуття провини є складною емоцією, а переживання почуття провини, крім власне емоції провини, включає низку інших споріднених специфічних емоцій і почуттів.

Це припущення послужило підставою звернення до аналізу емоційного наповнення переживання почуття провини. У результаті наукового пошуку нами констатовано, що дослідження, присвячені вивченню переживання почуття провини як складного емоційного комплексу, не проводилися. Відтак, **мета статті** – визначення кола тих емоцій і почуттів, що супроводжують емоцію провини і разом із нею складають цілісне переживання почуття провини.

Завдання статті

Реалізація зазначеної мети конкретизується через такі завдання: виявити та змістовно охарактеризувати емоційний комплекс, властивий для переживання почуття провини; на основі аналізу емоційного наповнення розкрити феноменологічний зміст переживання почуття провини; визначити критерії диференціації способу переживання почуття провини за емоційним наповненням цього переживання.

Методи та методики дослідження

Емпіричне дослідження емоційного наповнення переживання почуття провини передбачало підбір адекватного дослідницького інструментарію, проте з цим виникли певні труднощі, оскільки аналіз літератури не виявив специфічних методик для дослідження цього аспекту. Складність полягала ще й у тому, що переживання почуття провини важко піддається об'єктивації, оскільки відбувається переважно у внутрішньому, суб'єктивному плані та не доступне для зовнішньої фіксації. З огляду на це, в якості дослідницького інструментарію було використано методики, що дали змогу суб'єктивно оцінити своє переживання почуття провини: 1) описовий самозвіт (авторське інтерв'ю), результати якого підлягали якісному аналізу шляхом категоризації відповідей та обчислення їх відсоткового навантаження; 2) авторську анкету «Емоційний спектр почуття провини» (перелік 35 емоцій і почуттів, які слід оцінити за частотою появи при переживанні почуття провини), результати якої представлені у ранговій шкалі й аналізувались за допомогою первинних описових статистик, а також кореляційного аналізу і методу порівняння груп (*U*-критерій Манна – Вітні), що дозволило порівняти осіб із різною схильністю почуватися винними за емоційним спектром переживання почуття провини. Для визначення ступеня схильності почуватися винним і поділу на групи використано авторський опитувальник «Переживання почуття вини» (ППВ) (Ананова, 2015). Стратегію порівняння груп використано з метою виявлення критеріїв диферен-

ціації способу переживання почуття провини. Емпіричне дослідження проведене на вибірці з 232 осіб (130 жінок і 102 чоловіки), поділених на три групи за ступенем схильності переживати почуття провини (за результатами опитувальника «Переживання почуття вини»): «низький рівень ППВ» (61 особа), «середній рівень ППВ» (113 осіб), «високий рівень ППВ» (58 осіб).

Результати та дискусії

Емоційний комплекс, властивий для переживання почуття провини, виявлений за результатами аналізу інтерв'ю (відповіді на запитання: *Які ще почуття, емоції виникають разом із почуттям провини?*), крім власне емоції провини, містить: 1) емоції різних модальностей: а) депресивного спектру, такі як сум, пригнічення тощо; б) тривожного спектру, такі як тривога, сумніви тощо; в) страх (бути причиною негараздів; втрати контролю; заподіяти шкоду іншому; відторгнення; зміни ставлення з боку інших; розриву стосунків; взаємодії з тим, перед ким винний; викриття; осуду); г) агресивного спектру, такі як роздратування, гнів; д) образу і прикрість; е) огиду і відразу; є) сором і близькі за змістом почуття; 2) почуття, що стосуються площини вчинку: а) почуття, що ґрунтуються на уявленнях про совість, нормативність, такі як докори сумління, почуття обов'язку тощо; б) емоції оцінного характеру, такі як незадоволення, розчарування тощо; 3) почуття, що стосуються площини взаємодії з іншим і відображають ставлення до інших, такі як співчуття, презирство до ображеного тощо; 4) почуття, що стосуються площини «образу Я» і відображають: а) емоційне ставлення до себе, такі як незадоволення собою, розчарування / сумніви у собі тощо; б) ціннісне ставлення до себе, переважно самознецінюючі почуття (неповноцінності, незначущості тощо; «невротичні почуття» – відчуття бруду, зіпсованості, загрози іншим, власної підлості, «незаслуженості того, що маєш»); 5) «мотиваційні» почуття, що вказують на появу прагнення якось змінити, подолати ситуацію (бажання виправити си-

туацію, самопокарання), втекти з життєвої ситуації (аж до суїцидальних думок) тощо; 6) почуття, еквівалентні копінг-поведінці, такі як жалкування, каяття, самозвинувачення тощо; 7) «тілесні» почуття: а) «соматизовані» переживання, які вказують на емоції через метафору відчуттів (біль, тягар, важкість, страждання, гіркота, наявність сліз / плачу тощо), б) вегетативні прояви, такі як безсоння, нудота, важкість у грудях, сильне серцебиття, головний біль тощо; 8) почуття, що відображають загальний стан або настрої: а) характеризують загальну активність, а саме вказують на пасивний стан (небажання щось робити, байдужість, нездатність зосередитися тощо); б) відображають слабку, інфантильну позицію (недосвідченість, брак сміливості тощо); в) почуття дискомфорту; г) погіршення загального настрою. Вираженість компонентів емоційного комплексу, властивого для переживання почуття провини у кожній з досліджуваних груп, представлено на рис. 1.

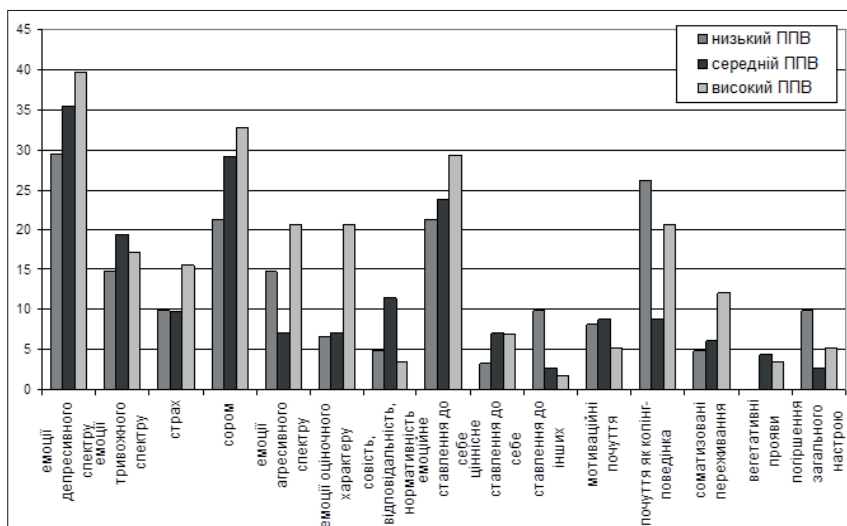


Рис. 1. Емоційний комплекс, властивий для переживання почуття провини (виявлений за результатами інтерв'ю)

За результатами інтерв'ю виявлено, що найчастіше почуття провини супроводжується емоціями депресивного спектру (сум / смуток, пригнічення, печаль, розгубленість тощо), соромом, почуттями, що відображають емоційне ставлення до себе (гнів / злість на себе, розчарування у собі, незадоволення собою тощо), копінг-почуттями (жаль / жалкування / шкодування, каяття / розкаяння тощо), а також емоціями тривожної (тривога, неспокій / хвилювання тощо) й агресивної (гнів / злість, роздратування) модальності, страхом та емоціями оцінного характеру (рис. 1). Із цього робимо висновок, що найчастіше почуття провини суб'єктивно переживається як стан зниженого настрою (сум, пригнічення, печаль, розгубленість) і водночас як стан напруження – тривожного, фобічного (страх), агресивного (гнів, роздратування); відображає оцінне ставлення до вчинку (розчарування) та ситуативне емоційно-оцінне ставлення до себе – гнів на себе, розчарування у собі, незадоволення собою; виражає усвідомлення власної провини та сигналізує іншим про це через почуття сорому, жалю і розкаяння. Отже, представленість певних емоцій та їх співвідношення в емоційному наповненні переживання почуття провини розкривають феноменологічний зміст такого переживання.

За результатами аналізу даних іншої емпіричної методики – анкети «Емоційний спектр почуття провини» (аналіз первинних описових статистик) виявлено, що в емоційному наповненні переживання почуття провини: 1) домінують емоції тривожної (тривога ($2,61 \pm 1,095$), сумніви ($2,21 \pm 1,085$)) і депресивної (пригніченість ($2,34 \pm 1,323$), печаль ($2,16 \pm 1,169$)) модальності; почуття, що виражають усвідомлення провини, вказують на соціальну значущість наслідків, спрямовані на збереження стосунків і водночас можуть бути реалізовані як поведінкові стратегії (розкаяння ($2,28 \pm 1,164$), жаль ($2,00 \pm 1,259$), сором ($2,26 \pm 1,196$), почуття обов'язку ($2,12 \pm 1,241$)); почуття, що відображають неспроможність діяти (розгубленість ($2,09 \pm 1,136$));

© Ananova Ivanna

почуття, що виражають негативне ставлення до себе, своїх дій і наслідків ситуації (незадоволення ($2,26 \pm 1,242$)); 2) найменше виражені диз'юнктивні емоції (презирство ($0,78 \pm 1,030$), відраза ($0,83 \pm 1,026$), неприйняття / відторгнення ($0,94 \pm 1,009$)) і дослідницькі емоції (цікавість ($0,85 \pm 1,169$), подив ($0,86 \pm 1,001$)); почуття, що знімають відповідальність (полегшення ($0,85 \pm 1,060$), безвідповідальність ($1,04 \pm 1,129$), жаль до себе ($1,17 \pm 1,102$)), і почуття, що вказують на втрату контролю над ситуацією (паніка ($1,01 \pm 1,026$)), самознецінюючі почуття (відчуття нікчемності ($1,07 \pm 1,197$)). Тобто, суб'єктивний стан переживання почуття провини представлений: 1) емоціями тривожно-депресивного спектру, які сигналізують про «втрату» і «напруження»; 2) емоціями, що вказують на неспроможність діяти (частіше, це ситуативна неспроможність, рідше повна втрата контролю над ситуацією), які забезпечують зупинку і зосередження уваги на ситуації провини.

Переживання почуття провини реалізує соціально-регулятивну функцію, оскільки: 1) відображає усвідомлення хибності власних дій і підкреслення власної провини (ставлення до власних дій): розкаяння, жалкування, сором, почуття обов'язку (властиво усвідомлення провини, прийняття відповідальності та не властиво уникнення відповідальності); 2) відображає ставлення до себе: більш властиве ситуативне незадоволення собою, рідше – знецінення себе; 3) спонукає до збереження стосунків з іншими (виражені афіліативно спрямовані почуття й не властиві диз'юнктивно-спрямовані).

Отже, емоційне наповнення, виявлене за двома методами, розкриває феноменологічний зміст переживання почуття провини, що полягає у наступному. Переживання почуття провини: 1) реалізується через суб'єктивний афективний стан, який поєднує в собі дві протилежні тенденції: а) зниження активації за рахунок зниження настрою (сум, пригніченість, печаль), зупинки і зосередження на ситуації, неспроможності діяти (розгубленість); б) підвищення актива-

ції за рахунок напруження – тривожного, фобічного (страх), агресивного (гнів, роздратування); 2) відображає оцінне ставлення до власних дій і їх наслідків, усвідомлення своєї провини, завданої шкоди, соціальної значущості наслідків, які спираються на різні рівні сформованості системи нормативності – зовнішню (сором), внутрішню, «автономну мораль» (почуття обов'язку); 3) відображає негативне емоційно-оцінне та ціннісне ставлення до себе; 4) виражає, демонструє іншим усвідомлення власної провини й орієнтацію на збереження стосунків з іншими (розкаяння, жалкування), що може реалізовуватись як копінгова поведінка.

Емоційне наповнення переживання почуття провини дещо відрізняється в осіб із різною схильністю почуватись винними (рівень ППВ). Так, за результатами аналізу інтерв'ю простежується зв'язок між схильністю до переживання почуття провини і частотою переживання разом з емоцією провини «депресивних» емоцій, сорому, почуттів, що відображають емоційне ставлення до себе, соматизованих переживань, страху й емоцій оцінного характеру (рис. 1). Крім цього, особи з високим рівнем ППВ частіше відзначають у своєму переживанні емоції агресивного спектру (20,69%), самознецінюючі почуття (6,90%) і вегетативні прояви (3,45%), як і особи із середнім рівнем ППВ: 7,08% і 4,42% відповідно, але меншою мірою – наявність «мотиваційних почуттів» (5,17%), порівняно з особами з низьким (8,20%) і середнім (8,85%) рівнями ППВ. Для осіб із низьким рівнем ППВ більш властиві почуття, еквівалентні копінг-поведінці (26,22%), і почуття, що відображають ставлення до інших (9,84%) – переважно співчуття (6,56%). Для осіб із середнім рівнем ППВ – емоції тривожного спектру (19,47%) і почуття, що ґрунтуються на уявленнях про совість, відповідальність, нормативність (11,50%).

Детальний аналіз дав змогу виокремити конкретні емоції, що змістовно визначають схильність до переживання почуття провини. За результатами інтерв'ю виявлено, що схильність

почуватися винним диференціюється за: 1) домінуванням соматизованих почуттів: відчуття болю (8,62%), наявність сліз, плач (6,90%), вегетативні прояви, такі як безсоння, нудота, сильне серцебиття, головний біль, важкість у грудях (3,45%) (12,06% – високий рівень ППВ); 2) змістом і частотою емоції страху: страх втрати схвалення від інших (відторгнення, викриття, осуд) (8,62% – високий рівень ППВ); страх заподіяти шкоду, втрати контролю, розриву стосунків (5,31% – середній рівень ППВ); констатація наявності емоції страху без зазначення його предмета (9,84% – низький рівень ППВ); 3) вираженістю емоцій агресивної модальності: високою частотою агресивних переживань із домінуванням гніву (13,79%) (20,69% – високий рівень ППВ); неохайності до гніву (4,42%) і роздратування (3,54%) (7,08% – середній рівень ППВ); 4) домінуванням різних емоцій депресивного спектру: безвихідь (8,62%) і печаль (5,17%) (39,65% – високий рівень ППВ); сум (17,70%), розгубленість (6,19%), відчай (3,54%) (35,40% – середній рівень ППВ); безпорадність (3,28%) (29,51% – низький рівень ППВ); 5) вираженістю емоцій тривожного спектру: частотою появи, насамперед, тривоги (15,04% і 13,79%) (19,47% – середній і 17,24% – високий рівні ППВ); наявністю неспокою (8,20%) (14,75% – низький рівень ППВ); 6) вираженістю емоцій, що супроводжують усвідомлення власної провини через орієнтацію на оцінку іншими, насамперед, сорому (29,31%) і ніяковості (5,17%) (32,76% – високий рівень ППВ); 7) вираженістю емоцій оцінного характеру, насамперед, розчарування (12,07%) (17,24% – високий рівень ППВ); 8) домінуванням емоцій, що відображають емоційне ставлення до себе: високою частотою появи цих емоцій, насамперед, розчарування у собі (6,90%) (29,31% – високий рівень ППВ); роздратування на себе (3,54%), ненависті до себе (2,65%) (23,89% – середній рівень ППВ); незадоволення собою (5,17% – високий і 6,19% – середній рівні ППВ), гніву на себе (8,62% – високий і 9,84% – низький рівні ППВ) (21,31% – низький рівень ППВ); 9) вираженістю самознецінюючих почуттів

(6,90% – високий і 7,08% – середній рівні ППВ); 10) мірою вираженості почуттів, що вказують на прагнення змінити, подолати ситуацію: вираженість мотиваційних почуттів, насамперед, бажання виправляти ситуацію (3,54% і 6,56%) (8,85% – середній і 8,20% – низький рівні ППВ); відсутність бажання виправляти ситуацію (5,17% – високий рівень ППВ); 11) вираженістю почуттів, які можна віднести до копінг-поведінки (20,69% – високий і 26,22% – низький рівні ППВ): жалю, шкодування (16,39% – низький рівень ППВ); розкаяння (3,45% – високий і 3,28% – низький рівні ППВ); 12) вираженістю почуттів, що відображають ставлення до інших, насамперед, співчуття (6,56%) (9,84% – низький рівень ППВ); 13) наявністю емоцій образи і прикрості (4,92% – низький рівень ППВ); 14) вираженням погіршення загального настрою (зміною або втратою настрою, поганим настроєм, наявністю негативних емоцій) (9,84%) і наявністю почуттів, що відображають пасивний стан (6,56%) (низький рівень ППВ); 15) вираженістю почуттів, що ґрунтуються на уявленнях про совість, відповідальність, нормативність, насамперед, переважання докорів сумління (7,96%) (11,50% – середній рівень ППВ); 16) вираженістю почуття «дискомфору» (5,31% – середній рівень ППВ) (рис. 1).

Отже, в емоційному наповненні переживання почуття провини в осіб, високо схильних до такого переживання, домінують соматизовані почуття – яскраво представлена вегетативна сторона емоційного переживання, яка усвідомлюється, але не диференціюється з власне афективним змістом. Модальність переживання почуття провини у цих осіб представлена поєднанням агресивних і тривожно-депресивних емоцій. Схильні почуватися винними емоційно орієнтовані на зовнішню оцінку (розчарування, сором, ніяковість) і негативну самооцінку, аж до самознецінення, що свідчить про високу вимогливість до себе. Вони схильні відчувати розкаяння, проте не мають бажання виправляти ситуацію, а вдаються до емоційних копінгів, насамперед, жалкування і каяття, що свідчить про захисний характер переживання.

Виявлений емоційний зміст відображає неконструктивний спосіб переживання почуття провини.

В осіб, яким не властиво почуватися винними, переживання почуття провини характеризується загальним погіршенням настрою, появою неспокою, емоцій страху, образи, прикрості, почуття безпорадності й інших почуттів, що відображають пасивний стан. При переживанні почуття провини для них властиво співчувати іншим і гніватися на себе. Вони бажають виправити ситуацію, але водночас мають високу вираженість почуттів, еквівалентних копінг-поведінці, особливо жалю, шкодування і розкаяння, що свідчить про захисний характер переживання почуття провини.

В емоційному наповненні переживання почуття провини осіб із помірно вираженою здатністю почуватися винними домінують емоції тривожної та депресивної модальності, з переважанням тривоги, розгубленості й суму, наявний страх заподіяти шкоду, втрати контролю, розриву стосунків, але не характерні емоції гніву і роздратування (агресивної модальності). Свій стан вони визначають як «дискомфортний». Характерною ознакою переживання почуття провини цими особами є переважання почуттів, які ґрунтуються на уявленнях про совість, відповідальність, нормативність, насамперед докорів сумління, що вказує на певний рівень особистісної зрілості – здатності до моральної саморегуляції. У ситуації переживання почуття провини особи з помірно вираженою схильністю почуватися винними відчують незадоволення собою, вимогливі до себе, проте мають слабо виражені копінг-почуття та досить виражені мотиваційні почуття – бажання змінити, подолати, виправити ситуацію (більш орієнтовані на подолання почуття провини шляхом активних дій, не схильні застосовувати захисну поведінку). Отже, емоційний зміст переживання почуття провини особами з помірною схильністю почуватися винними вказує на те, що почуття провини виступає у них як соціальний і моральний регулятор поведінки.

© Ananova Ivanna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.11-39>

За результатами кореляційного аналізу емоцій (анкета «Емоційний спектр почуття провини») з показниками опитувальника ППВ виявлено, що особи з вираженою здатністю почуватися винними (високий рівень ППВ) у ситуації переживання почуття провини схильні до депресивних переживань (пригніченість (0,318; $p < 0,01$), печаль (0,285; $p < 0,01$)), знецінюють себе (відчуття нікчемності (0,293; $p < 0,01$), злість / ненависть до себе (0,280; $p < 0,01$)), усвідомлюють свою провину і демонструють це іншим (розкаяння (0,282; $p < 0,01$)), відчувають неспроможність діяти (відчай / безвихідь (0,353; $p < 0,01$), безсилля (0,282; $p < 0,01$)). Причому, виражена схильність чекати на покарання часто супроводжується переживанням туги (0,305; $p < 0,01$) і відчаю / безвиході (0,280; $p < 0,01$) (депресивна модальність). Висока вимогливість до себе забезпечується поєднанням негативного емоційного ставлення до себе, відчуття нікчемності (0,336; $p < 0,01$), злості / ненависті до себе (0,324; $p < 0,01$) з нездатністю діяти, відчуттям безсилля (0,322; $p < 0,01$) і безвиході / відчаю (0,312; $p < 0,01$). Виражена зацікавленість в інших пов'язана з почуттями пригніченості (0,350; $p < 0,01$), сорому (0,323; $p < 0,01$) і розкаяння (0,324; $p < 0,01$), які демонструють іншим усвідомлення своєї провини. А надмірне жалкування супроводжується лише почуттям розкаяння (0,287; $p < 0,01$). Отже, в осіб, надмірно вимогливих до себе, схильних чекати на покарання і жалкувати, зацікавлених у збереженні стосунків з іншими, тобто, виражено схильних почуватися винними, в емоційному спектрі переживання почуття провини домінують: 1) емоції депресивної модальності: пригніченість, печаль, туга; 2) самознецінюючі емоції: відчуття нікчемності, злість / ненависть до себе; 3) емоції, що вказують на нездатність діяти: безвихідь, безсилля / відчай; 4) емоції, що демонструють іншим усвідомлення своєї провини: пригніченість, сором і розкаяння.

Співставлення результатів дослідження емоційного наповнення переживання почуття провини, отриманих за допо-

могою кореляційного аналізу й описових статистик (за анкетною), дало змогу визначити критерії диференціації способу переживання почуття провини: неконструктивного та соціально-регулюючого (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії диференціації способу переживання почуття провини

Критерій диференціації	Спосіб переживання почуття провини	
	Неконструктивний (високий рівень ППВ)	Соціально-регулюючий (середній вибірковий рівень ППВ за описовими статистиками)
Домінуюча модель переживання	Виражений депресивний компонент, із переважанням пригніченості, печалі, туги і відчаю	Наявність як тривожного (тривога, сумніви), так і депресивного (пригніченість, печаль) компонентів
Емоційне ставлення до себе	Глобальне негативне ставлення до себе, самознецінення, що виражається у почутті нікчемності, злості / ненависті до себе	Почуття незадоволення
Демонстрація усвідомлення провини й орієнтації на дотримання соціальної нормативності	Почуття сорому і розкаяння, посилені пригніченістю – прояв орієнтації на зовнішню оцінку, використання копінгів	Жалкування і почуття обов'язку – прояв орієнтації на моральну нормативність і використання копінгів
Ступінь і характер неспроможності діяти в ситуації провини	Відчуття безвиході, безсилля і відчаю, що вказує на глобальність неспроможності діяти	Почуття розгубленості, яке свідчить про тимчасову, ситуативну неспроможність діяти

Отже, феноменологічне поле почуття провини як соціального регулятора визначається поєднанням у переживанні емоцій тривожної та депресивної модальності, ситуативною оцінкою власних дій і себе, орієнтацією на соціальну (зовнішню) і моральну (внутрішню) нормативність при демонстрації усвідомлення провини, ситуативною, тимчасовою нездатністю діяти. Натомість, змістовне наповнення переживання почуття провини осіб, схильних почуватися винними, вказує на неконструктивність такого переживання: домінування депресивного компонента, глобальне негативне ставлення до себе, орієнтація на соціальну нормативність і демонстрація усвідомлення провини через пригніченість, виражена неспроможність діяти.

У результаті порівняння емоційного спектру переживання почуття провини (за анкетую) в осіб із різним ступенем схильності почуватися винними (на основі *U*-критерію Манна – Вітні) виявлено, що чим вищий рівень схильності почуватися винною має особа (загальний показник рівня ППВ), тим частіше (відмінність статистично достовірна для усіх груп) переживання почуття провини супроводжується почуттями безвиході / відчаю ($p < 0,01$), безсилля ($p < 0,01$; $p < 0,05$) і паніки ($p < 0,01$; $p < 0,05$), що вказує на нездатність діяти і втрату контролю в ситуації переживання почуття провини. Така особливість, що свідчить про неконструктивність переживання, найбільш виражена в осіб, схильних переживати почуття провини. Крім того, особи з високим рівнем ППВ, відчуваючись винними, значно частіше, ніж особи з низьким ($1,38 \pm 1,331$; $U = 1077,500$; $p < 0,01$) і середнім ($1,67 \pm 1,242$; $U = 2336,000$; $p < 0,01$) рівнями ППВ, відчувають злість / ненависть до себе ($2,28 \pm 1,192$), а також частіше, ніж особи з низьким рівнем ППВ, переживають розчарування ($2,19 \pm 1,125$; $U = 1210,000$; $p < 0,01$), жаль / жалкування ($2,21 \pm 1,161$; $U = 1340,500$; $p < 0,05$), почуття обов'язку ($2,40 \pm 1,266$; $U = 1379,500$; $p < 0,05$). В осіб із низьким рівнем ППВ значно рідше, ніж в осіб із високим і

середнім рівнями ППВ, переживання почуття провини супроводжується: 1) емоціями тривожно-фобічної модальності: тривогою ($p < 0,01$), невпевненістю ($p < 0,01$), страхом ($p < 0,01$; $p < 0,05$) і сумнівами ($p < 0,01$; $p < 0,05$); 2) емоціями депресивного характеру: печаллю ($p < 0,01$), тугою ($p < 0,01$), пригніченістю ($p < 0,01$); 3) почуттями, що відображають негативне ставлення до ситуації загалом і до себе: незадоволенням ($p < 0,01$), відчуттям нікчемності ($p < 0,01$); 4) почуттями, що демонструють іншим усвідомлення своєї провини: соромом ($p < 0,01$; $p < 0,05$), розкаянням ($p < 0,01$; $p < 0,05$) і ніяковістю ($p < 0,05$); 5) диз'юнктивними почуттями: відчуттям самотності ($p < 0,01$); 6) почуттями, які відображають нездатність діяти: розгубленістю ($p < 0,01$). Проте особи з низьким рівнем ППВ частіше, ніж особи із середнім і високим рівнями ППВ, разом з емоцією провини переживають подив ($p < 0,01$; $p < 0,05$) і полегшення ($p < 0,05$), але значно рідше, ніж особи із середнім рівнем ППВ, відчувають неприйняття / відторгнення ($0,70 \pm 0,919$; $U = 2760,500$; $p < 0,05$) і збентеження ($1,43 \pm 1,072$; $U = 2662,000$; $p < 0,05$).

Отже, порівняння емоційної наповненості переживання почуття провини в осіб із різним ступенем схильності почуватися винними дало підстави виокремити унікальні риси переживання, властиві для осіб із високим і низьким рівнями ППВ – критерії диференціації переживання почуття провини. Так, для осіб, високо схильних почуватися винними в ситуації переживання почуття провини, властиві: 1) нездатність діяти і втрата контролю (безвихідь / відчай, безсилля, паніка); 2) злість / ненависть до себе (агресивне самоставлення). Для осіб із низьким рівнем ППВ у ситуації переживання почуття провини властиві: 1) виражені подив і полегшення; 2) відсутність або слабка вираженість емоцій тривожно-фобічної та депресивної модальності; 3) відсутність або слабка вираженість негативного ставлення до себе і ситуації загалом (відчуття нікчемності, незадоволення); 4) слабка вираженість почуття сорому, ніяковості та розкаяння, що

свідчить про неусвідомлення провини або оцінку вчинку як «не провини»; 5) слабка вираженість почуття самотності, що вказує на несприйняття ситуації як такої, що загрожує втратою взаємин з іншими; 6) відсутність почуття розгубленості й втрати контролю, здатність діяти (відсутність або слабка вираженість почуття безвиході / відчаю, безсилля, паніки).

Узагальнення і систематизація усіх результатів порівняння дали змогу охарактеризувати емоційний зміст переживання почуття провини в осіб із різним ступенем схильності почуватися винними, а також визначити три способи переживання почуття провини. Так, неконструктивний спосіб переживання почуття провини, властивий особам, схильним почуватися винними, характеризується: 1) домінуванням соматизованих почуттів та емоцій депресивної модальності; 2) вираженим страхом втрати схвалення від інших, втрати взаємин; 3) вираженістю емоцій агресивної й тривожної модальності; 4) вираженістю оцінних емоцій; 5) емоційною орієнтацією на зовнішню оцінку як критерій нормативності (сором, ніяковість); 6) домінуванням емоцій, які демонструють іншим усвідомлення провини; 7) домінуванням емоцій, які відображають глобальне негативне ставлення до себе, самознецінюючих емоцій; 8) домінуванням емоцій, що вказують на нездатність діяти і втрату контролю (почуття безвиході, безсилля, відчай, паніка); 9) відсутністю бажання виправляти ситуацію; 10) вираженістю копінг-почуттів (розкаяння!).

Переживання почуття провини, що виконує функцію соціального регулятора, яке більшою мірою властиве особам із помірною схильністю почуватися винними, визначається: 1) вираженістю емоцій тривожної та депресивної модальності; 2) вираженим страхом заподіяти шкоду, втрати контролю, розриву стосунків; 3) невираженістю емоцій агресивної модальності; 4) вираженістю самознецінюючих почуттів; 5) ситуативною оцінкою власних дій і себе (незадоволення собою); 6) вираженістю почуттів, які вказують на здатність до моральної саморегуляції (насамперед, докорів сумління);

7) орієнтацією на соціальну (зовнішню) і моральну (внутрішню) нормативність при демонстрації усвідомлення провини; 8) вираженістю мотиваційних почуттів, насамперед, бажання виправляти ситуацію; 9) слабкою вираженістю копінг-почуттів; 10) вираженістю емоцій, що вказують на ситуативну, тимчасову нездатність діяти (розгубленість).

Спосіб переживання почуття провини, властивий особам із низькою схильністю почуватися винними, характеризується: 1) неусвідомленням власної провини (невираженістю сорому, ніяковості, розкаяння) й загрози втрати прихильності від інших і взаємин із ними (невираженість почуття самотності), відсутністю оцінки своїх дій; 2) наявністю почуття подиву і полегшення; 3) слабким вираженням емоцій тривожно-фобічної й депресивної модальності; погіршенням настрою; 4) відсутністю негативного ставлення до себе, крім гніву на себе (не вираженого); 5) вираженістю почуттів, які відображають ставлення до інших, насамперед, співчуття; 6) вираженістю мотиваційних почуттів, насамперед, бажання виправляти ситуацію; 7) суперечністю щодо здатності діяти – наявністю почуттів, які відображають пасивний стан (почуття безпорадності), але відсутністю почуття розгубленості; здатністю діяти і контролювати ситуацію (відсутністю відчаю, безсилля, паніки); 8) вираженістю копінг-почуттів: жалю, шкодування, каєття. Описаний спосіб переживання ми визначили як «незвинувачення себе внаслідок неусвідомлення своєї провини».

Висновки

Отже, емпірично виявлено емоційний комплекс, властивий для переживання почуття провини, який містить: 1) емоції різної модальності (депресивної, тривожної, фобічної, агресивної тощо); 2) соматичні почуття і вегетативні прояви; 3) оцінні почуття, що відображають ставлення до вчинку і ґрунтуються на совісті, відповідальності, нормативності; 4) почуття, що відображають емоційне та цінніс-

не ставлення до себе й до інших; 5) «мотиваційні» почуття; 6) почуття, еквівалентні копінг-поведінці.

Емоційне наповнення розкриває феноменологічний зміст переживання почуття провини, який полягає у наступному. Переживання почуття провини: 1) реалізує афективний стан, що характеризується поєднанням зниження рівня активації за рахунок погіршення настрою, зосередження на ситуації, неспроможності діяти, з підвищенням активації за рахунок напруження – тривожного, фобічного, агресивного; 2) відображає оцінне ставлення до власних дій, усвідомлення своєї провини, які спираються на різні рівні сформованості системи нормативності – зовнішню, внутрішню, «автономну мораль»; 3) відображає негативне емоційно-оцінне ставлення до себе; 4) виражає, демонструє іншим усвідомлення власної провини й орієнтацію на збереження стосунків з іншими, що може реалізовуватися як копінгова поведінка.

Емоційний зміст переживання почуття провини в осіб із різним ступенем схильності почуватися винними визначає спосіб переживання почуття провини. Так, почуття провини виконує функцію *соціального регулятора* (властиво особам із помірною схильністю почуватися винними), коли в емоційному спектрі переживання виражені почуття, що вказують на здатність до моральної саморегуляції, мотиваційні почуття, які вказують на бажання виправити ситуацію, виражений страх заподіяти шкоду і втрати контролю; не виражені копінг-почуття й емоції агресивної модальності. *Неконструктивний* спосіб переживання почуття провини, властивий особам, високо схильним почуватися винними, визначається домінуванням в емоційному спектрі переживання соматизованих, самознецінюючих, копінгових почуттів, емоцій, що вказують на нездатність діяти; вираженістю оцінних почуттів та емоцій агресивної модальності, страху втрати схвалення від інших; вираженістю почуттів, що вказують на орієнтацію на зовнішню оцінку і на відсутність бажання виправляти ситуацію. Спосіб переживання почуття провини, властивий особам із низькою схильністю по-

чуватися винними, можна визначити як «незвинувачення себе внаслідок неусвідомлення своєї провини», оскільки він характеризується відсутністю у переживанні почуття провини емоцій, які свідчать про усвідомлення провини і загрози розриву взаємин з іншими (про оцінку власних дій), про негативне самоствавлення; слабкою вираженістю емоцій тривожно-фобічної і депресивної модальності; вираженістю почуттів, що відображають співчутливе ставлення до інших, мотиваційних почуттів, що вказують на бажання виправити ситуацію, копінг-почуттів; амбівалентністю емоцій щодо здатності діяти – поєднанням здатності діяти та контролювати ситуацію з пасивним станом.

Емоціями, що диференціюють спосіб переживання почуття провини, є: 1) оцінні емоції; 2) емоції, що відображають усвідомлення провини та ступінь сформованості системи нормативності; 3) емоції, що вказують на цінність взаємин з іншими (орієнтують на збереження стосунків); 4) емоції, що виражають ставлення до себе; 5) мотиваційні емоції (бажання виправляти ситуацію); 6) емоції, що вказують на здатність / нездатність діяти; 7) копінг-почуття; 8) домінуюча модальність емоційного переживання.

Перспективу подальших досліджень цієї проблеми ми вбачаємо в дослідженні зазначеного феномену в когнітивно-му та поведінковому вимірах; у розробці програм корекції неконструктивних способів переживання почуття провини та засобів актуалізації конструктивного його переживання.

Література

Ананова І. В. Методика діагностики неконструктивного переживання почуття вини. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. Вип. 30. С. 33–50.

Ананова І. В. Особистісні та процесуальні особливості переживання почуття провини: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2016. 21 с.

- Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. Практикум по психотерапии. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 544 с.
- Белик И. А. Чувство вины в связи с особенностями развития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Санкт-Петербург, 2006. 21 с.
- Изард К. Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 464 с.
- Ильин Е. П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. Санкт-Петербург : Питер, 2016. 288 с.
- Макогон И. К., Ениколопов С. Н. Проблемы оценки стыда и вины. *Психология в России: современное состояние*. 2013. № 6 (4). С. 168–175.
- Музыкабаев К. Переживание вины и стыда. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский филиал Института социологии РАН, 1995. 39 с.
- Орлов Ю. М. Обида. Вина: Эффективная система управления эмоциями. Москва : Слайдинг, 2004. 87 с.
- Перлз Ф. С. Эго, голод и агрессия / пер. Н. Б. Кедрова, А. Н. Кострикова; науч. ред. Д. Н. Хломов. Москва : Смысл, 2000. 358 с.
- Смотрова Т. Н., Горнаева С. В. Вина и стыд как регуляторы поведения в контексте социально-психологической адаптации личности. *Социально-психологическая адаптация личности в изменяющемся обществе: Матер. Междун. науч.-практ. конф. (г. Балашов, 19–20 марта 2009 г.)* / под общ. ред. Т. Н. Смотровой. Балашов : Никколаев, 2009. С. 177–182.
- Фенихель О. Психоаналитическая теория неврозов / пер. с англ., вступ. ст. А. Б. Хавина. Москва : Академический Проект, 2004. 848 с.
- Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / авт. очерка Ф. В. Бассин и М. Г. Ярошевский. Москва : Наука, 1995. 456 с.
- Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход / пер. с англ. Санкт-Петербург : Изд-во «Сова»; Москва : Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2002. 272 с.
- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M., & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115, 243–267.
- Bybee, J., Merisca, R., & Velasco, R. (1998). The development of reactions of guilt-producing events. In J. Bybee (Ed.). *Guilt and Children* (pp. 185–213). San Diego, CA, USA : Academic Press.
- Castilla del Pino, C. (1991). La culpa [Guilt]. Madrid, S. A. : Alianza Editorial.
- Cicchetti, D., Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7, 1–10.
- Dempsey, H. L. (2017). A comparison of the social-adaptive perspective and functionalist perspective on guilt and shame. *Behavioral Sciences*, 7 (4), 83.

- Fontaine, J. R. J., Luyten, P., de Boeck, P., Corveleyn, J., Fernandez, M., Herrera, D., et al. (2016). Untying the gordian knot of guilt and shame. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 37*, 273–292.
- Harder, D. W. (1995). Shame and guilt assessment, and relationships of shame- and guilt-proneness to psychopathology. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.). *Self-Conscious Emotions: The Psychology of Shame, Guilt, Embarrassment, and Pride* (pp. 368–392). New York, NY, USA : Guilford Press.
- Hoffman, M. L. (1998). Varieties of empathy-based guilt. In J. Bybee (Ed.). *Guilt and children* (pp. 91–113). San Diego : Academic Press.
- Johnston, A. (2000). The Vicious Circle of the Super-Ego: The Pathological Trap of Guilt and the Beginning of Ethics. *Psychoanalytic Studies, 3–4*, 411–424.
- Kim, S., Thibodeau, R., & Jorgensen, R. S. (2011). Shame, guilt, and depressive symptoms: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 137*, 68–96.
- Leach, C. W. (2017). Understanding shame and guilt. In L. Woodyatt [et al.] (Eds.). *Handbook of the Psychology of Self-Forgiveness* (pp. 17–28). Cham, Switzerland : Springer.
- Lutwak, N., & Ferrari, J. (1996). Moral affect and cognitive processes: Differentiating shame from guilt among men and women. *Personality and Individual Differences, 21* (1), 891–896.
- Miceli, M., & Castelfranchi, C. (1998). How to silence one's conscience: Cognitive defenses against the feeling of guilt. *Journal for the Theory of Social Behavior, 28*, 287–318.
- Plutchik, R. (1980). Emotion: Theory, research, and experience: Theories of emotion, 1. New York : Academic Press.
- Tangney, J. P., Stuewing, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology, 58*, 345–372.
- Waska, R. (2002). Fragmentation, persecution and primitive guilt: Clinical and theoretical issues with psychotic patients. *Psychodynamic Practice, 8* (2), 147–162.
- Zahn-Waxler, C., & Robinson, J. (1995). Empathy and guilt: Early origins of feeling of responsibility. In J. P. Tangney & K. Fisher (Eds.). *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 143–173). New York : Guilford Press.

References

- Ananova, I. V. (2015). Metodyka diahnostryky nekonstruktyvnoho perezhivannia pochuttia vyny [Testing method of unconstructive experiencing the feeling of guilt]. *Problemy suchasnoi psyholohii: zb.*

- nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka; Instytutu psykhologii imeni G. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohiiienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Educational Science of Ukraine, 30, 33–50. Kamianets-Podilskiy: Aksioma [in Ukrainian].*
- Ananova, I. V. (2016). Osobystisni ta protsesualni osoblyvosti perezhyvannya pochuttia provyny [Personal and procedural features of experiencing feeling of guilt]. *Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].*
- Beck, A. T., & Frimen, E. (2002) *Kognitivnaia psikhoterapiia rasstroistv lichnosti [Cognitive Therapy of Personality Disorders]*. St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Belik, I. A. (2006). Chuvstvo viny v sviazi s osobennostiami razvitiia lichnosti [Feeling of guilt in relation with the personality development]. *Extended abstract of candidate's thesis. St. Petersburg [in Russian].*
- Izard, K. E. (1999). *Psikhologiiia emotsii [Human Emotions]*. St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Ilin, E. P. (2016). *Psikhologiiia sovesti: vina, styd, raskayanie [Psychology of Conscience: Guilt, Shame, Repentance]*. St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Makogon, I. K., & Enikolopov, S. N. (2013). Problemy otsenki styda i viny [Problems of evaluating shame and guilt]. *Psikhologiiia v Rossii : sovremennoie sostoiianie. – Psychology in Russia: current status, 6(4), 168–175 [in Russian].*
- Muzdybaev, K. (1995). *Perezhyvanie viny i styda [Experiencing guilt and shame]*. St. Petersburg: St. Petersburg branch of Sociological Institute of the RAS [in Russian].
- Orlov, Y. M. (2004). *Obida. Vina: Effektivnaia sistema upravleniia emotsiiami [Resentment. Guilt: An effective emotion management system]*. Moskva: Slaiding [in Russian].
- Perls, F. S. (2000). *Ego, golod i agressiia [Ego, hunger and aggression]* (N. B. Kedrova, A. N. Kostrikova, Trans). Moskva: Smysl [in Russian].
- Smotrova, T. N., & Gornaeva, S. V. (2009). Vina i styd kak reguliatory povedeniya v kontekste sotsialno-psikhologicheskoi adaptatsii lichnosti [Guilt and shame as regulators of behavior in the context of socio-psychological adaptation of personality]. *Sotsialno-psikhologicheskaiia adaptatsiia lichnosti v izmeniaiuschemsia obshestve – Socio-psychological adaptation of personality in a changing society:*

- Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (pp. 177–182). Balashov: Nikolaiev [in Russian].
- Fenikhel, O. (2004). *Psikhoanaliticheskaia teoriia nevrozov [The Psychoanalytic Theory of Neurosis]*. (A. B. Khavin, Trans). Moskva: Akademicheskii Proekt [in Russian].
- Freud, S. (1995). *Vvedenie v psikhoanaliz [Introduction to Psychoanalysis]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Ellis, A. (2002). *Gumanisticheskaia psikhoterapiia: Ratsionalno-emotsionalnyi podhod [Humanistic Psychotherapy: A Rationally Emotional Approach]*. St. Petersburg: Sovn; Moskva: EKSMO-Press [in Russian].
- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M. & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115, 243–267.
- Bybee, J., Merisca, R. & Velasco, R. (1998). The development of reactions of guilt-producing events. In J. Bybee (Ed.), *Guilt and Children* (pp. 185–213). Academic Press: San Diego, CA, USA.
- Castilla del Pino, C. (1991). *La culpa [Guilt]*. Madrid, S.A.: Alianza Editorial [in Spain].
- Cicchetti, D., Ackerman, B. P. & Izard, C. E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7, 1–10.
- Dempsey, H. L. (2017). A comparison of the social-adaptive perspective and functionalist perspective on guilt and shame. *Behavioral Sciences*, 7(4), 83.
- Fontaine, J. R. J., Luyten, P., de Boeck, P., Corveleyn, J., Fernandez, M., Herrera, D., et al. (2016). Untying the gordian knot of guilt and shame. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 273–292.
- Harder, D. W. (1995). Shame and guilt assessment, and relationships of shame- and guilt-proneness to psychopathology. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-Conscious Emotions: The Psychology of Shame, Guilt, Embarrassment, and Pride* (pp. 368–392). Guilford Press: New York, NY, USA.
- Hoffman, M. L. (1998). Varieties of empathy-based guilt. In J. Bybee (Ed.), *Guilt and children* (pp. 91–113). San Diego: Academic Press.
- Johnston, A. (2000). The Vicious Circle of the Super-Ego: The Pathological Trap of Guilt and the Beginning of Ethics. *Psychoanalytic Studies*, 3–4, 411–424.
- Kim, S., Thibodeau, R. & Jorgensen, R. S. (2011). Shame, guilt, and depressive symptoms: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 137, 68–96.

- Leach, C. W. (2017). Understanding shame and guilt. In L. Woodyatt [et al.] (Eds.), *Handbook of the Psychology of Self-Forgiveness* (pp. 17–28). Springer: Cham, Switzerland.
- Lutwak, N. & Ferrari, J. (1996). Moral affect and cognitive processes: Differentiating shame from guilt among men and women. *Personality and Individual Differences*, 21 (1), 891–896.
- Miceli, M. & Castelfranchi, C. (1998). How to silence one's conscience: Cognitive defenses against the feeling of guilt. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 28, 287–318.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: Theory, research, and experience: V.1. Theories of emotion*, 1. New York: Academic Press.
- Tangney, J. P., Stuewing, J. & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–372.
- Waska, R. (2002). Fragmentation, persecution and primitive guilt: Clinical and theoretical issues with psychotic patients. *Psychodynamic Practice*, 8 (2), 147–162.
- Zahn-Waxler, C. & Robinson, J. (1995). Empathy and guilt: Early origins of feeling of responsibility. In J. P. Tangney & K. Fisher (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 143–173). New York: Guilford Press.

Ананова Іванна. Емоційний феноменологічний зміст переживання почуття провини

АНОТАЦІЯ

У статті описано і змістовно охарактеризовано емоційний спектр переживання почуття провини. Проаналізовано сучасні підходи до розуміння природи та функціональної визначеності почуття провини, наголошено на функціоналістському підході як перспективному напрямку наукового пошуку. Проаналізовано розробленість проблеми спорідненого кола емоцій для почуття провини. Показано, що в афективному плані переживання почуття провини, крім власне емоції провини, містить низку інших специфічних емоцій і почуттів, що свідчить про його змістовну складність. Для визначення емоційного наповнення переживання почуття провини в якості емпіричного інструментарію використано авторські методика: анкету «Емоційний спектр почуття провини», інтерв'ю, опитувальник «Переживання почуття вини» (ППВ). Емпірична вибірка складала 232 особи.

Виявлено емоційний комплекс переживання почуття провини: емоції депресивної, тривожної, фобічної, агресивної модальностей; соматичні почуття; почуття, що відображають ставлення до вчинку, до себе, до інших; «мотиваційні» почуття; почуття, еквівалентні копінг-поведінці. На основі емпіричних результатів розкрито феноменологічний зміст переживання почуття провини: 1) реалізує афективний стан, що характеризується поєднанням зниження і підвищення рівня активації; 2) відображає оцінне ставлення до власних дій, усвідомлення своєї провини, які спираються на різні рівні сформованості системи нормативності; 3) відображає негативне емоційно-оцінне ставлення до себе; 4) виражає усвідомлення власної провини й орієнтацію на збереження стосунків з іншими, що може реалізовуватись як копінгова поведінка. Показано, що емоційний зміст переживання почуття провини в осіб із різним ступенем схильності почуватися винними визначає спосіб переживання: соціально-регулятивний, неконструктивний, «незвинувачення себе внаслідок неусвідомлення своєї провини». Визначено емоції, що диференціюють спосіб переживання почуття провини: оцінні; що відображають усвідомлення провини і ступінь сформованості системи нормативності; що орієнтують на збереження взаємин; що виражають ставлення до себе; що виражають бажання виправляти ситуацію; що вказують на здатність / нездатність діяти; копінг-почуття; домінуюча модальність.

Ключові слова: емоції, почуття, емоційний зміст переживання, почуття провини, переживання почуття провини, способи переживання почуття провини, схильність переживати почуття провини.

Ананова Іванна. Эмоциональное феноменологическое содержание переживания чувства вины

АННОТАЦИЯ

В статье описан и содержательно охарактеризован эмоциональный спектр переживания чувства вины. Проанализированы современные подходы к пониманию природы и функциональной определенности чувства вины, сделан акцент на функционалистском подходе как перспективном направлении научного исследования. Проанализирована работанность проблемы содержательно близких эмоций для чувства вины. Показано, что в аффективном плане переживание чувства вины, кроме собственно эмоции вины, содержит ряд специфических эмоций и

чувств, что свидетельствует о его содержательной сложности. Для определения эмоционального наполнения переживания чувства вины в качестве эмпирического инструментария использованы авторские методики: анкета «Эмоциональный спектр чувства вины», интервью, опросник «Переживание чувства вины» (ПЧВ). Эмпирическая выборка состояла из 232 человек.

Выявлен эмоциональный комплекс переживания чувства вины: эмоции депрессивной, тревожной, фобической, агрессивной модальностей; соматические чувства; чувства, отражающие отношение к поступку, к себе, к другим; «мотивационные» чувства; чувства, эквивалентные копинг-поведению. На основе эмпирических результатов раскрыто феноменологическое содержание переживания чувства вины: 1) реализует аффективное состояние, характеризующееся одновременным снижением и повышением уровня активации; 2) отражает оценочное отношение к собственным действиям, осознание своей вины, опирающиеся на разные уровни развития системы нормативности; 3) отражает негативное эмоционально-оценочное отношение к себе; 4) выражает осознание собственной вины и ориентацию на сохранение отношений с другими, что может реализовываться как копинг-поведение. Показано, что эмоциональное содержание переживания чувства вины у лиц с разной степенью склонности чувствовать вину определяет способ переживания: социально-регулятивный, неконструктивный, «необвинение себя вследствие неосознания своей вины». Определены эмоции, дифференцирующие способ переживания чувства вины: оценочные; отражающие осознание вины и степень развития системы нормативности; ориентирующие на сохранение отношений; выражающие отношение к себе; выражающие желание исправлять ситуацию; указывающие на способность / неспособность действовать; копинг-чувства; доминирующая модальность.

Ключевые слова: эмоции, чувства, эмоциональное содержание переживания, чувство вины, переживание чувства вины, способы переживания чувства вины, склонность переживать чувство вины.

Original manuscript received August 28, 2019

Revised manuscript accepted September 16, 2019

Citizenship Activity: Role of Social Media

Гражданская активность: роль социальных медиа

Iryna Bondarevska

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Senior Researcher, Laboratory of Psychology of Mass Communication and Media Education, Institute of Social and Political Psychology of NAES of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7006-0979>

E-mail: bondarevskaya@ua.fm

Ирина Бондаревская

Кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории психологии массовой коммуникации и медиаобразования, Институт социальной и политической психологии НАПН Украины, г. Киев (Украина)

Viktoriia Mykhailenko

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Department of Social and Humanitarian Training of Odessa State Academy of Technical Regulation and Quality, Odesa (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2584-5571>

E-mail: mykhaylenkova@ukr.net

Виктория Михайленко

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общественно-гуманитарной подготовки, Одесская государственная академия технического регулирования и качества, г. Одесса (Украина)

The author's contribution: I. Bondarevska – 70%, V. Mykhailenko – 30%.

Авторський внесок: І. Бондаревська – 70%, В. Михайленко – 30%.

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Bondarevska Iryna, Mykhailenko Viktoriia



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Bondarevska Iryna, Mykhailenko Viktoriia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.40-58>

ABSTRACT

The article presents theoretical approaches to citizenship activity as well as typology of citizenship activity developed by B. Krzywosz-Rynkiewicz and A. Zalewska. The role of social media in development and spread of citizenship activity is considered. The tasks of the article: 1) theoretical review of research works in the field of citizenship activity and role of social media in development and spread of citizenship activity; 2) analysis of youth's citizenship activity empirical research results. For the sake of studying peculiarities of adolescents' citizenship activity the empirical research was conducted in Kryvyi Rih and Sofiiivka using Citizenship Behavior Questionnaire as method of research. Each of three scales (passive, semi-active and active citizenship behavior) contains sub-scales: active citizenship behavior – political citizenship, active citizenship for change, active social citizenship, active personal citizenship; semi-active citizenship: respecting laws and rules, voting, working for common good and honest job; passive citizenship: national identity and patriotism. 371 respondents participated in the research. Results of the research showed high passive and semi-active citizenship activity and low active citizenship activity telling us about presence of potential but unwillingness for active changes. It is shown that in Ukraine unlike other countries where the research using this method has been conducted there is no statistically significant gender differences in passive, semi-active and active citizenship behavior. At the same time statistically significant differences were revealed between youth living in a city and in village as well as some statistically significant differences depending on age. It was concluded that citizenship activity as possibility to influence on political processes and decisions could be considered as one of the mechanisms of trust in government and state institutions regulation among citizens. Importance of fake news recognition skills is underlined as well as importance of media literacy because in the periods of social, political and economic uncertainty it is especially difficult to distinguish between fake and reliable information.

Key words: citizenship activity, types of citizenship activity, citizenship activity of adolescents, social media, protests.

Вступление

В современной социально-политической реальности социальные медиа выполняют множество модеризирующих функций, поскольку доступ к ним происходит через смартфон, который у большинства граждан всегда с собой. Через

© Bondarevska Iryna, Mykhailenko Viktoriia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.40-58>

социальные медиа новости мгновенно облетают мир, и через те же социальные медиа можно верифицировать новости у очевидцев. В революционные периоды через социальные медиа открыт доступ к стримам с мест событий практически без политической цензуры, свойственной телевидению. Гражданская активность в значительной степени подпитывается новостями и эмоциями, циркулирующими в социальных медиа. Рассмотрим подходы к изучению гражданской активности.

З. Мелосик (Melosik, 1998) отмечает, что гражданственность является неоднозначным и контекстуальным концептом, который тесно связан с культурными и историческими детерминантами. Во время войны определение гражданственности пропитано патриотизмом и похоже на гражданина-солдата, в период послевоенного восстановления оно приближается к гражданину-строителю, во времена бедствий оно ближе к концепции гражданина-спасателя, который помогает нуждающимся, во время серьезных реформ – к гражданину-реформатору, а в период мира и стабильности – к гражданину-работнику.

Дж. Хербст (Herbst, 2005) предложил четыре модели гражданского общества на основе параметров индивидуализма / коллективизма и автономии. Автономия определяет силу связей между гражданским обществом и институтами. Индивидуализм / коллективизм относятся к таким основам гражданственности, как ценности личности и коллективные ценности, которые уважает всё общество. *Классическая модель гражданственности* связана с ценностями личности и высоким уровнем автономии. В этой модели индивиды характеризуются высоким уровнем гражданской осознанности, они придерживаются универсальных ценностей, уважают закон и голосуют на выборах. Они уважают социальные нормы и интересуются общественными делами. *Мобилизационная модель* соотносится с ценностями личности и определяет отношения между различными сферами социальной реальнос-

ти. В этой модели индивиды рациональны и предприимчивы, они создают социальный капитал и берут дела в свои руки. Их гражданские аттитюды отражаются, в основном, в экономической активности и взаимопомощи как части системы социальной поддержки. *Ассоциативная модель* основывается на коллективных ценностях и характеризуется высоким уровнем автономии. Эта модель уравнивает всемогущество государства. Граждане больше вовлечены в негосударственные организации и ассоциации. Гражданская активность проходит за пределами государственных структур. Граждане проводят мониторинг действий правительства, инициируют протесты и определяют направление изменений. *Модель сообществ* также основывается на коллективных ценностях, но соотносится с социальными связями. Ее можно применить к маленьким и интегрированным территориальным сообществам с сильными связями между членами сообществ. В этой модели граждане поддерживают социальные связи, групповую идентичность и существующий порядок. Они представляют сообщество в государственных организациях, например, в качестве политических партий, а также принимают участие в проектах, инициируемых местными властями.

Э. Тэйсс-Морс (Theiss-Morse, 1993) в результате исследования роли гражданственности в современном обществе выделила четыре типа граждан в зависимости от аттитюдов и уровня гражданской вовлеченности. Пассивный и не вовлеченный гражданин – это отчужденный гражданин, который не проявляет интерес к общественным событиям и политике. Такой гражданин отдает судьбу нации и общества в руки правительства, принимает решения правительства, но не интересуется тем, как функционируют власти и что они делают. Полуактивный голосующий гражданин интересуется политикой и общественными событиями, ищет важную информацию и старается понять локальные события. Он / она осознанно выбирает кандидатов на выборах, но лично не вовлечен в политику и социальную активность. Актив-

ный гражданин – социальный активист и бунтарь, который не доверяет властям и политическим лидерам, мониторит действия правительства и активно лоббирует защиту гражданских прав. Он / она является членом протестного движения, способствующего изменениям. Активный гражданин-представитель – это активист, который работает от имени государства. Он / она представляет интересы специфических групп, организаций и институтов и лоббирует решения, которые улучшают их условия жизни и деятельности.

М. Левицка (Lewicka, 2004) выделяет три типа гражданского участия: 1) протест, участие в демонстрациях, выражение недовольства при помощи сбора подписей под петициями; 2) конструктивные действия от имени местного сообщества, жилого комплекса или места работы; 3) общее гражданское участие, включающее как протесты, так и конструктивные действия. При этом М. Левицка отмечает, что граждане, вовлеченные в конструктивные действия, характеризуются высоким уровнем социальных ресурсов, проявляемых, например, в добрососедских отношениях и приверженности к месту проживания. Граждане, вовлеченные в общее гражданское участие, демонстрируют высокий уровень интеллектуальных ресурсов, которые проявляются в образовании, широте интересов и меньшей эмоциональной связи с местом проживания. Таким образом, М. Левицка определяет два направления по пути к гражданскому участию: эмоциональный / социальный и интеллектуальный, которые активизируются разными условиями (Lewicka, 2004).

Дж. Торней-Пурта, С. Х. Барбер и В. К. Ричардсон (Torney-Purta, Barber & Richardson, 2004) на основании исследования, проведенного в 28 странах на 90 000 респондентах, показывают связь между всеми типами гражданского поведения и уровнем доверия по отношению к сообществу, друзьям, знакомым и семье. Авторы выделяют традиционное политическое участие и участие в жизни сообщества. Традиционное политическое участие связано с государствен-

ной политической структурой, интересом к общественной жизни, национальной истории и системам управления и готовностью принимать участие в выборах. Участие в жизни сообщества подразумевает участие в акциях протеста, волонтерство, работу в организациях по правам человека и защите окружающей среды.

Среди моделей гражданской активности хотелось бы подробно остановиться на модели, разработанной Б. Кшивош-Рынкевич и А. Залевской (Zalewska & Krzywosz-Rynkiewicz, 2011; Krzywosz-Rynkiewicz & Zalewska, 2015), поскольку авторы также разработали Опросник гражданского поведения (две версии – для школьников и для студентов), который был адаптирован на украинский язык И. Бондаревской и К. Бондар (Bondarevskaya, Krzywosz-Rynkiewicz & Bondar, 2017).

Б. Кшивош-Рынкевич и А. Залевска (Zalewska & Krzywosz-Rynkiewicz, 2011; Krzywosz-Rynkiewicz & Zalewska, 2015) выделяют 6 типов гражданского поведения:

- *пассивное гражданское поведение* – включает поведение, выражающее национальную идентичность, чувство принадлежности к государству или нации, уважение к национальным символам и патриотизм;
- *полуактивное гражданское поведение* – выражается в преданности государству и государственным институтам, а также в участии в выборах (голосовании);
- *активное социальное гражданское поведение* – выражается в волонтерской работе на пользу местного сообщества и окружающей среды, представлении местного сообщества и решении местных проблем;
- *активное политическое гражданское поведение* – включает желание принимать участие в управлении, вступив в политическую партию;
- *активное, направленное на изменения гражданское поведение* – проявляется в попытках мониторинга действий правительства, законных и незаконных протестах;

• *активное личностно ориентированное гражданское поведение* – направлено на личностное развитие, независимость, финансовую стабильность и предпринимательство.

Модель гражданского поведения Б. Кшивош-Рынкевич и А. Залевской (Zalewska & Krzywosz-Rynkiewicz, 2011; Krzywosz-Rynkiewicz & Zalewska, 2015) основана на том, что индивидуальные ресурсы могут как способствовать гражданской активности в ее политических, социальных и личностных проявлениях, так и предотвращать получение значимого опыта.

Б. Кшивош-Рынкевич и А. Залевская (Krzywosz-Rynkiewicz & Zalewska, 2015) проанализировали индивидуальные ресурсы на двух уровнях: 1) базовых и 2) специфических характеристиках личности. Базовые характеристики сильнее определены биологическими факторами и включают темперамент и черты личности, определяемые моделью Большой пятерки. Специфические характеристики личности (ценности, тип оптимизма, локус контроля, ответственность, психологическая стойкость) более подвержены влиянию факторов среды и культуры, включая мотивационные и социально-когнитивные конструкты относительно себя, других, мира и будущего, в соответствии с социально-когнитивной теорией личности.

Задачи статьи

1. Теоретический обзор исследований гражданской активности и роли социальных медиа в развитии и распространении гражданской активности.
2. Анализ результатов эмпирического исследования гражданской активности молодежи.

Результаты и дискуссии

При рассмотрении гражданского поведения Б. Кшивош-Рынкевич и А. Залевская (Krzywosz-Rynkiewicz & Zalewska, 2015) особенное внимание уделяют влиянию на гражданское

поведение следующих факторов: личностных характеристик, возраста и места проживания (большой город, поселок городского типа или деревня). Базовые черты личности менее связаны с гражданским участием, но добросовестность связана с интенсивностью проявления гражданского участия. Специфические характеристики личности с большей вероятностью влияют на гражданское поведение, чем базовые. Конструкты, поддерживающие достижение целей, такие как социальный оптимизм (вера в то, что члены сообщества могут эффективно решать местные проблемы), индивидуальная ответственность и вовлеченность, являются ресурсами преодоления пассивного гражданского поведения. Уровень социальной ориентации влияет на поведение, направленное на увеличение надперсональных выгод, которые являются элементами полуактивного гражданского поведения и просоциальных аттитюдов.

Б. Кшивош-Рынкевич и А. Залевска (Krzywosz-Rynkiewicz & Zalewska, 2015) отмечают, что с возрастом черты личности становятся более тесно связаны с гражданским участием. В позднем подростковом возрасте базовые черты личности с большей вероятностью определяют гражданское участие, чем специфические черты. Черты, предотвращающие гражданскую пассивность, больше проявляются в больших городах. Можно предположить, что маленькие сообщества с ограниченными возможностями социальных контактов способствуют поведению, основанному на взаимопомощи и сотрудничестве (Eliasz, 2002). В больших городах гражданское участие определяется скорее индивидуальными ресурсами.

В 2017 г. на украинской выборке в Кривом Роге (643 618 жителей) и пгт Софиевке (8243 жителя) было проведено исследование гражданского поведения молодежи в соответствии с моделью гражданского поведения Б. Кшивош-Рынкевич и А. Залевской (Krzywosz-Rynkiewicz & Zalewska, 2015). В исследовании принял участие 371 респондент – 185 человек из Кривого Рога и 186 из Софиевки, 183 девушки и 188 юношей в возрасте 11 (121 человек), 14 (128 человек) и 17–18 (122

человека) лет. Главной целью исследования было изучение гражданского поведения молодых людей, родившихся после 1991 г. С одной стороны, они были свидетелями того, как Украина стала независимым государством, что способствовало развитию патриотизма и национальной идентичности. С другой стороны, они прочувствовали на себе экономические, политические и социальные изменения, которые дестабилизировали их повседневную жизнь.

Исследование проводилось при помощи Опросника гражданского поведения (Zalewska & Krzywosz-Rynkiewicz, 2011). Данный опросник состоит из 34 вопросов, измеряемых по 4-балльной шкале. Каждая из трех шкал (активное, полуактивное и пассивное гражданское поведение) содержит субшкалы: активное гражданское поведение – «политическая активность», «активность ради изменений», «социальная активность», «личная активность»; полуактивное гражданское поведение – «законопослушность», «голосование», «общественное благо» и «честная работа»; пассивное гражданское поведение – «национальная идентичность» и «патриотизм». Кроме Украины, исследования гражданского поведения по Опроснику гражданского поведения проводились еще в 15 странах. Рассмотрим результаты, полученные на украинской выборке.

Наиболее высокими показатели оказались по следующим субшкалам: «национальная идентичность» ($M = 3,45$; $SD = 0,46$), «законопослушность» ($M = 3,38$; $SD = 0,51$), «гражданская сила» ($M = 3,28$; $SD = 0,56$), «личная активность» ($M = 3,30$; $SD = 0,48$). Высокие баллы по шкале национальной идентичности среди молодежи могут быть результатом политических событий, национально-патриотического воспитания и войны на Востоке Украины. Следует отметить, что самые низкие баллы были получены по вопросу об интересе к истории Украины. Исключение этого вопроса повышает коэффициент α -Кронбаха. Это говорит о том, что национальная идентичность в Украине на данный момент не

связана с интересом к истории государства. В целом, баллы по пассивному гражданскому поведению достаточно высокие ($M = 3,15$; $SD = 0,45$).

Хотя полуактивное гражданское поведение сравнительно высокое ($M = 3,33$; $SD = 0,43$), вопрос о будущем голосовании на выборах показывает, что молодые украинцы скорее будут голосовать, чем нет. Таким образом, важность голосования не настолько высока, как должна была бы быть, и вопросы, связанные с голосованием, необходимо включать в программы гражданского образования.

«Законопослушность» среди молодежи достаточно высокая ($M = 3,38$; $SD = 0,51$), что демонстрирует позитивное отношение к уважению государственных институтов, законов и норм. Баллы по субшкале «гражданская сила» также достаточно высокие ($M = 3,28$; $SD = 0,56$), что указывает на приверженность обучению, развитию навыков, стремлению внести свой вклад в совершенствование этого мира и будущее намерение голосовать.

Относительно активного гражданского поведения необходимо отметить низкий интерес среди молодежи к такой политической активности, как членство в политической партии или участие в выборах ($M = 2,27$; $SD = 0,86$). В то же время, «личная активность» достаточно высокая ($M = 3,30$; $SD = 0,48$), что демонстрирует высокую заботу о своем здоровье, своих талантах, независимость в решении проблем и стремление к финансовой независимости.

Уровень социальной активности среди молодежи достаточно низкий ($M = 2,31$; $SD = 0,64$) – она не очень заинтересована в активности, связанной с развитием общества, например, с привнесением своего вклада в школьное сообщество или социальное благополучие. Наиболее низкими были результаты по шкале активности ради социальных изменений ($M = 1,82$; $SD = 0,59$), которая выявила, что респонденты практически не принимают участие в акциях протеста ради изменений.

В целом, наблюдается высокое пассивное и полуактивное гражданское поведение и низкое активное гражданское поведение, что говорит о присутствии потенциала и общем нежелании принимать участие в активных изменениях.

Важно отметить, что в Украине, в отличие от других стран, в которых проводились исследования по данной методике, нет гендерных различий ни по пассивному, ни по полуактивному, ни по активному гражданскому поведению. То есть, в Украине нет значительных отличий в гражданском поведении между девушками и юношами. В то же время, были выявлены отличия между гражданским поведением молодежи, живущей в городе и пгт, а также были выявлены некоторые различия в поведении в зависимости от возраста.

Рассмотрим особенности гражданского поведения в зависимости от места проживания (город, пгт). Проведение статистической процедуры ANOVA позволило выявить некоторые различия в гражданском поведении между жителями города и пгт. У подростков, живущих в пгт, более высокое полуактивное гражданское поведение, чем у подростков, живущих в городе. В то же время, между подростками, живущими в городе и пгт, различий по пассивному гражданскому поведению, то есть по национальной идентичности и патриотизму, выявлено не было.

Статистически значимые различия между подростками, живущими в городе и пгт, были выявлены также по следующим субшкалам гражданского поведения: «гражданская сила», «социальная активность» и «активность ради изменений». У подростков, живущих в городе, более высокая «социальная активность», включая вклад в школьное сообщество и благополучие других, по сравнению с подростками, живущими в пгт, хотя в обоих случаях баллы по этим субшкалам не достигали уровня «скорее да, чем нет». Следовательно, молодежь в целом не очень социально активна.

По сравнению с подростками из города, подростки из пгт более открыты для обучения и развития гражданской силы.

Они проявляют желание внести вклад в улучшение этого мира и имеют намерение голосовать в будущем. И в городе, и в пгт баллы по данной субшкале выше значения «скорее да, чем нет». Также молодежь в пгт проявляет более высокую готовность принимать участие в акциях протеста ради изменений, но в обоих случаях баллы колебались между «скорее нет, чем да» и «определенно нет», указывая на то, что протестная готовность среди молодежи достаточно низкая.

Перейдем к рассмотрению зависимости гражданского поведения от возраста. Было выявлено несколько статистически значимых различий в гражданском поведении в зависимости от возраста респондентов, среди них одна шкала и две субшкалы. Пассивное гражданское поведение наиболее высокое в 11 лет, снижается в 14 лет и снова повышается в 18 лет, оставаясь достаточно высоким во всех возрастах. «Патриотизм» наиболее высокий в 11 лет, снижается в 14 лет и снова повышается в 18 лет. В то же время, во всех возрастах баллы по патриотизму не достигают уровня «скорее да, чем нет». «Законопослушность» наиболее высокая в 11 лет, снижается в 14 лет и снова повышается в 18 лет, оставаясь достаточно высокой во всех возрастных группах. Такие тенденции можно объяснить гражданской осознанностью в возрасте 18 лет и влиянием патриотического образования в возрасте 11 лет.

Подводя итоги данного исследования, связанного с гражданским поведением молодежи, следует отметить, что массовые протесты в городах, как правило, спровоцированы экстраординарными инцидентами, такими как чрезвычайная жестокость со стороны представителей властей, отсутствие минимальных условий, необходимых для жизни, чрезвычайное загрязнение и т. п. В других случаях граждане, как правило, пытаются адаптироваться к ситуации.

В современном мире информационных технологий сложно переоценить роль медиа в развитии гражданской активности. Дж. Т. Джост с коллегами (Jost et al., 2018), проанализировав протестные движения в США, Испании, Турции

и Украине, отмечают, что: 1) платформы социальных медиа способствуют обмену информацией, необходимой для координации акций протеста, такой как новости о транспорте, забастовках, присутствии полиции, насилии, медицинском обслуживании и юридической поддержке; 2) платформы социальных медиа способствуют обмену эмоциональным и мотивационным контентом в поддержку или противодействие акциям протеста, включая сообщения, содержащие гнев, социальную идентификацию, эффективность группы, лишения, заботу о справедливости, правосудии, а также идеологические темы; 3) структурные характеристики онлайн-социальных сетей могут отличаться. Будучи функциями политической идеологии, они связаны с информационным воздействием и успехом или неудачей организации протестов. Использование социальных медиа было связано с распространением социальных протестов во многих городах по всему миру, включая Киев, Москву, Стамбул, Анкару, Каир, Триполи, Афины, Мадрид, Нью-Йорк, Лос-Анджелес, Гонконг.

Для организаторов протестных движений социальные медиа являются эффективным средством распространения информации о планировании мероприятий и политической ситуации. С другой стороны, использование социальных медиа дает возможность властям выявить и подавить протестную активность. Таким образом, технологическое взаимодействие между диссидентами и защитниками существующих режимов навряд ли когда-нибудь исчезнет (Jost et al., 2018).

Использование социальных медиа в значительной степени ускорило процессы, которые раньше проходили гораздо медленнее. Эффекты социальных медиа особенно заметны в закрытых авторитарных обществах, поскольку онлайн-общение создало возможности для оценивания общественного мнения, которых раньше не хватало гражданам (McGarty et al., 2013). Кроме этого, онлайн-технологии способствовали возникновению качественно новых форм политического участия (Jost et al., 2018).

С точки зрения анализа затрат и выгод, использование социальных медиа может повлиять на политическое поведение посредством изменения качества и / или количества информации, которая доходит до граждан. Например, социальные медиа могут повлиять на решение принимать участие в акциях протеста, меняя знания о затратах и выгодах такого участия. Социальные медиа распространяют информацию о том, когда, где и будут ли проходить акции протеста, а также своевременную информацию о забастовках, присутствии полиции и насилии. В то же время, информация, распространяемая через социальные медиа, может и снижать участие в акциях протеста, показывая высокие затраты такого участия, например, насилие со стороны полиции (Jost et al., 2018).

Дж. А. Тукер с коллегами (Tucker et al., 2014) проанализировали роль социальных медиа в массовых протестах 2014 года в Украине. Результаты показали, что социальные медиа, особенно Фейсбук, способствовали организации Евромайдана. Использование социальных медиа также позволяет следить за важными политическими изменениями во время кризиса. Использование Твиттера в Украине начиналось на очень низком уровне, но при каждой новой волне протестной активности количество аккаунтов существенно увеличивалось. Вероятно, многие украинцы присоединились к Твиттеру, чтобы следить за событиями Евромайдана. Опрос протестующих, проведенный О. Онуч (Onuch, 2014), показал, что 5% респондентов узнали о протестах из студенческой группы в Фейсбуке, 40% указали на то, что их участие в протестах поощряли в Фейсбуке друзья или члены семьи.

Дж. Т. Джост с коллегами (Jost et al., 2018) отмечают важность общей социальной идентичности в протестных акциях, принимая во внимание то, что каждый индивид относится к нескольким группам, основанным на гендере, расе, религии, идеологии, профессии, статусе отношений и т. д. Некоторые социальные идентичности могут быть не выраже-

ны, но события-триггеры или изменения в окружении трансформируют латентную форму идентичности в чрезвычайно выраженную (Klandermans, 2014). Как правило, с увеличением выраженности социальной идентичности растет вероятность принять участие в коллективных акциях от имени этой социальной группы, а также участие в коллективных акциях увеличивает выраженность общей социальной идентичности с группой, на чьи недовольства направлены коллективные действия (Jost et al., 2018).

Выводы и перспективы дальнейших исследований

Развитие социально активного гражданского общества должно стать целью начиная со школы. Отсутствие активности и страх протестов среди граждан могут провоцировать неприемлемое поведение властей по причине отсутствия гражданского контроля. Поэтому развитие навыков, усиливающих гражданскую активность, связанную с противостоянием противозаконным действиям властей, должно стать частью гражданского образования.

Б. Кшивош-Рынкевич и А. Залевска (Krzywosz-Rynkiewicz & Zalewska, 2015) приходят к выводу, что современный человек не ограничен одним контекстом, а живет в разных местах в одно и то же время, то есть живет, работает, отдыхает в разных регионах, культурах и странах. В информационном мире граждане могут быть членами национальных, локальных, государственных, этнических, глобальных сообществ. Поэтому гражданственность стоит рассматривать с разных сторон. В то же время, определение гражданственности через гражданское поведение выглядит наиболее универсальным. Такой подход способствует лучшему пониманию действий и их мотивов в сообществах. В настоящее время гражданственность связана не столько с национальной идентичностью, сколько с критическим анализом, принятием решений и мерами, принимаемыми сообществами для разрешения или предотвращения ежедневных проблем.

Социальные медиа играют не последнюю роль в формировании гражданского поведения во всем мире, распространяя информацию с невероятной скоростью и практически без цензуры. В этом контексте следует отметить важность навыков распознавания фейковых новостей и медиаграмотности, поскольку в периоды социальной, политической, экономической неопределенности особенно сложно отличить фейки от достоверной информации.

На наш взгляд, гражданскую активность как возможность повлиять на политические процессы и решения можно рассматривать как один из механизмов регулирования доверия к правительству и государственным институтам среди граждан. В Украине проблема доверия к правительству и государственным институтам давно связана с государственной безопасностью и территориальной целостностью государства. Нынешнюю политическую ситуацию в Украине частично можно объяснить кризисом доверия к власти. Таким образом, изучение гражданской активности как фактора политического доверия может в дальнейшем быть перспективным направлением исследования.

References

- Bondarevska, I., Krzywosz-Rynkiewicz, B., & Bondar, E. (2017). Young people's citizenship activity in times of war threat: Case of Ukraine. *Citizenship Teaching and Learning*, 12 (2), 189–206.
- Eliasz, A. (2002). Psychologia ekologiczna [Ecological psychology]. In J. Strelau (Ed.). *Psychologia* (pp. 405–440). Gdańsk : GWP, Podręcznik akademicki [in Polish].
- Herbst, J. (2005). *Oblicza społeczeństwa obywatelskiego [Faces of civil society]*. Warszawa : FRSO [in Polish].
- Jost, J. T., Barbera, P., Bonneau, R., Langer, M., Metzger, M., Nagler, J., Sterling, J., & Tucker, J. A. (2018). How social media facilitates political protests: Information, motivation, and social networks. *Advances in Political Psychology*, 39 (1), 85–118.
- Klandermans, P. G. (2014). Identity politics and politicized identities: Identity processes and the dynamics of protest. *Political Psychology*, 35, p. 1–22.

- Krzywosz-Rynkiewicz, B., & Zalewska, A. M. (2015). Contemporary contexts and trends in citizenship studies. In A. Skarzauskiene (Ed.). *Social technologies and collective intelligence* (pp. 102–110). Vilnius : JSC «Vitae Litera», Mykolas Romeris University.
- Lewicka, M. (2004). Kup pan książkę... Mechanizmy aktywności obywatelskiej Polaków [Buy a book... Mechanisms of civil activity of Poles]. *Studia Psychologiczne*, 42 (4), 65–82 [in Polish].
- McGarty, C., Thomas, E. F., Lala, G., Smith, L. G., & Bliuc, A. M. (2003). New technologies, new identities, and the growth of mass opposition in the Arab Spring. *Political Psychology*, 35 (6), 725–740.
- Melosik, Z. (1998). Obywatelstwo, czas (historia), przestrzeń (geografia) [Citizenship, time (history), space (geography)]. In Z. Melosik i K. Przyszczypkowski (Ed.). *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Poznań-Toruń : Edytor [in Polish].
- Onuch, O. (2014, January 2). Social networks and social media in Ukrainian «Euromaidan» protests. *Washington Post*. Retrieved from <https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2014/01/02/social-networks-and-social-media-in-ukrainian-euromaidan-protests-2/>
- Theiss-Morse, E. (1993). Conceptualizations of good citizenship and political participation. *Political Behaviour*, 15, 355–380.
- Torney-Purta, J., Barber, C. H., & Richardson, W. K. (2004). Trust in Government-Related Institutions and Political Engagement among Adolescents in Six Countries. *Acta Politica*, 39, p. 380–406.
- Tucker, J. A., Metzger, M. M., Penfold-Brown, D., Bonneau, R., Jost, J. T., & Nagler, J. (2014). Protest in the age of social media: Technology and Ukraine's #EuroMaidan. *Carnegie Reporter*, 7 (4), p. 8–19.
- Zalewska, A. M., & Krzywosz-Rynkiewicz, B. (2011). *Psychologiczne portrety młodych obywateli [Psychological portraits of young citizens]*. Warszawa : Wydawnictwo SWPS Academica [in Polish].

Бондаревская Ирина, Михайленко Виктория. Гражданская активность: роль социальных медиа

АННОТАЦІЯ

В статті представлені теоретическі підходи к рассмотренію гражданской активности, а также типология гражданской активности, разработанная Б. Кшивош-Рынкевич и А. Залевской. Рассмотрена роль социальных медиа в развитии и распространении гражданской активности. Задачи статьи: 1) теоретический обзор исследований гражданской активности и роли социальных медиа в развитии и распространении гражданской активности; 2) анализ результатов эмпирического

© Bondarevska Iryna, Mykhailenko Viktoriia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.40-58>

исследования гражданской активности молодежи. Для изучения особенностей гражданской активности подростков было проведено эмпирическое исследование в Кривом Роге и Софиевке с использованием Опросника гражданского поведения в качестве метода исследования. Каждая из трех шкал (активное, полуактивное и пассивное гражданское поведение) содержит субшкалы: активное гражданское поведение – «политическая активность», «активность ради изменений», «социальная активность», «личная активность»; полуактивное гражданское поведение – «законопослушность», «голосование», «общественное благо» и «честная работа»; пассивное гражданское поведение – «национальная идентичность» и «патриотизм». В исследовании принял участие 371 респондент. Результаты исследования показали высокое пассивное и полуактивное гражданское поведение и низкое активное гражданское поведение, что говорит о присутствии потенциала и общем нежелании принимать участие в активных изменениях. Показано, что в Украине, в отличие от других стран, в которых проводились исследования по данной методике, нет гендерных различий ни по пассивному, ни по полуактивному, ни по активному гражданскому поведению. В то же время, были выявлены отличия между гражданским поведением молодежи, живущей в городе и пгт, а также были выявлены некоторые различия в гражданском поведении в зависимости от возраста. Сделан вывод о том, что гражданскую активность как возможность повлиять на политические процессы и решения можно рассматривать как один из механизмов регулирования доверия к правительству и государственным институтам среди граждан. Отмечена важность навыков распознавания фейковых новостей и медиаграмотности, поскольку в периоды социальной, политической, экономической неопределенности особенно сложно отличить фейки от достоверной информации.

Ключевые слова: гражданская активность, типы гражданской активности, гражданская активность подростков, социальные медиа, акции протеста.

Бондаревська Ірина, Михайленко Вікторія. Громадянська активність: роль соціальних медіа

АНОТАЦІЯ

У статті представлено теоретичні підходи до розгляду громадянської активності, а також типологію громадянської активності, розробле-

© Bondarevska Iryna, Mykhailenko Viktoriia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.40-58>

ну Б. Кшиовш-Ринкевич і А. Залевскою. Розглянуто роль соціальних медіа в розвитку і поширенні громадянської активності. Завдання статті: 1) теоретичний огляд досліджень громадянської активності й ролі соціальних медіа в розвитку і поширенні громадянської активності; 2) аналіз результатів емпіричного дослідження громадянської активності молоді. Для вивчення особливостей громадянської активності підлітків було проведено емпіричне дослідження у Кривому Розі й Софіївці з використанням Опитувальника громадянської поведінки в якості методу дослідження. Кожна з трьох шкал (активна, напівактивна і пасивна громадянська поведінка) містить субшкали: активна громадянська поведінка – «політична активність», «активність заради змін», «соціальна активність», «особиста активність»; напівактивна громадянська поведінка – «законотручність», «голосування», «суспільне благо» та «чесна робота»; пасивна громадянська поведінка – «національна ідентичність» і «патріотизм». У дослідженні прийняв участь 371 респондент. Результати дослідження показали високу пасивну і напівактивну громадянську поведінку та низьку активну громадянську поведінку, що говорить про наявність потенціалу й загального небажання приймати участь в активних змінах. Показано, що в Україні, на відміну від інших країн, у яких проводилося дослідження за цією методикою, немає гендерних відмінностей ні за пасивною, ні за напівактивною, ні за активною громадянською поведінкою. Водночас було виявлено відмінності між громадянською поведінкою молоді, яка проживає у місті та снт, а також було виявлено деякі відмінності в громадянській поведінці залежно від віку. Зроблено висновок про те, що громадянську активність, як можливість вплинути на політичні процеси і рішення, можна розглядати як один із механізмів регулювання довіри до уряду та державних інститутів серед громадян. Відзначено важливість навичок розпізнавання фейкових новин і медіаграмотності, оскільки в періоді соціальної, політичної, економічної невизначеності особливо складно відрізнити фейки від достовірної інформації.

Ключові слова: громадянська активність, типи громадянської активності, громадянська активність підлітків, соціальні медіа, акції протесту.

Original manuscript received September 17, 2019

Revised manuscript accepted October 20, 2019

A Personality and Life Situations in the Conceptual Area of Psychology

Особистість і життєві ситуації у концептуальному просторі психологічної науки

Iryna Vashchenko

Dr. in Psychology, Professor, Department of General Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv (Ukraine)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4424-5790>
Researcher ID: C-4934-2019
e-mail: jarinavv62@gmail.com

Ірина Ващенко

Доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ (Україна)

Ivanna Ananova

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Department of General Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv (Ukraine)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7338-1658>
Researcher ID: Q-4005-2019
E-mail: ivananova19@gmail.com

Іванна Ананова

Кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ (Україна)

The author' contribution: I. Vashchenko – 50%, I. Ananova – 50%.

Авторський внесок: І. Ващенко – 50%, І. Ананова – 50%.

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net
Copyright: © Vashchenko Iryna, Ananova Ivanna



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Vashchenko Iryna, Ananova Ivanna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.59-87>

ABSTRACT

The scientific and categorical analysis of the concepts of «situation», «life situation» and «difficult life situation» are presented in the article. The methodological analysis of life situation is stated to include three levels: life situation as a condition of human life; the situation as a stage of a personality's life way; the formation of a personality's attitude to the situation. The degree and nature of a personality's activity in the situation is established to be differently understood by scientists. It is found that a personality's activity is determined by: 1) external attributes of the situation, elements of the environment (situation as environment); 2) personal internal life area, cognitive representation of objective reality (situation as subjective internal reality). A personality, whose behavior is caused by external and internal factors of reality in the situation, performs: 1) purposeful active influence on the situation in order to create its own situational specificity (the situation as the interaction of personality and environment); 2) social construction of activities in accordance with the regulatory normative features of the situation (the situation as a socio-cultural determined interactive unit); 3) he / she creates own life way and transforms oneself under the influence of life events (the situation as a set of life events and circumstances). The structure of life situation is suggested to be considered from the point of view of the systematic approach. The components of its structure are proposed to be: 1. The complex of elements of the environment (objective side) is made up of physical factors and social factors; 2. Personality (subjective side) as an active subject of life situation, which: 1) «determines» the life situation on the basis of the system of values and value-normative system, being the components of the picture of the situation, in the process of personal and social interaction with the situation; 2) transforms the situation – creates personal situational specificity. «The definition of the situation» is stated to reveal the personal significance and social value of the situation for the subject and it is accomplished through interaction and communication in consequence of the process of social construction of reality (the process of taking into account the socio-cultural context of the situation and determining the «boundaries» of this situation). Therefore, the behavior of a personality in life situation is conditioned, on the one hand, by a cognitive construct – a picture of life situation, and on the other, by a system of socio-cultural normativity, which also reflects the content of the subject's consciousness and is a part of a holistic model of the world. We mean the socio-cultural determination of both the behavior of a subject in the situation as well as life situation as a whole. By interacting with life situation, a

© Vashchenko Iryna, Ananova Ivanna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.59-87>

personality, on the one hand, constructs this interaction in the context of life way and on the other hand – he/she implements the system of relations formed in it. At the same time, the situation can cause the dynamics of semantic processes, requiring to make necessary changes, moving to a new stage of existence, finding a new identity, rethinking the life way and constructing a new model of it.

Key words: *situation, life situations, structure of life situation, subject, personality's activity.*

Вступ

Стан сучасного українського суспільства, з його економічною та політичною нестабільністю, трансформацією суспільних інститутів (сім'ї, освіти тощо), знеціненням моральних орієнтирів та ідеалів, зміною системи цінностей, зумовлює виникнення у житті людини дуже різних життєвих ситуацій. Ситуації, що переживаються людиною як виняткова подія, змушують особистість до «...раціонального осмислення й сприйняття ситуації, усвідомлення реальної можливості та пошуку шляхів управління ситуацією, збереження почуття власної гідності та гідності особистості близької людини, основних життєвих інтересів, цінностей, цілей і мотивів, побудови моделі майбутнього...» (Лазуренко, 2013: 105). Такі ситуації є життєвими, оскільки включені в життєвий шлях людини і є складовою способу життя людини, та передбачають сукупність значущих подій і обставин, що впливають на світосприйняття і поведінку в певний життєвий період, на адаптацію людини.

За останній час накопичилося чимало даних про обставини, які висувають до людини вимоги, що перевищують її адаптаційний потенціал і загрожують психічному та фізичному благополуччю. Умовиводи вчених про перебування людини у життєвих ситуаціях зосереджені на осмисленні різних аспектів життєвої ситуації, проте наявний матеріал є досить розрізненим. При описі результатів проведених досліджень з означеної проблеми науковці вживають різні поняття – «ситуація», «людина в ситуації», «життєва ситуа-

ція» тощо. Це послугувало підставою звернення до аналізу життєвих ситуацій, а саме: визначення місця особистості у життєвих ситуаціях.

Мета статті – теоретично проаналізувати розуміння життєвих ситуацій у психології та змістовно охарактеризувати місце особистості у життєвих ситуаціях.

Завдання статті

Систематизувати напрацювання з цієї проблематики з огляду на не лише систематизацію уявлень про ситуації, типи, структуру, але й визначення місця і ролі особистості у функціонуванні у життєвій ситуації.

Методи та методики дослідження

У статті використано систему загальнонаукових методів і прийомів наукового пізнання: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація й індуктивне узагальнення релевантних до теми і мети дослідження теоретичних даних, які поєднали науково-категорійний аналіз понять «ситуація», «життєва ситуація» та «складна життєва ситуація», встановлення родо-видових зв'язків, виокремлення структурних компонентів життєвої ситуації та ретроспективний аналіз наукових джерел; системний метод для визначення концептуальних положень місця і ролі особистості у функціонуванні у життєвій ситуації.

Результати та дискусії

Вивчення науково-психологічної літератури надає підстави стверджувати, що психологія ситуацій є одним із сучасних нових напрямків, який вивчає людину в єдності зі світом, у якому вона існує. Науковий психологічний аналіз категорії «ситуація» має важливе методологічне значення, оскільки дозволяє здійснювати науковий пошук у напрямку розуміння проблеми співвідношення внутрішнього та зовнішнього, суб'єкта й об'єкта.

Відзначимо, що ситуація як психологічна категорія виступає предметом аналізу в роботах Л. Анциферової (Анциферова, 1994), М. Аргайла, А. Фернхема і Дж. Грехема (Аргайл, 2001; Аргайл, Фернхем & Грехем, 2001), Л. Бурлачука та Н. Михайлової (Бурлачук & Михайлова, 2002), Ф. Василюка (Василюк, 1984), І. Гофмана (Гофман, 2000), Т. Дридзе, М. Косолапова й А. Кронік (Дридзе, Косолапов & Кронік, 1991), О. Коржової (Коржова, 2001), Д. Магнуссона (Магнуссон, 1983), В. Мішела, Ю. Шода й О. Ейдак (Mischel, Shoda & Ayduk, 2007), Л. Росса та Р. Нісбетта (Росс & Нисбетт, 2000), О. Рягузової (Рягузова, 2006), У. Томаса та Ф. Знанецького (Томас & Знанецкий, 1994). Утім, єдності щодо тлумачення сутності ситуації досі не існує.

Результати теоретичного аналізу цієї проблематики у сучасній науковій психологічній літературі свідчать про такі основні підходи до розуміння категорії «ситуація»:

1. Ситуація ототожнюється із середовищем і визначається як сукупність незалежних від індивіда зовнішніх умов та обставин (елементів середовища), які спонукають і опосередковують його активність на певному етапі життєдіяльності, такими психологами, як Д. Кантер (Canter, 1986), О. Леонтьєв (Леонтьев, 1983), В. Мішел, Ю. Шода й О. Ейдак (Mischel, Shoda & Ayduk, 2007) та ін. Провідну детермінуючу роль у поведінці індивіда відведено елементам середовища, які мають «стимулюючий, обумовлюючий і коректуючий вплив на суб'єкта, тобто детермінують його активність і одночасно задають просторово-часові межі реалізації» (Филиппов & Ковалев, 1986: 14). Ситуація характеризується ознаками, притаманними «стимулу»: має зовнішній характер; просторово не належить суб'єкту; передує в часі діям суб'єкта, визначає і зумовлює їх; характеризується незалежністю від суб'єкта обставин і умов у момент дії.

2. Ситуація розглядається як суб'єктивна «внутрішня» реальність, суб'єктивна когнітивна репрезентація частини об'єктивної реальності (просторово-часових характеристик,

соціального контексту) в формі фрагменту загальної концепції індивідуального життєвого світу (індивідуальної системи смислів і значень, значущостей, переконань, цінностей і прагнень, суб'єктивного досвіду) в роботах Л. Анциферової (Анцыферова, 1994), О. Александрової та І. Дерманової (Александрова & Дерманова, 2016), Ф. Василюка (Василюк, 1984), В. Вороніна та В. Князева (Воронин & Князев, 1989). Ситуація має виражені ознаки «суб'єктивності». Поведінка індивіда зумовлена суб'єктивним сприйманням і розумінням ситуації, ставленням до неї, а не самою об'єктивною ситуацією. «Людина сама визначає для себе характер, специфіку, важкість ситуації, інтерпретуючи ті ж самі зовнішні умови по-різному, розставляючи різні акценти. Тобто, одна й та сама життєва ситуація для однієї людини може оцінюватись як нормальна, а для іншої – як несприятлива або надзвичайна чи навіть екстремальна» (Александрова & Дерманова, 2016: 128–129). Суб'єктивна представленість ситуації проявляється у вигляді тривалих емоційних переживань, стійких поведінкових установок і цілісної інтерпретації зовнішніх подій.

3. Ситуація розглядається як продукт і результат активної взаємодії та взаємовпливу особистості й середовища, спосіб організації суб'єктом явищ зовнішнього світу в роботах К. Левіна (Левин, 2001), Д. Магнуссона (Магнуссон, 1983), Л. Росса та Р. Нисбетта (Росс & Нисбетт, 2000), К. Стеббіна (Stebbins, 1981), У. Томаса та Ф. Знанецького (Томас & Знанецкий, 1994), А. Філіппова і С. Ковальова (Филиппов & Ковалев, 1986). Це інтеракційний процес, у якому особистість виступає як активний цілеспрямовано діючий суб'єкт, активно діє та інтерпретує середовище у межах своїх когнітивних можливостей і психічного складу, впливає на середовище і піддається його впливу. Процес взаємодії суб'єкта і середовища зумовлює виокремлення з об'єктивної реальності сукупності явищ, які організуються в певне цілісне утворення у зв'язку з актуальною позицією самого суб'єкта в оточуючому світі. Поведінка суб'єкта у ситуації детерміну-

ється: 1) фізичними (представленими у предметній і функціональній формі) та соціальними (сукупність суспільних і міжособистісних відносин) умовами середовища; 2) перцептивно-когнітивними системами особистості (інтерпретацією ситуації, установками, особистісною значущістю, особистісним смислом тощо); 3) цілеспрямованою активністю суб'єкта, який «створює власну ситуативну специфічність» (Хекхаузен, 2003: 32); 4) наявністю «психологічної готовності до об'єктивних умов і обставин, які включаються у генезис ситуації та мають характер потреб» (Филиппов & Ковалев, 1986: 14).

4. Ситуацію розглядають як соціокультурно детерміновану інтерактивну одиницю процесу соціального конструювання реальності й аналізують у термінах символів, значень і смислів, соціальної цінності в роботах М. Аргайла, А. Фернхема і Дж. Грехема (Аргайл, Фернхем & Грехем, 2001), П. Бергера (Бергер, 1995), І. Гофмана (Гофман, 2000), А. Шутца (Шутц, 2007). Ситуація, поруч з індивідом і соціальними системами, є складовою динамічного процесу соціальної взаємодії. Перебування у ситуації передбачає: 1) визначення ситуації; 2) презентацію свого «Я»; 3) визначення й ідентифікацію Іншого у цій ситуації. Визначити ситуацію означає визначити *межі* цієї ситуації – форми соціальних уявлень, що визначають і регламентують поведінку індивіда у ситуації. Поведінка суб'єкта у ситуації детермінується такими атрибутами ситуації: 1) соціальними очікуваннями до поведінки в ситуації такого типу; 2) нормами і цінностями, прийнятими у культурі певного суспільства; 3) соціальним контекстом ситуації; 4) релевантністю або нерелевантністю цілям певного типу ситуацій. Визначення меж ситуації спонукає особистість до певного типу поведінки – вибору типу соціальної ролі (концепція «ситуативного визначення «Я» П. Бергера) (Бергер, 1995).

5. Ситуацію розуміють як сукупність значущих подій та обставин, що істотно впливають на світосприйняття

і поведінку в певний період життя та визначають життєвий шлях особистості, в роботах К. Абульханової-Славської (Абульханова-Славская, 1991), Б. Ананьєва (Ананьев, 2016), О. Коржової (Коржова, 2001), Є. Головахи (Головаха, 2003), Т. Дридзе, М. Косолапова й А. Кронік (Дридзе, Косолапов & Кроник, 1991), С. Рубінштейна (Рубинштейн, 2003). Ситуація – це життєва подія, яка призводить до трансформації особистості, до її змін і модифікацій. Особистість є суб'єктом власного життя – своїм ставленням до життя, самовизначенням стосовно обставин і ситуацій особистість надає своєму життю певного динамічного вектору розвитку, обирає сценарій поведінки у майбутньому, вибудовує власну життєву стратегію, виробляє спосіб вирішення життєвих протиріч, усвідомлює свою відповідальність перед собою і перед іншими, творить власний життєвий шлях.

Системне узагальнення існуючих уявлень науковців щодо сутності ситуації та характеру активності особистості у ситуації свідчить про таке. Залежно від наукового підходу, в межах якого вивчається означена проблема, вчені розглядають ситуацію як: 1) середовище, що детермінує активність особистості зовнішніми атрибутами ситуації, елементами середовища; 2) суб'єктивну внутрішню реальність, що є власним внутрішнім життєвим простором, когнітивною репрезентацією об'єктивної реальності; 3) взаємодію особистості й середовища – особистість, поведінка якої в ситуації зумовлена зовнішніми і внутрішніми чинниками реальності, здійснює цілеспрямований діяльний вплив на ситуацію з метою створення власної ситуативної специфічності; 4) соціокультурно детерміновану інтерактивну одиницю, тобто особистість здійснює соціальне конструювання діяльності відповідно до регламентуючих нормативних ознак ситуації; 5) сукупність життєвих подій та обставин – особистість творить власний життєвий шлях і піддається трансформації під впливом життєвих подій. Отже, внаслідок узагальнення досить розрізнених даних щодо психологічної класифікації

ситуацій на сьогодні не виявлено загального підходу ні до визначення критерію поділу ситуацій, ні до визначення їх типів або різновидів. Слід констатувати, що класифікація ситуацій є проблемною у психологічних концепціях, на що впливає невизначеність понятійного апарату при аналізі ситуацій, а також недостатня обґрунтованість виокремлення критеріїв класифікації.

У сучасній психологічній літературі вченими проаналізовано такі різновиди ситуацій, як-то: прості, буденні, нормальні, нейтральні, проблемні, конфліктні, травмуючі, важкі, кризові, ситуації фізичної небезпеки та невизначеності, екстремальні, катастрофічні. Крім того, дослідники цієї проблематики здійснили спроби класифікації ситуацій з опорою на певний критерій. Так, ситуації поділяють:

1) за характером елементів середовища, а саме за екологічними, географічними, архітектурними, психосоціальними й іншими змінними середовища та їх атрибутами;

2) на основі просторово-часової локалізації місця, де відбувається буденне життя, та форм життєдіяльності, які здійснюються у цих місцях і ситуаціях (Canter, 1986);

3) за характером, типом ефекту, який здійснює або може здійснювати ситуація на людину;

4) за розташуванням на шкалі від мікрорівнів до макrorівнів: *стимули* – окремі об'єкти або дії; *епізоди* – особливі значущі події, які мають причину і наслідок; *ситуації* – фізичні, часові й психологічні параметри, що визначаються зовнішніми умовами; *оточення* – узагальнююче поняття, що характеризує типи ситуацій; *середовище* – сукупність фізичних і соціальних змінних зовнішнього світу (Магнуссон, 1983);

5) за провідною роллю зовнішніх обставин чи особистості: об'єктивні – актуальне фізичне та соціальне оточення; суб'єктивні – будь-який компонент суб'єктивної ситуації, яку сприймає людина, отримує те чи інше значення (Stebbins, 1981);

6) за ступенем тиску, який чинить ситуація на благополуччя суб'єкта: *сильні* ситуації, реакція на які більшою мірою залежить від об'єктивних умов, що жорстко диктують поведінкові сценарії та патерни, наприклад критичні або травматичні події; *слабкі* ситуації, які допускають різноманіття реакцій, обумовлених індивідуальними відмінностями (Mischel, Shoda & Ayduk, 2007);

7) залежно від відношень між складовими елементами ситуації: ситуації-системи; ситуації, утворені на основі відношень боротьби, протидії їх складових елементів; ситуації, утворені випадковими зв'язками між подіями (Филиппов & Ковалев, 1986).

Частина дослідників звертається до аналізу такого типу ситуацій, як *життєва ситуація* (Александрова & Дерманова, 2016; Коржова, 2001; Василенко, 2014; Дридзе, Косолапов & Кронік, 1991; Парфенова, 2009; Рягузова, 2006), та відзначає перспективність наукового дослідження у цьому напрямку.

Автори життєву ситуацію розглядають як: 1) умову життя особистості, ситуацію конкретного життя індивідуального суб'єкта (Василенко, 2014); 2) сукупність значущих подій та обставин, що впливають на світовідчуття і поведінку в певний період життєвого циклу індивіда (Дридзе, Косолапов & Кронік, 1991); 3) найбільш важливу і значущу в певний період часу подію на життєвому шляху особистості (Коржова, 2001); 4) частину середовища, найбільш близьку і значущу для індивіда, яка виступає «проявником» внутрішніх детермінант буття: а) за формою – фрагмент середовища як зовнішніх об'єктивних обставин життєдіяльності, з якими відбувається безпосередній контакт людини; б) за змістом – ситуація особистого життя, тобто життєві обставини, найбільш значущі для людини (Коржова, 2001); 5) складову способу життя людини, що включена у її життєвий шлях, яка впливає на її адаптацію та відображає взаємодію особистості з соціальною ситуацією (Парфенова, 2009).

Як бачимо, методологічний аналіз життєвої ситуації містить три рівні: життєва ситуація як умова життя людини; ситуація як етап життєвого шляху особистості; формування ставлення особистості до ситуації. Розбіжність у поглядах учених актуалізує потребу в обґрунтуванні трактування поняття «життєва ситуація», яке б відображало якомога повніше її характеристики та критерії.

Не менше суперечностей виникає при спробі визначити типологію життєвих ситуацій, оскільки серед дослідників немає єдності й щодо цього. Так, Д. Магнуссон (Магнуссон, 1983), О. Александрова й І. Дерманова (Александрова & Дерманова, 2016) поділяють усю множину життєвих ситуацій на два типи (за тривалістю та просторовою представленістю): актуальну ситуацію і цілісну життєву ситуацію. Актуальну ситуацію характеризують як таку, що існує в даний момент часу «тут і зараз», суб'єктивна інтерпретація якої може мати випадковий специфічний характер.

Цілісна життєва ситуація, яка у своїй об'єктивній і суб'єктивній репрезентаціях є тривалішою за часом і має більшу представленість у просторі, включає множину конкретних подій та епізодів, що можуть мати як одночасний, так і послідовний перебіг. Цілісна життєва ситуація у суб'єктивній інтерпретації відображає фрагмент загальної картини або моделі світу і проявляється у вигляді тривалих емоційних переживань, стійких поведінкових установок і цілісної інтерпретації зовнішніх подій (Александрова & Дерманова, 2016; Магнуссон, 1983).

За якісними особливостями, своєрідністю, унікальністю життя суб'єкта життєві ситуації прийнято поділяти на: прості, буденні, травматичні, нормальні / нормативні, типові, нетипові, особливі, складні, важкі (Александрова & Дерманова, 2016; Василенко, 2014; Парфенова, 2009). Так, проста (буденна) ситуація – характеризується як звичайна, у якій особистість діє у звичному, нормальному режимі. Нормальна ситуація визначається тим, що у ній встановлюється рівно-

вага в системі задачі (цілі), умови та способи її реалізації, тобто її характерною ознакою є стабільна система внутрішньої регуляції, що забезпечує успішне функціонування суб'єкта і досягнення ним поставлених цілей без надмірних зусиль. Складна ситуація визначається тим, що вимоги до особистості виходять за межі «норми».

За моделлю ускладнення ситуації (Анциферова, 1994) розрізняють такі життєві ситуації: 1) ситуацію повсякденних труднощів – звичайна, стандартна життєва ситуація, що характеризується відносним благополуччям; 2) особливу ситуацію, що пов'язана з віковими кризами і специфікою розвитку; 3) особливу («сильну») ситуацію, що пов'язана з раптовими важкими зовнішніми подіями (потрясіннями) у житті суб'єкта (ситуація хвороби тощо).

Окремої уваги заслуговує звернення до класифікації складних життєвих ситуацій. У вітчизняній і зарубіжній психології існує чимала кількість робіт, у яких намагаються класифікувати складні життєві ситуації. Проте, наразі й тут серед авторів немає згоди щодо критеріїв означення та змістовного наповнення такого типу ситуацій. До категорії складних життєвих ситуацій, як правило, відносять критичні, кризові, екстремальні, важкі, стресові ситуації, ситуації психологічної загрози, ситуації невизначеності тощо.

Складну життєву ситуацію розуміють як обумовлений внутрішніми та зовнішніми чинниками фрагмент дійсності, який на суб'єктивному рівні сприймається як психологічне ускладнення (Либина, 2008). Саме критерій «суб'єктивне відчуття ускладнення» дає змогу об'єднати на вищому рівні узагальнення стресові, екстремальні, фруструючі, конфліктні тощо ситуації, оскільки відчуття ускладнення може виникати у відповідь на вплив будь-якого чинника зовнішньої або внутрішньої дійсності.

Близьким за значенням до складної життєвої ситуації є поняття «критична ситуація», яке використовує Ф. Василюк (Василюк, 1984). Автор розуміє критичну ситуацію як

життєву ситуацію, яка зіштовхує суб'єкта з неможливістю реалізації внутрішньої необхідності свого життя, а відтак, ставить його перед необхідністю переживання. Типи критичних ситуацій класифікуються за характером стану «неможливості»: стрес, фрустрація, конфлікт (інтрапсихічний), криза (Василюк, 1984).

У літературі можна зустріти також поняття «проблемна ситуація». Цей тип ситуацій не відносять до складних ситуацій, а визначають як «ситуацію, що виникає у процесі виконання практичної ... або теоретичної дії при розходженні (невідповідності) необхідного і відомого знання, способу або дії...» (Матюшкин, 2008: 32). Науковець зазначає, що ситуація стає проблемною, «...коли людина зіштовхується з новими умовами, у яких вона не може виконати відомі їй дії старими способами, коли вона повинна знайти новий спосіб дій» (Матюшкин, 2008: 189).

Отже, життєва ситуація стає «проблемною» лише тоді, коли порушується впорядкованість плину життя, а необхідність вирішувати певну проблему вимагає від суб'єкта підвищеної цілеспрямованої активності, прийняття життєво важливих рішень, створюючи при цьому «моменти напруження» (Дридзе, 1991).

Описані вище підходи до розуміння ситуації звертають до аналізу структури життєвої ситуації. Ще К. Левін (Левин, 2001), розглядаючи ситуацію як життєвий простір, запропонував розрізняти у ній середовище (фізичні та соціальні умови) і людину (стан людини). Заклавши цим традицію виокремлювати в життєвій ситуації зовнішній, об'єктивний, і внутрішній, суб'єктивний, бік.

Переважає більшість дослідників розглядає життєву ситуацію як двосторонній процес, єдність зовнішньої ситуації, що доступна об'єктивному спостереженню, відображає стан середовища і включає фізичні та соціальні умови, і внутрішньої ситуації, що включає виокремлення з об'єктивної реальності сукупності явищ, які організовуються в цілісне

утворення у зв'язку з актуальною позицією самого суб'єкта (Филиппов & Ковалев, 1986).

Поширеною у наукових джерелах є структура ситуації, що включає: предмети оточуючого світу; дійових / діючих осіб; здійснювану ними діяльність (у тому числі комунікацію, взаємовідносини); часові та просторові аспекти ситуації (її межі) (Коржова, 2001; Бурлачук & Михайлова, 2002).

Ми пропонуємо розглядати структуру життєвої ситуації з точки зору системного підходу і спираючись на вищенаведені підходи до розуміння ситуації. До складових структури життєвих ситуацій ми відносимо:

I. Сукупність елементів середовища (об'єктивний бік), що складають фізичні та соціальні чинники. Фізичні чинники представлені у предметній і функціональній формі, у просторово-часових характеристиках (тривалість у часі; насиченість різною кількістю подій тощо). Соціальні чинники середовища, які становлять природний сегмент соціального життя, визначаються сукупністю суспільних і міжособистісних відносин – суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних інтеракцій.

II. Особистість (суб'єктивний бік) як діяльний суб'єкт життєвої ситуації, що: 1) «визначає» життєву ситуацію на основі системи значень і ціннісно-нормативної системи, які є компонентами картини ситуації, у процесі особистісної та соціальної взаємодії з ситуацією; 2) трансформує ситуацію – створює власну ситуаційну специфічність.

Відтак, поява будь-якої життєвої ситуації не можлива без особистості. Крім того, саме від особистості залежить *перцептивно-когнітивна картина життєвої ситуації* (фрагмент загальної картини світу, когнітивний конструкт), тобто представленість життєвої ситуації у свідомості суб'єкта, яка відображає частину об'єктивної реальності, що існує у просторово-часовому вимірі й характеризується певним соціальним контекстом (Воронин & Князев, 1989). Вплив ситуації (чинників середовища) опосередковується сприймаюче-когні-

тивними системами індивіда – індивідуальною системою смислів і значень, суб'єктивним досвідом (Александрова & Дерманова, 2016; Магнуссон, 1983), тобто об'єктивній ситуації надається значення / смисл (Шибутани, 1999), особистісний смисл (Леонтьев, 1983), особистісна значущість (Мясищев, 1998), що, своєю чергою, визначає ставлення суб'єкта до життєвої ситуації. Когнітивний конструкт ситуації задає контекст сприймання, вносячи впорядкованість у загальну картину соціального світу.

О. Александрова й І. Дерманова (Александрова & Дерманова, 2016) емпірично визначили смислові компоненти сприймання життєвої ситуації (смислові елементи суб'єктивної операціональної моделі життєвої ситуації): 1) володіння ситуацією, здатність контролювати її та керувати нею, а також відчуття безпеки; 2) емоційне переживання ситуації, що включає емоційну оцінку ситуації з огляду на її приємність і бажаність для індивіда, а також віру в позитивне начало ситуації (життєствердної або песимістичної); 3) позитивні очікування, тобто сприймання ситуації як сприятливої (обнадійливої, активної, життєствердної, доброї, інформативної) або несприятливої (байдужої, безнадійної, жорсткої); 4) пересічність / повсякденність, яка відображає звичайність, пересічність (стійкість, простоту, м'якість, звичність) або гостроту і складність ситуації; 5) розв'язуваність ситуації – відображає виражену установку на визначеність, можливість розв'язати, подолати ситуацію або установку на сприймання ситуації як нерозв'язуваної, нездоланної, програтної, важкої; 6) особистісна включеність у подолання ситуації – відображає віру в можливість, здатність подолати ситуацію (особиста, глибока, подолання – публічна, тупикова); 7) енергетичний заряд ситуації – відображає спонукальний характер ситуації (збуджуюча, логічна – розслаблююча, ірраціональна); 8) рівень розуміння ситуації – відображає суб'єктивну оцінку ситуації як зрозумілої (очевидної, однозначної, нормальної) або незрозумілої (таємничої, багатозначної, відмінної від нормальної).

© Vashchenko Iryna, Ananova Ivanna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.59-87>

Картина життєвої ситуації включає в себе «визначення ситуації», що розкриває особистісну значущість і соціальну цінність ситуації для суб'єкта, який сприймає.

«Визначення ситуації», що здійснюється за допомогою сприймаючих когнітивних систем – когнітивна активність суб'єкта спрямована на пізнання ситуації (усвідомлення її умов і установок), що породжує нову об'єктивну ситуацію, об'єктивність якої полягає у тому, що вона сприймається як об'єктивна самою людиною, яка діє у цій ситуації (Томас & Знанецкий, 1994), яка є реальною за своїми наслідками. Отже, «визначення ситуації» є процесом надання суб'єктивного особистісного значення життєвій ситуації для конкретної людини. У цьому випадку пізнання ситуації і є її зміною.

«Визначення ситуації», що здійснюється за допомогою інтеракції та комунікації, завдяки процесу соціального конструювання реальності – є процесом урахування соціально-культурного контексту ситуації та визначення «меж» цієї ситуації. Межі ситуації – це форми соціальних уявлень (норми і цінності, прийняті у культурі певного суспільства), за допомогою яких оцінюється, регламентується й унормовується поведінка індивіда у життєвій ситуації (межі дозволеного).

Оцінка меж ситуації можлива тоді, коли людина освоїла й утримує соціальний контекст, засвоїла нормативні моделі поведінки. Оцінка здійснюється на основі визначення соціальної значущості об'єктів у символічному соціальному оточенні (Аргайл, Фернхем & Грахам, 2001).

Визначення «меж» ситуації спонукає суб'єкта до: 1) вибору певного типу поведінки, соціально прийнятної моделі поведінки у відповідних ситуаціях (вибір соціальної ролі) (Бергер & Лукман, 1995) – відбувається регламентація індивідом власної поведінки; 2) спонукання інших до певної поведінки у процесі соціальної взаємодії (Гофман, 2000) – регламентація поведінки іншого.

Із вищевикладеного випливає, що поведінка особистості у життєвій ситуації обумовлена, з одного боку, когнітивним

конструктом – картиною життєвої ситуації, а з іншого – системою соціокультурної нормативності, яка також відображає зміст свідомості суб'єкта і є складовою цілісної картини світу. Тобто, мова йде про соціокультурну детермінацію як поведінку суб'єкта у ситуації, так і життєву ситуацію загалом.

Отже, поведінка суб'єкта у життєвій ситуації детермінується: 1) системою цінностей і установок особистості, відповідно до яких планується активність суб'єкта й оцінюються її результати (Томас & Знанецкий, 1994); 2) нормами і цінностями, прийнятими у культурі певного суспільства (системою соціокультурної нормативності); 3) соціальним контекстом ситуації; 4) соціальними очікуваннями до поведінки у ситуації такого типу; 5) психологічною готовністю реагувати на елементи середовища (об'єктивні умови й обставини), які для суб'єкта набувають значення потреби («включаються у генезис ситуації та мають характер потреби») (Филиппов & Ковалев, 1986); 6) мотиваційними властивостями ситуації (Магнуссон, 1983): потребами, завданнями, правилами, ролями, цілями, очікуваннями; 7) релевантністю або нерелевантністю певного типу ситуацій цілям суб'єкта.

Взаємодія особистості й ситуації вказує на їх взаємообумовленість. Отже, людина (особистість), яка активно взаємодіє із ситуацією, тобто яка активно і цілеспрямовано діє, у межах своїх когнітивних можливостей інтерпретує середовище, впливає на нього, а також відчуває на собі його взаємний вплив – це *діяльний суб'єкт*.

Цілеспрямована активність суб'єкта створює власну ситуаційну специфічність – обмежує множину можливих ситуаційних впливів, розставляючи акценти, формує наявні ситуації відповідно до своїх особистісних диспозицій (Хекхаузен, 2003: 32).

Поведінка особистості (діяльного суб'єкта) є функцією і результатом безперервного процесу взаємодії особистості та середовища. Суттєвими детермінантами поведінки є: 1) особистісні детермінанти – когнітивні та мотиваційні особли-

вості; 2) ситуаційні детермінанти – психологічні значення ситуації (Магнуссон, 1983).

Отже, здійснений нами аналіз структурних компонентів життєвої ситуації підтверджує положення про те, що між особистістю й умовами її життя існує нерозривний взаємозв'язок. Особистість, будучи суб'єктом діяльності й суб'єктом власного життя, визначає конфігурацію багатьох життєвих ситуацій, проте останні також істотно змінюють особистість.

Ситуацію, що спричиняє трансформацію особистості, її зміни та модифікації, визначають як «життєву подію» (Коржова, 2001). Життєва подія є точною біфуркацією (розгалуженням) на життєвому шляху особистості.

Дослідники ситуації як інтерактивної одиниці Л. Росс і Р. Нісбетт (Росс & Нісбетт, 2000) запропонували концепт «людина в ситуації», який є адекватним ... для дослідження ситуації у термінах особистісної значущості. При цьому теоретики інтеракціонізму, говорячи про ситуацію, часто мають на увазі типи загальної активності або інституалізовані умови, роблячи акцент на міжситуаційному аналізі ситуації.

Для опису внутрішньо-ситуаційного аналізу, тобто вивчення цілей, потреб і переживань активного суб'єкта, використовують поняття «людина в ситуації» й такі вчені, як Л. Анциферова (Анциферова, 1994), Б. Ломов (Ломов, 1984), О. Коржова (Коржова, 2001). Згідно з Б. Ломовим (Ломов, 1984), при аналізі ситуації слід звертати увагу на її суб'єкта, який представлений у ситуації принаймні трьома аспектами: системою своїх внутрішніх спонук; своїми індивідуально-психологічними й особистісними властивостями; діяльнісними характеристиками.

Схожа думка й у Л. Анциферової (Анциферова, 1994), яка пропонує розглядати особистість як медіатора подій: психічна переробка життєвих негараздів здійснюється з позиції унікальної «картини світу» конкретної людини.

У дослідженнях О. Коржової (Коржова, 2001) також підкреслюється, що аналізувати взаємодію особистості з життє-

вою ситуацією слід удаючись до дослідження таких феноменів, як: 1) внутрішня картина життєдіяльності (життєвого шляху) і ставлення до життя, 2) вибір стратегій поведінки і вчинків, 3) суб'єкт-об'єктні орієнтації; 4) спрямованість особистості (життєвих орієнтацій) загалом; 5) спрямованість життєвого шляху загалом.

Вступаючи у взаємодію з життєвою ситуацією, особистість, з одного боку, будує цю взаємодію в контексті всього життєвого шляху, а з іншого – реалізує всю систему сформованих у неї відносин. Водночас ситуація може запускати динаміку смислових процесів, вимагаючи від особистості необхідних змін, переходу до нового етапу екзистенції, пошуку нової ідентичності, переосмислення життєвого шляху і побудови нової його картини (Василенко, 2014; Ващенко, 2017).

Висновки

На основі здійсненого теоретичного аналізу розуміння ситуації та місця особистості в ситуації встановлено, що ступінь і характер активності особистості у ситуації науковці розуміють по-різному. Так, активність особистості детермінується: 1) зовнішніми атрибутами ситуації, елементами середовища (ситуація як середовище); 2) власним внутрішнім життєвим простором, когнітивною репрезентацією об'єктивної реальності (ситуація як суб'єктивна внутрішня реальність).

Особистість, поведінка якої у ситуації зумовлена зовнішніми і внутрішніми чинниками реальності, здійснює: а) цілеспрямований діяльний вплив на ситуацію з метою створення власної ситуативної специфічності (ситуація як взаємодія особистості й середовища); б) соціальне конструювання діяльності відповідно до регламентуючих нормативних ознак ситуації (ситуація як соціокультурно детермінована інтерактивна одиниця); в) творить власний життєвий шлях і піддається трансформації під впливом життєвих подій (ситуація як сукупність життєвих подій та обставин).

Перспективу подальших досліджень порушеної проблеми ми вбачаємо у визначенні методів комплексної діагностики особистості у життєвій ситуації, осмисленні ресурсів особистості при взаємодії з життєвою ситуацією.

Література

- Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. Москва : Мысль, 1991. 300 с.
- Александрова О. В., Дерманова И. Б. Психосемантический подход к оценке сложной жизненной ситуации (на примере ситуации, связанной с заболеванием, угрожающим жизни ребенка). *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*. 2016. Вып. 4. С. 40–50.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2016. 288 с.
- Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
- Аргайл М. Основные характеристики ситуаций. *Психология социальных ситуаций: хрестоматия* / под ред. Н. В. Гришиной. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 178–188.
- Аргайл М., Фернхем А., Грахам Дж. Концепт ситуации в различных областях психологии. *Психология социальных ситуаций: хрестоматия* / под ред. Н. В. Гришиной. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 44.
- Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. Е. Д. Руткевич. Москва : Медиум, 1995. 323 с.
- Бурлачук Л. Ф., Михайлова Н. Б. К психологической теории ситуации. *Психологический журнал*. 2002. Т. 23. № 1. С. 5–17.
- Василенко Т. Д. Трудная жизненная ситуация: методологический анализ. *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* 2014. № 6 (29). URL : <http://mprj.ru>.
- Василок Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций: монография. Москва : Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
- Ващенко І. В. Ретроспектива сутності поняття «життєва ситуація». *Психологічна освіта в Україні: традиції, сучасність та перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з нагоди святкування 50-річчя від початку фахової підготовки психологів у Київському національному університеті імені Тараса*

- Шевченка та Дня психолога (21–22 квітня 2017 року) / за ред. І. В. Данилюка. Київ : Логос, 2017. С. 42–44.*
- Воронин В. Н., Князев В. Н. К определению психологического понятия ситуации. *Актуальные вопросы организационно-психологического обеспечения работы с кадрами.* Москва, 1989. С. 46–57.
- Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. *Психология личности.* Санкт-Петербург : Питер, 2003. С. 256–268.
- Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / пер. с англ. и вступ. статья А. Д. Ковалева. Москва : КАНОН-Пресс-Ц, 2000. 304 с.
- Дридзе Т. М., Косолапов М. С., Кроник А. А. К технологии изучения социальных процессов с позиций проблемно-ситуационного подхода. *Прогнозное проектирование и социальная диагностика.* Москва, 1991. С. 36–56.
- Коржова Е. Ю. Развитие личности в контексте жизненной ситуации. *Психология социальных ситуаций: хрестоматия: [виды и характеристики ситуаций. Восприятие ситуаций. Социальная ситуация развития. Ситуация конфликта. Психологическая защита. Ситуации риска. Психология среды]* / сост. Н. В. Гришина. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 279–284.
- Кравченко Е. И. Социологическая концепция И. Гофмана. *Современная американская социология / под ред. В. И. Добренькова.* Москва, 1994. С. 165–187.
- Лазуренко С. Б. и др. Теоретическое и эмпирическое обоснование паллиативной помощи в педиатрии. *Педиатрическая фармакология.* 2013. Т. 10. № 2. С. 101–106.
- Левин К. Конструктивное представление ситуации. *Психология социальных ситуаций: хрестоматия / под ред. Н. В. Гришиной.* Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 36.
- Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Москва, 1983. Т. 1. 365 с.
- Либина А. В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. Москва : Эксмо, 2008. 400 с.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 445 с.
- Магнуссон Д. Ситуационный анализ: эмпирические исследования соотношений выходов и ситуаций. *Психологический журнал.* 1983. Т. 4. № 2. С. 28–33.
- Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва : Директмедиа Паблишинг, 2008. 392 с.

- Мясищев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева. Воронеж : НПО «Модек», 1998. 363 с.
- Парфенова Н. Б. О подходах к классификации и диагностике жизненных ситуаций. *Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки*. 2009. № 9. С. 109–117.
- Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / пер. с англ. В. В. Румынского, под ред. Е. Н. Емельянова, В. С. Магуна. Москва, 2000. 429 с.
- Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности. *Психология личности: сборник статей* / сост. А. Б. Орлов. Москва : ООО «Вопросы психологии», 2003. С. 19–27.
- Рягузова Е. В. Ситуация: горизонты психологической интерпретации. *Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*. 2006. Т. 6. Вып. 1/2. С. 81–86.
- Томас У., Знанецкий Ф. Методологические заметки. *Американская социологическая мысль* / под ред. В. И. Добренькова. Москва, 1994. С. 332–339.
- Филиппов А. В., Ковалев С. В. Ситуация как элемент психологического тезауруса. *Психологический журнал*. 1986. Т. 7. № 1. С. 12–22.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер; Москва : Смысл, 2003. 860 с.
- Шибутани Т. Социальная психология / пер. с англ. В. Б. Ольшанского. Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. 539 с.
- Шутц В. Глубокая простота. Основы жизненной философии / пер. с англ. А. Шевченко. Москва : Правда, 2007. 248 с.
- Canter, D. (1986). Putting Situations in Their Place: Foundations for a Bridge between Social and Environmental Psychology. *Social Behavior in Context* (pp. 39–208). London.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Ayduk, O. (2007). Introduction to Personality: Toward an Integrative Science of the Person (8th Edition). Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons. 594 p.
- Stebbins, R. A. (1981). A theory of the definition of the situation. A. Furnham & M. Argyle (Eds.). *The Psychology of social situations – selected readings*. Oxford, England : Pergamon Press. 353 p.

References

- Abulkhanova-Slavskaia, K. A. (1991). *Strategii zhizni [Strategies of life]*. Moskva: Mysl [in Russian].
- Aleksandrova, O. V., & Dermanova, I. B. (2016). Psichosemanticheskii podkhod k otsenke slozhnoi zhiznennoi situatsii (na primere situa-

- tsii svyazanoi s zabolevaniem, ugrozhaiushchim zhizni rebenka) [Psychosemantic approach to assessing a difficult life situation (using the example of a situation related to a disease that threatens a child's life)]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologii. – Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology, 4*, 40–50 [in Russian].
- Ananiev, B. G. (2016). *Chelovek kak predmet poznaniia [Man as a subject of knowledge]*. St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Antzyferova, L. I. (1994). Lichnost v trudnykh zhiznennykh usloviakh: pereosmyshlenie, preobrazovanie situatsii i psikhologicheskaiia zashchita [Personality in difficult living conditions: rethinking, transforming situations and psychological defense]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal, 15 (1)*, 3–18 [in Russian].
- Argyle, M. (2001). Osnovnye kharakteristiki situatsii [The main characteristics of situations]. N. V. Grishina (Ed.), *Psikhologiya sotsialnykh situatsii – Psychology of social situations* (pp. 178–188). St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Argyle, M., Furnham, A., & Graham, J. (2001). Kontsept situatsii v razlichnykh oblastiakh psikhologii. [Concept of the situation in various fields of psychology]. N. V. Grishina (Ed.), *Psikhologiya sotsialnykh situatsii – Psychology of social situations* (p. 44). St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1995). *Sotsialnoe konstruirovaniie realnosti. Traktat po sotsiologii znaniia [The Social Construction of Reality. A Treatise on Sociology of Knowledge]* (E. D. Rutkevich, Trans.). Moskva: Medium [in Russian].
- Burlachuk, L. F., & Mikhailova, N. B. (2002). K psikhologicheskoi teorii situatsii [To the psychological theory of the situation]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal, 23 (1)*, 5–17 [in Russian].
- Vasilenko, T. D. (2014). Trudnaia zhiznennaia situatsiia: metodologicheskii analiz [Difficult life situation: methodological analysis]. *Meditsinskaia psikhologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn. – Medical Psychology in Russia: an electronic scientific journal, 6 (29)*. URL: <http://mprj.ru> [in Russian].
- Vasiliuk, F. E. (1984). *Psikhologiya perezhivaniia. Analiz preodoleniia kriticheskikh situatsii [Psychology of experiencing. Analysis of overcoming critical situations]*. Moskva: Izd-vo MGU [in Russian].
- Vashchenko, I. V. (2017). Retrospektyva sutnosti poniattia «zhyttieva sytuatsiia» [Retrospective of the essence of «life situation» concept]. *Psikhologichna osvita v Ukraini: tradytsii, suchasnist ta perspektyvy – Psychological Education in Ukraine: Traditions, Moder-*

© Vashchenko Iryna, Ananova Ivanna

- nity and Perspectives: Proceedings of All-Ukrainian Scientific and Practical Conference on the Occasion of the 50th Anniversary of the Beginning of the Professional Training of Psychologists at Taras Shevchenko National University of Kyiv and Psychologist's Day* (pp. 42–44). Kyiv: Logos [in Ukrainian].
- Voronin, V. N., & Kniazev V. N. (1989). K opredeleniiu psikhologicheskogo poniatiia situatsii [To the definition of the psychological concept of the situation]. *Aktualnye voprosy organizatsionno-psikhologicheskogo obespecheniia raboty s kadrami – Topical issues of organizational and psychological support for work with personnel* (pp. 46–57). Moskva [in Russian].
- Golovakha, E. I. (2003). Zhiznennaia perspektiva i tsennostnye orientatsii lichnosti [Life perspective and values of personality]. *Psikhologiiia lichnosti – Personality Psychology* (pp. 256–268). St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Goffman, E. (2000). *Predstavlenie sebja drugim v povsednevnoi zhizni [The Presentation of Self in Everyday Life]* (A. D. Kovalev, Trans.). Moskva: KANON-press-Ts [in Russian].
- Dridze, T. M., Kosolapov, M. S., & Kronik, A. A. (1991). K tekhnologii izucheniia sotsialnykh protsessov s pozitsii problemno-situatsionnogo podkhoda [To the technology of studying social processes from the standpoint of the problem-situation approach]. *Prognoznoe proektirovanie i sotsialnaia diagnostika – Predictive design and social diagnostics* (pp. 36–56). Moscow [in Russian].
- Korzhova, E. J. (2001). Razvitie lichnosti v kontekste zhiznennoi situatsii [Personality development in the context of life situation]. N. V. Grishina (Ed.), *Psikhologiiia sotsialnykh situatsii [vidy i kharakteristiki situatsii. Vospriiatie situatsii. Sotsialnaia situatsiia razvitiia. Situatsiia konflikta. Psikhologicheskaiia zashchita. Situatsii riska. Psikhologiiia sredi] – Psychology of social situations [types and characteristics of situations. Perception of situations. The social situation of development. Conflict situation. Psychological protection. Risk situations. Environmental Psychology]* (pp. 279–284). St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Kravchenko, E. I. (1994). Sotsiologicheskaiia kontseptsiiia I. Gofmana [Sociological concept of E. Goffman]. V. I. Dobrenkov (Ed.), *Sovremennaia amerikanskaia sotsiologiiia – Modern American Sociology* (pp. 165–187). Moskva [in Russian].
- Lazurenko, S. B. et al. (2013). Teoreticheskoe i empiricheskoe obosnovanie palliativnoi pomoshchi v pediatrii [Theoretical and empirical justification of palliative care in pediatrics]. *Pediatricheskaiia farmakologiiia – Pediatric pharmacology, 10 (2)*, 101–106 [in Russian].

- Levin, K. (2001). Konstruktivnoe predstavlenie situatsii [Constructive presentation of the situation]. N. V. Grishina (Ed.), *Psikhologiya sotsialnykh situatsii – Psychology of social situations*. St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Leontev, A. N. (1983). *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniia: V 2 t. [Selected psychological works: in 2 volumes]*. Vol. 1. Moskva [in Russian].
- Libina, A. V. (2008). *Sovladaiushchii intellekt: chelovek v slozhnoi zhiznnoi situatsii [Coping Intelligence: integrated approach to coping with life difficulties]*. Moskva: Eksmo [in Russian].
- Lomov, B. F. (1984). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii [Methodological and theoretical problems of psychology]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Magnusson, D. (1983). Situatsionnyi analiz: empiricheskie issledovaniia sootnosheni vykhodov i situatsii [Situational analysis: empirical studies of the relationships between outputs and situations]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 4 (2), 28–33 [in Russian].
- Matiushkin, A. M. (2008). *Problemye situatsii v myshlenii i obuchenii [Problematic situations in thinking and learning]*. Moskva: Direkt-media Publishing [in Russian].
- Miasishchev, V. N. (1998). *Psikhologiya otnosheni : izbrannye psikhologicheskie Trudy [Relationship Psychology: Selected Psychological Works]*, A. A. Bodalev (Ed.). Voronezh: NPO «Modek» [in Russian].
- Parfenova, N. B. (2009). O podkhodakh k klassifikatsii i diagnostike zhiznennykh situatsii [Approaches to the classification and diagnosis of life situations]. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sotsialno-gumanitarnye i psikhologo-pedagogicheskie nauki – Vestnik of Pskov State University. Series: Social-Humanitarian and Psychological-Pedagogical Sciences*, (9), 109–117 [in Russian].
- Ross, L., Nisbett, R.E. (2000). *Chelovek i situatsiia. Uroki sotsialnoi psikhologii [The Person and the Situation: Perspectives of Social Psychology]*. (V. V. Rumynskiy (Trans.); E. N. Emelianov & V. S. Magun (Eds.). Moskva, 2000 [in Russian].
- Rubinshtein, S. L. (2003). Teoreticheskie voprosy psikhologii i problema lichnosti [Theoretical questions of psychology and the problem of personality]. A. B. Orlov (Ed.), *Psikhologiya lichnosti – Personality psychology: the collection of articles* (pp. 19–27). Moskva: OOO «Voprosy psikhologii» [in Russian].
- Riaguzova, E. V. (2006). Situatsiia: gorizonty psikhologicheskoi interpretatsii [Situation: the horizons of psychological interpretation]. *Izvestiia Saratovskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya*.

- Pedagogika – Saratov University News. Series: Philosophy, Psychology, Pedagogy*, 6 (1/2), 81–86 [in Russian].
- Thomas, W., & Znaniecki, F. (1994). Metodologicheskie zametki [Methodological notes]. V. I. Dobrenkov (Ed.), *Amerikanskaia sotsiologicheskaiia mysl – American sociological thought* (pp. 332–339). Moskva [in Russian].
- Filippov, A. V., & Kovalev, S. V. (1986). Situatsiia kak element psikhologicheskogo tezaurusu [The situation as an element of psychological thesaurus]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 7 (1), 12–22 [in Russian].
- Heckhausen, H. (2003). *Motivatsiia i deiatelnost [Motivation and activity]*. Saint-Petersburg: Piter; Moskva: Smysl [in Russian].
- Shibutani, T. (1999). *Sotsialnaia psikhologiiia [Social psychology]*. (V. B. Olshanskii, Trans.). Rostov-na-Donu: Feniks [in Russian].
- Schutz, W.C. (2007). *Glubokaia prostota. Osnovy zhiznennoi filosofii [Deep simplicity. Fundamentals of life philosophy]*. (A. Shevchenko, Trans.). Moskva: Pravda [in Russian].
- Canter, D. (1986). Putting Situations in Their Place: Foundations for a Bridge between Social and Environmental Psychology. *Social Behavior in Context* (pp. 39–208). London.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Ayduk, O. (2007). *Introduction to Personality: Toward an Integrative Science of the Person* (8th Edition). Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons.
- Stebbins, R. A. (1981). A theory of the definition of the situation. A. Furnham & M. Argyle (Eds.) *The Psychology of social situations – selected readings*. Oxford, England: Pergamon Press.

Ващенко Ірина, Ананова Іванна. Особистість і життєві ситуації у концептуальному просторі психологічної науки

АНОТАЦІЯ

У статті представлено науково-категорійний аналіз понять «ситуація», «життєва ситуація» та «складна життєва ситуація». Констатовано, що методологічний аналіз життєвої ситуації містить три рівні: життєва ситуація як умова життя людини; ситуація як етап життєвого шляху особистості; формування ставлення особистості до ситуації. Установлено, що ступінь і характер активності особистості у ситуації науковці розуміють по-різному. З'ясовано, що активність особистості детермінується: 1) зовнішніми атрибутами ситуації, елементами середовища (ситуація як середовище); 2) власним внутрішнім життєвим

© Vashchenko Iryna, Ananova Ivanna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.59-87>

простором, когнітивною репрезентацією об'єктивної реальності (ситуація як суб'єктивна внутрішня реальність). Особистість, поведінка якої в ситуації зумовлена зовнішніми і внутрішніми чинниками реальності, здійснює: 1) цілеспрямований діяльний вплив на ситуацію з метою створення власної ситуативної специфічності (ситуація як взаємодія особистості й середовища); 2) соціальне конструювання діяльності відповідно до регламентуючих нормативних ознак ситуації (ситуація як соціокультурно детермінована інтерактивна одиниця); 3) творить власний життєвий шлях і піддається трансформації під впливом життєвих подій (ситуація як сукупність життєвих подій та обставин). Запропоновано розглядати структуру життєвої ситуації з точки зору системного підходу і до складових її структури відносити: I. Сукупність елементів середовища (об'єктивний бік), що складають фізичні та соціальні чинники. II. Особистість (суб'єктивний бік) як діяльний суб'єкт життєвої ситуації, який: 1) «визначає» життєву ситуацію на основі системи значень і ціннісно-нормативної системи, які є компонентами картини ситуації, у процесі особистісної та соціальної взаємодії з ситуацією; 2) трансформує ситуацію – створює власну ситуаційну специфічність.

Констатовано, що «визначення ситуації» розкриває особистісну значущість і соціальну цінність ситуації для суб'єкта, який сприймає, та здійснюється за допомогою інтеракції і комунікації, завдяки процесу соціального конструювання реальності (процес урахування соціально-культурного контексту ситуації та визначення «меж» цієї ситуації). Тому поведінка особистості у життєвій ситуації обумовлена, з одного боку, когнітивним конструктом – картиною життєвої ситуації, а з іншого – системою соціокультурної нормативності, яка також відображає зміст свідомості суб'єкта і є складовою цілісної картини світу. Мова йде про соціокультурну детермінацію як поведінки суб'єкта у ситуації, так і життєвої ситуації загалом. Вступаючи у взаємодію з життєвою ситуацією, особистість, з одного боку, будує цю взаємодію в контексті всього життєвого шляху, а з іншого – реалізує всю систему сформованих у неї відносин. Водночас ситуація може запускати динаміку смислових процесів, вимагаючи від особистості необхідних змін, переходу до нового етапу екзистенції, пошуку нової ідентичності, переосмислення життєвого шляху і побудови нової його картини.

Ключові слова: ситуація, життєва ситуація, структура життєвої ситуації, діяльний суб'єкт, активність особистості.

Ващенко Ирина, Ананова Иванна. Личность и жизненные ситуации в концептуальном пространстве психологической науки

АННОТАЦИЯ

В статье представлено научно-категорийный анализ понятий «ситуация», «жизненная ситуация» и «сложная жизненная ситуация». Констатировано, что методологический анализ жизненной ситуации содержит три уровня: жизненная ситуация как условие жизни человека; ситуация как этап жизненного пути личности; формирование отношения личности к ситуации. Установлено, что степень и характер активности личности в ситуации ученые понимают по-разному. Выяснено, что активность личности детерминруется: 1) внешними атрибутами ситуации, элементами среды (ситуация как среда); 2) собственным внутренним жизненным пространством, когнитивной репрезентацией объективной реальности (ситуация как субъективная внутренняя реальность). Личность, поведение которой в ситуации обусловлено внешними и внутренними факторами реальности, осуществляет: 1) целенаправленное деятельное влияние на ситуацию с целью создания собственной ситуативной специфичности (ситуация как взаимодействие личности и среды); 2) социальное конструирование деятельности в соответствии с регламентирующими нормативными признаками ситуации (ситуация как социокультурно детерминированная интерактивная единица); 3) создает собственный жизненный путь и подвергается трансформации под влиянием жизненных событий (ситуация как совокупность жизненных событий и обстоятельств). Предложено рассматривать структуру жизненной ситуации с точки зрения системного подхода и к составляющим ее структуры относить: I. Совокупность элементов среды (объективная сторона), которую составляют физические и социальные факторы. II. Личность (субъективная сторона) как деятельный субъект жизненной ситуации, который: 1) «определяет» жизненную ситуацию на основе системы значений и ценностно-нормативной системы, которые являются компонентами картины ситуации, в процессе личностного и социального взаимодействия с ситуацией; 2) трансформирует ситуацию – создает собственную ситуационную специфичность.

Констатировано, что «определение ситуации» раскрывает личностную значимость и социальную ценность ситуации для субъекта,

который воспринимает, и осуществляется с помощью интеракции и коммуникации, благодаря процессу социального конструирования реальности (процесс учета социально-культурного контекста ситуации и определение «границ» этой ситуации). Поэтому поведение личности в жизненной ситуации обусловлено, с одной стороны, когнитивным конструктом – картиной жизненной ситуации, а с другой – системой социокультурной нормативности, которая также отражает содержание сознания субъекта и является частью целостной картины мира. Речь идет о социокультурной детерминации как поведения субъекта в ситуации, так и жизненной ситуации в целом. Вступая во взаимодействие с жизненной ситуацией, личность, с одной стороны, строит это взаимодействие в контексте всего жизненного пути, а с другой – реализует всю систему сложившихся в ней отношений. В то же время, ситуация может запускать динамику смысловых процессов, требуя от личности необходимых изменений, перехода к новому этапу экзистенции, поиска новой идентичности, переосмысления жизненного пути и построения новой его картины.

Ключевые слова: *ситуация, жизненная ситуация, структура жизненной ситуации, деятельный субъект, активность личности.*

Original manuscript received October 18, 2019
Revised manuscript accepted November 05, 2019

Personal Traits and Decision Making of Substance Addicts

Особистісні риси і прийняття рішень у залежних від психоактивних речовин осіб

Nariman Darvishov

Postgraduate Student, Department of Psychodiagnostics and
Clinical Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv,
Kyiv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6614-0477>

E-mail: NarimanDarvishov@gmail.com

Наріман Дарвішов

Аспірант кафедри психодіагностики і клінічної психології,
Київський університет імені Тараса Шевченка, м. Київ (Україна)

ABSTRACT

The article presents a comparative study of the traits related to decision-making process in individuals with addiction to psychoactive substances and individuals without addiction. For these groups, the main differences in the regulatory mechanisms for decision making were identified. The aim of the article is to find out the features of psychological traits, that associated with the decision-making process of drug addicts.

The following psychometric methods were used: 1) «Melbourne decision-making questionnaire» (Kornilova, 2013); 2) «Personal decision-making factors» questionnaire (Kornilova, 1997); 3) «New questionnaire for ambiguity tolerance» (Kornilova, 2010); 4) «The Zimbardo Temporal Perspective Questionnaire» (Mitina, 2008); 5) «The five-factor 5PFQ personality questionnaire» (Khromov,

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Darvishov Nariman



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Darvishov Nariman

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.88-113>

2000); 6) «The risk scale for the development of addiction to psychoactive substances SURPS» (Woicik, 2009). The comparative analysis was made by Mann-Whitney statistical test. The study involved 125 people, 65 people of which with unidentified addiction and 60 of people that had diagnosed substance addiction and were under drug rehabilitation. The group of addicts included 30 people with polysubstance addiction and 30 people with alcohol addiction. The results were statistically analyzed using the Mann-Whitney test.

The results of the study showed significant differences ($p \leq 0.05$) in terms of traits: «risk tendency», «avoidance of choice», «hypervigilance», «tolerance to uncertainty», «negative past», «depressiveness», «sensation seeking» were higher in the group of drug addicts, compared to the control group; «Vigilance», «openness to experience», «neuroticism», «conscientiousness», «agreeableness», «perception of the future» were lower in group of drug addicts. Significant differences were found within the group of addicts – between the group of people with alcohol addiction and the group of polysubstance addicts for traits: «tolerance to uncertainty» that was higher in the group of polysubstance addicts, «neuroticism», «negative past», «depressiveness», «anxiety» which were higher in the group of alcohol addiction.

Conclusion. Addicts as a whole showed a higher risk appetite, a higher inclination towards maladaptive decision-making styles and a higher tolerance for uncertainty, while at the same time a lower tendency to take into account the long-term prospects of their decision. It was found that people with alcohol addiction during the decision-making process had less emotional stability, were more sensitive to pressure of situation and more sensitive to the negative sides of given behavioral alternatives, while the group of polysubstance addicts showed higher emotional stability and tolerance to uncertainty.

Key words: decision-making, substance addiction, personality disposition, ambiguity tolerance, time perspective perception, decision making strategy.

Вступ

Процес прийняття рішення являє собою комплексне явище, що забезпечує мотиваційно-вольову регуляцію поведінки, як на рівні довольного контролю окремих поведінкових актів, так і в широкій перспективі вибору життєвого шляху особистості. Дослідження процесу прийняття рішення становило інтерес у працях вітчизняних і зарубіжних учених.

П. К. Анохін запропонував теорію функціональних систем, у якій процес прийняття рішення займає центральну ланку в забезпеченні діяльності (Анохин, 1973). А. Р. Лурія та Є. Д. Хомська називають процес прийняття рішення обов'язковою ланкою в забезпеченні усіх видів пізнавальної діяльності. При цьому механізми, задіяні у процесі прийняття рішення, суттєво відрізнятимуться залежно від того, у який діяльнісний контекст вони включені (Лурия & Хомская, 1976). Цей феномен підпорядковується низці психологічних чинників, які виконують регуляторну роль і можуть бути описані як особистісні диспозиції. Т. Корнілова детально досліджувала проблему впливу чинника невизначеності на процес прийняття рішення та стилі вирішення мотиваційного конфлікту (Корнилова, 1997). Ураховуючи те, що явище залежності від психоактивних речовин передбачає специфічну організацію особистісних диспозицій, ми вважаємо, що деякі з цих специфічно виражених диспозицій закономірно впливають на процес прийняття рішення. А. Бечара (Bechara, 2005) установив психофізіологічні зміни у механізмах прийняття рішення, що можуть бути пов'язані зі вживанням психоактивних речовин і залежністю. Однак, наразі окреслене предметне поле потребує даних стосовно структурної взаємодії та специфіки особистісних рис у процесі прийняття рішення у залежних осіб. У теорії функціональних систем психіки П. К. Анохіна (Анохин, 1973) прийняття рішення виступає центральним компонентом у процесі регуляції поведінки, спираючись на ланку процесів аферентного синтезу, метою яких є обробка необхідної для діяльності інформації – наявних потреб, мотивів, навичок, перцептивних даних і даних із попереднього досвіду (Судаков, 2011). Відповідно, особистісні чинники, дотичні до функціональної системи на етапі аферентного синтезу – етапі обробки інформації, детермінують тим самим і процес прийняття рішення.

Психоактивні речовини (далі – ПАР) первинно можуть слугувати засобом непрямого забезпечення певних особистіс-

них функцій – атарактичних, седативних, ейфоризуючих, комунікативних, що згодом закріплюються суто за ними. З певного моменту ПАР стають єдиним джерелом задоволення потреби в активації, релаксації, збудженні та необхідною умовою забезпечення комунікативної потреби (Щербина, 2004). Відповідно, подібні ціннісні та функціональні зміни не можуть не позначитися на процесі прийняття рішення. При цьому сучасні дослідження вказують на зміну в особистісній структурі: на рівні пізнавальних процесів спостерігається зниження якості процесів пам'яті та мислення на тлі збереження інших пізнавальних процесів, на рівні вольової сфери – порушення процесів індивідуальної саморегуляції (Литвинчук, 2016).

Згідно з тезою А. Бечара, залежність від ПАР є результатом втрати балансу між двома автономними, проте інтегрованими мозковими системами, що модерують прийняття рішень: 1) імпульсивною підкірковою системою, що обробляє інформацію про можливу користь і шкоду імпліцитно і в масштабі короткотермінових перспектив (тут і зараз); 2) рефлексивною системою кори, що дає змогу оцінювати користь чи шкоду усвідомлено в довготерміновій перспективі, та комплексно розглядати широкий спектр наявних альтернатив (Bechara, 2005). Автор припускає, що ПАР, за умови тривалого їх вживання, можуть посилити імпульсивну систему, тим самим роблячи її домінуючою. Імпульсивна система може спотворювати або захоплювати когнітивні ресурси, необхідні для нормального функціонування рефлексивної системи і реалізації сили волі у протистоянні наркотикам (Bechara, 2005). Отже, взаємодія імпульсивної та рефлексивної систем, а саме домінування однієї над іншою, можна розглядати як один із ключових чинників прийняття рішень, за яким спостерігається принципова відмінність процесу прийняття рішень в осіб із залежністю від психоактивних речовин.

І. Яніс і Л. Манн запропонували модель, у якій прийняття рішення тлумачиться як мотиваційний конфлікт для

особистості, подолання якого можливе за допомогою чотирьох стратегій, у відповідь на конфлікт прийняття рішення – пильність, прокрастинація (зволікання), уникнення та надпильність (Janis & Mann, 1977).

Стратегія пильності являє собою ретельний розгляд альтернатив перед прийняттям рішення. Стратегія уникнення ініціюється у тому випадку, коли напруга у мотиваційному конфлікті прийняття рішення відчувається індивідом як надмірна, а сама ситуація вибору має для нього значущу негативну цінність. Прокрастинація, або зволікання у прийнятті рішення, не означає повну відмову від вибору, а впливає на якість цього вибору, адже індивід відтерміновує вибір, позбавляючи себе цінних ресурсів, часу й інформації для прийняття рішення. Надпильність, або панічна імпульсивність, є характерною стратегією у випадку, коли під час прийняття рішення особа перебуває під великим стресом через можливі втрати суб'єктивно цінних ресурсів, часових обмежень або через суб'єктивно низьку оцінку власних можливостей у пошуку рішення (Mann & Tan, 1993).

Тривалість між вибором і отриманням винагороди, а саме моментом ухвалення вибору і його наслідків у часовій перспективі, є ще одним важливим параметром, який регулює процес прийняття рішення (Wittmann & Paulus, 2008). Споживання наркотиків є вибором із короткотривалими позитивними наслідками, але довготермінові негативні наслідки трактуються як патологічні. Крім того, зловживання наркотиками негативно впливає на когнітивно-поведінкові механізми, що беруть участь у процесі прийняття рішень, такі як: імпульсивність, схильність до ризику, чутливість до зовні привабливих винагород (Verdejo-Garcia et al., 2018).

Толерантність до невизначеності є ключовою змінною в загальній системі особистісного регулювання вибору та прийняття рішень в умовах невизначеності. Толерантність до невизначеності розуміється як особистісна здатність продуктивно діяти в умовах невизначеності, вирішувати завдання, що

характеризуються значним ступенем невизначеності (Gigenzer, 2015).

Низька толерантність до невизначеності проявлятиметься як тенденція сприймати невизначеність як стресовий чинник, що негативно відображається на когнітивній продуктивності людини (Pavlova & Kornilova, 2019).

Модель теорії особистісних рис «Велика п'ятірка», що включає фактори відкритості, екстраверсії, доброзичливості, сумлінності та нейротизму, є найпопулярнішою в якості базової особистісної концепції у психологічних дослідженнях (John & Srivastava, 1999). Установлено функції чинників «Великої п'ятірки» у процесі прийняття рішення. Зокрема, нейротизм негативно впливає на ефективність прийняття рішень під ситуаційним тиском (Byrne, Silasi-Mansat & Worthy, 2015), сумлінність позитивно впливає на сфокусованість на прийнятті рішення, однак негативно впливає на здатність переносити отримані навички на іншу сферу активності (Studer-Luethi, Jaeggi, Buschkuhl & Perrig, 2012). Відкритість досвіду й екстраверсія позитивно пов'язані зі здатністю до інтуїтивних і спонтанних рішень, а доброзичливість демонструє високий зв'язок із «залежним» стилем прийняття рішення, коли процес прийняття рішення підпорядковується зовнішнім соціальним чинникам (точка зору референтної групи, значущої особи, тощо) (Riaz, Riaz & Ba-tool, 2012).

Окремо можна відзначити специфічні особистісні чинники прийняття рішення, запропоновані Т. Корніловою, – особистісна раціональність, детальна когнітивна обробка наявних альтернатив, схильність до ризику в прийнятті рішень (Kornilova, 1997).

Отже, ми припускаємо, що особистісні регуляторні механізми процесу прийняття рішень можна описати через низку змінних, таких як: притаманні стратегії-копінги прийняття рішення, специфіка інтуїтивних процесів і тенденція до використання інтуїтивної стратегії, особливості сприйняття

часової перспективи у процесі прийняття рішення, а також через толерантність й інтолерантність до невизначеності.

Дослідниками встановлені також особистісні риси, що визначають ступінь ризику розвитку залежності, до яких належать імпульсивність, депресивність, тривожність і пошук стимуляції (Caspi, Moffitt, Newman & Silva, 1996). Тривожність і депресивність відображають чутливість до негативної стимуляції та детермінують суб'єктивну цінність анксиолітичних та анальгетичних ефектів психоактивної речовини. Імпульсивність і пошук стимуляції визначають чутливість до позитивної стимуляції та визначають цінність нових, афективно забарвлених відчуттів як ефекту психоактивної речовини (Long et al., 2018).

Мета статті – дослідити особливості психологічних характеристик, асоційованих із процесом прийняття рішень в осіб із залежністю від психоактивних речовин.

Завдання статті

1. Установити психологічні диспозиції, асоційовані з процесом прийняття рішення.

2. Запропонувати дослідницьку модель, що дає змогу встановити характерні особливості процесу прийняття рішень в осіб із залежністю від психоактивних речовин.

3. Проінтерпретувати й узагальнити дані, отримані за дослідницькою моделлю для виявлення специфіки регуляторних диспозицій процесу прийняття рішення в осіб із залежністю від психоактивних речовин.

Методи та методики дослідження

Маючи на меті описати процес прийняття рішення якомога повніше в його структурному аспекті, ми обрали основні параметри, що детермінують його специфіку, які можна дослідити існуючими психометричними інструментами, а саме: стратегії прийняття рішень – «пильність», «надпильність», «уникнення вибору» та «прокрастинація» за допо-

могою методики «Мельбурнський опитувальник прийняття рішень» (Корнилова, 2013); особистісні чинники прийняття рішення – «схильність до ризику» та «раціональність» – опитувальником «Особистісні чинники прийняття рішення» (Корнилова, 1997); «толерантність до невизначеності» – «Новий опитувальник толерантності до невизначеності» (Корнилова, 2010); «негативне минуле», «позитивне минуле», «майбутнє», «гедоністичне теперішнє», «фаталістичне теперішнє» – використовуючи «Опитувальник часової перспективи Зімбардо» (Митина & Сырцова, 2008); «екстраверсія», «відкритість досвіду», «нейротизм», «сумлінність» і «доброзичливість» як компоненти п'ятифакторної моделі особистості – опитувальником 5PFQ в адаптації М. Хромова (Хромов, 2000); «депресивність», «тривожність», «імпульсивність» і «пошук стимуляції» як особистісні чинники ризику розвитку залежності – за допомогою «Шкали ризику розвитку залежності від психоактивних речовин SURPS» (Woicik, Stewart, Pihl & Conrod, 2009).

Кількість досліджуваних становила 125 осіб, із яких 60 зі встановленою залежністю від психоактивних речовин (далі – група залежних) і 65, які не мають встановленої залежності від психоактивних речовин (далі – контрольна група). Усередині групи залежних можна виокремити підгрупу залежних від алкоголю (F10.2) – 30 осіб і групу полінаркоманів (F19.2), діагностованих за МКБ-10 (World Health Organization, 2018).

Отримані результати були статистично опрацьовані за допомогою критерію Манна – Вітні, на базі пакета статистичних програм SPSS-25.

Результати та дискусії

У результаті статистичного аналізу отриманих даних було знайдено статистично значущі відмінності між групою залежних осіб і контрольною групою за обраними параметрами. Розподіл значень у вибірках відрізняється за 13 змін-

ними, за 8 змінними відмінностей між групою залежних і контрольною групою не виявлено (табл. 1).

Таблиця 1

Зведені результати статистичної обробки даних контрольної вибірки та вибірки залежних від ПАР за диспозиціями, що регулюють процес прийняття рішення

Досліджуваний параметр	Коефіцієнт значущості	Рішення щодо нульової гіпотези	Середній ранг для контрольної групи	Середній ранг для групи із залежністю від ПАР
1	2	3	4	5
Схильність до ризику	0,03	Відхиляється	56,32	70,23
Раціональність	0,72	Приймається	64,08	61,83
Пильність	0,04	Відхиляється	71,98	53,27
Прокрастинація	0,69	Приймається	61,77	64,33
Уникнення вибору	0,02	Відхиляється	55,38	71,26
Надпильність	0,01	Відхиляється	55,05	71,62
Толерантність до невизначеності	0,00	Відхиляється	50,88	76,12
Відкритість досвіду	0,01	Відхиляється	73,75	51,35
Екстраверсія	0,61	Приймається	61,43	64,70
Нейротизм	0,03	Відхиляється	69,73	55,71
Сумлінність	0,01	Відхиляється	73,04	52,12
Доброзичливість	0,00	Відхиляється	78,98	45,69
Гедоністичне теперішнє	0,18	Приймається	58,85	67,50
Позитивне минуле	0,54	Приймається	61,14	65,02
Фаталістичне теперішнє	0,52	Приймається	56,95	69,55
Негативне минуле	0,03	Відхиляється	56,31	70,25

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5
Сприйняття майбутнього	0,02	Відхиляється	69,97	55,45
Депресивність	0,02	Відхиляється	56,34	70,22
Тривожність	0,33	Приймається	60,10	66,14
Імпульсивність	0,88	Приймається	57,75	68,68
Пошук стимуляції	0,02	Відхиляється	55,98	70,60

Згідно з отриманими даними, показник «схильність до ризику» загалом має вищі значення у вибірці залежних від ПАР, що означає більшу поведінкову схильність до ризикової поведінки у прийнятті рішення та вибору альтернатив, що характеризуються вищим рівнем невизначеності у ймовірності отримання користі чи шкоди від них.

Показники шкали «пильність» за середнім рангом виявилися в середньому вищими для контрольної групи, порівняно з групою залежних від ПАР. Загалом, це збігається з попередніми дослідницькими очікуваннями, оскільки конструкт «пильність» релевантний адаптивним стратегіям прийняття рішення, що дають змогу робити більш усвідомлений вибір, уникати ситуацій, що сприятимуть розвитку залежності та забезпечують вольовий контроль поведінки, гальмуючи імпульси до вживання психоактивних речовин.

За шкалою «прокрастинація» статистичних відмінностей у розподілі всередині груп не виявлено. Тобто, як сама схильність до вживання психоактивних речовин, так і можливі зміни у когнітивних процесах із прокрастинацією не пов'язані.

За шкалою «уникнення вибору» виявлено статистично значущі відмінності у розподілі всередині групи залежних і всередині контрольної групи – група залежних від ПАР продемонструвала загалом вищі показники за коефіцієнтом середнього рангу. Тобто, для групи залежних характерніша схильність відмовлятися від особистісного орієнтування у

виборі та делегувати прийняття рішення зовнішнім агентам чи обставинам.

Середній ранг за ознакою «надпильність» виявився вищим для групи залежних. Загалом це узгоджується з дослідницькими очікуваннями, адже шкала «надпильність» вимірює самооцінювання власних непродуктивних копінгів прийняття рішення, зокрема імпульсивність і метушливість у прийнятті рішення – це, в свою чергу, може сприяти поведінці, асоційованій з імпульсивним вживанням психоактивних речовин.

Група залежних від ПАР продемонструвала, загалом, нижчу «відкритість досвіду», ніж контрольна група. Це можна пояснити тим, що відкритість новому досвіду також передбачає активний пошук корисної інформації (інтелектуальний інтерес) і нових джерел позитивних переживань. Ця поведінкова спрямованість може зазнавати певної стагнації у випадку залежності, коли психоактивна речовина виступає центральною або ж однією з центральних особистісних цінностей, і пошук нових джерел позитивних переживань стає менш пріоритетним.

За параметром «екстраверсія» різниці між розподілами значень у групах не виявлено, тому з отриманих даних можна дійти висновку, що ця особистісна риса ніяк не модерує феномен виникнення та розвитку залежності, а також ніяк не змінюється у процесі розвитку залежності.

Особистісна риса «нейротизм» виявилася більш вираженою у контрольній групі, в той час як група залежних осіб більше тяжіє до полюса емоційної стабільності. Це можна пояснити через трактування вживання ПАР як копінгу для боротьби з можливим стресом. Отримані дані, загалом, не дають змоги розмежувати диспозиційний нейротизм залежних осіб і нейротизм, скомпенсований унаслідок вживання ПАР.

Параметр «сумлінність» виявився значуще нижчим у вибірці залежних від ПАР, порівняно з контрольною групою, тобто для залежних осіб менш характерні зосередженість на

довготривалому виконанні завдання і здатність відтермінувати власні реакції та потреби заради користі у довгостроковій перспективі.

Для параметра «доброзичливість» виявлено статистично значущі відмінності у розподілі значень між групами – групі залежних притаманна нижча «доброзичливість», порівняно з контрольною групою. Тобто, для залежних осіб менш притаманні орієнтування на соціальні норми та соціальні очікування у прийнятті рішення, і в соціальних ситуаціях вибір здійснюється скоріше за сценарієм антагонізму та конкуренції, ніж за сценарієм кооперації та компромісу.

Середній ранг для шкали «толерантність до невизначеності» є вищим для групи осіб із залежністю (83,88), ніж для контрольної групи (40,38). Тобто, в середньому, особи без залежності від психоактивних речовин почувають себе суб'єктивно простіше в ситуаціях невизначеності, життєвих викликів і в неоднозначних життєвих контекстах. Ми припускаємо, що для групи залежних вживання психоактивних речовин може виступати як компенсаторний копінг, потрібний для оптимальної толерантності до невизначеності. Водночас ця тенденція узгоджується з вищими показниками «схильності до ризику» у групі залежних осіб.

Середній ранг для чинника «сприйняття майбутнього» є вищим у контрольній групі й нижчим у групі залежних осіб. Це може свідчити про те, що для залежних осіб менш притаманно у процесі прийняття рішення враховувати довготермінову часову перспективу та можливі майбутні наслідки обраних поведінкових альтернатив. Шкала «сприйняття майбутнього» також асоційована з наявністю в особистості цілей і планів на майбутнє. Ми робимо висновок, що наявність цілей і планів на майбутнє менш притаманна залежним особам. Зокрема, це може проявлятися як вибір на користь використання ПАР, незважаючи на деструктивні наслідки для особистості – абстиненцію, негативні фізіологічні зміни, поступове зниження якості життя тощо.

Для чинника «позитивне минуле», що асоційований зі ступенем позитивного сприйняття власного досвіду як джерела інформації для прийняття рішення, різниці у розподілі значень між групами досліджуваних не виявлено.

Чинник сприйняття часової перспективи «гедоністичне теперішнє» не продемонстрував значущої відмінності між групами, попри дослідницькі очікування, які полягали в тому, що у групи залежних від ПАР осіб гедоністична мотивація отримання позитивних переживань у короткостроковій перспективі «тут і зараз» переважатиме.

Для чинника «фаталістичне теперішнє» не виявлено відмінностей у розподілі значень між групою залежних і групою осіб без залежностей. Зауважимо, що чинник стосується скоріше світоглядних установок стосовно ситуації, у якій індивід знаходиться натепер, а також переконань щодо свободи волі людини, в рамках чого досить складно прослідкувати шляхи можливої детермінації зазначеного чинника явищем залежності, так само як і тлумачити чинник «фаталістично-го теперішнього» як можливу причину виникнення залежності.

Середній ранг для чинника «негативне минуле» є вищим у групі залежних осіб і нижчим у групі осіб без залежності. Змістове наповнення шкали «негативне минуле» асоційовано з тривожністю, депресивністю, імпульсивністю, дратівливістю та низькою самооцінкою. Тобто, «негативне минуле» опосередковано пов'язане з мотивацією до вживання ПАР із метою зменшення або нівелювання суб'єктивно неприємних відчуттів, і в контексті прийняття рішення визначатиме більшу вагомість негативного досвіду у виборі поведінкових альтернатив і більшу вагомість альтернатив, що дозволять зменшити наявні негативні переживання та психічні стани.

За параметром «депресивність» група залежних продемонструвала значуще вищі результати, порівняно з контрольною групою, що загалом узгоджується з теоретичним

базисом конструкту, асоційованого з ризиком розвитку залежності. Вибірці залежних більш притаманні негативні переконання стосовно себе та позитивних перспектив у майбутньому.

Не продемонстрували значущих відмінностей параметри «тривожність» та «імпульсивність». Варто зазначити, що ці параметри можуть диференціювати залежність від ПАР за ознакою ефекту препарату і тому можуть не проявити специфічних закономірностей на вибірці недиференційованих залежних осіб.

Група залежних від ПАР продемонструвала вищі результати за параметром «пошук стимуляції», тобто цій вибірці більш притаманні пошук і вибір поведінкових альтернатив, що характеризуються інтенсивнішим афективним забарвленням.

Наступним кроком в аналізі структури процесу прийняття рішень у залежних осіб була подальша диференціація вибірки залежних на вибірку полінаркоманів і вибірку осіб з алкогольною залежністю та порівняння їх результатів між собою. У результаті були отримані статистично значущі відмінності між групами осіб із полінаркоманією та осіб з алкогольною залежністю (табл. 2).

Як бачимо з табл. 2, всередині вибірки залежних від ПАР виявилися значущі відмінності за п'ятьма параметрами: «толерантність до невизначеності», «нейротизм», «депресивність», «негативне минуле» та «тривожність».

Згідно з отриманими даними, вибірка полінаркоманів за середнім рангом демонструє загалом вищу «толерантність до невизначеності», порівняно з вибіркою залежних від алкоголю. Тобто, виявлена у попередньому аналізі тенденція вищої «толерантності до невизначеності» у залежних більш притаманна групі полінаркоманів, ніж групі залежних від алкоголю. Для групи осіб з алкогольною залежністю характерними виявилися вищі параметри «нейротизм», «депресивність», «негативне минуле», «тривожність».

Таблиця 2

Зведені результати статистичної обробки даних всередині вибірки залежних від ПАР осіб за диспозиціями, що регулюють процес прийняття рішення

Досліджуваний параметр	Значущість	Рішення щодо нульової гіпотези	Середній ранг для групи з алкогольною залежністю	Середній ранг для групи з по-лінаркоманією
1	2	3	4	5
Схильність до ризику	0,13	Приймається	27,12	33,88
Раціональність	0,85	Приймається	30,08	30,92
Пильність	0,42	Приймається	28,73	32,27
Прокрастинація	0,36	Приймається	32,53	28,47
Уникнення вибору	0,85	Приймається	30,87	30,13
Надпильність	0,33	Приймається	32,67	28,33
Толерантність до невизначеності	0,01	Відхиляється	25,12	35,88
Відкритість досвіду	0,42	Приймається	32,32	26,68
Екстраверсія	0,82	Приймається	31,00	30,00
Нейротизм	0,06	Відхиляється	36,70	24,30
Сумлінність	0,05	Приймається	26,18	34,82
Доброзичливість	0,13	Приймається	27,17	33,83
Гедоністичне теперішнє	0,16	Приймається	33,60	27,40
Позитивне минуле	0,05	Приймається	26,20	34,80
Фаталістичне теперішнє	0,84	Приймається	30,07	30,93
Негативне минуле	0,04	Відхиляється	35,02	25,98
Сприйняття майбутнього	0,85	Приймається	30,10	30,90

Продовження табл. 2

1	2	3	4	5
Депресивність	0,02	Відхиляється	35,37	25,63
Тривожність	0,00	Відхиляється	37,43	23,57
Імпульсивність	0,42	Приймається	28,75	32,25
Пошук стимуляції	0,87	Приймається	30,85	30,15

Узагальнюючи виявлені тенденції, можна сказати, що у залежних від алкоголю чинники прийняття рішення, пов'язані з обробкою негативних аспектів альтернатив у прийнятті рішення, є більш вираженими.

Висновки

Узагальнення результатів емпіричного дослідження дало змогу встановити відмінності за низкою особистісних диспозицій, що регулюють процес прийняття рішення. Разом з урахуванням змінних, що не продемонстрували значущих відмінностей між сформованими вибірками, ми можемо локалізувати та виокремити специфічні тенденції у процесі прийняття рішення, притаманні особам із залежністю від ПАР.

1. Превальювання імпульсивних механізмів прийняття рішення над рефлексивними. Прийняття рішень є менш усвідомленим у залежних осіб, відповідно, менше простору можливостей ініціювати свідомий вольовий контроль і переоцінку альтернатив. Водночас група залежних осіб продемонструвала більшу схильність до ризику, що може призводити як до більшої частоти небезпечних наслідків рішення, так і до більшої рішучості у випадках, коли рефлексивний контроль потребуватиме більше, ніж необхідно, часових ресурсів. Вищі показники за шкалою «надпильність» свідчать не лише про притаманну імпульсивність, а й надмірну збудливість у процесі прийняття рішення, що може проявлятися у вигляді тривоги чи паніки. Ретельне оцінювання альтернатив у процесі прийняття рішення менш притаманне залежним осо-

бам, що відображають результати за шкалою «пильність». Це вказує на тенденцію до прийняття рішень більш імпульсивним способом і порушує процеси раціонального регулювання, особливо в умовах стресу.

2. Відмінність в адаптивних особистісних рисах, що регулюють процес прийняття рішення. Особистісні диспозиції, що дозволяють робити процес прийняття рішення свідомо зваженим і продуктивним в умовах невизначеності, є менш вираженими, адже досліджувані з залежністю від ПАР продемонстрували нижчі значення за шкалами «пильність», «відкритість досвіду», пов'язаними з когнітивною обробкою інформації під час прийняття рішення. Разом із тим, групи залежних від ПАР притаманні в середньому вища «толерантність до невизначеності» та нижчий показник за шкалою «нейротизм», що пов'язано з афективною регуляцією та стресостійкістю під час прийняття рішення. Зниження продуктивності когнітивних процесів із метою підвищення емоційної стабільності або емоційної активації може виступати як форма копінгу, який довільно чи мимовільно застосовується залежними особами.

3. Орієнтація на майбутнє у прийнятті рішення не виражена. Часовій перспективі залежних осіб менш притаманна орієнтація на майбутнє у прийнятті рішення. Це закономірно може призводити до зменшення значущості більш корисних альтернатив у довготривалій перспективі. У деяких випадках ця закономірність може проявлятися як ігнорування терапевтичних, реабілітаційних заходів, спрямованих на подолання залежності, а також призводити до рецидиву вживання ПАР за рахунок більшої вагомості у теперішньому та менш усвідомленої шкоди в майбутньому.

4. Більш виражене сприйняття минулого як джерела негативної стимуляції. Це може формувати у залежних осіб мотивацію до її зменшення шляхом вживання ПАР. Разом із тим, негативний досвід минулого не відобразив у цій дослідницькій моделі причетності до навчіння через негативні

стимули, зокрема через негативні наслідки вживання ПАР у минулому, як аргумент проти повторного їх вживання.

Частина особистісних параметрів, асоційованих із регуляцією процесу прийняття рішення, що увійшли до дослідницької моделі, значуще не відрізняються у вибірці осіб із залежністю від ПАР. Такими змінними є «раціональність», «прокрастинація», «екстраверсія», «позитивне минуле», «фаталістичне теперішнє», «гедоністичне теперішнє», «тривозможність», «імпульсивність». Ми схиляємося до висновку, що перераховані змінні не є значуще асоційованими з явищем залежності від ПАР і не можуть детермінувати залежність або ж зазнавати змін через залежність.

Тобто, відмінність залежних осіб у особистісних механізмах, що регулюють процес прийняття рішення, загалом можна локалізувати в рамках переважання імпліцитних, швидких, інтуїтивних процесів, здебільшого імпульсивних за ступенем самоконтролю й орієнтованих на тут і зараз, замість урахування довготривалих перспектив і рефлексії у процесі прийняття рішення.

5. У залежних від алкоголю осіб чинники прийняття рішення, пов'язані з обробкою негативних аспектів альтернатив у прийнятті рішення, більш виражені, що узгоджується з даними про те, що алкоголь використовується з метою зниження суб'єктивно неприємних переживань. Залежні від алкоголю у прийнятті рішення демонструватимуть специфічні тенденції, пов'язані з обробкою негативної інформації – чутливість до попереднього негативного досвіду та можливих негативних аспектів альтернативи, емоційну нестійкість в умовах особистісного та ситуаційного тиску. Перераховані чинники емоційної нестійкості можуть знижувати ефективність прийняття рішення, а використання алкоголю з метою нівелювання цих чинників, своєю чергою, може вплинути вже на когнітивну продуктивність і підвищити імпульсивність. Відповідно, ефективний засіб покращення саморегуляції емоцій для залежних від алкоголю осіб буде корисним

© Darvishov Nariman

у двох аспектах: 1) зниження потреби у вживанні алкоголю, позитивні ефекти якого будуть замінені кориснішим у довготривалій перспективі функціональним аналогом; 2) покращення ефективності прийняття рішення шляхом усунення чинників, що його ускладнювали.

6. Для групи полінаркоманів притаманні сильніша емоційна стійкість і слабша система внутрішніх покарань, порівняно з групою залежних від алкоголю. Тобто, у випадку полінаркоманії обтяжуючими чинниками прийняття рішення виступають радше недостатньо ефективні механізми рефлексивної та довільної регуляції оцінки альтернатив і поведінки, що притаманно вибірці залежних від ПАР загалом, однак чинник впливу негативних переживань на прийняття рішення не є специфічно вираженим, як у випадку групи з алкогольною залежністю.

Література

- Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. Принципы системной организации функций. Москва : Наука, 1973. С. 5–61.
- Корнилова Т. В., Корнилов С. А. Интуиция, интеллект и личностные свойства (результаты апробации опросника С. Эпстайна). *Психологические исследования*. 2013. № 3 (11). С. 5.
- Корнилова Т. В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация. *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2013. Т. 6. Вып. 31. С. 4.
- Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности. *Психологический журнал*. 2010. Т. 31. Вып. 1. С. 74–86.
- Корнилова Т. В. Риск в мышлении как условие риска в действии. *Управление риском*. 1997. Вып. 3. С. 21–28.
- Литвинчук Л. М. Проблема анозогнозії наркологічних хворих як фактор виявлення закономірностей процесів реабілітації та ресоціалізації. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Т. 14. Вип. 11. С. 38–49.
- Лурия А. Р., Хомская Е. Д. О некоторых теоретических вопросах проблемы «принятия решения» в свете нейропсихологии / под ред. П. К. Анохина, В. Ф. Рубахина, В. Б. Швыркова. Москва : Наука, 1976. С. 146–157.

- Митина О. В., Сырцова А. Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо (ЗТПД): результаты психометрического анализа русскоязычной версии. Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2008. Вып. 4. С. 67–90.
- Судаков К. В. Развитие теории функциональных систем в научной школе П. К. Анохина. Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2011. Вып. 1. С. 15–19.
- Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности: учеб.-метод. пособие. Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2000. 23 с.
- Щербина Л. Ф. Динаміка смислових структур осіб, залежних від психоактивних речовин, в процесі психологічної реабілітації: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. Київ, 2004. 19 с.
- Bechara, A. (2005). Decision making, impulse control and loss of willpower to resist drugs: a neurocognitive perspective. *Nature neuroscience*, 8 (11), 1458.
- Byrne, K. A., Silasi-Mansat, C. D., & Worthy, D. A. (2015). Who chokes under pressure? The Big Five personality traits and decision – making under pressure. *Personality and individual differences*, 74, 22–28.
- Caspi, A., Moffitt, T. E., Newman, D. L., & Silva, P. A. (1996). Behavioral observations at age 3 years predict adult psychiatric disorders: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Archives of general psychiatry*, 53 (11), 1033–1039.
- Gigerenzer, G. (2015). Simply rational: Decision making in the real world. *Evolution and Cognition*.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment. *Free press*.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of personality: Theory and research*, 2 (1999), 102–138.
- Long, E. C., Milcheva, S., Psederska, E., Vasilev, G., Bozgunov, K., Nedelchev, D., & Vassileva, J. (2018). Validation of the Substance Use Risk Profile Scale (SURPS) with Bulgarian substance dependent individuals. *Frontiers in psychology*, 9.
- Mann, L., & Tan, C. (1993). The hassled decision maker: The effects of perceived time pressure on information processing in decision making. *Australian Journal of Management*, 18 (2), 197–209.
- Pavlova, E. M., & Kornilova, T. V. (2019). The Role of the Triad of Traits «Tolerance for Uncertainty – Emotional Intelligence – Intuition» in Self-Assessed Creativity in Creative Professionals. *Psychological – Educational Studies*, 11 (1), 107–117.
- Riaz, M. N., Riaz, M. A., & Batool, N. (2012). Personality Types as Predictors of Decision Making Styles. *Journal of Behavioral Sciences*, 22 (2).

- Studer-Luethi, B., Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., & Perrig, W. J. (2012). Influence of neuroticism and conscientiousness on working memory training outcome. *Personality and Individual Differences, 53* (1), 44–49.
- Verdejo-Garcia, A., Chong, T. T. J., Stout, J. C., Уьсел, М., & London, E. D. (2018). Stages of dysfunctional decision – making in addiction. *Pharmacology Biochemistry and Behavior, 164*, 99–105.
- Wittmann, M., & Paulus, M. P. (2008). Decision making, impulsivity and time perception. *Trends in cognitive sciences, 12* (1), 7–12.
- Woicik, P. A., Stewart, S. H., Pihl, R. O., & Conrod, P. J. (2009). The substance use risk profile scale: a scale measuring traits linked to reinforcement-specific substance use profiles. *Addict Behavior, 34*, 1042–1055.
- World Health Organization (2018). International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision). Retrieved from <https://icd.who.int/browse11/1- m/en>.

References

- Anohin, P.K. (1973). Printsipialnyie voprosy obschei teorii funktsionalnykh sistem. [Principled questions of general functional system theory]. *Printsipy sistemnoi organizatsii funktsii – Principles of systematical function organization*, 5–61. Moskva: Nauka [in Russian].
- Bechara, A. (2005). Decision making, impulse control and loss of willpower to resist drugs: a neurocognitive perspective. *Nature neuroscience, 8* (11), 1458.
- Byrne, K.A., Silasi-Mansat, C. D., & Worthy, D. A. (2015). Who chokes under pressure? The Big Five personality traits and decision-making under pressure. *Personality and individual differences, 74*, 22– 28.
- Caspi, A., Moffitt, T. E., Newman, D. L., & Silva, P. A. (1996). Behavioral observations at age 3 years predict adult psychiatric disorders: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Archives of general psychiatry, 53*(11), 1033– 1039.
- Gigerenzer, G. (2015). *Simply rational: Decision making in the real world*. Evolution and Cognition.
- Janis, I.L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free press.
- John, O.P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of personality: Theory and research, 2* (1999), 102–138.
- Khromov, A.B. (2000). *Piatifaktornyi oprosnik lichnosti [Five-factor personality questionnaire]*. Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gos. Universiteta [in Russian].

- Kornilova, T.V., & Kornilov, S.A. (2013). Intuitsiia, intellekt i lichnostnie svoistva (rezultati aprobatsii oprosnika S. Epstaina) [Intuition, intelligence, and personality traits (the results of trying and testing Rational Versus Experiential Inventory by S. Epstein et al.)]. *Psikhologicheskies Issledovaniia – Psychological Studies*, 3 (11), 5 [in Russian].
- Kornilova, T.V. (2013). Melburnskii oprosnik priniatiia reshenii [Melbourne decision-making questionnaire]. *Psihologicheskies issledovaniia – Psychological Studies*, 6(31), 4–4 [in Russian].
- Kornilova, T.V. (2010). Novyi oprosnik tolerantnosti-intolerantnosti k nepredelennosti [Tolerance–intolerance of ambiguity new questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 31 (1), 74–86 [in Russian].
- Kornilova, T.V. (1997). Risk v myshlenii kak uslovie riska v deystvii [Risk of thinking as a condition to risk in action]. *Upravlenie riskom – Risk management*, (3), 21– 28 [in Russian].
- Litvinchuk, L.M. (2016). Problema anozohnozii narkolohichnykh hvoiryh yak faktor vyjavlennia zakonomirnostei protsesiv reabilitatsii ta resotsializatsii [The problem of anosognosia of the patient as a factor in identifying patterns of rehabilitation and resocialization]. *Aktualni problemy psyhologii – Actual problems of psychology*, 14 (11), 38–49 [in Ukrainian].
- Long, E.C., Milcheva, S., Psederska, E., Vasilev, G., Bozgunov, K., Nedelchev, D., ... & Vassileva, J. (2018). Validation of the Substance Use Risk Profile Scale (SURPS) with Bulgarian substance dependent individuals. *Frontiers in psychology*, 9.
- Luriiia, A.R., & Khomskaia, E.D. (1976). O nekotorykh teoreticheskikh voprosakh problemy «priniatiia resheniia» v svete neiropsikhologii [About some theoretical questions of «decision-making» problem in light of neuropsychology]. *Problemy priniatiia resheniia – Problems on decision-making*. P.K. Anokhin, V.F. Rubakhin, V.B. Svyrov (Eds.). Moskva: Nauka, 146–157 [in Russian].
- Mann, L., & Tan, C. (1993). The hassled decision maker: The effects of perceived time pressure on information processing in decision making. *Australian Journal of Management*, 18(2), 197–209.
- Mitina, O.V., & Syrtsova, A. (2008). Oprosnik po vremennoi perspektive F. Zimbardo (ZTPI): rezultaty psikhometricheskogo analiza russko-yazychnoi versii [The Zimbardo Temporal Perspective Questionnaire: results of psychometric analysis of russian version]. *Vestnik Moskovskogo universiteta – Newsletter of Moskva University. Series 14: Psychology*, 4, 67–90 [in Russian].

- Pavlova, E.M., & Kornilova, T.V. (2019). The Role of the Triad of Traits «Tolerance for Uncertainty–Emotional Intelligence–Intuition» in Self-Assessed Creativity in Creative Professionals. *Psychological-Educational Studies*, 11(1), 107–117.
- Riaz, M.N., Riaz, M.A., & Batool, N. (2012). Personality Types as Predictors of Decision Making Styles. *Journal of Behavioural Sciences*, 22(2).
- Shcherbina, L.F. (2004). Dynamika smyslovykh struktur osib, zaleznykh vid psykhoaktyvnykh rehovyn, v protsesi psykholoichnoi reabilitatsii [Dynamics of sense structures among persons dependent on psychoactive substances during psychological rehabilitation]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Studer-Luethi, B., Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., & Perrig, W. J. (2012). Influence of neuroticism and conscientiousness on working memory training outcome. *Personality and Individual Differences*, 53 (1), 44–49.
- Sudakov, K.V. (2011). Razvitie teorii funktsionalnykh sistem v nauchnoi shkole P.K. Anokhina [Functional Systems Theory Development at P.K. Anokhin's Scientific School]. *Vestnik Mezhdunarodnoi akademii nauk – Newsletter of International Academy of Sciences*, 1, 15–19 [in Russian].
- Verdejo-Garcia, A., Chong, T. T. J., Stout, J. C., Ўсел, M., & London, E. D. (2018). Stages of dysfunctional decision-making in addiction. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 164, 99–105.
- Wittmann, M., & Paulus, M. P. (2008). Decision making, impulsivity and time perception. *Trends in cognitive sciences*, 12(1), 7–12.
- Woicik, P.A., Stewart, S.H., Pihl, R.O., & Conrod, P.J. (2009). The substance use risk profile scale: a scale measuring traits linked to reinforcement-specific substance use profiles. *Addict Behaviour*, 34, 1042–1055.
- World Health Organization. (2018). International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision). Retrieved from <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>.

Дарвішов Наріман. Особистісні риси і прийняття рішень у залежних від психоактивних речовин осіб

АНОТАЦІЯ

У статті представлено порівняльне дослідження особливостей особистісних характеристик, що впливають на процес прийняття рішення в осіб із залежністю від психоактивних речовин та осіб без залежності.

© Darvishov Nariman

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.88-113>

Для цих груп було виявлено основні відмінності у регуляторних механізмах прийняття рішення. Метою статті є дослідження особливостей психологічних характеристик, асоційованих із процесом прийняття рішень в осіб із залежністю від психоактивних речовин.

У якості психометричних методів дослідження використано такі методики: 1) «Мельбурнський опитувальник прийняття рішень» (Корнилова, 2013); 2) опитувальник «Особистісні чинники прийняття рішення» (Корнилова, 1997); 3) «Новий опитувальник толерантності до невизначеності» (Корнилова, 2010); 4) «Опитувальник часової перспективи Зімбардо» (Митина, 2008); 5) «П'ятифакторний опитувальник особистості 5PFQ» (Хромов, 2000); 6) «Шкала ризику розвитку залежності від психоактивних речовин SURPS» (Woicik, 2009). Методом статистичної обробки було обрано критерій Манна – Вітні. У дослідженні взяли участь 125 осіб, із яких 65 осіб не мали встановленої залежності, 60 осіб на момент дослідження мали діагностовану залежність від психоактивних речовин і проходили програму реабілітації від залежності. Група залежних осіб включала в себе 30 осіб із полінаркоманією та 30 осіб з алкогольною залежністю.

Результати дослідження відобразили значущі відмінності ($p \leq 0,05$) за параметрами: «схильність до ризику», «пильність», «уникнення вибору», «надпильність», «толерантність до невизначеності», «негативне минуле», «депресивність», «пошук симуляції», що виявилися більш вираженими у групі залежних осіб, порівняно з контрольною групою; «пильність», «відкритість досвіду», «нейротизм», «сумлінність», «сприйняття майбутнього», що виявилися менш вираженими у залежних осіб, порівняно з контрольною групою. Проаналізовано статистично значущі відмінності всередині групи залежних – між групою осіб з алкогольною залежністю та групою полінаркоманів за параметрами: «толерантність до невизначеності» – виявилася вищою у групі полінаркоманів; «нейротизм», «негативне минуле», «депресивність», «тривожність» – виявилися вищими у групі осіб з алкогольною залежністю.

Отже, залежні особи загалом демонстрували вищу схильність до ризику, вищу схильність до дезадаптивних стилів і стратегій прийняття рішення та вищу толерантність до невизначеності, водночас були менш схильні до врахування довготривалих перспектив власного рішення. Установлено, що особи з алкогольною залежністю у процесі прийняття рішення мають нижчу емоційну стійкість, є більш чутливими до

ситуаційного тиску та негативних аспектів наявних поведінкових альтернатив, у той час як група полінаркоманів демонструє вищу емоційну стійкість і толерантність до невизначеності.

Ключові слова: прийняття рішень, залежність, психоактивні речовини, особистісні диспозиції, толерантність до невизначеності, сприйняття часової перспективи, стратегії прийняття рішень.

Дарвишов Нариман. Личностные черты и принятие решений у лиц, зависимых от психоактивных веществ

АННОТАЦИЯ

В статье представлено сравнительное исследование особенностей личностных характеристик, влияющих на процесс принятия решения у лиц с зависимостью от психоактивных веществ и лиц без зависимости. Для этих групп были выявлены основные различия в регуляторных механизмах принятия решения. Целью статьи является исследование особенности психологических характеристик, ассоциированных с процессом принятия решений у лиц с зависимостью от психоактивных веществ.

В качестве психометрических методов исследования использовались методики: 1) «Мельбурнский опросник принятия решений» (Корнилова, 2013); 2) опросник «Личностные факторы принятия решения» (Корнилова, 1997); 3) «Новый опросник толерантности к неопределенности» (Корнилова, 2010); 4) «Опросник временной перспективы Зимбардо» (Митина, 2008); 5) «Пятифакторный опросник личности SPFQ» (Хромов, 2000); 6) «Шкала риска развития зависимости от психоактивных веществ SURPS» (Woicik, 2009). В качестве метода статистической обработки был избран критерий Манна – Уитни. В исследовании приняла участие 125 человек, из которых 65 человек не имели зависимости, 60 человек на момент исследования имели диагностированную зависимость от психоактивных веществ и проходили программу реабилитации от зависимости. Группа зависимых лиц включала в себя 30 человек из полинаркоманией и 30 человек с алкогольной зависимостью.

Результаты исследования отразили значимые различия ($p \leq 0,05$) по параметрам: «склонность к риску», «бдительность», «избегание выбора», «гипербдительность», «толерантность к неопределенности», «негативное прошлое», «депрессивность», «поиск симуляции», которые оказались более выраженными у группы зависимых лиц, по сравнению с

контрольной группой; «бдительность», «открытость опыту», «нейротизм», «добросовестность», «восприятие будущего», которые оказались менее выраженными в зависимых лиц, по сравнению с контрольной группой. Проанализированы статистически значимые различия внутри группы зависимых – между группой лиц с алкогольной зависимостью и группой полинаркоманов по параметрам: «толерантность к неопределенности» – оказалась выше в группе полинаркоманов, «нейротизм», «негативное прошлое», «депрессивность», «тревожность» – оказались выше в группе лиц с алкогольной зависимостью.

Зависимые лица в целом демонстрировали более высокую склонность к риску, более высокую склонность к дезадаптивным стилям принятия решения и более высокую толерантность к неопределенности, вместе с тем, меньшую склонность к учету долгосрочных перспектив своего решения. Установлено, что лица с алкогольной зависимостью в процессе принятия решения имеют более низкую эмоциональную устойчивость, более чувствительны к ситуационному давлению и к отрицательным сторонам имеющихся поведенческих альтернатив, в то время как группа полинаркоманов демонстрирует более высокую эмоциональную устойчивость и толерантность к неопределенности.

Ключевые слова: принятие решений, зависимость, психоактивные вещества, личностные диспозиции, толерантность к неопределенности, восприятие временной перспективы, стратегии принятия решений.

Original manuscript received September 04, 2019

Revised manuscript accepted October 09, 2019

Psychosemantic Approach in Researches of Professional Self-consciousness of Future Psychologists

Психосемантичний підхід у дослідженнях професійної самосвідомості майбутніх психологів

Olha Drobot

Dr. in Psychology, Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, National Aviation University, Kyiv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5999-7632>

Researcher ID: E-8071-2016

E-mail: piterkiev@gmail.com

Ольга Дробот

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

Svitlana Mytrofanova

Postgraduate Student, Department of Psychology and Pedagogy, University of Modern Knowledge, Kyiv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6514-9218>

Researcher ID: V-7808-2019

E-mail: mitrofanova_s@ukr.net

Світлана Митрофанова

Аспірантка кафедри психології та педагогіки, Приватний Вищий Навчальний Заклад «Університет сучасних знань», м. Київ (Україна)

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Drobot Olha, Mytrofanova Svitlana



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Drobot Olha, Mytrofanova Svitlana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.114-134>

The author's contribution: O. Drobot – 50%, S. Mytrofanova – 50%.

Авторський внесок: О. Дробот – 50%, С. Митрофанова – 50%.

ABSTRACT

On the basis of theoretical analysis a number of professional components of group consciousness is separated, according to which it is possible to determine the factors of formation of professional self-consciousness of future psychologists. It is stated that in psychological science self-consciousness is treated in accordance with two paradigms: as mental process or a sum of processes, on the one hand, and as a result of mental processes, on the other hand. The relevance of psychosemantic approach as a paradigm for research of professional consciousness of future psychologists is substantiated. The categorical structure of professional consciousness of the subjects is aimed at preserving the semantic integrity of self-image. It is proved that the way the students imagine and project their professional future, is aware of life and professional goals, plan professional development and improve themselves according to the requirements of specialty, affect the efficiency of the process of professional development. It is shown that psychosemantic methods provide an opportunity to get information on how a professional realizes and evaluates the difficulties and contradictions of professional activity, internally perceives them, as well as independently and constructively overcomes them in accordance with his / her values. In terms of psychosemantics, it is stated that professional self-consciousness of future psychologists has a three-component structure, which is presented by: a cognitive component reflecting the awareness of their professionally important qualities, professional self-knowledge, which results in the formation of a «professional self-image»; an affectively measured component that includes professional self-assessment, self-acceptance, positive attitude to oneself as to a specialist, self-esteem, attitude to one's professional activity, which results in professional self-attitude; a behavioral component reflecting motivational value and regulatory activity aspects. The essence of professional self-consciousness is structured in terms of functions, processes and product at each of specified levels. It is concluded that the most important factor in the development of professional consciousness of future psychologists and the criterion of efficiency of their professional activity is the compulsory reflection of the content of own professional consciousness. Mastering a profession of psychologist forms professional assumptions of students, that predetermines the development of professional consciousness.

© Drobot Olha, Mytrofanova Svitlana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.114-134>

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

Key words: *psychosemantics of consciousness, professional consciousness, future psychologists, structure of self-consciousness.*

Вступ

Важливість ролі свідомості в житті людини та суспільства не потребує додаткової аргументації, проте психологічна проблематика свідомості залишається однією з недостатньо досліджених у сучасній науці. Людська свідомість, будучи вищим рівнем відображення дійсності, однією з найважливіших характеристик має здатність до рефлексії, тобто готовність до пізнання явищ навколишнього світу і самої людини (Абульханова, 1999). В останньому випадку свідомість обертається до дослідника своєю найцікавішою та найінтимнішою стороною – самосвідомістю особистості.

Проблема самосвідомості – одна з найважливіших у дослідженні особистості. У зарубіжній класичній психологічній літературі ця проблематика розглядається у працях У. Джеймса (Джеймс, 2018), Дж. Фодора (Fodor, 1989), у радянській психології – у працях К. О. Абульханової (Абульханова, 1999), С. Л. Рубінштейна (Рубинштейн, 1998), І. І. Чеснокової (Чеснокова, 1977), у пострадянській психології – в доробку Г. В. Акопова (Акопов, 1986), О. Ю. Артем'євої (Артемьева, 1999), О. Є. Сапогової (Сапогова, 1997).

Психосемантичний підхід до буденної свідомості досліджує переважно картину світу і систему значень, що стоїть за нею, як предмет психологічної науки (Fodor, 1989). На цьому тлі різні види професійної свідомості та самосвідомості нечасто потрапляють до фокусу уваги дослідників у галузі психосемантики. Експериментальна психосемантика як наукова галузь вивчає генезис, будову та функціонування індивідуальної системи значень, яка опосередковує процеси сприймання, мислення, пам'яті та відображає індивідуальний, а у груповому дослідженні – колективний набір особливостей, що зумовлюють і модифікують цей процес сприймання (Петренко, 2005).

У нашому дослідженні актуальним є саме професійний компонент групової свідомості, на основі якого можливе визначення чинників формування професійної самосвідомості групи майбутніх психологів.

Мета статті – обґрунтування психосемантичного підходу як парадигми вивчення професійної свідомості майбутніх психологів шляхом побудови суб'єктивних семантичних просторів.

Завдання статті

Поставлені завдання полягали у виконанні таких дослідницьких процедур:

- огляд і теоретичний аналіз спеціальної літератури з питань стану розробленості проблеми професійної самосвідомості майбутніх психологів;
- укладання структурної моделі професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Методи та методики дослідження

Для вирішення поставлених завдань було використано теоретичні методи дослідження, зокрема: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація теоретичних та емпіричних даних, моделювання.

Результати та дискусії

Самосвідомість визначається як складний психічний процес, сутність якого полягає у сприйнятті особистістю великої кількості «образів» самої себе в різних ситуаціях діяльності та поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми та в поєднанні цих образів у єдине цілісне утворення – спочатку в уявлення, а потім у поняття свого власного «Я» як суб'єкта, відмінного від інших суб'єктів (Чеснокова, 1977).

На сьогодні беззаперечно доведено, що феномен самосвідомості є інтегральним новоутворенням особистості на певному етапі її розвитку, що забезпечує цілісність її внутрішньо-

го світу (Абульханова, 1999). При цьому кожний прояв само-свідомості є результатом складної взаємодії всіх складників структури особистості: її особистісних якостей, здібностей, мотивів, потреб, цілей, емоційної сфери, накопиченого життєвого досвіду тощо. Здатність до самоусвідомлення є характерною особливістю людини як високорозвиненої соціальної істоти. Отже, самосвідомість – це один із проявів свідомості як відокремлення себе («Я») від об'єктивного світу (не «Я»); усвідомлення, оцінка людиною себе, свого місця у світі, своїх інтересів, знань, переживань, поведінки тощо.

У найширшому, філософському розумінні самосвідомість являє собою спосіб усвідомлення людиною унікальної цінності та неповторності своєї особистості, виокремлення з природи і світу людей свого «Я». Що стосується самосвідомості у широкому психологічному значенні, то це поняття стосується безпосередньо соціальних груп – класів, етносів тощо, на рівні теоретичного мислення вона приймає форму рефлексії. Зароджується самосвідомість ще з розвитком мови, форм спілкування та предметної діяльності людини й спочатку набуває вигляд родової та групової свідомості. Отже, наслідком тривалого історичного розвитку і відповідних форм мислення є становлення чуття «Я» (Чеснокова, 1977).

У психологічній науці самосвідомість розглядається згідно з двома парадигмами: з одного боку, як психічний процес або сума процесів, з іншого – як результат психічних процесів. Першість дихотомічного погляду на сутність самосвідомості належить У. Джеймсу. Вводячи глобальне особистісне поняття «Я» (Self), учений убачав у ньому первинне утворення, у якому поєднується «Я-усвідомлююче» (I) з «Я-як об'єкт усвідомлення» (Me). Ці дві сторони одного цілого завжди існують узгоджено, оскільки перше з них являє собою чистий досвід (I), а друге – зміст цього досвіду (Me). У. Джемс зазначає, що «Я-як об'єкт» охоплює все, що можна назвати своїм: «Я» духовне, «Я» матеріальне, «Я» соціальне та «Я» фізичне (Джеймс, 2018).

На противагу результативному, процесуальний погляд розвинений у працях К. Ясперса (Ясперс, 1997). Учений репрезентує самосвідомість як процес згідно з декількома параметрами: «Свідомість «Я» має чотири формальні ознаки: 1) почуття діяльності – усвідомлення себе як активної істоти; 2) усвідомлення своєї єдності: в кожен момент я усвідомлюю, що я єдиний; 3) усвідомлення власної ідентичності: я залишаюся тим, ким був завжди; 4) усвідомлення того, що «Я» відмінне від решти світу, від усього, що не є «Я»» (Ясперс, 1997: 159).

Як відомо, психосемантичний підхід у дослідженні свідомості спирається на методичний принцип дослідження образів, понять, об'єктів через вивчення «упередженості» людської свідомості шляхом реконструкції системи індивідуальних значень (Osgood, 1952). Матриця таких оцінок є вихідним матеріалом для подальшого аналізу. Отримані в результаті математичної обробки матриці фактори утворюють семантичний простір, у якому розташовується об'єкт оцінювання. Цей простір виступає «операціональним аналогом категоріальної структури свідомості досліджуваних» (Петренко, 2005: 184).

При реконструкції категоріальних структур індивідуальної свідомості, що опосередковують сприйняття об'єкта, відбувається моделювання суб'єктивної картини світу (або окремої проблеми) в тому вигляді, у якому вона дана свідомості окремої людини (Артемьева, 1999). Цей підхід спрямований на вивчення особистості, а не індивіда. У зазначеному контексті особистість – це індивід, який має розвинену, семантично організовану картину світу, здатність до рефлексії, регулює свою поведінку на основі процесів категоризації, спрямованих на збереження смислової цілісності образу «Я».

Психосемантичний підхід у нашому дослідженні дає змогу реконструювати категоріальні структури групової професійної свідомості майбутніх фахівців. На думку В. Ф. Петренка, такий підхід дозволяє вибудувати картину світу су-

б'єкта, визначити конструкти як певну систему координат, крізь яку людина сприймає світ (Петренко, 2005).

Період професійної підготовки є одним із найважливіших етапів формування особистості та її свідомості, на якому не лише проходить стрімке оволодіння професійними знаннями, навичками та вміннями, а також відбуваються істотні зміни у структурі самосвідомості. Від того, як студенти уявляють і проєктують своє професійне майбутнє, усвідомлюють життєві й професійні цілі, планують професійний розвиток і згідно з вимогами фаху самовдосконалюються, залежить ефективність процесу професійного становлення (Стасюк, 2009; Сторож, 2004).

Важливо зазначити безумовний вплив професійного навчання, а згодом і професійної діяльності на формування самосвідомості. Так, згідно з думкою С. Л. Рубінштейна, вищі психічні функції людини спеціалізуються «залежно від різних умов, у яких відбувається мисленнєвий процес» (Рубінштейн, 1998: 145).

Цікавим у психосемантичному сенсі є також розвиток професійної самосвідомості. Цей чинник є вирішальним серед тих, що впливають на успішність професійної діяльності психолога. Психосемантичні методи дають змогу отримати відомості про те, як професіонал усвідомлює й оцінює труднощі та протиріччя професійної діяльності, внутрішньо їх сприймає, самостійно і конструктивно вирішує їх відповідно до своїх цінностей.

Уже під час навчання у закладі вищої освіти людина починає розуміти, чи відповідає вибір професії її початковим уявленням. Глибинна семантика професійного самовизначення майбутнього фахівця, інтеграція його інтересів у професійну спрямованість, виникнення і розвиток професійного мислення – все це пов'язано з періодом навчання у ЗВО, адже у цей період життя людини формується значно ширша та стійкіша мотивація майбутньої професійної діяльності – науковий світогляд і професійна свідомість. Усі зазна-

чені аспекти підлягають психосемантичному вимірюванню й осмисленню.

Важливо наголосити, що робота психолога належить до категорії підвищеної відповідальності, оскільки пов'язана з надзвичайно складним і тонким феноменом – психікою та свідомістю людини, що, у свою чергу, висуває підвищені вимоги до підготовки фахівців. Від наявності й ступеня розвитку професійно значущих якостей професійної самосвідомості психолога залежить успіх професійної діяльності. Психолог із метою якісного здійснення трудової діяльності повинен уміти гнучко, творчо, за обмежений час отримувати інформацію, підбирати й адаптувати техніки і методики, оцінювати відповідність обраних методів меті, прогнозувати наслідки психологічного втручання.

Той факт, що психолог має досить високу планку вимог до професійної практичної діяльності, визначає основні детермінанти формування професійної свідомості цих фахівців. Однією з детермінант є розуміння і трансформація норм діяльності фахівця у смислові утворення, що дають змогу оцінювати, контролювати й спрямовувати його діяльність. Важливою детермінантою формування професійної свідомості психологів є норми і принципи тих психологічних напрямів, у руслі яких проходить робота з надання психологічної допомоги, а також специфіка психологічних проблем, яка відображає специфіку соціокультурної ситуації в суспільстві (Чепелева, 2001; Шевченко, 2006).

У гносеологічному плані психосемантика стоїть на засадах конструктивізму, який трактує психічне відображення як моделювання, що включає в образ світу аксіологічні, ціннісні компоненти. Моделювання в галузі самосвідомості може методологічно спиратися на концепцію А. О. Реана, який до складу професійної самосвідомості приєднує поняття професійної «Я-концепції». Автор пропонує таке визначення: «Професійна «Я-концепція» – це уявлення особистості про себе як професіонала» (Реан, 2007: 68). Згідно з цим

визначенням слід розуміти, що професійна «Я-концепція» психолога є уявленням особистості про себе як психолога, що складається з ідеального образу «Я-професіонал», реального образу «Я», дзеркального «Я» та професійної самооцінки.

Так, І. П. Андрійчук, досліджуючи питання формування позитивної «Я-концепції» студентів-психологів у процесі навчання в закладі вищої освіти, пропонує власну модель особистості психолога, що включає в себе необхідні особистісні якості та риси, і все це автор поєднує у поняття позитивної «Я-концепції». Показниками позитивної «Я-концепції», на думку автора, є сталість й адекватність самооцінки, домінування інтернальних тенденцій локусу контролю, високий рівень самоповаги, відсутність тривожності в особистості та внутрішньоособистісних проблем (Андрійчук, 2003).

Вивчаючи психологічні властивості психологів, яких вони набувають у процесі професійної підготовки, Н. В. Чепелева виокремлює рівні в системі організації професійного психологічного навчання:

- світоглядний рівень, становлення якого повинно забезпечити засвоєння норм, зразків, правил поведінки, стійкої системи цінностей, яка б відповідала професійному етикету психолога;

- професійний рівень, що, як і всі інші, має на меті формування професійної свідомості майбутніх спеціалістів і спрямовується на оволодіння необхідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога, формування його психологічної культури;

- особистісний, метою якого є формування в студентів професійно важливих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, «діалогічності» як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації (Чепелева, 2001).

У. Л. Стасюк наголошує, що серед ключових психологічних характеристик професійних психологів провідне місце займає професійна компетентність (Стасюк, 2009). Компетентність – це «особливий тип організації предметно-специ-

фічних знань, який дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності» (Чепелева, 2001: 37). Аналізуючи цей термін, Н. В. Чепелева зазначає, що професійна компетентність «припускає не тільки оволодіння необхідними практичними вміннями та техніками, а й наявність у фахівців розвинутого поля професійних смислів, які здебільшого і зумовлюють творчий характер професійної діяльності психолога» (Чепелева, 2001: 45).

Г. В. Акопов виокремив десять основних властивостей професійної свідомості кваліфікованих психологів, які повинні:

- розглядати цілі психологічної допомоги як нові можливості клієнтів та виявляти їх у взаємодії з клієнтами;
- у ситуації професійної діяльності знаходити багато реакцій – вербальних і невербальних – на широкий спектр ситуацій і проблем;
- розуміти та поєднувати в роботі численні концепції;
- мати здатність до відпрацювання багатьох думок, слів і моделей поведінки як у межах своєї культури, так і інших культур;
- розуміти міру відповідальності всіх учасників професійної психологічної діяльності й володіти юридичними нормами регуляції відповідальності;
- постійно рефлексувати зміст своєї діяльності, реально оцінювати свої можливості й рівень кваліфікації;
- розуміти, що їх власні реакції діють на клієнта, і навпаки – реакції клієнта впливають на них самих, визначаючи та фіксуючи свої думки і почуття, бажання клієнтів;
- усвідомлювати людську гідність у роботі практичних психологів як самоцінність, тому що повага до гідності клієнтів – це аксіома, яка визначає їх чесність у спілкуванні з клієнтами в разі одержання, використання та передачі психологам особистої інформації;
- приділяти значну увагу узагальненій теорії, зміст якої вони активно рефлексують, постійно опановувати нові

теорії та підходи і створювати на їх основі власну концепцію психологічної допомоги;

– розглядати теорію як відображення реальності, закладаючи її в основу вироблення манери мислення (Акопов, 1986).

О. Є. Сапогова наводить такі основні характеристики професійної свідомості психолога.

- **Дивергентність**, тобто гнучкість. Дивергентність дає змогу психологу поставитися до типової ситуації, як до унікальної. Психолог не має права мислити категоріями «неправильно», «погано»: він дає множинну інтерпретацію психологічного факту.

- **Філософічність**. Філософічність свідомості допомагає розглянути психологічний факт на граничних об'єктах: цінність, смисл, сутність, буття. Філософська оцінка психологічного факту відкриває широкий спектр реагування на проблеми клієнта, взаємодії з ним у пошуках пояснень його проблеми, поведінки тощо.

- **Метафоричність**. Метафора у професійній діяльності є гносеологічним інструментом, засобом пізнання. Сутність метафори – перенесення смислу з одного предмета чи явища на інший. У пізнанні метафора опосередковує перехід до нового знання, допомагаючи встановити в ньому подібне, уже відоме. Метафорична свідомість психолога є дуже цінною для особистості, тому що вона здатна виразити глибоко сховані почуття, підсилити враження від спілкування, зробити унікальну композицію з тієї психологічної інформації, що надає про себе клієнт.

- **Екологічність**. Маються на увазі чисті, безпечні для клієнта помисли, дбайливе ставлення до всіх складових його особистості. Екологічність також передбачає утримання від оцінки й коментарів дій клієнта, від тиску на нього.

- **Інтуїтивність**. Робота інтуїції передбачає охоплення цілого з усіма його частинами єдиним поглядом. Це здатність до творчості у стосунках із клієнтом. Без інтуїції пси-

холог дотримується набору прийомів, використовуючи стандартний стиль поведінки й реагування, шаблонні оцінки, вимоги, рекомендації.

- **Екзистенційність і феноменальність.** У структуру екзистенціальної свідомості входять турбота, совість, надія, чекання, напруга, пошуки, добро. Екзистенціальна свідомість проявляється потребою ставити самому собі запитання про смисл буття. Ця потреба багато в чому полегшує існування людини, знецінюючи світ речей. У психологічній свідомості екзистенційність розширює горизонти розуміння клієнта. Клієнт має власний сутнісний задум, він вільний у помислах і вчинках, відповідальний за себе. Екзистенціальна свідомість диктує необхідність входити в життєвий простір клієнта, осягати його сутність, смисли й емоції. Вона не ставить перед клієнтом зовнішніх цілей, а орієнтує його у власних цілях і смислах. Феноменальність свідомості проявляється у визнанні феноменальності особистості й вимогах до її аналізу множинних унікальних підходів, концепцій і теорій.

- **Уява і креативність.** Уява психолога – вихід у нові сфери пізнання клієнта як філософської системи і психологічної реальності. Креативність – здатність створювати нові смисли на основі думок, дій, учинків клієнта; дописувати й добудовувати не зроблені уявлення про свою проблему, виводити проблеми клієнта з рамок помилкових уявлень. Це вихід за межі стереотипного вирішення проблеми.

- **Гуманітарність.** Гуманітарна свідомість викликає протест проти технологізації людських відносин і технічних прийомів аналізу й інтерпретації подій. Гуманітарність свідомості психолога є мистецтвом проживання ситуації, занурення в психічний стан клієнта.

- **Діалогічність.** Опанувати внутрішньою сутністю людини, ставлячись до неї як до об'єкта своєї уваги, своєї компетентності, своєї діяльності, не можливо. Тільки у системі «я суб'єкт – ти суб'єкт» можна домогтися результату. В діалогічній свідомості сполучаються різні логіки, різні системи

оцінок, різні погляди, ідеї, теорії. Загалом діалогічна свідомість є потребою розвивати власні ідеї у багатозначному контексті.

- **Полікультурність.** Психолог зобов'язаний діяти, мислити, приймати рішення, включаючи у свою соціокультурну систему клієнта, що дає йому змогу приєднатися до його внутрішнього світу. Полікультурність також передбачає розуміння меж своєї компетентності.

- **Теоретичність.** Це своєрідна манера мислення, коли факти узагальнюються та вводяться в систему знань і категорій.

- **Інтерпретаційність.** Інтерпретації – це психологічний спосіб формування ставлення психолога до чогось або когось. Здатність до інтерпретації – це здатність будувати смислові композиції, версії, думки, пояснення. У психологічній практиці інтерпретація – це здатність виявляти нове положення особистості в обставинах, що змінилися, і визначати його.

- **Трансперсональність.** Якість психологічної свідомості, що дає змогу ввійти у приховану систему здібностей і можливостей клієнта, розуміти його як особистість і розуміти мову, якою вона себе виражає. Трансперсональність дає можливість бачити багатозначність кожної людини, невичерпну глибину її душі й надію на краще (Сапогова, 1997: 2–4).

Н. Ф. Шевченко, посилаючись на О. Є. Сапогову (Сапогова, 1997) і торкаючись особливостей професійно-психологічної свідомості, зазначає, що необхідно починати з визначення природи тієї діяльності, для якої вона створюється й специфікується. Автор має на увазі внутрішню роботу – тобто, роботу, яка відбувається у внутрішньому плані психологічної свідомості, в галузі індивідуальної психосемантики (Шевченко, 2006).

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дав підстави укласти концептуальну модель професійної самосвідомості психологів (рис. 1).



Рис. 1. Структурно-функціональна модель професійної самосвідомості психологів

У цій моделі професійна самосвідомість майбутніх психологів розглянута з точки зору психосемантики змісту і має трикомпонентну структуру, яка представлена: когнітивним компонентом, що відображає усвідомлення своїх професійно важливих якостей, професійне самопізнання, внаслідок чого формується «професійний образ Я»; афективно-оцінним компонентом, що включає професійну самооцінку, самоприйняття, позитивне ставлення до себе як до фахівця, самоповагу, ставлення до своєї професійної діяльності, результатом чого є професійне самоставлення; поведінковим компонентом, що відображає мотиваційно-ціннісні та регулятивно-діяльнісні аспекти.

Провідними функціями професійної самосвідомості на когнітивному рівні є категоризація об'єктів світу професії, формування науково-психологічного світогляду та поглиблення психологічної свідомості. На афективно-оцінному рівні самосвідомість забезпечує суб'єктивне оцінювання образів, понять, об'єктів, пов'язаних із «Я-професійним», на поведін-

ковому – забезпечує рефлексивність фахівця у професійній діяльності.

Процеси та механізми, що функціонують на когнітивному рівні самосвідомості – це смислоутворення, метатеоретичне мислення (усвідомлення принципів надання допомоги у різних психологічних традиціях); на афективно-оцінному рівні – рефлексія, розуміння і трансформація норм професійної діяльності, самоусвідомлення та самооцінка, усвідомлення й оцінка труднощів і протиріч професійної діяльності; на поведінковому рівні – це мотивація до оволодіння професійними знаннями, навичками та вміннями, а також сповідання цінностей і норм психо-практичної діяльності.

Продуктом (результатом) когнітивних процесів, які забезпечують діяльність професійної самосвідомості, є професійне психологічне мислення (когнітивний рівень), професійна «Я-концепція» (ідеальний образ «Я-професіонал», реальний образ «Я», дзеркальне «Я») – афективно-оцінний рівень, та професійна культура особистості психолога – поведінковий рівень репрезентації цього феномену.

Висновки

Проблема самосвідомості впродовж тривалого часу зберігає свою актуальність, оскільки є однією зі складних і дискусійних. На сучасному етапі розвитку надзвичайно важливим і необхідним завданням є синтез доробку різних шкіл психології самосвідомості, узагальнення всього цінного, що напрацьовано різними дослідниками, попри термінологічні та методологічні неузгодження між ними.

Професійна самосвідомість є своєрідною проекцією закономірностей, змісту, структурних компонентів самосвідомості особистості на професійну діяльність. Розгляд психосемантичних аспектів професійної самосвідомості майбутніх психологів як чинників і критеріїв ефективності професійної діяльності дає підстави зробити висновок, що найважливішим чинником є обов'язкова рефлексія змісту власної професій-

ної свідомості. Оволодіння професією психолога формує суму професійних уявлень студентів, чим зумовлює формування професійної свідомості.

У статті шляхом застосування теоретичного аналізу було обґрунтовано релевантність психосемантичного підходу як парадигми дослідження професійної самосвідомості майбутніх психологів. Укладено трикомпонентну структурно-функціональну модель професійної самосвідомості, представлену когнітивним, афективно-оцінним і поведінковим рівнями репрезентації останньої. Сутність професійної самосвідомості структуровано в розрізі функцій, процесів і продукту на кожному із зазначених рівнів.

Наукову перспективу вбачаємо в узагальненні результатів емпіричного дослідження, що дасть змогу зробити припущення про найпоширеніші уявлення, категорії, на які спираються майбутні психологи у своєму сприйнятті світу психології; у реконструюванні чуттєвої тканини ставлення студентів до світу майбутньої професії.

Література

- Абульханова К. А. Психология и сознание личности. *Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: Избранные психологические труды*. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 1999. 224 с.
- Акопов Г. В. Психологические аспекты формирования профессионального сознания студентов. *Роль высшей школы в проведении реформы общеобразовательной и профессиональной школы*. Тез. докл. обл. межвуз. н.-м. конф. Куйбышев, 1986. С. 63–71.
- Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Тернопіль, 2003. 208 арк.
- Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. Москва : Наука; Смысл. 1999. 350 с.
- Джеймс У. Психология / под ред. Л. А. Петровской. Москва : Рипол Классик, 2018. 616 с.
- Петренко В. Ф. Основы психосемантики. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 480 с.

- Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. Москва : АСТ, 2007. 407 с.
- Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург : Питер, 1998. С. 634–644.
- Сапогова Е. Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух. *Журнал практического психолога*. 1997. № 6. С. 3–13.
- Стасюк У. Л. Особливості професійного самовизначення майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець Подільський : Аксіома, 2009. Вип. 6. Ч. 2. С. 265–274.
- Сторож О. В. Аналіз основних теоретико-методологічних підходів до вивчення і розвитку самосвідомості особистості. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2004. Вип. 30. С. 202–207.
- Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва : МГУ, 1977. 246 с.
- Чепелева Н. В. Личностная подготовка практического психолога в условиях вуза. *Психолого-педагогические основы личностно-ориентированного образования в МДЦ «Артек»*. Ялта : Артек, ГИА. 2001. С. 34–45.
- Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2006. 296 с.
- Ясперс К. *Общая психопатология* / пер. Л. О. Акопян. Москва : Практика, 1997. 1053 с.
- Fodor, J. A. (1989). *Psychosemantics: the Problem of Meaning in the Philosophy of Mind*. Cambridge, United Kingdom : MIT Press. 171 p. DOI 10.2307/2215623.
- Osgood, C. (1952). The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, 49, 197–237. DOI 10.1037/h0055737.

References

- Abul'khanova, K.A. (1999). *Psikhologiya i soznanie lichnosti* [Psychology and consciousness of personality]. *Problemy metodologii, teorii i issledovaniia realnoy lichnosti – Problems of methodology, theory and research of the real personality*. Moskva: Moskovskiy psikhologo-sotsialnyi institut; Voronezh: MODEK [in Russian].
- Akopov, G. V. (1986). *Psikhologicheskie aspekty formirovaniia professionalnogo soznaniia studentov* [Psychological aspects of the formation

- of students' professional consciousness]. *Rol vysshey shkoly v provedenii reformy obscheobrazovatelnoi i professionalnoi shkoly – The role of higher education in the reform of general education and vocational schools*. Kuibyshev [in Russian].
- Andriichuk, I.P. (2003). Formuvannia pozytyvnoi Ya-kontseptsii osobystosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv u protsesi profesiinoy pidhotovky [The formation of positive Me-concept of future counseling psychologists in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
- Artemieva, E.Yu. (1999). *Osnovy psikhologii subiektyvnoy semantiki [Fundamentals of the psychology of subjective semantics]*. Moskva : Nauka; Smysl [in Russian].
- James, U. (2018). *Psikhologiya [Psychology]*. Moskva : Ripol Klassik [in Russian].
- Petrenko, V. F. (2005). *Osnovy psikhosemantiki [Fundamentals of psychosemantics]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Rean, A.A. (2007). Psikhologiya lichnosti [Psychology of Personality]. *Sotsializatsiia, povedenie, obschenie – Socialization, behavior, communication*. Moskva : AST [in Russian].
- Rubinshtein, S.L. (1998). Samosoznanie lichnosti i ee zhiznennyi put [Self-consciousness of personality and his life way]. *Osnovy obschey psikhologii – Basics of General Psychology*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Sapogova, E.E. (1997). Professionalnoe psikhologicheskoe soznanie: refleksiiia vslukh [Professional psychological consciousness: reflection aloud]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa – Journal of practical psychologist*, 6, 3–13 [in Russian].
- Stasiuk, U.L. (2009). Osoblyvosti profesiinoho samovyznachennia maibutnikh psykholohiv [Features of professional self-determination of future psychologists]. *Problemy suchasnoi psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy / Za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufriievoi – Problems of modern psychology. Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine / Ed. S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva*, 6, 2, 265–274 [in Ukrainian].
- Storozh, O.V. (2004). Analiz osnovnykh teoretyko-metodolohichnykh pidkhodiv do vyvchennia i rozvytku samosvidomosti osobystosti [Analysis of the main theoretical and methodological approaches to the study and development of personality's self-consciousness]. *Onovlen-*

- nia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity – Renewal of content, forms and methods of teaching and education in educational institutions, 30, 202–207 [in Ukrainian].*
- Chesnokova, I.I. (1977). *Problema samosoznannia v psikhologii [The problem of self-consciousness in psychology]*. Moskva : MGU [in Russian].
- Chepeleva, N.V. (2001). Lichnostnaia podgotovka prakticheskogo psikhologa v usloviyah vuza [Personal training of the counseling psychologist in the conditions of high school]. *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya v MDTs «Artek» – Psychological and pedagogical foundations of personality-oriented education in the ICC «Artek»*. Yalta: Artek, GIA, 34–45 [in Russian].
- Shevchenko, N. F. (2006). Formuvannia profesiinoi svidomosti praktychnykh psykhologiv u systemi vyshchoi osvity [Formation of professional consciousness of practical psychologists in the system of higher education]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Yaspers, K. (1997). *Obschaia psikhopatologiya [General psychopathology]*. Moskva: Praktika [in Russian].
- Fodor, J. A. (1989). *Psychosemantics: the Problem of Meaning in the Philosophy of Mind*. Cambridge, United Kingdom: MIT Press. DOI: 10.2307/2215623.
- Osgood, C. (1952). The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, 49, 197–237. DOI: 10.1037/h0055737.

Дробот Ольга, Митрофанова Світлана. Психосемантичний підхід у дослідженнях професійної самосвідомості майбутніх психологів

АНОТАЦІЯ

У статті на підставі теоретичного аналізу виокремлено низку професійних компонентів групової свідомості, на основі яких можливе визначення чинників формування професійної самосвідомості майбутніх психологів. Обґрунтовано релевантність психосемантичного підходу як парадигми дослідження професійної свідомості майбутніх психологів. Доведено актуальність констатації та подальшого розвитку психосемантичного змісту професійної свідомості майбутніх психологів на всіх рівнях організації професійного психологічного навчання: світоглядному, професійному, особистісному. Категоріальна структура професійної свідомості досліджуваних спрямована на збереження смислової цілісності образу «Я». Доведено, що від того, як студенти уявляють і проектують своє професійне майбутнє, усвідомлюють життєві та професійні цілі, планують

© Drobot Olha, Mytrofanova Svitlana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.114-134>

професійний розвиток і згідно з вимогами фаху самовдосконалюються, залежить ефективність процесу професійного становлення. Показано, що психосемантичні методи дають змогу отримати відомості про те, як професіонал усвідомлює й оцінює труднощі та протиріччя професійної діяльності, внутрішньо їх сприймає, самостійно і конструктивно вирішує їх відповідно до своїх цінностей. Із точки зору психосемантики констатовано, що професійна самосвідомість майбутніх психологів має трикомпонентну структуру, яка представлена: когнітивним компонентом, що відображає усвідомлення своїх професійно важливих якостей, професійне самопізнання, внаслідок чого формується «професійний образ Я»; афективно-оцінним компонентом, що включає професійну самооцінку, самоприйняття, позитивне ставлення до себе як до фахівця, самоповагу, ставлення до своєї професійної діяльності, результатом чого є професійне самоставлення; поведінковим компонентом, що відображає мотиваційно-ціннісні та регулятивно-діяльнісні аспекти. Зроблено висновок, що найважливішим чинником розвитку професійної свідомості майбутніх психологів і критерієм ефективності їх професійної діяльності є обов'язкова рефлексія змісту власної професійної свідомості. Оволодіння професією психолога формує професійні уявлення студентів, чим зумовлює формування професійної свідомості.

Ключові слова: свідомість, професійна свідомість, майбутні психологи, психосемантика свідомості, структура самосвідомості.

Дробот Ольга, Митрофанова Светлана. Психосемантический подход в исследованиях профессионального самосознания будущих психологов

АННОТАЦИЯ

В статье на основании теоретического анализа выделен ряд профессиональных компонентов группового сознания, на основе которых возможно определение факторов формирования профессионального самосознания будущих психологов. Обосновано релевантность психосемантического подхода как парадигмы исследования профессионального сознания будущих психологов. Доказана актуальность констатации и дальнейшего развития психосемантического содержания профессионального сознания будущих психологов на всех уровнях организации профессионального психологического обучения: мировоззренческом, профессиональном, личностном. Категориальная структура профессионального сознания испы-

© Drobot Olha, Mytrofanova Svitlana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.114-134>

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

туемых направлена на сохранение смысловой целостности образа «Я». Доказано, что от того, как студенты представляют и проектируют свое профессиональное будущее, осознают жизненные и профессиональные цели, планируют профессиональное развитие и, в соответствии с требованиями специальности, самосовершенствуются, зависит эффективность процесса профессионального становления. Показано, что психосемантические методы позволяют получить сведения о том, как профессионал понимает и оценивает трудности и противоречия профессиональной деятельности, внутренне их воспринимает, самостоятельно и конструктивно решает в соответствии со своими ценностями. С точки зрения психосемантики констатировано, что профессиональное самосознание будущих психологов имеет трехкомпонентную структуру, представленную: когнитивным компонентом, отображающим осознание своих профессионально важных качеств, профессиональное самопознание, в результате которого формируется «профессиональный образ Я»; аффективно-оценочным компонентом, включающим профессиональную самооценку, самопринятие, положительное отношение к себе как к специалисту, самоуважение, отношение к своей профессиональной деятельности, результатом чего является профессиональное самоотношение; поведенческим компонентом, отражающим мотивационно-ценностные и регулятивно-деятельностные аспекты. Сделан вывод о том, что важнейшим фактором развития профессионального сознания будущих психологов и критерием эффективности их профессиональной деятельности является обязательная рефлексия содержания своего профессионального сознания. Овладение профессией психолога формирует профессиональные представления студентов, чем обуславливает формирование профессионального сознания.

Ключевые слова: сознание, профессиональное сознание, будущие психологи, психосемантика сознания, структура самосознания.

Original manuscript received September 11, 2019

Revised manuscript accepted September 30, 2019

The Issue of the Researching Psychological Characteristics of Rational and Pathological Anxiety in the Clinic of Endogenous Mental Illnesses

Проблематика досліджень психологічних особливостей раціональної та патологічної тривоги в клініці ендогенних психічних захворювань

Natalia Zaviazkina

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv (Ukraine)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5565-8959>
E-mail: nmuz@ukr.net

Наталія Завязкіна

Кандидат психологічних наук, доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ (Україна)

Tetiana Riakhovska

Postgraduate Student, Department of Clinical Psychology, Kyiv Institute of Modern Psychology and Psychotherapy, Kyiv (Ukraine)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7280-5129>
E-mail: TLRyakhovska@gmail.com

Тетяна Ряховська

Аспірант кафедри клінічної психології, Київський інститут сучасної психології та психотерапії, м. Київ (Україна)

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net
Copyright: © Zaviazkina Natalia, Riakhovska Tetiana



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Zaviazkina Natalia, Riakhovska Tetiana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.135-156>

<http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246>

The author's contribution: N. Zaviazkina – 50%, T. Riakhovska – 50%.

Авторський внесок: Н. Завязкіна – 50%, Т. Ряховська – 50%.

ABSTRACT

The article examines the theoretical aspects of the history of development of concepts of anxiety and anxiety states. Special attention is drawn in particular to analysis of understanding the rational and pathological anxiety and peculiarities of its manifestations in neurotic and psychotic states. Among the methods used in the research there are comparison and correlation of existing historical and modern theories and approaches to the study of anxiety and anxiety states, their definitions in psychology and psychiatrics that became the theoretical and methodological foundation of the present research.

It is found that the majority of authors make a distinction between the pathological anxiety and rational anxiety by the level of affect intensity, its duration, adequacy of potential danger, inclusion of mechanisms of psychological defense, influence on quality of life of a patient.

The rational anxiety is of adaptive character, it makes the whole body adapt to new living conditions. Thus, the adaptive character of the rational anxiety makes it an interim option between true anxiety and fear. In case of some pathology, the transition of true anxiety into fear happens to be quicker (delusion in case of schizophrenia, agoraphobia or other kinds of phobias in case of anxiety disorders). Thus, the rational anxiety already contains the elements of the pathological anxiety.

It is concluded that, up to this day, many works have examined the problem of comparative analysis of the phenomenon of anxiety in neurotic and psychotic states. However, the main attention of the majority of scholars, who research the present issue, was focused on confirmation of the differences, but not on search for the mechanisms that unite them. The adaptive strategies means for anxiety elimination may prove to be such mechanisms.

Key words: *anxiety, fear, neurotic state, rational anxiety, pathological anxiety, endogenous mental illness, adaptation.*

Вступ

Уважного ставлення вчених останнім часом вимагає питання дослідження тривоги, що є одним із найбільш руйнівних психологічних станів, відомих на сьогодні.

© Zaviazkina Natalia, Riakhovska Tetiana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.135-156>

Тривожний домінуючий афект є основним діагностичним критерієм розладів невротичного рівня. Необхідно підкреслити, що є численні варіанти психопатологічних станів, коли тривожний афект домінує лише на початковому етапі, існуючи надалі з великою кількістю іншої психопатологічної симптоматики, яку не можна віднести до тривожної. Тривога в цих випадках виступає як афективне тло, що дає початок симптоматиці інших психопатологічних реєстрів.

Якщо брати до уваги той факт, що тривога є універсальним феноменом, як для здорової людини, так і для людини, яка страждає на психічний розлад будь-якого рівня, виявляється логічним припустити, що механізми адаптації до тривоги також будуть схожими. Саме це обумовлює важливість дослідження тривожних станів у хворих із розладами психотичного рівня.

Тривожні стани при шизофренії все частіше описуються й досліджуються, на них спрямовано лікування, оскільки в останні роки зростає усвідомлення наявності та потенційної значущості супутніх до неї захворювань. Це узгоджується з епідеміологічними дослідженнями, що показують високу поширеність супутніх психічних захворювань у пацієнтів із шизофренією (Bermanzohn et al., 2001).

Тривожні стани можуть передувати збільшенню загальної тяжкості симптомів основного захворювання і погіршенню прогнозу (Karrov et al., 2016). З іншого боку, адекватне діагностування та лікування цих станів може призводити до значних полегшень, як позитивних так і негативних психотичних симптомів (Bermanzohn et al., 2001).

Симптоми тривоги можуть виникати у 65% пацієнтів із шизофренією і можуть досягати порогових значень у діагностуванні різних супутніх тривожних розладів (Temmingh & Stein, 2015). Майже у 50% випадків ці симптоми досягають тяжкого ступеня (Karrov et al., 2016).

Тривога або у формі симптому, або у формі одного або декількох синдромів тривоги, зазвичай, виникає у пацієнтів,

у яких діагностовано шизофренію. Синдроми тривоги, що потенційно виникають при шизофренії, включають обсесивно-компульсивний розлад, панічний розлад, посттравматичний стресовий розлад, соціальну фобію, специфічні фобії та генералізований тривожний розлад. Будь-який із них або всі ці тривожні розлади можуть бути джерелом значних страждань і дисфункції та є важливими цілями для терапевтичного втручання (Braga, Reynolds & Siris, 2013).

Вираженість позитивних симптомів може корелювати з вираженістю симптомів тривоги, але тривога може виникати незалежно від психотичних симптомів (Temmingh & Stein, 2015).

Наявність продуктивної симптоматики при шизофренії ускладнює діагностику тривоги. Вищий діагностичний результат може бути досягнутий шляхом оцінки симптомів тривожних розладів по завершенню гострої фази психозу (Temmingh & Stein, 2015). Логічно припустити, що тяжкість проявів психотичних симптомів у гострій фазі захворювання визначатиме ступінь тяжкості супутніх тривожних розладів.

Симптоми соціальної тривожності широко поширені серед амбулаторних хворих на шизофренію і тісно пов'язані з соціальним функціонуванням (Aikawa et al., 2018).

Коли стан пацієнтів із шизофренією ускладнено депресією, коморбідність тривожних розладів значно ускладнює ступінь її тяжкості (Hung et al., 2019).

Симптоми тривожних розладів можуть маскувати деякі соматичні хворобливі стани (дисфункцію надниркових залоз, аритмію, бронхіальну астму, цукровий діабет, синдром подразненої товстої кишки, інфаркт міокарда, судомні напади, захворювання щитоподібної залози тощо) (Корнацький, Третяк & Чаплинська, 2011; Чабан, 2014; Клебан, 2015; Сапон, 2016). Отже, необхідно диференціювати тривожні розлади з цими й іншими захворюваннями. Гіподіагностика таких станів зумовлена тим, що тривожні симптоми сприймаються пацієнтом, а нерідко й лікарем, як соматичні (Хаустова, 2019).

Ідентифікація симптомів тривоги та лікування тривожних станів необхідні для досягнення оптимальних результатів у клініці ендогенних психічних захворювань. Однак їм не приділяють достатньо уваги в силу того, що їх складно виокремити на тлі основного захворювання і, як наслідок, застосувати ефективне лікування не вбачається можливим (Bosanac & Castle, 2015). Можна загалом припустити, що ці труднощі погіршують стан хворих, підвищують потребу в догляді й підсилюють інвалідизацію, що призводить до низьких показників якості життя і профнепридатності.

Психологічна проблема тривоги має різноманітні аспекти дослідження. Поряд із вивченням відмінності між раціональною та патологічною тривогою часто поставало питання про взаємини цього феномену при м'яких амбулаторних формах тривожних розладів і психозах. У літературі неодноразово висвітлювалася широко відома феноменологічна відмінність безмістовного вітального переживання тривоги і страху (Anxiety) й предметного афекту страху (Fear) (Steimer, 2002).

Порівняльний аналіз неврозів і психозів шляхом порівняння тривоги й страху проводився багатьма дослідниками. Однак, основна увага дослідників була орієнтована на виявлення відмінних характеристик тривоги при неврозах і психозах, а не на пошуки подібних механізмів. Слід зазначити, що в ході порівняльних досліджень цього феномену були знайдені й загальні моменти, але, як правило, це поширювалося на кількісні особливості тривоги, терапевтичну відповідь, а не на особливості адаптації до цього феномену, в тому числі – поведінку.

Багатоплановість і семантична невизначеність поняття тривоги у психологічних дослідженнях є наслідком використання його в різних значеннях. Розглядаючи роль тривоги в клініці ендогенних психічних захворювань, ми вважаємо за необхідне зупинитися на дослідженні розуміння раціональної та патологічної тривоги, що й стало **метою нашої статті**.

Завдання статті

1. Здійснити аналіз тривоги як наукової категорії.
2. Розкрити психологічні особливості раціональної та патологічної тривоги.
3. Дослідити психологічні особливості раціональної та патологічної тривоги в клініці ендогенних психічних захворювань.
4. Обґрунтувати доцільність вивчення ролі тривоги в клініці ендогенних психічних захворювань.

Методи та методики дослідження

У дослідженні використано теоретичний аналіз наукової літератури, що дало змогу з'ясувати підходи сучасних науковців до розуміння тривоги та тривожних станів. За допомогою порівняння, як методу дослідження, було описано дефініції тривоги і тривожних станів у психології та психіатрії, що дозволило сформулювати висновки щодо проведеного дослідження й визначити перспективи подальших наукових розвідок.

Результати та дискусії

Тривога є одним із найменш досліджених станів при шизофренії, не зважаючи на докази її значного впливу на результат захворювання (Buonocore et al., 2017). Однак, не зважаючи на ці докази, причинно-наслідковий зв'язок між підвищеним рівнем тривоги та клінічним результатом залишається невизначеним. Іншими словами, до цього часу не визначено напевно, тривога впливає на клінічні наслідки, чи останні впливають на те, як сприймається занепокоєння.

Багато змінних сприяють виникненню труднощів в управлінні тривожністю, включаючи «чинники навколишнього середовища», такі як життєві події, а також інші аспекти, такі як психопатологія і когнітивні порушення (Mayo et al., 2017).

Розглядаючи питання проявів тривоги в клініці психічних ендогенних розладів, слід ураховувати те, що підвищена тривожність може бути викликана позитивними та негативними симптомами, які можуть вплинути на сприйняття здатності протидіяти новим стресорам (Norman et al., 1998; Siris, 2000). Проте існують дослідження, які не підтвердили цей взаємозв'язок, вони говорять про те, що тривога може бути незалежною від психопатології (Huppert et al., 2001).

Крім позитивних і негативних симптомів, когнітивні порушення також, здається, мають вирішальне значення для управління тривожністю. Наприклад, було доведено, що когнітивні порушення можуть заважати оцінці й реакції на стресові чинники, що призводить до того, що пацієнти вибирають неадекватні стратегії виживання, такі як уникнення від проблеми чи ізоляція (Lysaker et al. 2005).

Загалом, здатність справлятися з тривогою вимагає великих когнітивних ресурсів, тому хворі на шизофренію можуть зазнавати труднощів у подоланні тривоги, в тому числі внаслідок дефіциту когнітивних функцій.

Шизофренія – руйнівний розлад, що сильно впливає на функціонування та якість життя пацієнтів, часто може бути хронічним і виснажливим психічним захворюванням, що призводить до порушень у клінічному, психосоціальному й економічному функціонуванні.

Але, перш ніж розглядати аспекти проявів і наслідків тривожних станів у хворих на шизофренію, необхідно чітко визначити конструкт тривоги. Так, важливо відзначити, що тривога – це нормальна емоція й на своєму основному рівні є частиною еволюції. З еволюційної точки зору вона адаптивна, оскільки сприяє виживанню, спонукаючи людину триматися якомога далі від небезпеки. Тривога є універсальним феноменом, пов'язаним із реакцією на стрес. Її призначення полягає в адаптації, мобілізації всіх сил організму для швидкої зміни поведінки й пристосування до змінених умов існування.

Тривога може бути визначена як набір поведінкових, когнітивних і фізіологічних реакцій, що виникають без чітко визначеної зовнішньої загрози. Крім того, слід зазначити, що тривога не обов'язково пов'язана з чітко визначеною фізіологічною відповіддю. З іншого боку, тривога являє собою взаємодію між стимулами зовнішнього середовища, стресорами та специфічними механізмами реагування на них (Pfaff & Joels, 2017). Тривога може розглядатися як компонент реагування на стрес, так і як потенційний стресор.

Поняття тривоги стало використовуватися в лексиконі людства задовго до появи наукової психіатрії. Греко-римські філософи й лікарі чітко ідентифікували тривогу як стан, що має явний негативний вплив, і як окремий розлад. Крім того, стародавня філософія пропонувала методи лікування тривоги, які не надто далекі від сучасних когнітивних підходів (Crosq, 2015).

Наукове та клінічне вивчення тривоги почалося значно пізніше. Як психопатологічний феномен тривогу стали розглядати в кінці XIX ст. Починаючи з XX ст., у психіатричних класифікаціях тривога класифікується як розлад, рівень клінічної оцінки якого залежить від порога між нормальною адаптивною тривогою в повсякденному житті та патологічною тривогою, що вимагає лікування.

Цілеспрямоване психіатричне вивчення тривоги почалося в 1895 р., коли засновник психоаналізу S. Freud у результаті своїх клінічних досліджень виокремив так званий «невроз тривоги» – «Die Angstneurose» (Freud, 1926). Згідно з його теорією, певні переживання, що мали місце в житті людини (дії, імпульси, думки чи спогади), надто болючі або породжують сильну тривогу і витісняються зі свідомості, а ті сили, які призвели до витіснення події з пам'яті, мобілізуються, перешкоджаючи їх відновленню у свідомості (Freud, 1926). Тут діє фізіологічний механізм, близький до механізму «охоронного» гальмування, коли гальмування при надпотужних порушеннях захищає кору від зайвого перезбудження, і саме тому різкі афективні переживання, болісні й не-

прийнятні для суб'єкта, активно гальмуються, «витісняються» зі свідомості, забуваються суб'єктом (Freud, 1926). Коли витіснені ідеї загрожують вирватися на свідомий рівень, вони можуть знову викликати тривогу, і тому придушуються заново. У результаті людина переживає нескінченний підсвідомий конфлікт. В основі витіснення вирішальне значення має сильна тривога (Freud, 1926). Тривога – емоційний стан, схожий на той, що ми переживаємо, коли піддаємося загрозі ззовні. Вона є функцією «Его», її призначення – у попередженні людини про загрозу, що насувається, яку треба зустріти або уникнути. Тривога дає змогу особистості реагувати в загрозових ситуаціях адаптивним способом. Витіснення можна розглядати як первинний, вихідний захисний механізм, який позбавляє людину від болісного для неї переживання тривоги, але досить часто витіснені думки й спонукання не вдається утримати на підсвідомому рівні, та разом з ними назовні проривається і тривога, пов'язана з ними. Унаслідок цього починають діяти різні додаткові захисні механізми, функція яких – зміцнення «греблі», що стримує заборонені імпульси. Серед них – заміщення, раціоналізація, реактивне утворення, проекція, регресія, сублімація й ізоляція (інтелектуалізація). Витіснення залежить від наявності загрози «Его» (основна загроза самооцінці), а не від простої неприємності або загрози. Коли причина витіснення (загроза «Его») зникає, то витіснений зміст повертається до свідомості. Якщо загроза усунута, то для витісненого матеріалу стає безпечним повернення на рівень усвідомлення (Freud, 1926).

К. Horney не вважала, що тривога є необхідним компонентом у психіці людини. Згідно з її соціокультурною теорією особистості, етіологія невротичної поведінки закладена в порушених взаємостосунках дитини та батьків. Усе те, що у відносинах із батьками руйнує відчуття безпеки у дитини, призводить до базальної тривоги. Нормальний розвиток дитини можливий через відчуття любові, прийняття себе, почуття безпеки (Horney, 2007).

У своїй книзі «Втеча від свободи» (Escape from Freedom), яка вийшла у 1942 р., Е. Fromm розкриває поняття тривоги через ідею формування деструктивного соціального характеру, внаслідок певних міжособистісних відносин. Не що інше, як тривога, змушує індивіда бігти від свободи. Ця тривога викликана міжособистісними відносинами, які одночасно є і макросоціальними. Індивіда турбують не персоніфіковані об'єктні фігури його близьких, а безособові фігури-символи, що втілюють макросоціальні відносини тієї соціальної системи, у якій індивід існує (Fromm, 1994). Отже, виходячи з міркувань, що описує Е. Fromm, імовірно, що людина може відчувати тривогу по-різному, залежно від типу соціального характеру, до формування якого вона схильний. Е. Fromm вважає, що всі люди відчують тривогу в зв'язку із самотністю, з якою кожна людська істота стикається, неминуче відриваючись від природних коренів (Fromm, 1994).

Концепція тривоги в ідеї міжособистісних відносин знаходить своє відображення і в роботах Н. Sullivan. Так, у 1948 р. у журналі «Психіатрія» (Psychiatry) опубліковано його статтю «Значення тривоги для психіатрії та для життя» (The Meaning of Anxiety in Psychiatry and in Life), присвячену концепту тривоги. Детальніше цю тему розкрито в роботі «Міжособистісна теорія психіатрії» (The interpersonal theory of psychiatry). Н. Sullivan вважає, що походження тривоги викликано не соціальним середовищем узагалі, як потужною брилою, що пригнічує індивіда, як це описує Е. Fromm, а конкретними патернами міжособистісних відносин. Так, за його теорією, тривога у процесі розвитку особистості викликається несхваленням із боку інших. Так чи інакше, це несхвалення свідчить про загрозу інтересам і потребам особистості, й тому вона сприймає його у формі тривоги. На етапі дитинства тривога виходить від несхвалення матір'ю і передається дитині емпатійно. На етапі юнацтва і наступних етапах розвитку тривога виходить від несхвалення оточення, яке загрожує самооцінці. Люди викликають в інших три-

вогу, спрямовану на зниження самоповаги. Така агресивна дія може переадресовуватися, і людина зі зниженою самооцінкою прагне знизити її в оточення, викликавши в них тривогу (Sullivan, 1999).

Продуктом міжособистісних відносин тривогу вважав і ще один відомий психолог – британський психіатр і психоаналітик R. Laing. Згідно з його теорією, уникненням від тривоги є формування психозу (Laing, 1965). У своїй роботі «Undivided Self» R. Laing приділяє увагу детермінантам психотичних розладів, що містяться в характері міжособистісного спілкування хворих на шизофренію з їх близькими і соціальної психології їх сімейних та інших груп. Такі відносини, за R. Laing, викликають тривогу в будь-якої особи, але тільки людина з високим порогом онтологічної невпевненості вибирає аварійним виходом із тієї безвиграшної позиції те, що психіатри діагностують як «шизофренія». Онтологічно невпевнена особистість не здатна переносити спілкування, під час якого інші ставляться до неї, як до речі. На відміну від звичайної людини, вона набагато вразливіша щодо такого роду спілкування. Намагаючись захиститися від цих відносин, що перетворюють онтологічно невпевнену особистість у річ, вона починає відчужуватися від свого тіла й отожднює себе з безрозсудним собою (unembodied self). Така особистість боїться того, що інший «поглине» її, «увірветься в неї» або «перетворить її на камінь» (Laing, 1965). Тобто, вона боїться того нелюдського ставлення, до якого звичайні люди не такі чутливі та яке в нашому суспільстві є найпоширенішим типом спілкування.

У міру вивчення феномену тривоги стали виникати труднощі у встановленні відмінності між раціональною тривогою і патологічною. Поділ тривоги на «раціональну» і «патологічну» існує історично. Так, А. Фрейд, І. Павлов, П. Анохін говорять про цей розподіл як про факт, що виникає власне з теорії афектів (Freud, 1993; Павлов, 1951; Анохін, 1935).

Отже, основну відмінність раціональної тривоги від патологічної можна розглядати в тому, що перша є вираженням

людської безпорадності перед обличчям реальної небезпеки, тоді як остання, загалом, є наслідком передбачуваної ворожості. Різниця, яку виокремлює S. Freud, полягає в тому, що раціональна тривога є реакцією на зовнішню загрозу, а невротична – на ту, що спонукає вимогу (Freud, 1926).

Невротична тривога, на думку R. May, – це реакція на загрозу, яка, по-перше, неадекватна об'єктивній небезпеці, по-друге, має в собі витіснення (дисоціацію) та інші прояви механізмів захисту і, отже, по-третє, людина обмежує якісь свої дії за допомогою різних невротичних захисних механізмів. При раціональній тривозі людина може конструктивно поводитися з нею на свідомому рівні або ж тривога знижується, коли змінюється об'єктивна ситуація (May, 2011).

На думку Ю. Нуллер, в основі реакції раціональної й патологічної тривоги лежать одні й ті ж самі процеси, але в другому випадку вони виражені набагато інтенсивніше. Раціональна тривога викликається реальною ситуацією і є за інтенсивністю й тривалістю адекватною їй, а патологічна – цілком обумовлена хворобливим процесом або надмірно важка і тривала, порівняно з причиною, яка її викликала (Нуллер, 1988).

Корінна відмінність патологічної тривоги від раціональної полягає в тому, що вона істотно порушує якість життя людини і її діяльність. Такої точки зору дотримуються багато дослідників цієї царини.

Дослідження тривоги не обмежувалися вивченням відмінності між раціональною і патологічною тривогами. Фокус уваги також був спрямований на розгляд питання феномену тривоги за різних нозологічних форм.

C. Jung вважав, що причина виникнення тривоги єдина, незалежно від нозологічної приналежності. C. Jung описує тривогу як реакцію свідомості індивіда на вторгнення ірраціональних спонукань і образів колективного несвідомого. Якщо внутрішньо індивідуальні бар'єри на шляху ірраціональних прагнень і образів колективного несвідомого є тон-

кими, існує небезпека психозу, який супроводжує тривога. Основні компоненти колективного несвідомого опосередковано керують поведінкою людини і при психозах, і при неврозах (Jung, 1967).

Деякі дослідники порівнювали невротичну і психотичну тривогу через когнітивний зміст, психодинамічні концепції, що обумовлюють клінічну картину захворювання. К. Goldstein проводить аналогію між вираженою тривогою невротичного рівня і тривогою при виникненні психозів. Коли виникає сильна емоція, то зрозуміло, що людина не здатна сказати та не знає, чого вона боїться. Особливо гостро це помітно у хворих при виникненні психозу, але іноді те ж саме явище можна спостерігати й не за таких крайніх обставин. Сильну тривогу людина сприймає як руйнування самої себе, «припинення існування власної особистості» (Goldstein, 1964).

S. Tsirkin проводить психопатологічну диференціацію тривоги. Спільну рису невротичної та психотичної тривоги він бачить у тому, що в обох випадках переживається небезпека або загроза. Відмінність між видами тривоги він пояснює джерелом небезпеки, яке у разі невротичної тривоги, зазвичай, являє собою щось нове або змінене, випадкове. За психотичної тривоги загроза дифузна, в ній прихована наємисність (S. Tsirkin, 1995).

Загальним для невротичної та психотичної тривоги є безпредметність переживань. Ю. Савенко вказує на складність розмежування невротичної та психотичної боязні. Короткочасні (від 15–20 хвилин до 1–2 годин) напади страху з конкретним змістом, на тлі наявних побоювань, характерні й для неврозів, і для психозів, але є лише стадією в розвитку останніх. Структурна різниця між психотичним (вітальним) страхом і невротичним полягає в беззмістовному, нелокалізованому, дифузному характері переживання. Дуже характерним для афективних психозів є почуття безпорадності, аж до розгубленості на висоті вітального страху (Савенко, 1974).

Висновки

Систематизоване наукове вивчення тривоги як психопатологічного утворення обумовлено, з одного боку, високою поширеністю тривожних станів при різних нозологічних кваліфікаціях, а з іншого – багатогранністю психопатологічного простору проявів тривоги.

Більшість науковців відрізняють патологічну тривогу від раціональної за рівнем: інтенсивності афекту і його тривалістю, адекватності небезпеки, що існує, включення механізмів психологічного захисту, впливу на якість життя пацієнта.

Раціональна тривога має адаптаційний характер, мобілізує всі сили організму для пристосування до нових умов існування. Тим самим, завдяки своєму адаптаційному характеру, раціональна тривога є проміжним варіантом між істинною тривоگوю і страхом. Людина, оцінюючи загрозову ситуацію, перебуває в стані «напівстраху, напівтривоги». При патології функціонує, швидше відбувається перехід істинної тривоги у страх (безглузда ідея при шизофренії, агорафобія або інші види фобії при тривожних розладах). Отже, в раціональній тривозі вже закладено елементи патологічної тривоги.

Клінічно значуща тривога може передувати виникненню ендогенного психічного захворювання і бути пов'язана з раннім дебютом захворювання та виступати як основним симптомом, так і бути супутньою до основного діагнозу.

До теперішнього часу проблемі порівняльного аналізу феномену тривоги при невротичних і психотичних станах присвячена велика кількість науково-практичних робіт. Однак основна увага більшості дослідників цього питання була спрямована на підтвердження відмінностей, а не на пошуки механізмів, які їх об'єднують. Подібними механізмами можуть стати адаптаційні стратегії, способи подолання тривоги.

Загальні закономірності формування адаптаційних механізмів до тривоги у психічно здорових людей і осіб, які страждають психічними розладами, можуть сприяти гумані-

зації ставлення суспільства до психічно хворих, що є одним із чинників дестигматизації в психіатрії.

Література

- Анохин П. К. Проблема центра и периферии в физиологии нервной деятельности. Горький : Медицина, 1935. 52 с.
- Клебан К. І. Хронобіологічні особливості неспихотичних психічних розладів у пацієнтів з метаболічним синдромом: автореф. дис. ... канд. мед. наук: спец. 14.01.16. Київ, 2015. 18 с.
- Корнацький В. М., Третяк І. В., Чаплинська Н. В. Особливості емоційного стану пацієнтів з артеріальною гіпертензією. *Український кардіологічний журнал*. 2011. № 3. С. 55–59.
- Мэй Р. Смысл тревоги / пер с англ. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2011. 416 с.
- Нуллер Ю. Л., Михаленко И. Н. Аффективные психозы. Ленинград : Медицина, 1988. 264 с.
- Павлов И. П. Полное собрание сочинений. Москва : Издательство Академии наук СССР, 1951. Т. 2, кн. 2. 588 с.
- Савенко Ю. С. Тревожные психотические синдромы (клинико-экспериментальное исследование): автореф. дис. ... д-ра мед. наук: спец. 14.00.16. Москва, 1974. 48 с.
- Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии / пер с англ. Москва : Ювента, КСП+, 1999. 352 с.
- Сапон Д. М. Тривожно-депресивні розлади при ХБС і фіброміалгії: автореф. дис. ... канд. мед. наук: спец. 14.00.16. Київ, 2016. 22 с.
- Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / пер с англ. Москва : Педагогика, 1993. 144 с.
- Хаустова О. О. Психосоматичні маски тривоги. *Український медичний часопис*. 2019. № 4. Т. 1–VI/VII. С. 132.
- Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. Москва : Академический Проект, 2007. 218 с.
- Циркин С. Ю. Концептуальная диагностика функциональных расстройств при психозах: диатез и шизофрения. *Социальная и клиническая психиатрия*. 1995. № 2. С. 114–118.
- Чабан О. С. Депресивні розлади у пацієнтів похилого віку: проблеми діагностики і терапії. *Нейро News*. 2014. № 2/1. С. 14–20.
- Aikawa, Sayaka; Kobayashi, Hiroyuki; Nemoto, Takahiro; Matsuo, Satoshi; Wada, Yo; Mamiy, Noriyuki; et al. (2018). Social anxiety and risk factors in patients with schizophrenia: Relationship with duration of untreated psychosis. *Psychiatry Research*, 263, 94–100. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.02.038>.

- Bermanzohn, P. C., Porto, L., Siris, S. G., Stronger, R., Hwang, M. Y., & Pollack, S. (2001). Hierarchy, Reductionism, and «Co-morbidity» in the Diagnosis of Schizophrenia. In M. Y. Hwang, & P. C. Bermanzohn (Eds.). *Schizophrenia and Co-morbid Conditions: Diagnostic and Treatment* (pp. 1–29). Washington, DC : American Psychiatric Press.
- Bosanac, Peter; & Castle, David (2015). How should we manage anxiety in patients with schizophrenia? *Australasian psychiatry: bulletin of Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists*, 23, 4, 374–377. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1039856215588207>.
- Braga, Raphael J.; Reynolds, Graham P.; Siris, Samuel G. (2013). Anxiety comorbidity in schizophrenia. *Psychiatry Research*, 210 (1), 1–7. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2013.07.030>.
- Buonocore, M., Bosia, M., Bechi, M., Spangaro, M., Cavedoni, S., Cocchi, F., et al. (2017). Targeting anxiety to improve quality of life in patients with schizophrenia. *European Psychiatry*, 45, 129–135. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.06.014>.
- Crocq, Marc-Antoine (2015). A history of anxiety: from Hippocrates to DSM. *Dialogues Clin Neurosci*, 17 (3), 319–325.
- Freud, S. (1926). Inhibitions, symptoms and anxiety. In J. Strachey, & A. Freud (Eds.). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. London : The Hogarth Press.
- Fromm, Erich (1994). *Escape from Freedom*. Henry Holt and Company.
- Goldstein, K. (1964). Methodological approach to the study of schizophrenic thought disorder. In *Language and Thought in Schizophrenia*, J. S. Kasanin (Ed.). New York : Norton, (pp. 17–39).
- Hung, Ching-I; Liu, Chia-Yih; Yang, Ching-Hui; Gan, Shu-Ting (2019). Comorbidity with more anxiety disorders associated with a poorer prognosis persisting at the 10-year follow-up among patients with major depressive disorder. *Journal of Affective Disorders*, 260, 97–104. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.085>.
- Huppert, J. D., Weiss, K. A., Lim, R., Pratt, S., & Smith, T. E. (2001). Quality of life in schizophrenia: Contributions of anxiety and depression. *Schizophrenia Research*, 51, 171–180. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0920-9964\(99\)00151-6](https://doi.org/10.1016/S0920-9964(99)00151-6).
- Jung, C. G. (1967). Symbols of Transformation. *Collected Works of C. G. Jung* (Vol. 5). Princeton, New Jersey : Princeton University Press.
- Karpov, B., Joffe, G., Aaltonen, K., Suvisaari, J., Baryshnikov, I., Näätänen, P., et al. (2016). Anxiety symptoms in a major mood and schizophrenia spectrum disorders. *European Psychiatry*, 37, 1–7. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.04.007>.
- Laing, R. D. (1965). *The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness*. Penguin Psychology.

- Lysaker, P. H., Davis, L. W., Lightfoot, J., Hunter, N., & Stasburger, A. (2005). Association of neurocognition, anxiety, positive and negative symptoms with coping preference in schizophrenia spectrum disorders. *Schizophrenia Research*, *80*, 163–171. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.schres.2005.07.005>.
- Mayo, D., Corey, S., Kelly, L. H., Yohannes, S., Youngquist, A. L., Stuart, B. K., et al. (2017). The role of trauma and stressful life events among individuals at clinical high risk for psychosis: A review. *Frontiers in Psychiatry*. (Vol. 8). Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00055>.
- Norman, R. M. G., Malla, A. K., Cortese, L., & Diaz, F. (1998). Aspects of dysphoria and symptoms of schizophrenia. *Psychological Medicine*, *28* (6), 1433–1441. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/S003329179800751X>.
- Pfaff, D., & Joels, M. (2017). Hormones, Brain, and Behavior. (Vol. 5, pp. 133–158). Oxford : Academic Press.
- Siris, Samuel G. (2000). Depression in schizophrenia: Perspective in the Era of «Atypical» Antipsychotic Agents. *American Journal of Psychiatry*, *157* (9), 1379–1389. Retrieved from <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.9.1379>.
- Steimer, T. (2002). The Biology of Fear and Anxiety Related Behaviors. *Dialogues in clinical neuroscience*, *4*, 231–249.
- Temmingh, H., & Stein, DJ. (2015). Anxiety in patients with schizophrenia: Epidemiology and management. *CNS Drugs*, *29* (10), 819–832. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s40263-015-0282-7>.

References

- Anokhin, P. K. (1935). *Problema tsentra i periferii v fiziologii nervnoi deiatelnosti [The problem of the center and periphery in the physiology of nervous activity]*. Gorkiy: Meditsina [in Russian].
- Kleban, K. I. (2015). Khronobiologichni osoblyvosti nepsykhotychnykh psykhychnykh rozladiv u patsiientiv z metabolychnym syndromom. [Chronobiological peculiarities of non-psychotic mental disorders in patients with metabolic syndrome]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv: Naukovyi svit [in Ukrainian].
- Kornatskyi, V. M., Tretiak, I. V., & Chaplinska, V. V. (2011). Osoblyvosti emotsiynoho stanu patsiientiv z arterialnoiu hipertenzieiu [Features of emotional state of patients with arterial hypertension]. *Ukrainskyi kardiologichnyi zhurnal – Ukrainian cardiological journal*, *3*, 55–59 [in Ukrainian].
- May, R. (2011). *Smysl trevogi [The Meaning of Anxiety]*. Moskva: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy [in Russian].

- Nuller, Yu. L., & Mikhalenko, I. N. (1988). *Affektivnye psikhozy [Affective psychoses]*. Leningrad: Meditsina [in Russian].
- Pavlov, I. P. (1951). *Polnoe sobranie sochineniy [Full composition of writings]*. (Vol. 2, Part 2). Izdatelstvo Akademia nauk SSSR [in Russian].
- Savenko, Y. S. (1974). Trevozhnye psikhoticheskie sindromy [Anxious Psychotic Syndromes]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moskva [in Russian].
- Sullivan, H. S. (1999). Interpersonalnaia teoriia v psikhiiatrii [Interpersonal Theory and Psychotherapy]. (Trans). Moskva: Yuventa, KSP+ [in Russian].
- Sapon, D. M. (2016). Tryvozhno-depresyvni rozlady pry khronichnomu boliovomu syndromi i fibromialhii [Anxiety-depressive disorders in chronic pain and fibromyalgia]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv, MOZU UNDI sotsialnoi i sudovoi psikhiiatrii ta narkolohii [in Ukrainian].
- Freud, A. (1993). *Psikhologiiia Ya i zashchitnye mekhanizmy [Psychology of Self and defense mechanisms]*. (Trans.). Moskva. Pedagogika [in Russian].
- Khaustova, O. O. (2019). Psykhosomatychni masky tryvohy [Psychosomatic masks of anxiety]. *Ukrainskyi medychnyi chasopys – Ukrainian medical journal*, 4, 1 (VI/VII), 132 [in Ukrainian].
- Horney, K. (2007). *Nashi vnutrennie konflikty. Konstruktivnaia teoriia neuroza. [Our Inner Conflicts. Constructive theory of neurosis]*. Moskva: Akademicheskii Proekt [in Russian].
- Tsirkin, S. Y. (1995). Konceptualnaia diagnostika funktsionalnykh rasstroistv pri shizofrenii: diatez i shizofrenia [Conceptual diagnosis of functional disorders in schizophrenia: diathesis and schizophrenia]. *Sotsialnaia i klinicheskaia psikhiiatriia. Social and clinical psychiatry*, 2, 114–118 [in Russian].
- Chaban, O. S. (2014). Depresyvni rozlady u patsientiv pokhyloho viku: problemy diahnozyky i terapii [Depressive disorders in elderly patients: problems of diagnosis and therapy]. *Neuro News*, 2/1, 14–20 [in Ukrainian].
- Aikawa Sayaka, Kobayashi Hiroyuki, Nemoto Takahiro, Matsuo Satoshi, Wada Yo, Mamiy Noriyuki, et al. (2018). Social anxiety and risk factors in patients with schizophrenia: Relationship with duration of untreated psychosis. *Psychiatry Research*, 263, 94–100. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.02.038>.
- Bermanzohn, P. C., Porto, L., Siris, S. G., Stronger, R., Hwang, M. Y., & Pollack, S. (2001). Hierarchy, Reductionism, and «Co-morbidity»

- in the Diagnosis of Schizophrenia. Hwang, M.Y., Bermanzohn, P.C. (Eds.), *Schizophrenia and Co-morbid Conditions: Diagnostic and Treatment*. American Psychiatric Press, Washington, DC.
- Bosanac, Peter & Castle, David. (2015). How should we manage anxiety in patients with schizophrenia? *Australasian psychiatry: bulletin of Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists*, 23, 4, 374–377. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1039856215588207>.
- Braga Raphael J., Reynolds Graham P., Siris Samuel G. (2013). Anxiety comorbidity in schizophrenia. *Psychiatry Research*, 210 (1), 1–7. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2013.07.030>
- Buonocore, M., Bosia, M., Bechi, M., Spangaro, M., Cavedoni, S., Cocchi, F. et al., (2017). Targeting anxiety to improve quality of life in patients with schizophrenia. *European Psychiatry*, 45, 129–135. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.06.014>
- Crocq, Marc-Antoine (2015). A history of anxiety: from Hippocrates to DSM. *Dialogues Clin Neurosci*, 17 (3), 319–325.
- Freud, S. (1926). Inhibitions, symptoms and anxiety. In J. Strachey, & A. Freud (Eds.). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, (pp. 77–175). London: The Hogarth Press.
- Fromm Erich (1994). *Escape from Freedom*. Henry Holt and Company.
- Goldstein, K. (1964). Methodological approach to the study of schizophrenic thought disorder. In: *Language and Thought in Schizophrenia*, J.S. Kasanin. (Ed.) (pp. 17–39). New York: Norton.
- Hung Ching-I, Liu Chia-Yih, Yang Ching-Hui, Gan ShuTing (2019). Comorbidity with more anxiety disorders associated with a poorer prognosis persisting at the 10-year follow-up among patients with major depressive disorder. *Journal of Affective Disorders*, 260, 97–104. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.085>.
- Huppert, J. D., Weiss, K. A., Lim, R., Pratt, S., & Smith, T. E. (2001). Quality of life in schizophrenia: Contributions of anxiety and depression. *Schizophrenia Research*, 51, 171–180. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0920-9964\(99\)00151-6](https://doi.org/10.1016/S0920-9964(99)00151-6).
- Jung, C. G. (1967). Symbols of Transformation, *Collected Works of C.G. Jung* (Vol. 5), Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Karpov, B., Joffe, G., Aaltonen, K., Suvisaari, J., Baryshnikov, I., Nдттдnen, P., et al. (2016). Anxiety symptoms in a major mood and schizophrenia spectrum disorders. *European Psychiatry*, 37, 1–7. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.04.007>
- Laing, R. D. (1965). *The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness*. Penguin Psychology.

- Lysaker, P. H., Davis, L. W., Lightfoot, J., Hunter, N., Stasburger, A., (2005). Association of neurocognition, anxiety, positive and negative symptoms with coping preference in schizophrenia spectrum disorders. *Schizophrenia Research*, 80, 163–171. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.schres.2005.07.005>.
- Mayo, D., Corey, S., Kelly, L. H., Yohannes, S., Youngquist, A. L., Stuart, B.K. et al., (2017). The role of trauma and stressful life events among individuals at clinical high risk for psychosis: A review. *Frontiers in Psychiatry*. (Vol. 8). Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00055>.
- Norman, R. M. G., Malla, A. K., Cortese, L., & Diaz, F., (1998). Aspects of dysphoria and symptoms of schizophrenia. *Psychological Medicine*, 28 (6), 1433–1441. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/S003329179800751X>.
- Pfaff, D., & Joels, M., (2017). *Hormones, Brain, and Behavior*, 5, 133–158. Oxford: Academic Press.
- Siris Samuel G., M. D. (2000). Depression in schizophrenia: Perspective in the Era of «Atypical» Antipsychotic Agents. *American Journal of Psychiatry*, 157, (9), 1379–1389. Retrieved from <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.9.1379>.
- Steimer, T. (2002). The Biology of Fear and Anxiety Related Behaviors. *Dialogues in clinical neuroscience*, 4, 231–249.
- Temmingh, H., Stein, DJ. (2015). Anxiety in patients with schizophrenia: Epidemiology and management. *CNS Drugs*, 29 (10), 819–832. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s40263-015-0282-7>.

Завязкіна Наталія, Ряховська Тетяна. Проблематика досліджень психологічних особливостей раціональної та патологічної тривоги в клініці ендогенних психічних захворювань

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто теоретичні аспекти історії розвитку уявлень про тривогу і тривожні стани. Особливої уваги в роботі надано аналізу розуміння раціональної та патологічної тривоги й характерних особливостей її проявів при невротичних і психотичних станах. Методи дослідження представлені порівнянням і співвіднесенням існуючих історичних і сучасних теорій і підходів до вивчення тривоги й тривожних станів, їх дефініції в психології та психіатрії, що й стало теоретико-методологічною основою дослідження.

© Zaviazkina Natalia, Riakhovska Tetiana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.135-156>

З'ясовано, що більшість авторів відрізняють патологічну тривогу від раціональної за рівнем: інтенсивності афекту і його тривалістю, адекватності небезпеки, що існує, включення механізмів психологічного захисту, впливу на якість життя пацієнта.

Підкреслено, що раціональна тривога має адаптаційний характер, мобілізує всі сили організму для пристосування до нових умов існування. Тим самим завдяки своєму адаптаційному характеру раціональна тривога є проміжним варіантом між істинною тривогою і страхом. При патології швидше відбувається перехід істинної тривоги у страх (безглузда ідея при шизофренії, агорафобія або інші види фобії при тривожних розладах). Отже, в раціональній тривозі вже закладені елементи патологічної тривоги.

Зроблено висновок, що до теперішнього часу проблемі порівняльного аналізу феномену тривоги при невротичних і психотичних станах присвячено велику кількість науково-практичних робіт. Однак основну увагу більшості дослідників цього питання було направлено на підтвердження відмінностей, а не на пошуки механізмів, які їх об'єднують. Подібними механізмами можуть стати адаптаційні стратегії, способи подолання тривоги.

Ключові слова: тривога, страх, невротичний стан, раціональна тривога, патологічна тривога, ендогенне психічне захворювання, адаптація.

Завязкина Наталия, Ряховская Татьяна. Проблематика исследования психологических особенностей рациональной и патологической тревоги в клинике эндогенных психических заболеваний

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены теоретические аспекты истории развития представлений о тревоге и тревожных состояниях. Особое внимание в работе уделено анализу понимания рациональной и патологической тревоги и характерных особенностей ее проявлений при невротических и психотических состояниях. Методы исследования представлены сравнением и соотносением существующих исторических и современных теорий и подходов к изучению тревоги и тревожных состояний, их дефиниции в психологии и психиатрии, что послужило теоретико-методологической основой исследования.

Выявлено, что большинство авторов отличают патологическую тревогу от рациональной по уровню: интенсивности аффекта и его продолжительности, адекватности существующей опасности, включения механизмов психологической защиты, влияния на качество жизни пациента.

Подчеркнуто, что рациональная тревога имеет адаптационный характер, мобилизует все силы организма для приспособления к новым условиям существования. Тем самым благодаря своему адаптационному характеру рациональная тревога является промежуточным вариантом между истинной тревогой и страхом. При патологии быстрее происходит переход истинной тревоги в страх (бредовая идея при шизофрении, агорафобия или другие виды фобий при тревожных расстройствах). Таким образом, в рациональной тревоге уже заложены элементы патологической тревоги.

Сделан вывод, что к настоящему времени проблеме сравнительного анализа феномена тревоги при невротических и психотических состояниях посвящено большое количество научно-практических работ. Однако основное внимание большинства исследователей по данному вопросу было направлено на подтверждение различий, а не на поиски механизмов, которые их объединяют. Подобными механизмами могут стать адаптационные стратегии, способы преодоления тревоги.

Ключевые слова: *тревога, страх, невротическое состояние, рациональная тревога, патологическая тревога, эндогенное психическое заболевание, адаптация.*

Original manuscript received September 21, 2019

Revised manuscript accepted October 17, 2019

Psychological Content of the Mechanisms of Perception a Foreign Language by a Personality

Психологічний зміст механізмів сприйняття особистістю іноземної мови

Ernest Ivashkevych

Ph.D. in Psychology, Lecturer, Department of Practice of English of Rivne State University of the Humanities, the Translator, Rivne (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7219-1086>

Researcher ID: F-3865-2019

E-mail: ivashkevych.ee@gmail.com

Ернест Івашкевич

Кандидат психологічних наук, викладач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету, перекладач, м. Рівне (Україна)

Oleksandr Hudyma

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8244-7284>

Researcher ID: F-8900-2019

E-mail: hyduma1979@ukr.net

Олександр Гудима

Кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський (Україна)

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Ivashkevych Ernest, Hudyma Oleksandr



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Ivashkevych Ernest, Hudyma Oleksandr

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.157-177>

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

The author's contribution: E. Ivashkevych – 50%, O. Hudyma – 50%.

Авторський внесок: Е. Івашкевич – 50%, О. Гудима – 50%.

ABSTRACT

In this article it was described the role of the man's perception. The authors highlighted the main psychological conditions from which the effectiveness of the educational process depends on. Also it was studied the content of the teachers' activities, to underline the main psychological principles of providing it.

It was shown that the most important means of learning, according to many scientists is the perceptual-emotional component of communicative techniques, which has a great influence on the activation of speech capabilities of a man. One of the main conditions for successful learning of a foreign language is the formation of a constant, constructive and intentional perception of a foreign language, which guarantees a living creative process of having knowledge.

It was underlined that the effectiveness of the educational process depends on: intensity and quality of sensory perception; logical comprehension of the perceived information; practical application of meaningful component of mastering a foreign language. Thus, the task of teachers in the classroom includes: 1) to intensify and make high-quality perception of a foreign language; 2) to use teaching methods of logical comprehension of the perceived information; 3) teach to apply what has been already perceived in practice.

It was proved that perception was inextricably linked with all peculiarities of the individual and it depended on the gained experience, knowledge, mental states and individual characteristics of a man (needs, inclinations, interests, motives, emotional states, etc.) Under the influence of these factors, an apperception is a characteristic for each person, which causes significant differences in the perception of the same objects by different people or by the same person at different times. It was shown that these factors need to be especially taken into account when working with creative pupils, when the individuality of each teenager manifests himself/herself particularly brilliantly. The authors would not forget that this category of schoolchildren is people, raised emotional, free and creative, with a more fragile nervous system and a special perception of the world. Probably, therefore, teachers need to be particularly careful in choosing the methods of pedagogical influence on the perception of a foreign language as on individuals, as well as on the team. With a small amount of training time, the ability to select and organize the necessary information is important; it was able

to interpret scientific knowledge, adapt it to the needs of practice, to popularize, that is, to convert specific scientific information about language into a form that is accessible to children. The most effective form is emotional, figurative perception of the material; it contributes to the preservation of steady attention and interest, to deepen the motives of the educational process.

The authors of the article proposed some examples of creative tasks for pupils according to the mechanisms of perception a foreign language by a person. There were underlined individual features of the perception of foreign language in the process of studying at secondary schools.

Key words: *mechanisms of perception, sensory perception, logical comprehension of the perceived information, practical application of meaningful, creative process, perceptual-emotional component of communicative techniques.*

Introduction

The reform of a general system of education and the system of the secondary school implies the achievement of a new qualitative level of school's activity, which meets the conditions and needs of our society. When preparing young people for inclusion into a complex network of numerous social, political, ethnic, cultural, psychological, everyday, personal and other connections in the society, the school has to take into account the ways of the developing of the individual. It can form a creative, active person who is capable for self-expression, self-improvement, self-esteem, tolerance, understanding of the value of another person with the ability to communicate not only with a help of a native language, but at least by means of one of the most common languages of the world.

Being of particular importance in these circumstances there is the study of communication mechanisms, the discovery of productive conditions of the development of communicative activity at school practice of learning a foreign language. The teacher faces the challenges of widespread use of active forms and teaching methods, which include, in particular, the use of technical means of training, giving more orientation to the occupation.

The history of the methodology of teaching a foreign language knows a lot of attempts to find the most rigorous teaching methods. In Ukraine there are several different directions of intensive education, united under a general name «intensive training methodology». These include a sub-tendency (Hoffman, 1961), (Mykhalchuk & Ivashkevych, 2014), the emotional-semantic method (Lakin, 1972), the relaxation pediatrician (Newell & Simon, 1979), the rhythm pedagogy (Peterson & Janicky, 1979), a method of activating the possibilities of the person (Knapp, 1975; Mykhalchuk, 2013), the method of deepening (Onufriieva, 2017), (Woolfolk, 2000) and others. In 2008 A. Malkoc developed her own method of intensive study of a foreign language, which is realized through the activation of speech capabilities of a man on the basis of musical perception (Malkoc, 1994).

The most important means of learning, according to many scientists is the perceptual-emotional component of communicative techniques, which has a great influence on the activation of speech capabilities of a man. One of the main conditions for successful learning of a foreign language is the formation of a constant, constructive and intentional perception of a foreign language, which guarantees a living creative process of having knowledge.

The Latin word «perception» denotes perception, a direct, coherent reflection of objective reality by means all senses. This is a complex process of receiving and transforming information that provides reflection of objective reality, and the synthesis of feelings that are formed this process in general.

Is it permissible to consider the category of perception in connection with a foreign language? Of course, since perception is a starting point and a necessary component of the process of cognition and it is more or less connected with thinking, memory, attention, it is directed by motivation and has an emotional color. Perception is always substantive. It always carries

an object that is perceived in a real space. In our case, we call such an object a foreign language.

By law, presented by B. Whorf, the general idea is that a subject changes with a more definite and detailed perception (Whorf, 1967). There are two types of perception:

- perception that occurs involuntarily and without desire;
- complicated process of perception, which is directed by desire or volitional efforts.

In accordance with the school curriculum, pupils have one way or another one to adopt (interact) with a foreign language, but the teacher should try to influence teenagers' perception of a foreign language in such a way that it becomes a complex process, directed by their will, and teaching a foreign language becomes a long, purposeful and systematic perception.

So, **the aim** of our article is to describe a holistic approach which would be paid not to determine the type of cognitive activity of each pupil, but to use such a style of learning, in which pupils will be involved into various types of cognitive activities.

The tasks of the research

1. To describe the role of the man's perception.
2. To highlight the main psychological conditions from which the effectiveness of the educational process depends on.
3. To study the content of the teachers' activities, to underline the main psychological principles of providing it.
4. To propose some examples of creative tasks for pupils according to the mechanisms of perception a foreign language by a person.
5. To underline individual features of the perception of foreign language in the process of studying at secondary schools.

Methods and methodical instrumentation of the research

The following methods were used in our research: a categorical method, a structural-functional method, the methods of: analysis, systematization, modeling, generalization.

The results of the research and their discussion

A significant role is played by the preparation for perception, the knowledge of what exactly will be necessary to perceive under which conditions the perception will take place. Significant influence on the perception is given by our attitude to what we perceive, an interest in the object of perception, the feelings that it causes on us, the desire or reluctance to perceive this object, the necessity or duty of the perception of an object or a phenomenon.

We consider it as our main goal to teach pupils to comprehend a foreign language holistically and correctly understand it.

In the pedagogical process the law of unity of sensual, logical and practical must act. And the effectiveness of the educational process depends on:

- intensity and quality of sensory perception;
- logical comprehension of the perceived information;
- practical application of meaningful component of mastering a foreign language.

Thus, the task of teachers in the classroom includes:

- 1) to intensify and make high-quality perception of a foreign language;
- 2) to use teaching methods of logical comprehension of the perceived information;
- 3) teach to apply what has been already perceived in practice.

Perception is inextricably linked with all peculiarities of the individual and it depends on the gained experience, knowledge, mental states and individual characteristics of a man (needs, inclinations, interests, motives, emotional states, etc.). Under the influence of these factors, an apperception is a characteristic for each person, which causes significant differences in the perception of the same objects by different people or by the same person at different times. These factors need to be especially taken into account when working with creative pupils, when the individuality of each teenager manifests himself / herself

particularly brilliantly. We should not forget that this category of schoolchildren is people, raised emotional, free and creative, with a more fragile nervous system and a special perception of the world. Probably, therefore, teachers need to be particularly careful in choosing the methods of pedagogical influence on the perception of a foreign language as on individuals, as well as on the team. With a small amount of training time, the ability to select and organize the necessary information is important; it was able to interpret scientific knowledge, adapt it to the needs of practice, to popularize, that is, to convert specific scientific information about language into a form that is accessible to children. The most effective form is emotional, figurative perception of the material; it contributes to the preservation of steady attention and interest, to deepen the motives of the educational process.

With which mechanisms is it possible to achieve constructive perception of a foreign language? In order to achieve the tasks the teacher has to develop positive emotions in the process of learning through such techniques as changing the methods of the activity, emotionality, to use activity of a teacher, to be interested in examples, witty remarks, etc. These receptions give not only temporary success, they solve the main task – to produce a steady, constant interest in this or that subject. Teachers should also choose from the pedagogical means the most economical and effective ones. In a dynamic, multifaceted pedagogical system, there are thousands of possible options for constructing and organizing educational activities, achieving the goals set. And only one of them will be the best in the existing specific conditions. The main task is to find it and solve the problem by comparing possible options and assessing the available alternatives; to intensify pupils, develop their abilities, independence.

To do this, teachers need:

- to have the art of communication, choose the right tone and style of communication;

- to manage pupils' attention;
- to determine the psychological states of pupils at the moment and take into account when choosing teaching methods;
- to use techniques of theatrical pedagogy (for example, means of acting, methods of influencing the attention of the audience, expressive teacher's presentation of certain feelings, etc.)

The activities of the teacher should be carried out on the following principles:

- consciousness and the activity (we must not forget that the main thing is not an object, but the person we create and the pupil who is not «an addition» to the subject, but the subject of his/her active development);

- the vocabulary of teaching a foreign language (a large number of children think of forms, colors, sounds, feelings – hence the need for a visual education that is based on specific images);

- systematic and consistency;

- strength (as in contemporary learning, thinking dominates over memory, then it is necessary to save pupils' strength, not to spend them on memorizing unimportant knowledge, preventing overloading memory to the detriment of thinking, not proceeding to study a new one, having not formed previous interest and a positive attitude towards it yet);

- accessibility (to avoid monotony, to teach figuratively, using bright facts and examples);

- the communication theory combined with practice.

A prerequisite for any perceptual process is that universal mechanisms of perception which provides stabilization, categorization, selection, restriction of information. Perceptual image acts as a regulator of actions. At the same time, activity is a basic condition for the development of perception. What and how a person perceives depends on what and how it does. In practice, perception becomes an active, purposeful process of knowing reality. Western educators follow the course of moderation,

practicality and reachness. Some scientists put forward a new version of pragmatism – instrumentalism (Malkoc, 1994).

Cognition is an instrument of human adjustment to the environment. The measure of the truth of the theory is its practical effectiveness in each situation. Practical expediency is a criterion of morality (Tyszka, 1999).

Learning that builds on the interests of pupils is associated with their life needs brings better results. According to G. Rose's (Rose & Gilbert, 1992) views, a person begins to think when he/she encounters difficulties, the overcoming of which is important to him / her. Properly constructed training should be problematic. The teacher should monitor the development of the interests of pupils closely, «throw» them into a position to understand and solve the problem. Pupils, in their turn, must be sure that, when they solve these problems, they acquire new and useful knowledge for themselves.

Indeed, for many pupils a foreign language seems an insurmountable barrier that they can not overcome during their years of study. And this does not contribute to the successful perception of the subject. This is usually due to the fact that they do not have a clear understanding of the structure and mechanisms of the language, in our case, English. It is important to analyze the schemes of the actions of languages of polar types in simple examples.

Here are some examples of *creative tasks*.

They are the following for developing artistic skills: to depict the length of Grammar, or to draw consistent events of the day; «musicians» effectively memorize vocabulary and grammar by listening to songs; pupils who are fond of literature can translate poetry or small stories, compare different translations of the same text; future directors can easily respond to the suggestion to recite, read and articulate semantic accents in the texts, play scenes, present monologues and dialogues, talk about the theater.

Typical tasks are: If you were a music instrument (a play, a picture etc.), which instrument would you be? Cause a direct live interest and impose imagination, emotions and thinking.

Asking pupils after several years of study, which classes were captured in their memory as the most vivid, interesting and productive, what knowledge went into long-term memory could recall exactly those classes that caused them the most emotional and intellectual impressions.

Thus, summing up all of the above information, we have to note that perception as a category of sensory knowledge is closely related to other concepts of psychology. Considering a foreign language as an integral system in a whole, we have to note that only after passing the stages of sensual and intellectual cognition perceived information can be used by pupils in their future professional activities.

Let us underline individual features of the perception of foreign language in the process of studying at secondary schools. So, in his / her professional activity every teacher, albeit once, asks a question to himself / herself: «In order to remember a new word, a linguistic sample, a grammatical structure, etc., one pupil has only one time to hear, at that time how does the lack of series of lessons were dealt with their processing?»

Starting a search to answer to this question should be followed by watching the children at a break. In each class you can notice certain pupils with behavior that is in some a way a characteristic of them: one is always reading something, others draw on a board or anywhere, while others run around a class, or, conversely, just sit in thought without paying attention to anyone, thinking about one's own, etc.

This entire picture is a manifestation of the psychic characteristics of these children, since each of them has a birth, the most expressed in it, the way (or the ability) to perceive and understand the world around them.

According to professor of Harvard University Howard

Gardner (Gardner, 1993) there are eight ways of perceiving and understanding the world:

1. Linguistic perceiving and understanding – with the help of words.
2. Mathematical ones – using numbers, formulas, logics.
3. Spatial-visual perceiving and understanding – through vision and space.
4. Kinesthetic-tactile ones – through movements and actions.
5. Musical perceiving and understanding – through hearing.
6. Extrovert ones – directed to others or through the surrounding.
7. Introvert perceiving and understanding – directed through oneself.
8. Naturalistic ones – through nature.

Of course, these methods can not fail to be reflected in the process of professional activity of a teacher who has to study his / her pupils well, their psychological peculiarities, because his / her task is to develop each person of the above-mentioned abilities as best as it is possible and thus contributes to the full development of the personality of pupils.

The teacher should therefore analyze himself / herself, because each of us has stronger or less pronounced one or another ability to perceive the world, and this, in turn, recognizes our methods and techniques of the process of professional activity.

Teachers need to rely on a description that reveals the essence of each child, his / her preferences and needs, and also defines methods of the activity in the classroom in order to help the child to learn the teaching material more easily and to facilitate their work.

By studying and analyzing the individual peculiarities of pupils, it is necessary to select the types of their activity that would allow not only the best use of the expressive abilities of the perception of the surrounding world, but at the same time engaging and developing less pronounced ones.

Thus, *for the development of language abilities* pupils of all classes have to work with different types of dictionaries (bilingual, interpretative, phraseological, etc.), study the meaning of words, their origin, studying idioms. At the beginning they read prose and poetry to each other and to the whole class; read the same sentences (phrases, paragraphs with different emotional tones (funny, sad, happy, angry, etc.)); use audio texts not only for listening, but also for writing them on paper, writing essays, articles, letters.

For pupils with mathematical abilities it is necessary to use those types of activity that contributes to the development of logic: the organization of sentences, paragraphs in the correct order (here it is necessary to pay attention to the order of words in English sentences: to speak and demonstrate what happens if you change something in the structure of a word); the attribution of words or sounds to certain categories, classifications. It is also worthwhile to use exercises that require critical thinking (for example, to choose from a number of words that one that does not fit, and explain your point of view). Reading stories, stopping from time to time and trying to foresee the next event, the pupil will give headlines to stories, articles, write instructions and so on.

Given the visual and simple way of perception it is necessary to encourage the children to draw illustrations to the reader or listener and, conversely, to use drawings to stimulate reading, speaking, writing. Creating diagrams, charts, filling tables with information (for example, questionnaires), writing vertically or diagonally, using different speakers to select one or another language phenomenon which helps to diversify the process of the activity.

Writing letters / words with light touches on the palm / back of a classmate or in the air, the game «Carousel» (repeated pronunciation, moving around changing a partner), the manufacture of letters from plasticine, the use of magnetic letters for word-making on the board, the game «Moving dic-

tation», pantomime and any other activity involving motions that can help to develop kinesthetic abilities of the person.

Using music in the classroom not only increases the interest of children in learning and understanding the lesson, but also helps to capture musical abilities, which facilitates the perception and learning material. Pupils enjoy using different familiar tunes for learning new lexical units, jazz bindings, flipping or stamping on accented warehouses or words, different rhymes, choral reading for processing intonation, reading of poetry for musical accompaniment, listening to short musical passages that express the mood or a subject from the texts before listening to them, which uniquely adjusts the children to this type of the activity and facilitates the perception of audio text and develops, in such a way, socio-cultural competence.

Participation in group discussions is making a discussion with each others, to make issues with a companion, to provide dramatization of dialogues, modeling team games, activity according to joint projects, interviews – all these are types of the activities for the development of extravagant perceptual abilities.

And for the development of introvert it is expedient to use brainstorming, imaginary travel, to encourage writing by pupils their own stories, poems, preparing their own projects, making their own posters, leaflets, brochures. And, finally, in order to fully utilize the naturalistic abilities of the child it is more necessary to use work on a model or analogy.

The innumerable variety of teaching methods only confirms one principle: none of them is suitable for all pupils. Whatever the merits of this or that method, the universal «key», through which you can achieve outstanding results for all pupils in the class, does not exist. However, most teachers use the very same methods in the activity with children, without being able to detect and take into account their individual characteristics. Therefore, the success of children largely depends on how their characteristics correspond to the applicable teaching methods.

In such a way pupils without motivation to study simply do not exist. Many pupils do not have time to study because they did not fit into the framework of a unified approach, because their individual characteristics do not correspond to the applicable teaching methods. This may be due to the peculiarities of perception of information and differences in the style of cognition.

Individual peculiarities of perception depend on functioning of the cerebral hemispheres. It is known that each hemisphere is not only responsible for the activities of the opposite side of the body, but also has its special functions, for example, responsible for *analytical or synthetic reasoning*. As a rule, one of the hemispheres of a human brain is dominant, leading, that is, determining one way or another one of knowledge and creativity. The left hemisphere is responsible for the analytical mind, mathematical abilities, abilities to read scientific and technical literature; for people with the dominant left hemisphere with dominated verbal abilities and verbal-logical thinking. The right hemisphere is responsible for the synthetic reason, artistic ability, the ability to perceive artistic texts. People with a dominant right hemisphere have good orientation in the space and not bad coordination in movements.

Recently, the theory of the specialization of the cerebral hemispheres is increasingly used in Psychology and Pedagogy. On the basis of the results of our research a holistic approach to teaching was created, based on a holistic, single brain work. The essence of the approach is to select the types of educational activities which in a great degree contribute to the active, balanced work of both hemispheres and to overcome some of learning difficulties.

In the first years of the child's life dominated by the right hemisphere the relative prevalence of the left hemisphere becomes expressed in 8–10 years old. The model of education, adopted at our schools, kindergartens, and even in families, has

the aim to develop exclusively the left hemisphere. Thus, the learning style is dominant in our society and indirectly piercing all spheres of relations, leads to the formation of a left-half type of thinking.

The «left-wingers» are experiencing difficulties where it is necessary to move from the field of theory to practice where real conditions must be taken into account, but not manipulate schemes where it is not necessary to explain, but to act.

Among the pupils with a low level of success there are often «right-wing», which do not fit into the traditional model of education.

When using the learning style, focused on the assimilation of the finished truths, there is a psychological barrier according to the need for creative self-expression. At the same time group aggression may appear in relations to those members of the team, who openly reveal creative abilities, differ in peculiarity and non-standard thinking.

In the vast majority of cases only hearing and looking at, are used at the lessons, and the rest of senses remain unnoticed. Tasks and exercises for the development of the right-wing type of a person should include non-verbal components (music, singing, poetry, staging). The development of figurative thinking is more conducive for educational games. A significant part of the information is perceived at the emotional level.

When using the holistic approach of teaching, it is important to combine, vary in the course of classes various activities focused on both types of cognition. Using different methods of diagnosis, you can make an idea of the dominant type of cognitive activity of the pupil and thereby expand the opportunities for a more successful implementation of the holistic approach.

Conclusions

There are absolutely precise ways of determining the type of cognitive activities. Each person peculiarly combines different types of cognitive activities, each child has his / her own,

individual type of knowledge, which must correspond to the style of learning. Therefore, the main attention when working on the basis of a holistic approach should be paid not to determine the type of cognitive activity of each pupil, but to use such a style of learning, in which pupils will be involved into various types of cognitive activities.

Before answering the teacher's questions, the pupil must extract the information required for the answer. It can be in the form of visual, auditory and kinesthetic (based on muscle senses) images. These processes occur at the level of subconsciousness. Then extracted information should also be presented visually, audibly, and kinesthetically. This is a conscious action.

Often the path of perception between the teacher and the pupil does not coincide. For example, if a teacher prefers a lecture form, and a pupil has poor auditory memory, the effectiveness of such activity will be small. If neither the teacher nor the pupil has sufficient flexibility to adapt to each other, this may ultimately have a serious impact on the effectiveness of learning, in the classroom environment.

Thus, it is important for the teacher to know the peculiarities of perception – both his / her own and his / her pupils. Based on this knowledge it is possible to help children to learn the teaching material, employing, as far as it is possible, all input channels.

Literature

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York : Basic Books. 463 p.
- Hoffman, L. (1961). Cognitions for creative problem solving. *Journal of Experimental Psychology*, 52 (2), 83–89.
- Knapp, A. (1975). *Über den Lernerfolg im Kleingruppen Unterricht und seine bedingten Faktoren*. Frankfurt : Frankfurt am Main. 101 s.
- Lakin, M. (1972). *Interpersonal encounter. Theory and practice in sensitivity training*. New-York : Penguin Books. 302 p.
- Malkoc, A. M. (1994). *Old favorites for all ages: songs for learners of American English*. Washington, DC : English Language Programs Division, the USA. 131 p.

- Mykhalchuk, N. O., & Ivashkevych, E. Z. (2014). Types of dialogical interaction in the process of teaching foreign languages. *Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти. Матеріали Всеукр. наук.-методичної Інтернет-конференції (11 квітня 2014 р.)*. Луцьк : РВВ Луцького НТУ. С. 35–38.
- Mykhalchuk, N. O. (2013). The peculiarities of culturologically-oriented teaching of students a foreign language. *Preparation of pedagogue to the educational work with children and youth in Ukraine, 1 (2)*, 69–79. Warsaw.
- Newell, A., & Simon, H. (1979). *Human problem Solving*. New York : Englewood Cliffs. 920 p.
- Onufrieva, L. A. (2017). *The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect*. Monograph. Rzeszów : BonusLiber. 194 s. ISBN 978-83-65441-83-6.
- Peterson, D., & Janicky, T. (1979). Individual characteristics and children's learning in large group approaches. *The Journal of Educational Psychology, 71*, 677–687.
- Rose, G., & Gilbert, J. (1992). *The power of form: A psychoanalytic approach to aesthetic form*. Madison : International University Press. 262 p.
- Tyszka, A. (1999). *Kultura jest kultem wartosci*. Komorow : Krajowa Agencja Wydawnicza. 192 s.
- Whorf, B. L. (1967). *Language, Thought and Reality*. Cambridge : Cambridge Mass «M.I.T». 127 p.
- Woolfolk, A. (2000). *Educational Psychology*. Boston : Allyn and Bacon. 661 p.

References

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York : Basic Books.
- Hoffman, L. (1961). Cognitions for creative problem solving. *Journal of Experimental Psychology, 52 (2)*, 83–89.
- Knapp, A. (1975). *Über den Lernerfolg im Kleingruppenunterricht und seine bedingten Faktoren*. Frankfurt : Frankfurt am Main [in German].
- Lakin, M. (1972). *Interpersonal encounter. Theory and practice in sensitivity training*. New York : Penguin Books.
- Malkoc, A. M. (1994). *Old favorites for all ages: songs for learners of American English*. Washington, DC : English Language Programs Division, the USA.

- Mykhalchuk, N. O., & Ivashkevych, E. Z. (2014). Types of dialogical interaction in the process of teaching foreign languages. *Aktualni problemy inshomovnoi komunikatsii: linhvistychni, metodychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty – Topical problems of foreign language communication: linguistic, methodological and socio-psychological aspects*. Proceedings of Ukrainian Scientific and Methodological Internet Conference. (pp. 35–38). Lutsk : RVV of Lutsk NTU.
- Mykhalchuk, N. O. (2013). The peculiarities of culturally-oriented teaching of students a foreign language. *Preparation of pedagogue to the educational work with children and youth in Ukraine, 1 (2)*, 69–79. Warsaw.
- Newell, A., & Simon, H. (1979). *Human problem solving*. New York : Englewood Cliffs.
- Onufriieva, L. A. (2017). *The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect*. Rzeszów : BonusLiber. ISBN 978-83-65441-83-6.
- Peterson, D., & Janicky, T. (1979). Individual characteristics and children's learning in large group approaches. *The Journal of Educational Psychology, 71*, 677–687.
- Rose, G., & Gilbert, J. (1992). *The power of form: A psychoanalytic approach to aesthetic form*. Madison : International University Press.
- Tyszka, A. (1999). *Kultura jest kultem wartosci*. Komorow : Krajowa Agencja Wydawnicza [in Polish].
- Whorf, B. L. (1967). *Language, Thought and Reality*. Cambridge : Cambridge Mass «M.I.T».
- Woolfolk, A. (2000). *Educational Psychology*. Boston : Allyn and Bacon.

Івашкевич Ернест, Гудима Олександр. Психологічний зміст механізмів сприйняття особистістю іноземної мови

АНОТАЦІЯ

У статті описано роль сприйняття особистістю іноземної мови під час оволодіння останньою. Авторами виокремлено базові психологічні умови, від яких значною мірою залежить ефективність навчального процесу. Також було вивчено зміст діяльності вчителів, що дало змогу наголосити на основних психологічних принципах його забезпечення.

Показано, що найважливішим засобом навчання є перцептивно-емоційний компонент комунікативних технік, що має неабиякий вплив на активізацію мовленнєвих можливостей людини. Однією з головних умов успішного вивчення іноземної мови є формування постійного, конструк-

© Ivashkevych Ernest, Hudyma Oleksandr

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.157-177>

тивного та навмисного сприйняття іноземної мови, що гарантує цілковито творчий процес набуття знань.

Було підкреслено, що ефективність навчального процесу залежить від: інтенсивності та якості чуттєвого сприйняття; логічного осмислення сприйнятої інформації; практичного застосування змістового компонента оволодіння іноземною мовою. Отже, завдання вчителів на уроках іноземної мови передбачає: 1) активізацію процесу сприймання іноземної мови; 2) використання методу логічного осмислення сприйнятої інформації; 3) застосування опанованих знань на практиці (під час виконання комунікативних завдань).

Доведено, що сприйняття іншомовної інформації щільно пов'язане з усіма особливостями особистості й залежить від набутого досвіду, знань, психічних станів та індивідуальних особливостей людини (потреб, схильностей, інтересів, мотивів, емоційних станів тощо). Зазначено, що апперцепція характерна для кожної людини і спричиняє значні відмінності у сприйнятті одних і тих самих предметів різними людьми або однією і тією ж людиною в різні періоди часу. Було показано, що ці чинники слід ураховувати під час роботи з творчими учнями з метою прояву індивідуальності кожного з них, зокрема, у підлітковому віці. Авторами статті зазначено, що ця категорія школярів – це найбільшою мірою емоційні люди, зі ще несформованою нервовою системою й особливим сприйняттям світу. Зазначено, що саме тому вчителям потрібно бути особливо обережними у виборі методів педагогічного впливу з урахуванням особливостей сприйняття іноземної мови як окремими особами, так і колективом загалом. Підкреслено, що за умови досить обмеженого обсягу навчального часу важливе значення має можливість відбору необхідної інформації; останнє дасть змогу інтерпретувати наукове знання, адаптувати його до потреб сучасної практики, популяризувати, тобто, перетворити конкретну наукову інформацію про мову та мовлення у форму, максимальною мірою доступну для дітей. Наголошено, що найефективнішою формою сприймання є емоційне, образне сприймання матеріалу; це сприяє збереженню стійкої уваги й інтересу, поглибленню мотивів учасників навчально-виховного процесу.

Запропоновано приклади творчих завдань для учнів відповідно до механізмів сприйняття особистістю іноземної мови. Було підкреслено індивідуальні особливості сприйняття учнями іноземної мови у процесі навчання в середніх школах.

Ключові слова: механізми сприймання, чуттєве сприйняття, логічне осмислення сприйнятої інформації, практичне застосування змістового, творчого процесу, перцептивно-емоційний компонент комунікативних технік.

Ивашкевич Эрнест, Гудыма Александр. Психологическое содержание механизмов восприятия личностью иностранного языка

АННОТАЦИЯ

В статье описана роль восприятия личностью иностранного языка по мере овладения последним. Авторы выделили базовые психологические условия, от которых во многом зависит эффективность учебного процесса. Также было изучено содержание деятельности учителей, что позволило выделить основные психологические принципы ее обеспечения. Показано, что важнейшим средством обучения является перцептивно-эмоциональный компонент коммуникативных техник, который имеет большое влияние на активизацию речевых возможностей человека. Одним из главных условий успешного изучения иностранного языка является формирование постоянного, конструктивного и преднамеренного восприятия иностранного языка, что во многом гарантирует творческий процесс овладения знаниями.

Было подчеркнуто, что эффективность учебного процесса зависит от: интенсивности и качества чувственного восприятия; логического осмысления воспринимаемой информации; практического применения содержательного компонента овладения иностранным языком. Таким образом, задача учителей на уроках иностранного языка предусматривает: 1) активизацию процесса восприятия иностранного языка; 2) использование метода логического осмысления воспринимаемой информации; 3) применение освоенных знаний на практике (при выполнении коммуникативных задач).

Доказано, что восприятие иноязычной информации непосредственно связано с личностными особенностями и зависит от приобретенного опыта, знаний, психических состояний и индивидуальных особенностей человека (потребностей, склонностей, интересов, мотивов, эмоциональных состояний и т. д.). Отмечено, что апперцепция характерна для каждого человека, которая и вызывает значительные различия в восприятии одних и тех же предметов разными людьми или одним и тем же

© Ivashkevych Ernest, Hudyama Oleksandr

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.157-177>

человеком в разные периоды времени. Было показано, что эти факторы следует учитывать при работе с творческими учениками с целью проявления индивидуальности каждого из них, в частности, в подростковом возрасте. Авторы статьи отметили, что эта категория школьников – в большей степени эмоциональные люди, с еще несформированной нервной системой и особым восприятием мира. Отмечено, что именно поэтому учителям нужно быть особенно осторожными в выборе методов педагогического воздействия с учетом особенностей восприятия иностранного языка как отдельными лицами, так и коллективом в целом. Подчеркнуто, что в условиях достаточно ограниченного объема учебного времени важное значение имеет возможность отбора необходимой информации. Последнее позволит интерпретировать научное знание, адаптировать его к потребностям современной практики, популяризировать, то есть, превратить конкретную научную информацию о языке и речи в форму, которая является в максимальной степени доступной для детей. Отмечено, что наиболее эффективной формой восприятия является эмоциональное, образное восприятие материала; это способствует сохранению устойчивого внимания и интереса, углублению мотивов участников учебно-воспитательного процесса.

Авторами статьи предложены примеры творческих заданий для учащихся в соответствии с механизмами восприятия личностью иностранного языка. Были подчеркнуты индивидуальные особенности восприятия учащимися иностранного языка в процессе обучения в средних школах.

Ключевые слова: механизмы восприятия, чувственное восприятие, логическое осмысление воспринятой информации, практическое применение содержательного, творческого процесса, перцептивно-эмоциональный компонент коммуникативных техник.

Original manuscript received August 19, 2019

Revised manuscript accepted September 21, 2019

The Connection between Consciousness and the World in Conceptual Theories of Reflexivity, Functionalism, and Depth Psychology

Зв'язок «Свідомості» й «Світу» в концептуальних теоріях рефлексивності, функціоналізму і глибинної психології

Svitlana Kalishchuk

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Doctoral Student,
Department of General, Age and Pedagogical Psychology, Borys
Grinchenko Kyiv University, Kiev (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1749-7856>

Researcher ID: F-4321-2019

E-mail: klana_@ukr.net

Світлана Каліщук

Кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри
загальної, вікової та педагогічної психології, Київський універ-
ситет імені Бориса Грінченка, м. Київ (Україна)

ABSTRACT

The article sets out the research aspects of the description of the conceptual psychological level of explanation of personality consciousness: historical-psychological, procedural-dynamic and personalistic. A sequence of paradigmatic prisms of the study of consciousness is constructed from the methodology of reflexivity to the modern stage and its new canon. A methodological model of a single plane of analysis of numerous psychological theories of consciousness is

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Kalishchuk Svitlana



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Kalishchuk Svitlana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.178-198>

proposed. The coordinate axes of the research plane of theories of consciousness are highlighted. The ordinate is represented by the dichotomous axis: «General empirical, meeting with the world – Individual empirical, unique separation of oneself from the world»; the abscissa is represented by the axis «Typical substantial, universal, attributive – Unique substantial, sensual delight from the infinite perfection of the world and trust in it». The features of the interpretation of consciousness from the perspective of three psychological foundations are analyzed: reflexivity, functionalism and deep psychology with isolating the belonging of each approach to one of the four partial spaces for explaining consciousness: «About the World», «In the World», «Me and the World», «with the World». It is determined that the individuality and originality of the ensemble of human interaction with the world on the basis of «reflection in another», sets the potential for generating infinity of «slices» of reality. Therefore, the methodology of reflexivity is placed in the center of the coordinate plane of the study of consciousness due to the fact that this process is potentially capable of activating all possible aspects of the action of consciousness: «consciousness about the World», «consciousness in the World», «consciousness of Me and the World», «consciousness with the World». The quadrant «consciousness in the World», which is created by the axes «Typical substantial – Individual substantial» due to its phenomenological nature, corresponds to the views on the processualism of consciousness of W. James, according to which consciousness is primary, functionally holistic and represents a «stream». The tendency to explain what is characteristically subjective through a construct, which is essentially subjectively unknown, relates the deep direction of consciousness research to the «About the World» plane, to the quadrant that is outlined by the axes «General Empirical – Typical Empirical».

Key words: «consciousness about the World», «consciousness in the World», «consciousness of Me and the World», «consciousness with the World», methodology of reflexivity, functionalism, deep psychology.

Вступ

Філософські й природничо-наукові онтологічні моделі свідомості виступають невід’ємними фундаментальними закладами психологічного дослідження феномену «свідомість». Вони визначають обсяг дослідницького поля та його панораменість; уводять категорії опису й аналізу з боку певної наукової грані: філософської, психофізіологічної, квантово-

© Kalishchuk Svitlana

механічної, системно-математичної; пояснюють психофізіологічні, квантові та системні механізми здійснення дії свідомості; з'ясовують основні компоненти побудови системної «семантичної території» свідомості особистості тощо (Калищук, 2019).

Сутність саме психологічних теорій дослідження свідомості полягає у визначенні «мікросвіту» людини, внутрішнього змісту свідомості, включаючи буттєві, рефлексивні, духовні шари свідомості та їх складові й, головне, спосіб взаємодії зі «Світом». Ураховуючи багатоаспектність психологічних досліджень свідомості, представлених в енциклопедичних працях В. Аллахвердова, О. Леонт'єва, В. Налімова, С. Пріста, Р. Фрейджера, А. Фурмана, Г. Ханта (Аллахвердов, 2001; Леонт'єв, 1975; Налімов, 1989; Прист, 2000; Фрейджер, 2002; Фурман, 2017; Хант, 2004), у якості дослідницьких аспектів опису концептуального рівня дослідження свідомості особистості можуть бути обрані три головні, а саме: історико-психологічний, який відображає змістовну і логіко-предметну площину; процесуально-динамічний, що віддзеркалює реальний процес отримання й накопичення психологічного знання, детермінований сукупністю чинників та ідей; персоналістичний, який розкриває роль суб'єкта психологічної думки й індивідуальний характер світосприйняття дослідника.

Інтеграцією перерахованих аспектів аналізу виступають парадигмальні призми, які, спираючись на доповнену періодизацію В. Роменця, вибудовують послідовність досліджень свідомості в низці провідних напрямів, а саме:

- методологія рефлексивності (С. Рубінштейн);
- функціоналізм (В. Джеймс);
- глибинна психологія (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер);
- біхевіоризм (Дж. Уотсон, Б. Скіннер);
- гештальтпсихологія (К. Левін, Е. Йєнш, Ф. Перлз);
- когнітивна психологія (Ж. Брунер, Дж. Гібсон,

У. Найссер, Л. Фестінгер);

- гуманістична психологія (Дж. Морено, К. Роджерс, К. Ясперс, В. Франкл);
- радянські психологічні школи: київська (М. Борисhevський, В. Роменець, О. Ткаченко, П. Чамата); лєнінградська (Б. Ананьєв, Л. Веккер); московська (К. Абульханова-Славська, М. Басов, Л. Виготський, Б. Братусь); тбіліська (Д. Узнадзе); харківська (О. Запорожець, П. Зінченко, О. Леонтєв);
- нейролінгвістичне програмування (Р. Бендлер, Дж. Гріндлер, Ф. Пьюселік);
- екзистенціальна психологія (Дж. Бьюдженталь, С. Волинський, А. Ленгле, Р. Мей, В. Франкл, І. Ялом);
- трансперсональна психологія (С. Гроф, Дж. Ліллі, Ф. Капра, К. Уїлбер);
- сучасний етап дослідження свідомості та її новочасний канон (В. Аллахвердов, А. Агафонов, Д. Леонтєв, О. Лозова, В. Налімов, А. Фурман).

Обрані концептуальні призми пояснення феномену свідомості мають на меті вибудувати координатну площину численних психологічних досліджень свідомості й класифікувати накопичені у психології академічні та практичні погляди на феномен свідомості на певних системотворчих засадах і з максимальною науковою обґрунтованістю.

Мета статті – проаналізувати особливості трактування свідомості з позицій трьох психологічних концептуальних засад: рефлексивності, функціоналізму та глибинної психології з дефініцією належності кожного підходу до одного з чотирьох парціальних просторів пояснення свідомості, а саме: «про Світ», «у Світі», «Я і Світ» або «зі Світом».

Завдання статті

1. Побудувати модель координатної площини психологічних досліджень свідомості особистості.
2. Визначити ознаки психологічного канону зі специфікою взаємодії особистості з об'єктивним атрибутом дійсності.

ті – «Світом» у теоріях рефлексивності, функціоналізму та глибинної психології.

Методи та методики дослідження

Процедура теоретико-методологічного дослідження забезпечує досягнення змістового і структурно-організаційного результатів аналізу феномену свідомості та складається з методу моделювання – визначення засад побудови моделі єдиної площини аналізу численних психологічних теорій свідомості й методу реконструювання – окреслення координатного простору як єдиного методологічного тла опису багатоманітності та різнорідності понять, які використовуються при аналізі феномену свідомості у низці дослідницьких підходів.

Результати та дискусії

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

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

Ординатою координатної площини досліджень феномену «свідомість» обрана дихотомічна вісь «Загальне емпіричне, зустріч зі світом – Індивідуальне емпіричне, унікальне виокремлення себе зі світу»; абсциса представлена віссю «Ти-

пологічне субстанціальне, всезагальне, атрибутивне – Унікальне субстанціальне, чуттєве захоплення безкінечністю досконалості світу і довіра до нього». Означені координатні осі окреслюють чотири парціальні простори: «свідомість про Світ», «свідомість у Світі», «свідомість Я і Світ» і «свідомість зі Світом» (рис. 1).

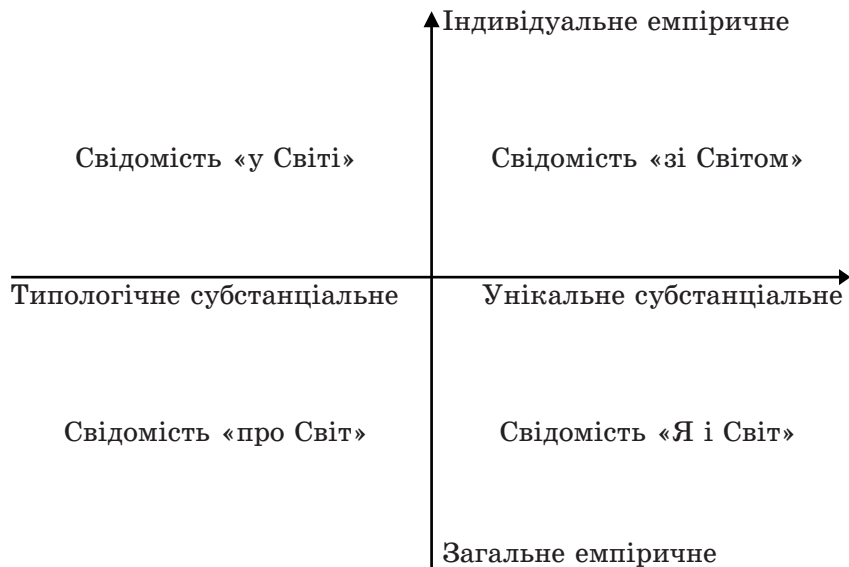


Рис. 1. Головні осі й простори координатної площини досліджень феномену «свідомість»

Можна припустити, що центр координатної площини досліджень феномену «свідомість» представлено методологією рефлексивності, у якій «рефлексія» виступає актом самопізнання людини і знаряддям самопізнання світу з метою досягнення об'єктивності у ставленні людини до себе і до світу.

Місце інших парадигмальних підходів зумовлюється концентрацією уваги дослідників на певних головних атрибутах свідомості, які, на наш погляд, можна визначити з метою дефініції генеральної ознаки чи низки непротидій-

них ознак, які означуватимуть належність підходу до одного з чотирьох парціальних просторів пояснення свідомості, а саме: «про Світ», «у Світі», «Я і Світ» і «зі Світом».

Психологічний аспект рефлексивності представлено у працях С. Рубінштейна, який філософську постановку питання про відношення свідомості та матерії розвернув у бік відношення «людина і світ» і за проблемою свідомості та буття вбачав ширший запит, а саме: місце людини у світі. С. Рубінштейн наголошує на вихідному значенні положення «людина та буття» для похідного положення «буття і свідомість» (Рубінштейн, 1997). Якостями свідомості, за С. Рубінштейном, виступають: відносини, пізнання і переживання, які визначаються автором як базові категорії її опису. Проблема свідомості автор убачає в прилученні конкретної людини до безконечного буття, через власну мотиваційну детермінацію. У теорії С. Рубінштейна людина завдяки своїй активності постає об'єктивно існуючою вихідною точкою системи координат світу (Рубінштейн, 1997).

Світ описується С. Рубінштейном як «зріз» людиною «макросвіту» в побудові власного «мікросвіту», а точніше: людський «зріз» як дзеркало Всесвіту (Рубінштейн, 1997). «Зріз» світу здійснюється свідомістю, яка невід'ємна від дії та від причинної включеності людини, від її мотивації. С. Рубінштейном запропоновані ідеї «зрізу», «поверхні» й «екрану», що дають змогу здійснити аналіз дії свідомості. Так, чуттєва даність виступає як «поверхневий» план глибинних шарів реальності на «зрізі» взаємодії людини з існуючим. Чуттєва даність проявляється на «екрані», що реєструє і демонструє результат цієї взаємодії. «Зріз», за С. Рубінштейном, – це акт розкриття і пізнання світу в рамках цього «зрізу», крім того, це спосіб буття людини. «Зріз» опредметнює світ. Такий спосіб самовідображення світу не є дублюванням або копіюванням його – це акт рефлектування в інше, як акт «явлення» іншому, тобто певній людині. Рефлектуючий «зріз» забезпечує створення багатомовності світу. Оскільки дія рефлексив-

ності безконечна, то і дія створення багатопредставленості та багатомовності світу теж безконечна. Індивідуальність і «неповторність ансамблю» взаємодії людини зі світом на засаді «рефлектування в інше» задає потенційну можливість вироблення безлічі «зрізів» реальності та необхідність установлення між ними певної координації. Цей процес потенційно здатний активувати всі можливі аспекти дії свідомості: «свідомість про Світ», «свідомість у Світі», «свідомість Я і Світ» і «свідомість зі Світом» (Рубинштейн, 1997).

Простору «свідомість у Світі», що створюється осями «Типологічне субстанціальне – Індивідуальне емпіричне», в силу своєї феноменологічності відповідають погляди на процесуальність свідомості В. Джеймса, згідно з якими свідомість первісно функціонально цілісна і являє собою «потік». «Потік», за В. Джеймсом, включає в себе нероздільність свідомості й світу, розуму й тіла. Свідомість виступає одночасно і миттєвим, і неперервним процесом, у якому імпульси існують усередині хвилі й хвилі існують усередині імпульсів (Джеймс, 1991).

В. Джеймс виокремив такі характеристики свідомості:

- кожен стан свідомості прагне бути частиною особистої свідомості, але проявляє тільки певну частину цілого. Тому виникає ідея «абсолютної роз'єднаності» свідомості та її замкненості на собі;
- кожен стан свідомості унікальний і неповторний, тому свідомість має динамічний характер, свідомість носить якість постійної мінливості;
- процес свідомості безперервний, тому спроби виокремити елементи свідомості безрезультатні;
- головна особливість свідомості – це незупинна здібність здійснювати відбір, тобто вибірковість, селективність якої задана інтересами і фокусуванням уваги;
- свідомість – це потік суб'єктивних думок;
- свідомість має більш-менш визначену частину – ядро та «бахрому» (периферію) – павутину з асоціацій і почуттів;

– свідомість одночасно і неперервна, і дискретна (Джеймс, 1991).

У подальших обговореннях В. Джеймс описує свідомість як «пульсацію», коли в одній характеристиці завжди знаходиться інша» (James, 1971). А тому в первинному плинні свідомості, згідно з В. Джеймсом, перебуває співіснування «сутнісного» і «плинного» аспектів, а «роль свідомості полягає у співвідношенні ... одночасних можливостей ... шляхом придушення або нарощення сили уваги» (Хант, 2004: 193). Свідомість, на думку В. Джеймса, являє собою і реально існуюче, і перехідне, і пульсацію, і безперервну хвилю. Автор наголошує, що свідомість не містить ніяких матеріальних одиниць та елементів. Образи й почуття являють собою затримки усвідомлення і відображають уповільнені частини «потоків». Швидкісні ж частини надають спрямованість свідомості. Перехідні моменти – це «ореоли», які відкривають «сенси, що відчуваються», котрі породжують думки. На питання про існування свідомості В. Джеймс відповідав негативно, не визнаючи наявності унікальних, зумовлюючих її характеристик і самостійної сутності. В. Джеймс наголошує, що не існує нетілесної свідомості, незалежної від індивідуального досвіду, що включає в себе простір і час. Автор мав на увазі відсутність характеристик свідомості, які б протиставили свідомість і Світ. За В. Джеймсом, свідомість і Світ – це різні організації однієї фундаментальної основи, які не протилежні, як «фарба на палітрі, або фарба на полотні» (Хант, 2004). Сутність буття, за В. Джеймсом, це точка перетину суб'єктивного (де саме ми присутні) й об'єктивного (зовнішні чинники). Отже, «потік» В. Джеймса являє собою дзеркало фізичної реальності, яка стикається зі світом життя і є нероздільною з ним. Це положення базується на позиції радикального емпіризму і виступає центральною ланкою історичних і концептуальних стадій розвитку поглядів В. Джеймса на свідомість і відносить його погляди до квадрату «свідомість у Світі».

© Kalishchuk Svitlana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.178-198>

Свідомість у глибинній психології не визначається, а пояснюється через несвідоме, яке змістовно наповнено процесами, що опосередковано проявляються у свідомості. Саме тенденція пояснювати те, що носить характер суб'єктивно явного через конструкт, який по суті є суб'єктивно невідомим, відносить цей напрям дослідження до площини «про Світ», у квадрант, який окреслено осями: «Загальне емпіричне – Типологічно субстанціональне». Психоаналіз З. Фрейда, аналітична психологія К. Юнга й індивідуальна психологія А. Адлера інтерпретують суб'єктивний досвід особистості різними категоріями, розкриваючи різні його грані, але все ж загальна призма залишається єдиною: «свідомість не завжди знає, що вона знає про себе, і зовсім нічого не знає про те, чого не знає, а саме: про несвідоме» (Аллахвердов, 2001: 179). Водночас у глибинній психології свідомість «Я» та несвідоме «Воно» парадоксально переплетені. З одного боку, свідомість є породженням несвідомого, його продуктом, з іншого боку, несвідоме – це те, що було витиснуте зі свідомості. При побудові ієрархічної інтерпретації, в першому випадку, свідомість є нащадком несвідомого, а в другому випадку, свідомість – це прародич несвідомого (Лоренцер, 1996).

З. Фрейд обґрунтовує самостійну структуру несвідомого («Воно»), яке керує свідомістю («Я»), але не має жодної з ознак свідомого (Фрейд, 1990). Тому людина, на думку автора, завжди пояснює свою поведінку, але не завжди те, що свідомістю вбачається як дійсне пояснення власних вчинків як наслідок певної суб'єктивно проінтерпретованої причини, відповідає реальним, незалежним від самої людини обставинам. Крім того, З. Фрейд доводить ненадійність і невірогідність свідомих переживань людини, обґрунтовуючи це тим фактом, що сама свідомість невірогідна (Фрейд, 1990). Із цього положення автором зроблено висновок про те, що зміст свідомості ошукує нас, але він робить це не випадково. Існує блок переробки інформації, який З. Фрейд називає «цензурою», що контролює і приймає рішення, яку інфор-

мацію доводити до свідомості. Опрацювання дії «цензури» та пошук методичних можливостей емпіричного вивчення істинного змісту свідомості призвели до визначення необхідності аналізу «маленьких випадковостей», а саме: випадкові помилки, описки, пробіли у поясненні власної поведінки, забування імен, речей або власних намірів. Наголошуючи на наявності всезагального світового зв'язку, З. Фрейд указує, що не існує малозначущих подій. Разом із тим, «цензуру» цікавлять лише ті події, що пов'язані з неприємними або небажаними переживаннями. Крім того, пояснення фільтруючої дії «цензури» призвели до відкриття існування механізмів відбору інформації, а саме психологічних захистів: витиснення, регресії, проекції, сублімації, які вберігають свідомість від «небажаної» інформації.

Згідно з поглядами К. Юнга, свідомість теоретично не має меж, а тому існує даність динамічного переродження особистості й свідомості у процесі індивідуалізації або особистісної інтеграції в напрямку збільшення її цілісності. Поняття «розвиток» та «індивідуалізація» протилежні. Розвиток, за К. Юнгом, включає інтегрування у свідомість нового матеріалу, зокрема придбання знань про світ і про себе, й тому виконує функцію зростання поінформованості свідомості. Індивідуалізація є прагненням до єдності свідомого і несвідомого, це процес створення цілісності через установавлення зв'язків між «Его» та «Самістю» (Фрейджер & Фейдимен, 2002).

Кожна з головних рис особистості, а саме: «Его», «Персона», «Тінь», «Аніма» («Анімус»), «Самість», являють собою, за К. Юнгом, архетипи як наслідуювані схильності відповідати світу певним засобом і первісні образи й спомини про інстинктивні енергії колективного несвідомого. «Его» являє собою центр свідомості, а «Самість» – це центр усієї психіки, яка складається зі свідомих і несвідомих процесів. «Его» забезпечує почуття сталості у житті, протидіє порушенню зафіксованого гомеостазу, спрямовує людину планувати й аналізувати свій досвід. На початку процесу індивідуалізації

здійснюється розкриття «Персони», яка теж відноситься до свідомого аспекту особистості, виконує важливу функцію захисту, але по суті не має можливості інтегрувати «Самість», оскільки приховує її. «Персона» носить інструментальний і захисний характер і не являє собою постійну частину особистості.

Той матеріал, що стоїть за певним архетипом, у кожному унікальному випадку здатний викликати найпотужніші емоції, які, згідно з К. Юнгом, виступають важливою силою запускання процесу індивідуалізації. «Емоція є головним джерелом свідомості» (Jung, 1954: 96). Тобто, автор підкреслює, що кожна реальна внутрішня зміна має емоційну компоненту. Крім того, функція інтуїції вагомо впливає на зміст свідомості.

Сам процес зростання свідомості автор описує як:

- 1) зменшення пласту особистого несвідомого, що накладався на колективне несвідоме;
- 2) розривання попередньої зафіксованості свідомості у надчуттєвий особистий світ інтересів;
- 3) зменшення вразливості свідомості;
- 4) скорочення набору егоїстичних бажань, страхів, надій і амбіцій;
- 5) прийняття функції зв'язку зі світом об'єктів, що забезпечує нерозривну єдність зі світом загалом.

Свідомість керує волею, яку К. Юнг розглядає як енергію. Розвиток волі пов'язаний із засвоєнням культурних цінностей і моральних стандартів. Воля залежить від свідомого мислення та дії, має опосередковану владу над інстинктивними процесами, але сама, своєю чергою, не може активно впливати на несвідомі процеси.

К. Юнг виокремлює чотири фундаментальні психологічні функції: мислення, почуття, відчуття й інтуїцію, кожна з яких здатна розвинути за екстравертним або інтровертним типом (Jung, 1954). Означені функції й типи забезпечують виокремлення шістнадцяти функціональних різновидів особ-

ливостей і специфіки свідомості особистості. Присутність провідної та підлеглої функцій дає змогу особистості вибудувати чітко окреслений підхід до світу, в силу того, що його сприймання є результатом комбінації всіх функцій.

Метою процесу індивідуалізації виступає процес переміщення «Самістю» «Его» у центр психіки на однакову відстань від свідомості та несвідомого. У результаті такого переміщення отримується знання і привноситься єдність в інтеграцію свідомого і несвідомого матеріалу, крім того, «Самість» позбавляється масок «Персони» та власної сили влади і впливу з опорою на колективне й особисте несвідоме (Фрейдджер & Фейдимен, 2002).

В індивідуальній психології А. Адлера підкреслюється, що в перші п'ять років життя у людини формується єдність свідомості та вибудовуються відносини між свідомістю і тілом (Adler, 1931: 34). Вектор розвитку має напрям від спадкоємного матеріалу і вражень від оточуючого світу до пристосування їх до свого прагнення переважати. Первісна дитяча «кристалізація» особистості проявляється у:

- 1) значенні, яке надається власному життю;
- 2) меті, яку намагається досягнути;
- 3) способі досягнення мети;
- 4) емоційних схильностях.

Попереднє та нове розвивальне розуміння життя, за А. Адлером, як нова кристалізація підкоряється загальній тенденції, що можна відобразити схематично (рис. 2).

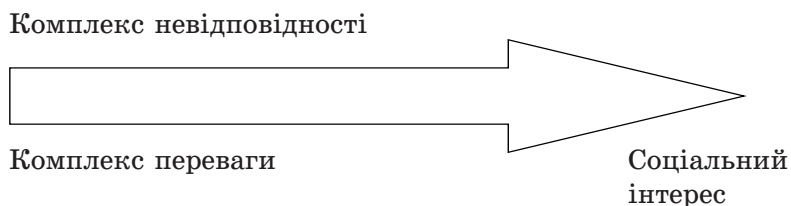


Рис. 2. Вектор і сили «кристалізації» особистості за А. Адлером

Новий самовираз особистості залежить від її життєвого стилю, який є унікальним способом взаємодії з життям і пристосуванням до нього задля досягнення власних цілей.

Г. Мозак визначив основні складові життєвого стилю (Mosak, 1989):

- 1) «Я-концепція» як уявлення про себе;
- 2) ідеал себе – це міркування про себе такого, яким повинен бути;
- 3) образ світу як уявлення про світ, людей, природу та вимоги світу до індивіда;
- 4) етичні переконання особистості.

Означені складові акумулюють індивідуальну концепцію світу і себе, яка має якість посилювати сама себе. Таку індивідуальну концепцію А. Адлер назвав «схема апперцепції». Схема апперцепції належить до перцепції (сприйняття) і включає в себе суб'єктивну інтерпретацію отриманих стимулів: «Ви знаходите те, що планували знайти» (Adler, 1964: 100). Тому особиста концепція світу зумовлює поведінку індивіда.

Схема апперцепції за своєю суттю виступає смисловою моделлю репрезентації свідомістю світу і себе в ньому. А. Адлер підкреслював, що на різноманітні впливи людина реагує активно і творчо, шукаючи одні враження і відхиляючи інші. Індивід вибірково систематизує й усвідомлює досвід, реалізуючи індивідуальну схему апперцепції та формуючи виразну модель ставлення до світу.

На питання, що виступає джерелом творчої енергії життя, яка призводить до бажання розвитку і досягнень, А. Адлер відповідає: це телеологічна сила, у якій тілесні й психологічні зусилля діють разом. Отже, за А. Адлером, конкретна ціль досягається за допомогою творчої енергії, яка ідентична «Я».

Свідомі процеси в індивідуальній психології А. Адлера ціленаправлені тією ж мірою, що і несвідомі, та слугують цілям індивіда. Зрозуміти людину можна через оцінку її

життєвого стилю, який виступає лінзою бачення себе і свого життя. Метод «Найранішого спомину», запропонований автором, виступає ефективною експрес-технікою розкриття життєвого стилю людини.

А. Адлер підкреслює, що поведінка зумовлюється спадковістю й оточенням. Головна сила досягнення цілей – це прагнення до щастя й успіху. Смісл життя визначається тим, як індивід до нього ставиться і чи актуальними є соціальний інтерес і кооперація. Психологічне зростання проявляється у русі від егоцентричної цілі особистої переваги до позиції конструктивного впливу на оточуюче середовище і розвиток суспільства. Три головні завдання життя: праця, дружба та любов – це різні грані можливості жити конструктивно в оточуючому світі.

Категорії «тіло», «соціальні відносини», «воля», «емоції», «інтелект», «Я» розкриваються А. Адлером із позиції еволюційного процесу усвідомленого пристосування до оточуючого світу, який означає прагнення до досконалості та найефективнішого керування оточуючим середовищем. Згідно з А. Адлером, «Я» – це динамічний принцип, а не структура. Тому «Я» проявляється винятково у взаємодії з оточуючим світом, без якого «Я» не існує.

Отже, А. Адлер визначив полем несвідомого одну з головних сил розвитку індивіда, а саме: прагнення до влади та переваги, і зробив значний акцент на обґрунтуванні ролі соціального інтересу, співпраці, життєвого стилю і схеми аперцепції індивіда, що зумовлюють його досвід і впливають на свідому будову конструктивного образу оточуючого людину світу і, безперечно, належать до свідомості.

Висновки

Окреслений осями «Загальне емпіричне, зустріч зі світом – Індивідуальне емпіричне, унікальне виокремлення себе зі світу» та «Типологічне субстанціальне, всезагальне, атрибутивне – Унікальне субстанціальне, чуттєве захоплен-

ня безкінечністю досконалості світу і довіра до нього» координатний простір може виступати єдиним методологічним тлом опису різноманітності та різнорідності понять, які використовуються для трактування феномену свідомості, а також дає змогу подолати:

1) суб'єктивність переконання й усвідомлення певного дослідника з його картиною світу та розумінням закономірностей об'єктивного зв'язку елементів, що складають таку картину;

2) складність досліджуваного явища, яке мало диференціюється на більш елементарні;

3) глобальність категорії «свідомість», що охоплює практично всі рівні психічного відображення, починаючи з відчуття і закінчуючи цілісною дією самосвідомості та само-рефлексії;

4) різнобічність внутрішнього змісту категорії «свідомість».

Означені координатні осі окреслюють чотири парціальні простори: «свідомість про Світ», «свідомість у Світі», «свідомість Я і Світ» і «свідомість зі Світом», які можна розглядати як тло пошуку суттєвих властивостей та ознак свідомості, визначення її структури й опису закономірностей її функціонування. Центр координатної площини досліджень феномену «свідомість» представлено методологією рефлексивності. Квадранту «свідомість у Світі», з найближчим розташуванням до осі ординат «Індивідуальне емпіричне», відповідають погляди на процесуальність свідомості В. Джеймса. До площини «про Світ» можна віднести теорії дослідження свідомості у глибинній психології в силу пояснення головних його рушійних сил через несвідоме.

Література

- Аллахвердов В. М. Поддается ли сознание разгадке? *Психология сознания*. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 100–101.
Джеймс У. *Психология*. Москва : Педагогика, 1991. С. 56–80.

© Kalishchuk Svitlana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.178-198>

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

- Калищук С. М. Об'єктивний підхід до трактування свідомості: нейрофізіологічний, фізичний та математичний дискурси. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. Вип. 45. С. 178–202.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 130 с.
- Лоренцер А. Археология психоанализа. Москва : Наука, 1996. С. 215.
- Налимов В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. Москва : Прометей, 1989. 182 с.
- Прист С. Теории сознания. Москва : Идея-Пресс, 2000. 288 с.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Москва : Наука, 1997. С. 138–160.
- Фрейд З. Психология бессознательного. Москва : Наука, 1990. 354 с.
- Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Личность. Теории, упражнения, эксперименты. Москва : Наука, 2002. 403 с.
- Фурман А. В. Свідомість як передумова психологічного пізнання і професійного методологування. *Наука і освіта*. 2017. № 3. С. 5–10.
- Хант Г. О природе сознания. С когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения. Москва : АСТ, 2004. 555 с.
- Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. Boston : Little, Brown. 154 p.
- Adler, A. (1964). *Superiority and social interest: A collection of later writings*. New York : Viking Press. 205 p.
- James, W. (1971). *Essays in radical empiricism and a pluralistic universe*. New York : E. P. Dutton. 360 p.
- Jung, C. (1954). *Psychological aspects of the mother archetype*. In *Collected works*, 9, 1, 105. Originally published.
- Kalishchuk, S. (2018). Construction of ontological models of consciousness of personality. *PNAP Scientific Journal of Polonia*, 1 (26), 95–100. Czestochowa.
- Mosak, H. (1989). *Adlerian psychotherapy*. Itasca, IL : F. E. Peacock. 203 p.

References

- Allakhverdov, V.M. (2001). Poddayotsia li soznanie razgadke? [Is consciousness a solution?]. *Psikhologiya soznaniia [Psychology of consciousness]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- James, U. (1991). *Psikhologiya [Psychology]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].

- Kalishchuk, S.M. (2019). Obiektivnyi pidkhid do traktuvannya svidomosti: neirofiziologichnyi, fizychnyi ta matematychnyi diskursy [Objective approach to the consciousness treatment: neurophysiological, physical and mathematical discourses]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University*, G.S. Kostuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 45, 178–202. Kamianets-Podilskyi: Aksioma [in Ukrainian].
- Leontiev, A.N. (1975). *Deiatelnost. Soznaniie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]*. Moskva: Politizdat [in Russian].
- Lorentser, A. (1996). *Arkheologiiia psikhoanaliza [Archeology of psychoanalysis]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Nalimov, V.V. (1989). *Spontannost soznaniia: Veroiatnostnaia teoriia smyslov i smyslovaia arhitektonika lichnosti [Spontaneity of consciousness: Probabilistic theory of meanings and semantic architectonics of personality]*. Moskva: Prometei [in Russian].
- Prist, S. (2000). *Teorii soznaniia [Theories of consciousness]*. Moskva : Ideia-Press [in Russian].
- Rubinshtein, S.L. (1997). *Chelovek i mir [Man and the world]*. Moskva : Nauka [in Russian].
- Freyd, Z. (1990). *Psikhologiiia bessoznatelnogo [Psychology of the unconscious]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Freidzher, H., Feidimen, Dzh. (2002). *Lichnost. Teorii, uprazhneniia, eksperimenty [Theories, exercises, experiments]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Furman, A.V. (2017). Svidomist yak peredumova psykholohichnoho piznannia i profesiinoho metodolohuvannia [Consciousness as a prerequisite for psychological knowledge and professional methodology]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 3, 5–10 [in Ukrainian].
- Khant, G. (2004). *O prirode soznaniia. S kognitivnoi, fenomenologicheskoi i transpersonalnoi tochek zreniia [On the nature of consciousness. From cognitive, phenomenological and transpersonal points of view]*. Moskva: AST [in Russian].
- Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. Boston: Little, Brown.
- Adler, A. (1964). *Superiority and social interest: A collection of later writings*. New York: Viking Press.
- James, W. (1971). *Essays in radical empiricism and a pluralistic universe*. New York: E.P. Dutton.
- Jung, C. (1954). *Psychological aspects of the mother archetype*. In *Collected works (Vol. 9, Part 1)*. Originally published.

Kalishchuk, S. (2018). Construction of ontological models of consciousness of personality. *PNAP Scientific Journal of Polonia*. Czestochowa.

Mosak, H. (1989). *Adlerian psychotherapy*. Itasca: IL: F. E. Peacock.

Калищук Світлана. Зв'язок «Свідомості» й «Світу» в концептуальних теоріях рефлексивності, функціоналізму і глибинної психології

АНОТАЦІЯ

Автором задано дослідницькі аспекти опису концептуального психологічного рівня пояснення свідомості особистості: історико-психологічний, процесуально-динамічний і персоналістичний. Побудовано низку парадигмальних призм дослідження свідомості у послідовності від методології рефлексивності до сучасного етапу та її новочасного канону. Запропоновано методологічну модель єдиної площини аналізу численних психологічних теорій свідомості. Виокремлено координатні осі дослідницької площини теорій свідомості. Ординатою обрано дихотомічну вісь «Загальне емпіричне, зустріч зі світом – Індивідуальне емпіричне, унікальне виокремлення себе зі світу»; абсцису представлено віссю «Типологічне субстанціальне, всезагальне, атрибутивне – Унікальне субстанціальне, чуттєве захоплення безкінечністю досконалості світу і довіра до нього». Проаналізовано особливості трактування свідомості з позицій трьох психологічних концептуальних засад: рефлексивності, функціоналізму та глибинної психології з дефініцією належності підходу до одного з чотирьох парціальних просторів пояснення свідомості, а саме: «про Світ», «у Світі», «Я і Світ» або «зі Світом». Визначено, що індивідуальність і «неповторність ансамблю» взаємодії людини зі світом на засаді «рефлектування в інше» задає потенційну можливість вироблення безлічі «зрізів» реальності. Тому методологію рефлексивності розміщено у центр координатної площини досліджень свідомості в силу того, що цей процес потенційно здатний активувати всі можливі аспекти дії свідомості: «свідомість про Світ», «свідомість у Світі», «свідомість Я і Світ» і «свідомість зі Світом». Квадранту «свідомість у Світі», що створюється осями «Типологічне субстанціальне – Індивідуальне емпіричне», в силу своєї феноменологічності відповідають погляди на процесуальність свідомості В. Джеймса, згідно з якими свідомість первісно функціонально цілісна і являє собою «потік». Тенденція пояснювати те, що носить характер суб'єктивно явного через конструкт, який по суті є суб'єктивно

© Kalishchuk Svitlana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.178-198>

невідомим, відносить глибинний напрям дослідження до площини «про Світ», у квадрант, який окреслено осями «Загальне емпіричне – Типологічно субстанціональне».

Ключові слова: «свідомість про Світ», «свідомість у Світі», «свідомість Я і Світ», «свідомість зі Світом», методологія рефлексивності, функціоналізм, глибинна психологія.

Калищук Светлана. Связь «Сознания» и «Мира» в концептуальных теориях рефлексивности, функционализма и глубинной психологии

АННОТАЦИЯ

Автором заданы исследовательские аспекты описания концептуального психологического уровня объяснения сознания личности: историко-психологический, процессуально-динамический и персоналистический. Построена последовательность парадигмальных призм исследования сознания от методологии рефлексивности до современного этапа и его нового канона. Предложена методологическая модель единой плоскости анализа многочисленных психологических теорий сознания. Выделены координатные оси исследовательской плоскости теорий сознания. Ордината представлена дихотомической осью «Общее эмпирическое, встреча с миром – Индивидуальное эмпирическое, уникальное отделение себя из мира»; абсцисса представлена осью «Типичное субстанциональное, всеобщее, атрибутивное – Уникальное субстанциональное, чувственный восторг от бесконечного совершенства мира и доверие к нему». Проанализированы особенности интерпретации сознания с позиции трех психологических оснований: рефлексивности, функционализма и глубинной психологии с вычленением принадлежности каждого подхода к одному из четырех парциальных пространств объяснения сознания: «о Мире», «в Мире», «Я и Мир», «с Миром». Определено, что индивидуальность и неповторимость ансамбля взаимодействия человека с миром на основе «рефлективирования в другое» задает потенциальную возможность выработки бесконечности «срезов» реальности. Поэтому методология рефлексивности помещена в центр координатной плоскости исследования сознания в силу того, что этот процесс потенциально способен активировать все возможные аспекты действия сознания: «сознание о Мире», «сознание в Мире», «сознание Я и Мир», «сознание с Миром». Квадранту «сознание в Мире», который создается осями «Типичное суб-

© Kalishchuk Svitlana

станциональное – Индивидуальное субстанциональное», в силу своей феноменологичности соответствуют взгляды на процессуальность сознания У. Джеймса, согласно которым сознание первично функционально целостно и представляет собой «поток». Тенденция объяснять то, что носит характер субъективно явного через конструкт, который по сути является субъективно неизвестным, относит глубинное направление исследований сознания к плоскости «о Мире», в квадрант, который очерчено осями «Общее эмпирическое – Типическое эмпирическое».

Ключевые слова: «сознание о Мире», «сознание в Мире», «сознание Я и Мир», «сознание с Миром», методология рефлексивности, функционализм, глубинная психология.

Original manuscript received September 19, 2019

Revised manuscript accepted October 20, 2019

Content and Results of Program Forming Internality as a Factor of Future Psychologists' Readiness for Personal and Professional Self-Development

Зміст і результати впровадження програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку

Tetiana Ketler-Mytnytska

Senior lecturer, Department of Natural Sciences, Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy» of Zaporizhzhia Regional Council, Zaporizhzhia (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1665-4282>

E-mail: catmeatt@gmail.com

Тетяна Кетлер-Митницька

Старший викладач кафедри природничо-наукових дисциплін, комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя (Україна)

ABSTRACT

The purpose of the article is to describe the content and to analyze the results of the implementation of the program forming internality as a factor of the future psychologists' readiness for personal and professional self-development. Urgency of the problem of forming future psychologists' internality is considered

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Ketler-Mytnytska Tetiana



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Ketler-Mytnytska Tetiana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.199-218>

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

in the context of professional requirements. The data of experimental research concerning the forming of future psychologists' internality and readiness for personal and professional self-development are presented. It was found that the researches didn't reveal the nature of the relationship between these traits, and didn't content the means of internality forming intended for stimulation the ability to self-development.

The article presents the author's model describing the system of formation of internality as a factor of future psychologists' readiness for personal and professional self-development. The model provides the introduction of internality forming program that includes educational activities, psychological training and discussion club meetings. The article reveals the content, forms and methods of proposed directions of work. The purpose of the program is to develop the cognitive, personal and regulatory components of future psychologists' internality. In its turn, their formation should stimulate cognitive, axiological and motivational, behavioral components of readiness for personal and professional self-development. Information about the educational institutions and the number of future psychologists of fourth- and fifth-years who participated in the forming experiment is provided. Psychodiagnostic techniques used for comparison of each component's level of formation before and after the experiment are presented.

Factor analysis established the factors of future psychologists' internality in the context of its influence on the readiness for personal and professional self-development. The levels of development of each factor were compared before and after the program implementation. The analysis confirmed the statistically significant positive dynamics of development of appointed factors.

The results of a forming experiment allow us to claim that the author's program of the internality development is effective. Therefore, its introduction into the higher education practice will help to stimulate the personal and professional self-development of future psychologists.

Key words: *internality; readiness for personal and professional self-development; model of internality developing; forming experiment; factors.*

Вступ

У контексті професійного становлення майбутніх психологів, вимог до особистісних характеристик спеціалістів цього профілю все більше уваги приділяється проблемі забезпечення готовності студентів до цілеспрямованого особис-

тісно-професійного саморозвитку, вдосконалення власних якостей і вмінь згідно з вимогами обраного фаху. Одним із важливих внутрішніх чинників такої готовності є інтернальність, яку традиційно пов'язують із відповідальністю за результати своєї навчально-професійної діяльності, визнанням авторства своїх перемог і поразок на шляху до професійного успіху.

Поняття «інтернальність» використовується для позначення одного з двох полюсів локусу контролю – біполярного концепту, запровадженого американським психологом Дж. Роттером. Дослідник звернув увагу на те, якими чинниками люди пояснюють свої успіхи й невдачі, на підставі чого виокремив два типи локалізації контролю: інтернальний (від англ. *internal* – внутрішній) та екстернальний (від англ. *external* – зовнішній). Інтернали пов'язують позитивні та негативні події життя з наслідками власних вчинків, а екстернали перекладають відповідальність на випадок, долю чи значущих осіб (Rotter, 1966). У межах розробленої Дж. Роттером теорії соціального научіння під інтернальністю розуміється генералізоване очікування успіху як результату власних зусиль, а не збігу обставин чи сторонньої допомоги. Таке узагальнення формується внаслідок аналізу людиною минулого досвіду, згідно з яким активна, самостійна поведінка здебільшого отримує позитивне підкріплення, тобто призводить до успіху (Rotter, 1982).

Під готовністю до особистісно-професійного саморозвитку більшість науковців розуміє комплекс особистісних властивостей, які забезпечують ефективність самовдосконалення професійно важливих якостей та умінь, зокрема: рефлексію, проектування і реалізацію прогресивних перетворень власної особистості, саморегуляцію навчально-професійної діяльності (Фрицюк, 2016: 380); здатність до підвищення рівня власної професійної компетентності (Поплавська, 2014: 7) тощо.

Актуальність дослідження зумовлено високою значущістю інтернальності й готовності до особистісно-професійного

саморозвитку в контексті вимог майбутньої професійної діяльності студентів-психологів. Згідно з положеннями етичного кодексу психолога, прийнятого на першому установчому з'їзді Товариства психологів України 20.12.1990 р. у м. Києві, психологи несуть особисту відповідальність за свою роботу (п. 1.1), забезпечують кваліфіковане виконання різних напрямів професійної діяльності (п. 3.3), повинні якомога швидше коригувати та розв'язувати власні особистісні проблеми, що негативно впливають на якість виконання обов'язків (п. 2.4) (Психолог, 2004). Відповідно до Стандарту вищої освіти України з галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальності 053 «Психологія», для першого (бакалаврського) рівня освіти, затвердженого та введеного в дію наказом Міністерства освіти і науки України № 565 від 24.04.2019 р., майбутні психологи мають володіти такими здатностями (компетентностями): ПР17 демонструвати соціально відповідальну та свідому поведінку; АВ1 брати відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах; ПР11 забезпечувати ефективність власних дій; СК12 здатністю до особистісного і професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку; ПР15 умінням відповідально ставитися до професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку (Стандарт вищої освіти України з галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальності 053 «Психологія», 2019: 6–12).

У зв'язку з високою значущістю зазначених властивостей доцільними є оцінка та підвищення їх розвиненості. Аналіз сучасних досліджень довів, що експериментально-дослідна робота, спрямована на формування інтернальності майбутніх психологів, здійснювалася такими науковцями:

– Н. Фалько, яка розробила програму психологічного супроводу студентів закладів вищої освіти психолого-педагогічного спрямування з метою формування їх інтернальних якостей; упровадження тренінгової програми, зумовлене недостатніми показниками інтернальності майбутніх соціаль-

них педагогів і психологів, довело ефективність використання психологічного тренінгу, самозвітів, індивідуального консультування та навчального процесу для підвищення рівнів інтернальності й інтернальних якостей студентів (Фалько, 2009: 313–322);

– В. Мараловим під час упровадження програми щодо формування позитивного ставлення студентів до навчально-професійної діяльності (Маралов, 2011: 140);

– О. Міненко у контексті формування професійно значущих новоутворень студентів-психологів в умовах інтенсивного навчання (Міненко, 2004: 15);

– А. Чурсіною при впровадженні педагогічних умов формування готовності студентів закладу вищої освіти до професійного саморозвитку (Чурсіна, 2011: 108–136).

О. Затворнюк запропонувала алгоритм складання програми особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів, який охопив основні етапи цього процесу: мотивування себе наближенням до ідеалу «Я»; визначення системи цілей у часовій перспективі та складання їх ієрархії; аналіз наявних ресурсів і можливих перешкод; складання плану дій, визначення їх методів і прийомів (Затворнюк, 2016: 293–296).

Отже, інтернальність і готовність майбутніх психологів вивчалися як окремі характеристики студентів. У дослідженнях не висвітлено характер зв'язку між зазначеними властивостями, не було виявлено й розроблених засобів формування інтернальності з метою стимулювання здатності до саморозвитку в особистісно-професійній сфері. У зв'язку з цим нами розроблено програму формування інтернальності майбутніх психологів як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку.

Мета статті – описати зміст і проаналізувати результати впровадження програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

Завдання статті

1. Обґрунтувати актуальність формування інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів у контексті вимог професійної діяльності.

2. Проаналізувати досвід експериментально-дослідної роботи щодо формування інтернальності майбутніх психологів і їх готовності до саморозвитку в особистісній і професійній сферах.

3. Описати зміст авторської програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

4. Проілюструвати ефективність розробленої програми.

Методи та методики дослідження

В основу експериментально-дослідної роботи покладено авторську модель системи формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. Модель передбачає впровадження програми формування інтернальності, яка включає тренінгові та навчальні заняття, а також – залучення студентів до засідань дискусійного клубу з проблематики інтернальності та самовдосконалення. Форми та методи кожного напрямку діяльності обрані за критерієм ефективності, доведеної іншими дослідниками. Реалізація програми передбачає формування трьох компонентів інтернальності: когнітивного (інтернальні атрибуції), особистісного (інтернальні якості) та регуляторного (інтернальна поведінка). Механізмами, що відповідають зазначеним компонентам, є внутрішня локалізація: атрибуцій, відповідальності та контролю. Своєю чергою, компоненти та механізми інтернальності впливають на компоненти готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку завдяки забезпеченню внутрішніх умов особистісно-професійного саморозвитку, складанню та реалізації його програми (рис. 1).

© Ketler-Mytynska Tetiana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.199-218>

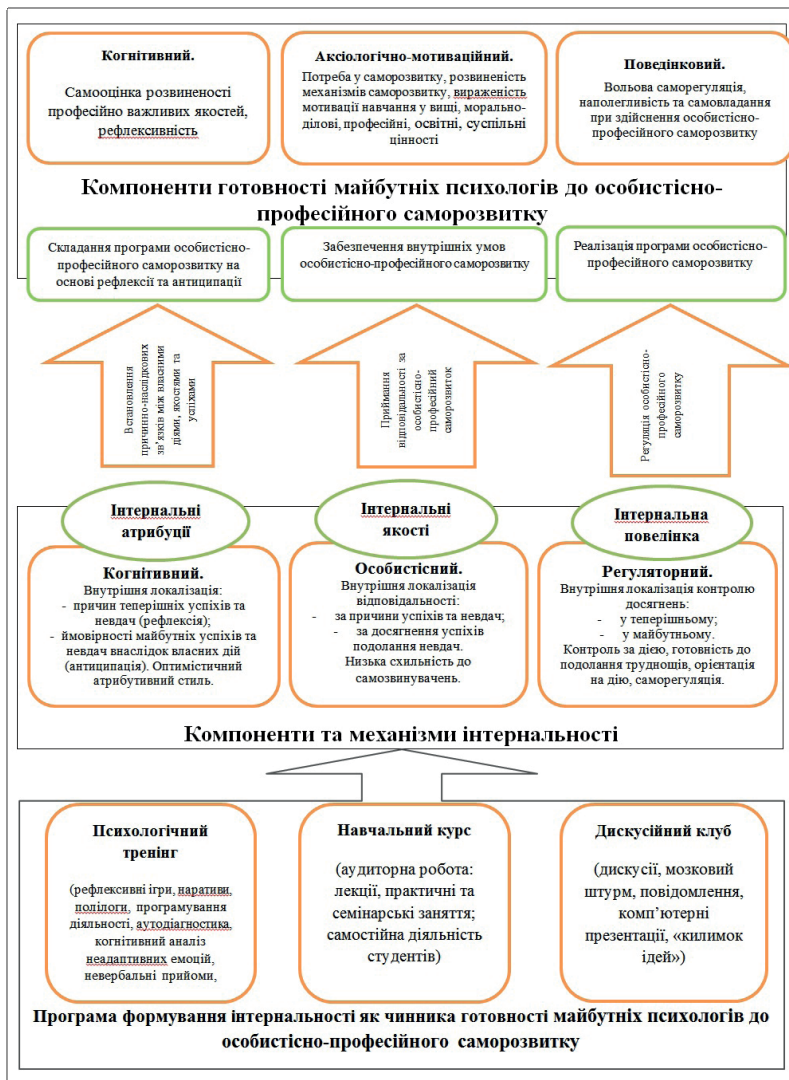


Рис. 1. Модель системи формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку

Програма формування інтернальності включає: психологічний тренінг; навчальний курс «Теоретико-методичні основи формування інтернальності майбутніх психологів»; дискусійний клуб «Self-made man: практика інтернальності».

Формувальний експеримент проведено упродовж 2017–2018 рр. на базі Класичного приватного університету (м. Запоріжжя), Львівського національного університету ім. Івана Франка, Національного університету «Києво-Могилянська академія». У формувальному етапі взяли участь студенти 4-го та 5-го курсів (по 64 студенти експериментальної та контрольної груп). У зв'язку з неефективністю роботи з великою кількістю осіб членів експериментальної групи поділено на дві підгрупи по 32 особи, які займалися за однаковою програмою у різні дні тижня.

Основною формою впливу обрано *психологічний тренінг*, мета якого полягала у підвищенні сформованості компонентів інтернальності майбутніх психологів як чинника їх готовності до особистісно-професійного саморозвитку. Програма тренінгу передбачала проведення 17 занять тривалістю 3 академічних години кожне упродовж першого півріччя (17 тижнів). Реалізація програми психологічного тренінгу розрахована на п'ять етапів: настановний; формування когнітивного, особистісного та регуляторного компонентів інтернальності майбутніх психологів; завершальний етап. У програмі використано такі форми роботи, як: рефлексивні ігри, рефлексивні контрасти, вправи-інтроспекції, наративи, метафоричні історії, вправи-візуалізації, дискусії, полілоги, програмування діяльності, когнітивний аналіз неадаптивних емоцій, елементи психомалюнка, невербальні прийоми, психогімнастику, елементи тайм-менеджменту, інсценування, рольові ігри, дихальні вправи тощо. Змістовно завдання тренінгу представлено заняттями «Рефлексія крізь призму інтернальності», «Я – психолог: на шляху до професійного ідеалу», «Інтернальні якості майбутніх психологів», «Труднощі

навчально-професійної діяльності та їх подолання» тощо. До тренінгу включено міні-лекції «Інтернальність та її значення для діяльності психолога», «Компоненти інтернальності», «Поняття особистісно-професійного саморозвитку». Реалізації мети та завдань тренінгу сприяла система письмових (твір-самоаналіз, сценарій мультфільму, міні-казка) й усних (підготовка до інсценування, практичне застосування конкретного прийому саморозвитку, міні-експеримент тощо) домашніх завдань.

Другим напрямком програми формування було викладання навчального курсу «Теоретико-методичні основи формування інтернальності майбутніх психологів» загальним обсягом 90 н. г., із яких 56 н. г. – самостійної діяльності, 34 н. г. – аудиторної роботи (14 н. г. лекцій, 8 н. г. семінарських занять, 12 н. г. практичних занять). Метою навчального курсу є теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення формування інтернальності майбутніх психологів як чинника їх особистісно-професійного саморозвитку. Зміст програми курсу розподілено на шість тем і два змістовні модулі: «Теоретичні основи формування інтернальності як чинника особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів» і «Методика формування компонентів інтернальності».

Третім напрямком діяльності, передбаченим програмою, була організація засідань дискусійного клубу «*Self-made man: практика інтернальності*», мета якого полягала у формуванні інтернальності майбутніх психологів і підвищенні мотивації особистісно-професійного саморозвитку на основі обговорення сценаріїв життєвого успіху self-made особистостей. Програма дискусійного клубу передбачала проведення 10 занять у три етапи: підготовчий, основний і завершальний.

До впровадження програми проведено констатувальний експеримент. Психодіагностичний інструментарій дослідження розподілено на два блоки. Перший блок охопив методики, за допомогою яких визначалася сформованість компонентів

готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку:

– для встановлення сформованості *когнітивного компонента*: тест оцінки особистісних якостей «Психологічний особистісний профіль» (Т. Ратанова, Н. Шляхта); методика визначення рівня рефлексивності А. Карпова, В. Понамарьової;

– для встановлення сформованості *аксіологічно-мотиваційного компонента*: опитувальник «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» С. Кузікової; опитувальник «Мотивація навчання у виші» Т. Ільїної; методика «Морфологічний тест життєвих цінностей» В. Сопова, Л. Карпушиної;

– для встановлення сформованості *поведінкового компонента*: методика «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова й Е. Ейдмана.

Другий блок містив методики, спрямовані на дослідження сформованості компонентів інтернальності майбутніх психологів:

– для встановлення сформованості *когнітивного компонента*: опитувальник «Локалізація контролю» (за О. Ксенофонтовою) – 5 шкал; тест «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим); тест «Здатність до прогнозування» Л. Регуш; тест атрибутивних стилів (ТАС) Л. Рудіної;

– для встановлення сформованості *особистісного компонента*: опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою) – 7 шкал;

– для встановлення сформованості *регуляторного компонента*: опитувальник «Шкала контролю за дією» (Ю. Куль в адаптації С. Шапкіна); опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою) – 3 шкали; опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» (В. Моросанова).

За допомогою факторного аналізу після впровадження програми формування інтернальності як чинника готовності

майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку ми виявили динаміку рівня розвитку кожного фактора й за допомогою t-критерію Стьюдента порівняли його значення до та після експериментального впливу.

У результаті дослідження рівнів розвитку фактора «**Інтернальність у сфері досягнень**» виявлено, що після проведеної розвивальної роботи в учасників експериментальної групи зросла кількість осіб із середнім (із 45% до 52%) і високим (із 24% до 32%) рівнями цього фактора та зменшилась – із низьким (із 8% до 4%) ($t = 1,342$ при $p \leq 0,05$). Дослідження також засвідчило значущу різницю між рівнями розвитку цього фактора в експериментальній і контрольній групах. Отже, у майбутніх психологів експериментальної групи, порівняно з учасниками контрольної групи, зріс рівень інтернальності у сфері досягнень. У студентів контрольної групи рівні розвитку цього фактора статистично значуще не змінилися. Порівняння показників фактора в учасників експериментальної групи до та після реалізації програми виявило, що серед них зросла кількість тих, хто має високий рівень розвитку (з 16% до 35%) за рахунок зменшення кількості осіб із низьким (із 36% до 26%) і середнім (із 51% до 48%) рівнями. Такі зміни є статистично значущими ($t = 2,245$ при $p \leq 0,05$). У контрольній групі також зросла кількість осіб із високим рівнем розвитку цього фактора (з 10% до 17%) за рахунок зменшення кількості осіб із низьким його рівнем (із 8% до 6%); ці результати є статистично значущими.

Аналіз результатів повторної діагностики фактора «**Потреба у саморозвитку**» в майбутніх психологів, які утворили експериментальну групу, дав підстави зробити висновки, що серед них зменшилася кількість осіб із низьким рівнем його розвитку (з 27% до 20%) і зросла із середнім (із 48% до 50%) і високим (із 29% до 32%) рівнями; ці зміни є статистично значущими ($t = 2,236$ при $p \geq 0,05$). В учасників контрольної групи також зросла кількість осіб із високим рівнем розвитку цього фактора (з 21% до 24%) за рахунок

© Ketler-Mytnytska Tetiana

зменшення кількості осіб із низьким його рівнем (із 27% до 20%); ці результати є статистично значущими.

Вивчення динаміки змін рівнів фактора «Мотивація оволодіння професією у майбутніх психологів» свідчить, що серед них зменшилася кількість осіб із низьким рівнем його розвитку (з 29% до 14%), зросла – із середнім (із 40% до 48%) і високим (із 31% до 38%) рівнями; ці зміни є статистично значущими ($t = 0,253$ при $p \geq 0,05$). В учасників контрольної групи також зросла кількість осіб із високим рівнем розвитку фактора «Мотивація оволодіння професією у майбутніх психологів» (з 26% до 28%) за рахунок зменшення кількості осіб із низьким його рівнем (із 31% до 25%); ці результати також є статистично значущими.

Аналіз результатів повторної діагностики фактора «Розгляд майбутньої професійної діяльності» у майбутніх психологів, які утворили експериментальну групу, дав підстави зробити висновки, що, хоча серед них зменшилася кількість осіб із низьким рівнем його розвитку (з 24% до 16%) і зросла – із середнім (із 42% до 47%) і високим (із 34% до 37%) рівнями, однак такі зміни не є значущими ($t = -0,342$ при $p \geq 0,05$). В учасників контрольної групи також зменшилася кількість осіб із низьким рівнем його розвитку (з 22% до 16%) і зросла із середнім (із 52% до 53%) і високим (із 26% до 28%) рівнями; ці результати є статистично значущими.

Динаміку показників рівнів факторного навантаження компонентів інтернальності у членів експериментальної та контрольної груп до та після експерименту представлено у табл. 1.

Отже, майбутні психологи, які взяли участь у заняттях за розробленою програмою, мають вищий рівень розвитку інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку, ніж ті, з якими такі заняття не проводилися.

Таблиця 1

Динаміка показників рівнів факторного навантаження складових компонентів інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку (n = 64)

Фактор		До експерименту						Після експерименту						t-критерій
		Н		С		В		Н		С		В		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Інтернальність у сфері досягнень	ЕГ	9	33	18	46	9	28	4	34	19	54	11	33	1,342
	КГ	8	27	15	48	10	25	5	25	21	44	6	31	
Особистісні властивості	ЕГ	7	33	18	51	6	16	4	17	19	48	9	35	2,245
	КГ	8	36	17	54	7	10	6	26	14	57	12	17	
Потреба у саморозвитку	ЕГ	8	24	14	46	7	28	4	19	17	49	12	31	2,236
	КГ	11	27	16	52	6	21	8	20	14	56	10	24	
Мотивація оволодіння професією	ЕГ	7	30	17	39	7	28	4	13	19	49	11	38	0,253
	КГ	8	31	20	44	4	25	5	25	19	46	8	29	
Розгляд майбутньої діяльності	ЕГ	8	26	14	41	11	33	6	17	13	48	14	36	-0,342
	КГ	6	22	17	52	9	26	4	19	16	53	12	28	

Примітка: * p < 0,05.

Результати та дискусії

Згідно з результатами емпіричного дослідження, після впровадження програми майбутні психологи експериментальної групи стали самостійнішими, здатними досягати успіхів у майбутній професійній діяльності, приймати самостійні рішення та брати на себе відповідальність за власні вчинки, позитивні й негативні результати спілкування. Вони об'єктивніше сприймають себе та власний вплив на успіхи і невдачі, спрямовані на саморозвиток у професійній діяльності, бажають оволодіти обраною професією.

© Ketler-Mytnytska Tetiana

Отримані статистичні дані щодо взаємозв'язку рівня інтернальності й орієнтованості на саморозвиток узгоджуються з даними Дж. Зававі та С. Хемейдех, які встановили, що інтернальність негативно корелює з депресивністю та позитивно – із задоволеністю життям. Своєю чергою, задоволеність життям сприяє схильності до самовдосконалення, оскільки щасливі люди більше зацікавлені у досягненнях, частіше ставлять перед собою навчальні цілі та працюють над собою заради їх досягнення (Zawawi & Hamaideh, 2009: 92).

Дані щодо ефективності застосування тренінгової роботи для стимулювання готовності до саморозвитку й інтернальності майбутніх психологів підтверджують результати експерименту Л. Терещенко. Дослідниця використовувала тренінг із метою забезпечення усвідомлення рівної міри власної відповідальності й відповідальності партнера у виникненні та вирішенні різних ситуацій спілкування, забезпечення корекції студентами своїх несприятливих станів у спілкуванні, розвитку навичок суб'єкт-суб'єктної взаємодії (Терещенко, 2017: 220).

Висновок про ефективність поєднання тренінгової роботи з навчальними заняттями підтверджується результатами експериментально-дослідної роботи Н. Чорної, яка успішно запровадила спеціально розроблені педагогічні умови формування готовності студентів до професійного саморозвитку, стимулювання почуття відповідальності за власні дії (Чорна, 2016: 99–117).

Експериментальних даних щодо застосування дискусійного клубу з метою розвитку інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку не виявлено. Отже, ефективність застосування такої форми роботи з майбутніми психологами засвідчено цим дослідженням.

Висновки

Отримані результати формульованого експерименту дають підстави стверджувати, що авторська програма розвитку

інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку є ефективною, а її впровадження у роботу закладів вищої освіти сприятиме стимулюванню особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів. Перспективи подальших розвідок убачаємо в установленні наявності або відсутності впливу зазначених показників на рівень навчальної успішності студентів.

Література

- Етичний кодекс психолога. *Психолог*. 2004. № 43 (139). С. 1–4 (вкладка).
- Затворнюк О. М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2016. 310 с.
- Маралов В. Г., Воронина О. А., Кисилева Е. П. Студент как субъект саморазвития и отношения к учебно-профессиональной деятельности / под ред. В. Г. Маралова. Москва : Академический проект; Мир, 2011. 190 с.
- Міненко О. О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2004. 20 с.
- Поплавська М. В. Формування готовності майбутніх інженерів до професійно-особистісного саморозвитку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків : Укр. інж.-пед. акад., 2014. 20 с.
- Стандарт вищої освіти України з галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальності 053 «Психологія», для першого (бакалаврського) рівня освіти. Видання офіційне. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2019. 15 с.
- Терещенко Л. А. Формування прагнення до саморозвитку у студентів-психологів як фактора запобігання невротичних розладів їхньої особистості. *Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі*: монографія / колектив авторів: В. В. Бучма, О. В. Гурова, Л. В. Дзюбо та ін.; за ред. С. Д. Максименка. Київ : Видавничий дім «Слово», 2017. С. 208–224.
- Фалько Н. М. Психологічний супровід студентів ВНЗ психолого-педагогічних спеціальностей з метою формування їх інтернальних якостей. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. Вип. 6. Ч. 2. С. 312–323.

- Фрицюк В. А. Сутнісні характеристики готовності майбутніх фахівців до професійного саморозвитку. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2016. № 50–51. С. 374–384.
- Чорна Н. Б. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця : Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського, 2016. 259 с.
- Чурсина А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск : Челябинский гос. ун-т, 2011. 162 с.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol. Monogr.*, 80, 1, 11–28.
- Rotter, J. B. (1982). *The development and applications of social learning theory: Selected papers*. New York : Praeger. 367 p.
- Zawawi, J. A., & Hamaideh, S. H. (2009). Depressive Symptoms and Their Correlates with Locus of Control and Satisfaction with Life among Jordanian College Students. *Europe's Journal of Psychology*, 4, 71–103.

References

- Etychnyi kodeks psykholoha [Ethical standards of psychologists] (2004). *Psykholoh – A psychologist*, 43 (139), 1–4 [in Ukrainian].
- Zatvorniuk, O. M. (2010). Formuvannia u maibutnikh psykholohiv hotovnosti do profesiinoho samovdoskonalennia [Forming of future psychologists' readiness for professional self-improvement]. *Candidate's thesis*. Kyiv : Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Maralov, V.G., Voronina, O.A., & Kisileva, E.P. (2011). *Student kak subiekt samorazvitiia i otnosheniia k uchebno-professionalnoi deiatel'nosti [Student as a subject of self-development and attitude to educational and professional activities]*. V.G. Maralov (Ed.). Moskva: Akademicheskii proekt; Mir [in Russian].
- Minenko, O. O. (2004). Osobystisne zminiuvannia v protsesi profesiinoy pidhotovky studentiv-psykholohiv [Personality changing in the process of professional training of psychology students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv : Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Poplavska, M. V. (2014). Formuvannia hotovnosti maibutnikh inzheneriv do profesiino-osobystisnoho samorozvytku [Formation of future engineers' readiness for professional and personal self-development]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv : Ukr. inzh.-ped. akad. [in Ukrainian].

Standart vyshchoi osvity Ukrainy z haluzi znan 05 «Sotsialni ta povedin-kovi nauky», spetsialnosti 053 «Psykhologhiia», dlia pershoho (baka-lavrskoho) rinvia osvity. Vydannia ofitsiine [Higher education stan-dard of Ukraine in the field of knowledge 05 «Social and behavioral sciences», specialty 053 «Psychology», for the first (bachelor) level of education. The official publication] (2019). Kyiv : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [in Ukrainian].

Tereshchenko, L. A. (2017). Formuvannia prahnennia do samorozvytku u studentiv-psykhologiv yak faktora zapobihannia nevrotychnykh roz-ladiv yikhnoi osobystosti [Forming of striving for self-development of psychology students as a factor of preventing neurotic disorders of their personality]. S. D. Maksymenko (Ed.). *Dialnisna samorealiza-tsiia osobystosti v osvitnomu prostori – Active self-realization of per-sonality in the educational space* (pp. 208–224). Kyiv : Vydavnychiy dim «Slovo» [in Ukrainian].

Falko, N. M. (2009). Psykhologichnyi suprovid studentiv VNZ psykhologo-pedahohichnykh spetsialnostei z metoiu formuvannia yikh internal-nykh yakosteï [Psychological support of students of higher educa-tional institutions of psychological and pedagogical specialties in order to form their internal qualities]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva (Ed.). *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsional-noho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykhologii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy – Collection of research papers of Ka-mianets-Podilskiy National University named after Ivan Ohienko, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, 6, 2, 312–323. Kamianets-Podilskiy : Aksioma [in Ukrainian].*

Frytsiuk, V. A. (2016). Sutnisni kharakterystyky hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv do profesiinoho samorozvytku [Essential characteristics of future specialists' readiness for professional self-development]. *Prob-lemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering and pedagogical education, 50–51, 374–384 [in Ukrainian].*

Chorna, N. B. (2016). Formuvannia hotovnosti do profesiinoho samoroz-vytku maibutnikh uchyteliv mystetskykh spetsialnostei [Forming of readiness for professional self-development of future teachers of art specialties]. *Candidate's thesis. Vinnytsia : Vinnytskyi derzh. ped. un-t imeni Mykhaila Kotsiubynskoho [in Ukrainian].*

Chursina, A.S. (2011). Formirovanie gotovnosti k professionalnomu samo-razvitiuu u studentov vuza v protsesse izucheniiia psikhologo-peda-gogicheskikh distsiplin [Forming of readiness for professional self-development of university students in the process of studying psy-chological and pedagogical disciplines]. *Candidate's thesis. Chelia-binsk: Cheliabinskii gos. un-t [in Russian].*

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol. Monogr.*, 80, 1, 11–28.
- Rotter, J. B. (1982). *The development and applications of social learning theory: Selected papers*. New York : Praeger.
- Zawawi, J. A., & Hamaideh, S. H. (2009). Depressive Symptoms and Their Correlates with Locus of Control and Satisfaction with Life among Jordanian College Students. *Europe's Journal of Psychology*, 4, 71–103.

Кетлер-Митницька Тетяна. Зміст і результати впровадження програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку

АНОТАЦІЯ

Метою статті є опис змісту й аналіз результатів впровадження програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. В статті розглянуто актуальність проблеми формування інтернальності майбутніх психологів у контексті професійних вимог. Наведено дані експериментальних досліджень щодо формування інтернальності майбутніх психологів і готовності до особистісно-професійного саморозвитку. Встановлено, що у здійснених дослідженнях не розкрито природу взаємозв'язку між цими властивостями та не запропоновано засобів формування інтернальності як чинника здатності до саморозвитку.

Представлено авторську модель, що описує систему формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. Модель передбачає впровадження програми формування інтернальності, що включає навчальний курс, психологічний тренінг і засідання дискусійного клубу. Розкрито зміст, форми та методи запропонованих напрямків роботи. Метою програми є розвиток когнітивного, особистісного та регуляторного компонентів інтернальності майбутніх психологів. Своєю чергою, їх формування спрямовано на стимулювання когнітивного, аксіологічно-мотиваційного та поведінкового компонентів готовності до особистісно-професійного саморозвитку. Надано інформацію про навчальні заклади та кількість майбутніх психологів четвертого та п'ятого курсів, які брали участь у формуальному експерименті. Представлено психодіагностичні методики, використані для порівняння рівнів сформованості кожного компонента до та після експерименту.

© Ketler-Mytnytska Tetiana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.199-218>

За допомогою факторного аналізу виявлено фактори інтернальності майбутніх психологів як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку. Порівняно рівні сформованості кожного фактора до та після впровадження програми. Аналіз підтвердив статистично значущу позитивну динаміку розвитку означених факторів.

Отже, результати формуючого експерименту дають підстави стверджувати, що авторська програма формування інтернальності є ефективною, а її впровадження у практику вищої освіти допоможе стимулювати особистісно-професійний саморозвиток майбутніх психологів.

Ключові слова: інтернальність, готовність до особистісно-професійного саморозвитку, модель формування інтернальності, формувальний експеримент, фактори.

Кетлер-Митницькая Татьяна. Содержание и результаты внедрения программы формирования интернальности как фактора готовности будущих психологов к личностно-профессиональному саморазвитию

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является описание содержания и анализ результатов внедрения программы формирования интернальности как фактора готовности будущих психологов к личностно-профессиональному саморазвитию. В статье рассмотрена актуальность проблемы формирования интернальности будущих психологов в контексте профессиональных требований. Приведены данные экспериментальных исследований по формированию интернальности и готовности к личностно-профессиональному саморазвитию будущих психологов. Установлено, что в проведенных исследованиях не раскрыта природа взаимосвязи между этими свойствами и не предложены средства формирования интернальности как фактора способности к саморазвитию.

Представлена авторская модель системы формирования интернальности как фактора готовности будущих психологов к личностно-профессиональному саморазвитию. Модель предусматривает внедрение программы формирования интернальности, которая включает учебный курс, психологический тренинг и заседания дискуссионного клуба. Раскрыты содержание, формы и методы предложенных направлений работы. Целью программы является развитие когнитивного, личностного и регуляторного компонентов интернальности. В свою очередь,

© Ketler-Mytnytska Tetiana

их формирование направлено на стимулирование когнитивного, аксиологически-мотивационного и поведенческого компонентов готовности к личностно-профессиональному саморазвитию. Предоставлена информация об учебных заведениях и количестве студентов четвертого и пятого курсов, которые участвовали в формирующем эксперименте. Названы психодиагностические методики, использованные для сравнения уровней сформированности каждого компонента до и после эксперимента.

С помощью факторного анализа выявлены факторы интернальности будущих психологов в контексте ее влияния на готовность к личностно-профессиональному саморазвитию. Сравнение уровней сформированности факторов до и после внедрения программы подтвердило статистически значимую положительную динамику их развития.

Таким образом, результаты формирующего эксперимента позволяют утверждать, что авторская программа формирования интернальности является эффективной, а ее внедрение в практику высшего образования поможет стимулировать личностно-профессиональное саморазвитие будущих психологов.

Ключевые слова: *интернальность, готовность к личностно-профессиональному саморазвитию, модель формирования интернальности, формирующий эксперимент, факторы.*

Original manuscript received September 24, 2019

Revised manuscript accepted October 19, 2019

The Emotional Component of the Personality's Psychological Health in the Area of Interaction of the Educational Environment of Modern Students

Емоційна складова психологічного здоров'я особистості у просторі інтеракції освітнього середовища сучасного студентства

Antonina Kichuk

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Izmail State University of the Humanities, Izmail (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2657-661X>

E-mail: tonya82kichuk@gmail.com

Антоніна Кічук

Кандидат психологічних наук, доцент, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, м. Ізмаїл (Україна)

ABSTRACT

Nowadays in the context of actualization of those personal properties with a characteristic mobilization potential, the article presents the results of analytical work aimed at expanding scientific ideas about the emotional personal characteristics of the psychological health of modern students. Basing on the importance of the emotional and energy resource of a young personality under the current conditions of emotional pressure of socio-economic circumstances and virtual factors of the information environment on the central new formations of this age period, it is proved that emotionality is the «focus of the intersection»

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Kichuk Antonina



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Kichuk Antonina

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.219-239>

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

219

of all kinds of emotional modalities. The purpose and objectives of the article are proved: to describe some constructive approaches that determine the vectors of psychological substantiated problem field exactly of the features of the emotional component of a young personality's psychological health (psychological health of the individual as an element of society; emotional personal features of psychological health on the basis of modern scientific features concerning the functional structure of the human psyche; functions – properties – states – processes). The importance of the interactive approach as a theoretical and methodological paradigm being able to explain the vitally creative activity of a young personality in the context of levels (potential, actual, limiting) and the possibility of full consideration of the dominant of interaction in view of the available emotional features of his (her) psychological health are emphasized. The effectiveness of native and foreign psychological practices, which, based on interactive methods, allow to take into account the emotional spectrum of cognitive experiences of students – subjects of the educational process of modern higher education – has been ascertained. The conclusion is made that, in view of the identified requirements by psychologists, the validity is proved to consider the phenomenology of security as the part of psychological science; the significance of the psychological dimension of the educational environment of modern students is actualized. After all, this is a factor that is directly related with the phenomenon acquiring a positive trend of development – «the modern risk society».

Key words: *psychological health, emotional personality-based characteristics of psychological health, youth, interactions, safe educational environment.*

Вступ

На сьогодні вітчизняний соціум диктує необхідність здатності майбутніх фахівців до особистісно-професійної самореалізації в умовах стрімких змін. Це відчутно позначається на тих особистісних властивостях, які в мінливих життєвих ситуаціях віддзеркалюють мобілізаційний потенціал особистості. З-поміж таких властивостей чільне місце посідає здоров'я майбутнього фахівця у психологічній сфері. З урахуванням тиску всієї сукупності соціальних чинників саме на емоційно-енергетичний ресурс особистості, загострюється проблематика емоційно-особистісних особливостей психоло-

гічного здоров'я сучасного студентства, що значно посилюється через своєрідність особистості саме юнацького віку; до того ж, загострюється не лише набуттям нею професійної ідентичності й остаточною визначеністю в життєвій філософії, а й вибором сімейних цінностей.

На думку як українських (Массанов & Іщенко, 2019), так і зарубіжних (Yun, Shim & Jeong, 2019) дослідників, сучасній молоді властива активна зануреність у віртуальний світ, що утворює неконтрольований чинник впливу – мережеве співтовариство – на психологічне здоров'я особистості. При цьому емпіричні дослідження проблематики психології віртуальності актуалізують не тільки емоційний компонент її реального спілкування, а, насамперед, додають цьому спілкуванню ознак штучності специфічними засобами електронних соціальних мереж. Таку тенденцію засвідчують і результати нашого дослідницького пошуку (Дерев'яненко, 2008).

Систематизувавши положення класичної психологічної науки, сучасні науковці (Массанов, 2019: 24) по-новому оцінили положення щодо доречності осмислення в якості «одниці» формування свідомості особистості й пояснення її поведінки поняття «переживання». Водночас слід урахувати сучасне наукове трактування поняття «переживання», адже науковці схильні трактувати його ширшим за емоції і почуття, оскільки саме переживання не обмежуються афективною сферою особистості, а пов'язані з діяльністю, що їх і спонукає. До того ж, розширенню наукових уявлень про місце переживань у явищі, яким постає психологічне здоров'я, сприяє введення поняття «базисне переживання». Якщо розуміти підвалинами психологічного здоров'я особистості феномен «внутрішній світ» (тобто те, що формує її абрис про навколишнє середовище та власне «Я»), то значний інтерес становить трактування базисних переживань за Н. Тавровецькою (Тавровецька, 2019: 360), а саме: «їх можна визначати як імпліцитні, глобальні, стійкі уявлення про світ і про себе, котрі мають вплив на мислення, емоційні стани і поведінку

© Kichuk Antonina

людини». Доречно додати ще й таке: для особистості юнацького віку базисні переконання слугують тією «внутрішньою опорою», яку вона або спростовує, або зміцнює впродовж життя; натомість такі базисні переконання зароджуються в дитинстві. Учені стверджують: переживання є відображенням того, що віддзеркалює накопичені особистістю узагальнення (досвід) і систему відносин (Прохоров, 2001). Відтак, логічним виглядає розуміння, що саме якість емоційних переживань особистості репрезентують знак і модальність, тобто те, що домінує в емоціях. Емоційність становить, за влучним висловом психологів, «фокус перетину» всього різновиду емоційних модальностей; відтворюючи індивідуальне «емоційне прочитання» певної емоціогенної ситуації, саме емоційність, як особистісна риса, впливає на формування усіх рівнів розвитку особистості (Саннікова, 2018: 173).

Отже, дбаючи про збереження здоров'я особистості у психологічній сфері, цілковито вмотивовано зосередити дослідницьку увагу саме на емоційних складових.

Мета статті – здійснити аналіз стану розробки в сучасних психологічних дослідженнях проблеми емоційно-особистісних особливостей психологічного здоров'я студентської молоді.

Завдання статті

1. Провести аналіз теоретико-емпіричних досліджень проблематики психологічного здоров'я особистості юнацького віку, де контекстними постають емоційні особливості.

2. З'ясувати емоційно-особистісні особливості психологічного здоров'я студентів, що домінують в інтерактивному освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Методи та методики дослідження

У дослідженні використано методи теоретичного аналізу напрацювань дослідників, що дало змогу з'ясувати підходи сучасних науковців і практиків до осмислення емоційних

особливостей психологічного здоров'я особистості юнацького віку.

Результати та дискусії

Наукове пізнання емоційно особистісних особливостей психологічного здоров'я лежить у площині психологічних уявлень учених дотично розуміння наукового статусу понять «процеси», «стани», «властивості» у психологічній структурі особистості. Ми виходили з того, що особистість як важливий елемент системи соціуму виконує в ній певні функції (соціальні ролі). За параметром «часовий вимір» уважаються більш довготривалими саме функції. У процесі життєдіяльності певна ситуація актуалізує відповідну особистісну властивість, а психологічний стан виступає своєрідним тлом перебігу психологічних процесів. Рівень «функції» контролюється свідомістю особистості, адже йдеться про особистісний смисл, що вкладається в певну функцію і ставлення особистості до неї. Отже, на тлі загального уявлення про функціональну структуру психіки людини видається за можливе сконцентрувати дослідницьку увагу на властивості, якою постає психологічне здоров'я особистості, а також деталізувати емоційно-особистісні його особливості у студентів на підґрунті загальних уявлень, які склалися у науковців, щодо функціональної структури психіки людини (Прохоров, 2011). Ідеться про те, що функціональні структури реалізуються у великому просторово-часовому континуумі, виступаючи динамічним відображенням психологічної структури особистості (функції – властивості – стани – процеси).

Зазначене дає підстави окреслити межі психічного та психологічного здоров'я особистості, опанувати взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємозумовленість означених явищ. Адже сучасні психологи вважають найуцільненішим зв'язок між такими порівняно близькими психологічними явищами, якими й є «психічне» і «психологічне» здоров'я особистості. Оскільки психічне здоров'я – це функціональне явище, де

© Kichuk Antonina

завжди впливовим є контекст, то вчені (Виготський & Лурія, 1993) стверджують, що норми психічного здоров'я встановити неможливо. Водночас існує думка (Акопян, 2012: 13) відносно того, що психічне здоров'я особистості достатньою мірою залежить від її соціальної інтеграції. Щодо психологічного здоров'я, то науковцями здебільшого визнані такі його маркери: йдеться, по-перше, про особливий «стан відкритості до досвіду»; по-друге, про ущільнений контакт із внутрішнім світом і зовнішньою реальністю; по-третє, про конструктивність самовираження особистості в життєвих ситуаціях. У цьому відношенні ми поділяємо дослідницьку позицію, за якою, з одного боку, психічне здоров'я особистості є важливою передумовою її здоров'я у психологічній сфері, а з іншого – доречно осмислювати феноменологію психологічного здоров'я через призму атрибутів такого явища, яким постає «розвиток».

Видається це особливо конструктивним, якщо водночас спиратися на фундаментальний доробок Г. Крайга і Д. Бокула (Крайг & Бокула, 2006). Так, у науковому дискурсі розвиток трактується як «регулярні та відносно стійкі зміни» в організмі, мисленневих процесах, емоціях, формах соціальної взаємодії тощо; до того ж, конструктивність означеного підходу науковцями оцінена ще й за параметром «одночасного утримання» у полі зору і процесів становлення, формування та перетворення (що, як відомо, є не лише самостійними, а ще й самодостатніми). Як внутрішній світ особистості психіка репрезентує всю сукупність її структурних складових (властивості, стани, процеси).

Отож, послуговуючись терміном «психологічне здоров'я», тим самим і наголошується на єдності як тілесного, так і психічного, на «необхідності й того, й іншого для повноцінного функціонування і розвитку»; провідною ж функцією психологічного здоров'я визнаємо саме підтримку балансу «між людиною і довколишнім у тих ситуаціях, які потребують мобілізації її потенціалу як особистості» (Шапошникова, 2007: 29).

Водночас уважаємо суттєвими зауваги про те, що психологічне здоров'я є свідченням не відсутності хвороби, а віддзеркаленням повного психологічного благополуччя (Кузнецов & Зотова, 2017: 3). Зазначене набуває виняткової ваги з огляду на своєрідність особистості саме студента, адже цей віковий період здебільшого збігається з юнацтвом, коли «ресурси здаються невичерпними, а оптимізм стосовно власного здоров'я переважає над турботою про нього» (Царькова, 2014: 128). Це підтверджується результатами проведеного емпіричного дослідження (респондентами якого були студенти Харківського національного університету ім. Г. Сковороди), що ґрунтувалося на психодіагностувальному інструментарії, де базового значення набула методика вивчення рівня здоров'я особистості в різних сферах, валідність якої загальноновизнана науковцями (Кузнецов & Зотова, 2017: 102–103). До того ж, як переконує і практика, і проведені емпіричні дослідження, саме студентський вік збігається зі складним періодом особистісно-професійного самовизначення, коли ще бракує здатності до емоційно-вольової саморегуляції. А остання, як відомо, має засновничими принципи релаксації, візуалізації та самонавіювання. Отож, ідеться про здатність студента враховувати власні внутрішні ресурси задля вироблення ефективної стратегії подолання труднощів, зниження рівня тривоги, виключення негативних установок.

Якщо при цьому розуміти своєрідність і, водночас, виняткову вагу в означеному балансі емоційного компонента, то, вочевидь, усе ж можна погодитися з визнанням важливим набуття особистістю гармонійності не в сенсі «стану», а в смислі «процесу». Саме динаміка останнього пов'язана з усіма атрибутами філософсько-психологічного явища, яким виступає «духовність». Класична психологія визнає вагу духовної складової усіх «пелюстків» здоров'я особистості, адже «духовність – це не просто її характеристика, а провідна особливість. Духовне не просто характеризує особистість разом із тілесним і психічними аспектами, які властиві й твари-

© Kichuk Antonina

нам, бо це те, що відрізняє її, що дано тільки їй і їй одній» (Маслоу, 2001). Відтак, дбаючи про повноту здоров'я у психологічній сфері, варто розуміти вагу повноти її духовного розвитку. Це дає змогу пояснити, чому небезпідставно І. Дубровіна, заангажовуючи поняття «психологічне здоров'я», описує його як прояв «сили Я» і «духовного здоров'я».

Отже, психологічне здоров'я особистості сучасного студента постає в якості такої динамічної властивості, що детермінує, з одного боку, його соціальні ролі, а з іншого – віддзеркалює особистісну ресурсність, задіяність і змобілізованість якої є визначальною щодо вияву «Я-концепції» у мінливих життєвих ситуаціях. Ось чому, на наш погляд, мають рацію ті науковці, які розглядають психологічне здоров'я особистості у тісному взаємозв'язку з такими явищами, як «розвиток» і «зміни». У цьому відношенні в психології вже склалася точка зору: «розвиток», на відміну від «змін», передбачає не тільки і не стільки наявність руху, скільки прагнення особистості до певної мети, котра визначає «последовне накопичення позитивних новоутворень» (Шапошникова, 2007: 28). У цьому ракурсі психологічне здоров'я може бути осмислено в якості важливого аспекту зрілості особистості за параметрами, визначеними класичною психологією, а саме: 1) функціонально автономною поведінкою особистості, що безпосередньо пов'язана з її здатністю до емоційної самореалізації; 2) характер такої поведінки вмотивований усвідомленими процесами (у тому числі процесом збереження частоти і ступеня позитивних емоцій). Принагідно зауважимо, що ще у 1925 р. А. Лазурський визначив, що здорова особистість здатна виявляти уміння регулювати вчинки і поведінку в межах соціальної норми, а Г. Олпорт, склавши у 1937 р. психологічний портрет здорової особистості, виокремив, зокрема, риси, пов'язані з характеристиками її переживань, емоцій, почуттів (на кшталт – здатність керувати власним емоційним станом і демонструвати емоційну захищеність, спроможність емоційно виявляти власну самооб'єктивність).

© Kichuk Antonina

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.219-239>

Освітній процес сучасної вищої школи може бути осмислений як своєрідний мікросоціум, де когнітивні чинники мають різновекторний і різнорівневий вплив на психологічне здоров'я, зокрема, студентства. Навіть існує психологічне обґрунтування взаємозв'язків між безпекою освітнього середовища, психологічним здоров'ям і навчальною успішністю учнівської молоді (Maralov & Sitarov 2018). При цьому психологи, здебільшого, схильні розуміти безпеку освітнього середовища в контексті чинників ризику. Наприклад, існує думка, що безпека суб'єктів освіти (одними з них і виступає учнівська молодь) вимагає діяльності з формування у них особистої безпеки та безпеки оточуючих. Отже, така діяльність, з одного боку, націлена на визначення, пропедевтику, ослаблення й усунення загроз на рівнях особистості, групи, соціокультурного середовища загалом, а з іншого – реалізується з урахуванням зовнішніх і внутрішніх психологічних чинників (одним із яких є здоров'я особистості у психологічній сфері). При цьому деякі вчені (Кислякова, Шмелева & Толтов, 2015) по-новому оцінюють актуальність зауваження А. Маслоу відносно вирішального значення середовища – найвагомішого з чинників «самоактуалізації та здоров'я» (Маслоу, 2001: 364). До того ж, учені наполягають на доречності осмислювати конструкт «безпечне освітнє середовище» у якості функціональної системи, котру характеризують певні маркери (на кшталт – «здоров'язбережувальна», «ненасильницька», «розвивальна»), адже вона функціонує в «сучасному суспільстві ризику». Деталізуючи породжений таким суспільством різновид аддикцій (зокрема, учнів старшої школи як суб'єктів освіти і потенційних абітурієнтів закладів вищої освіти), дослідники наводять емпіричні дані про те, що лише 35% респондентів (вибірку склали 700 осіб) оцінюють свій спосіб життя «здоровим» (Кисляков, Шмелева & Толстов, 2015: 49), де одним із параметрів убачається саме здатність керувати власними емоціями.

Вищеокреслене й зумовило дещо категоричне судження деяких психологів відносно правомірності розглядати феноменологію безпеки як частину психічної науки.

Слід зробити заувагу, що психологи (Вірна, 2019; Дерев'яненко, 2008; Массанов & Іщенко, 2019) б'ють на сполох: намагаючись оптимізувати вплив на емоційну сферу особистості юнацького віку, здебільшого поза увагою залишаються висновки класичної психологічної науки, що безпосередньо або опосередковано торкаються саме студентської молоді. Йдеться, по-перше, про те, що саме завдяки емоціям людина перешкоджає тим загрозам, яким вона протистоїть. У цьому сенсі не лише вищі емоції (які здебільшого називають почуттями), а й короточасні ситуативні переживання (на базі котрих і виникають стійкі емоційні ставлення) пов'язані з соціально-психологічним виміром безпеки особистості (Вірна, 2019). По-друге, згідно з визначеною науковцями природою емоцій (Симонов, 1966), де винятковим є значення потягу (мотивації) як цілеспрямованої потреби та виконуваної ролі «акомпанементу» діяльності, а також атрибутивністю емоції стосовно дії особистості, принципово важливо спиратися на науково обґрунтовані шляхи впливу на емоційну сферу (дефіцит інформації; формування інтенсивних потреб; активізація репродуктивних дій особистості у процесі розв'язання «надзавдань»). По-третє, принципової важливості набуває психологічне положення про те, що функція позитивної емоції в життєдіяльності особистості лежить у площині «додаткового стимулювання» (Симонов, 1966: 82). Відтак, визначаючи психологічну стратегію впливу на емоційну сферу студентства, доцільно сфокусувати увагу на питаннях потреб, дій, здібностей. Не менш суттєвим видається розуміння того, що палітра емоційного реагування у кожного різна і за відмінних умов є продуктивною.

Загальновизнаним вважається суто психологічний сенс інтеракції (Г. Балл, О. Власова, В. Семиченко та ін.). Згідно базової ідеї засновника інтеракціоналізму Дж. Г. Міда,

домінанти міжособистісної взаємодії та спілкування (зокрема, суб'єктів освітньої діяльності) доцільно пов'язувати з «взаємоорієнтованими акціями і реакціями». Психологи стверджують, що у такий спосіб дещо по-іншому особистість сприймає себе – залежно від того, як її сприймають інші. Отож, контекстність інтеракції актуалізує таку особистісну якість, зокрема студента, якою постає його здатність до взаємопритосування, що безпосередньо пов'язано із здоров'ям у психологічній сфері. Вважається, що домінуючі психологічні труднощі студентської молоді у цьому плані здебільшого пов'язані зі станом її психологічного здоров'я у розрізі, насамперед, емоційної, міжособистісної та роліової сфер. Якщо ж розуміти, що саме емоційна сфера віддзеркалює узагальнену реакцію особистості на різні за характером екзогенні й ендогенні сигнали, які надходять з оточуючого середовища і виявляють оцінне її ставлення, то постає проблемне питання про поглиблення наукових уявлень про емоційні особливості психологічного здоров'я сучасного студентства.

З огляду на вищезазначене, стає більш розлогим розуміння суто психологічного потенціалу інтеракції і в науковому, і у прикладному значеннях. Адже актуалізується ще й такий аспект окресленої проблеми, як здатність особистості студента актуалізувати й оперувати власними ресурсами задля успішного саморозвитку і саморозкриття у міжособистісній взаємодії та спілкуванні. У цьому плані привертають увагу результати деяких емпіричних досліджень, базою яких були і вітчизняні, і зарубіжні заклади вищої освіти, а респондентами – особи у віці 20–25 років. Установлено, зокрема, що позитивні почуття, які переживаються особистістю у процесі інтерактивної взаємодії та спілкування з іншими, пов'язані з умінням оновлювати власні ресурси, посилюють змістовність взаємин з іншими, сприяючи збереженню та підтримці таких взаємин (Штепа, 2013: 206).

Саморефлексія досвіду запровадження інтерактивних форм в освітній процес вищої школи переконливо засвідчує

про значний потенціал інтеракції в аспекті результативності когнітивного і позитивно-активного в емоційному відношенні функціонування підсистеми «викладач вищої школи – студент». Зокрема, при цьому враховувалася впливовість різних типів інтерактивних засобів.

Оскільки йдеться про студентство, то доцільно враховувати, насамперед, емоційний спектр пізнавальних перетворень особистості. Це, за висновками науковців (Гришина & Косцова, 2016), реалізується у таких емоціях, як-от: прагнення до пізнання, подолання протиріч, почуття краси та величі. У цьому зв'язку нам видається цікавим ще й застосований означеними дослідниками діагностувальний інструментарій, що включає саме інтерактивні методики, котрим властиві інноваційні ознаки.

І це попри те, що, з одного боку, респондентами були студенти, фаховий вибір яких корелює з типом професій «людина – техніка» (де предметною галуззю виступають природні й штучні мови, умовні позначки, формули, символи тощо); з іншого, мова йде не про дослідження конкретної емоційної спрямованості особистості, а про цілісний системоконплекс. Отож, застосовані методики (наприклад, «Базові потреби Едварда Десі», «Емоції та навчання», «Ретроспектива») дали змогу дослідникам дійти висновку про наявний у студентів дисбаланс в емоційній сфері (Гришина & Косцова, 2016: 256).

Зазначене підтверджує саме необхідність спеціального дослідження емоційного компонента психологічного здоров'я студентської молоді. Так, у контексті раціогуманістичної концепції Г. Балла (Балл, 2014) психологічне здоров'я (як факт, як норма, як цінність) постає мотиватором її орієнтації впродовж саморуху до виникнення психологічних новоутворень. На наше переконання, ця концепція характеризується значною пояснювальною потужністю щодо механізмів регуляції саме емоційного складника здоров'я особистості у психологічній сфері. Адже, оперуючи поняттями «людина

як самоорганізована система» й «світ конкретної людини», ідеться про процес розгортання регуляції на загальному і специфічному рівнях як мотиваційного, так і суто емоційного аспектів. Щодо останнього, то на загальному рівні розрізняється декілька сходинок: першу з них «складає» емоційність, другу – співвідношення емоційних і пізнавальних процесів, а на третій сходинці відбувається «включення» емоцій у гностичні процеси свідомості. У цьому ракурсі методологічно вартісною нам видається ідея дослідити взаємозв'язок емоційних особистісних особливостей і показників вияву психологічного здоров'я. У цьому плані віднаходимо методологічні орієнтири, зокрема, у діалогічній концепції М. Бахтіна: у міжсуб'єктних відносинах суб'єкт визначається конкретністю (адже місце людини в реальному житті є незамінним), цілісністю (що синонімічна її активності), відповідальністю за дії та положення у світі, невичерпністю (відносно якісної динаміки зростання), відкритістю (адже особистість «живе зсередини», натомість «орієнтована назовні»), незалежністю (у сенсі вибору життєвого шляху). Отже, маркери суб'єктності, за М. Бахтіним, сприяють, з одного боку, уточненню базового явища, що лежить в основі здоров'я особистості у психологічній сфері, а з іншого – осмисленню спільного і розбіжного з такими близькими явищами, якими постають «повноцінно функціонуюча особистість» і «зріла особистість», де важливою гранню є «чуття фундаментальної емоційної безпеки і прийняття себе».

Слід зауважити, що з-поміж проведених дослідниками емпіричних досліджень привертають увагу ті з них, що характеризуються результативністю щодо взаємозв'язку між рівнем сформованості у студентів-першокурсників складових емоційного інтелекту та способами їх реагування в емоційно-генних (фрустраційних, стресових) ситуаціях (Дерев'яненко, 2008). Зокрема, спираючись на емоційне самопочуття і емоційне реагування (як характеристики емоційної поведінки першокурсників), встановлено: 1) емоційне самопочуття

© Kichuk Antonina

студентів із високим і середнім рівнями сформованості емоційного інтелекту характеризується нижчим ступенем дискомфорту; до того ж, показник останнього значно підвищується під час першої заліково-екзаменаційної сесії; 2) якщо вважати емоціогенною ситуацією для першокурсників саме емоційно-проблемну ситуацію, яка стимулює активність на рівні суб'єктивного реагування, то виявлено взаємозв'язки між емоційним інтелектом особистості й конструктивністю вибору стратегій подолання (копінг-стратегій) щодо набуття емоційної стабільності.

Висновки

Психологічне здоров'я особистості юнацького віку становить зону значних психологічних втрат з огляду на самоцінність означеної особистісної властивості та виняткової ваги студентського вікового періоду в особистісно-професійному становленні й доленосне значення для особистості впродовж життя.

На основі узагальнення теоретико-емпіричних досліджень можна припустити, що попри відсутність загально визнаної науковцями концепції психологічного здоров'я особистості, вже склались абрис у цьому плані. Визнано, що приріст позитивних ознак здоров'я особистості в психологічній сфері детерміновано, з одного боку, психологічним дозріванням «самої особистості», а з іншого – розвивальним впливом, що забезпечує студентоцентрований освітній процес у закладах вищої освіти.

Аргументовано визнано наукову позицію щодо правомірності вважати процес розвитку особистості розвитком її почуттів. Якщо виходити з важливості врахування емоційних особистісних особливостей психологічного здоров'я в юнацький віковий період, то доцільно дбати про здатність студентства виявляти культуру власних переживань, а не їх стримання. Адже накопичення невідредагованих емоцій негативно позначається на психологічному здоров'ї, посилюю-

чи вірогідність прогнозування дезорганізації діяльності особистості у нестандартних життєвих і суто навчально-професійних ситуаціях.

Із метою розширення наукових уявлень про емоційну детермінацію психологічного здоров'я студентської молоді доцільним є повноцінне врахування природи емоцій, а також наукового статусу понять «функція», «властивість», «стан», «процес», «емоційна ситуація» (фрустаційна, стресова). У результаті аналізу теоретико-методологічних підходів і конструктивних психологічних практик, що віддзеркалюють домінанти впливовості освітнього процесу вищої школи на збереження здоров'я особистості студента у психологічній сфері, доведено своєрідність чинника інтеракції (актуалізація здатності особистості до взаємоприспосовування; суцільність впливу на емоційну, міжособистісну та рольову сфери; одночасне утримання в полі зору процесів «становлення», «формування» і «перетворення»; прикладне значення інтеракції в діагностиці емоційного компонента психологічного здоров'я студентства).

Перспективи подальшого наукового пошуку лежать у площині конкретизації базових емоційних ознак, що можуть характеризувати психологічне здоров'я особистості юнацького віку, й експериментального обґрунтування типологій емоційно-особистісних особливостей психологічного здоров'я студентів сучасного закладу вищої освіти.

Література

- Акопян А. Б. Влияние развлекательных учреждений на психическое здоровье личности. *Наука і освіта*. 2012. № 10. С. 10–14.
- Балл Г. А. Системная трактовка культуры и личности в контексте концепции рациогуманизма. *Наука і освіта*. 2014. № 9/CXXVI. С. 26–31.
- Вірна Ж. П. Безпека особистості: соціально-психологічний та правовий вимір. *Виклики та парадокси соціальної взаємодії в постмодерновому світі: лінгвістичні та психологічні аспекти*: Матер. I Міжнародної наук.-практ. конф. Луцьк, 2019. С. 112–115.

- Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребёнок. Москва : Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
- Гришина А. В., Косцова М. В. Развитие «познавательного» компонента эмоциональной направленности студентов в процессе профессиональной подготовки. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. Київ, 2016. Вип. 3 (48). С. 253–257.
- Дерев'яненко С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціональних умовах. *Соціальна психологія*. 2008. № 1. С. 96–104.
- Кисляков П. А., Шмелева Е. А., Толстов С. Н. Обеспечение социально-психологической безопасности субъектов образования. *Вопросы психологии*. 2015. № 5. С. 46–55.
- Кічук А. В. Деякі психологічні аспекти проблеми вибору особистістю стратегій адаптації в умовах «інформаційної цивілізації». *Advances of Science: Proceedings of articles of the International Scientific conference*. 2018. P. 319–324.
- Крайг Грейс, Бокум Дон. Психология развития. 9-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 940 с.
- Кузнецов М. А., Зотова Л. Н. Жизнестойкость и образ здоровья у студентов: монография. Харьков, 2017. 398 с.
- Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт Петербург : Евразия, 2001. 430 с.
- Массанов А. В., Щенко К. О. Зв'язок емоційного інтелекту і зануреності особистості в інтернет-середовищі. *Актуальні проблеми практичної психології: Зб. наук. праць Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конференції*. Одеса, 2019. С. 24–28.
- Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности. *Вопросы психологии*. 2001. № 4. С. 112–116.
- Саннікова О. П. Континуально-ієрархічна модель особистості. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3–4 (73–74). С. 166–177.
- Симонов П. В. Что такое эмоция? Москва : Наука, 1966. 96 с.
- Тавровецька Н. Емпіричне дослідження базисних переконань особистості в контексті подолання життєвих криз. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої*. Кам'янець Подільський : Аксіома, 2016. № 45. С. 358–380.
- Шапошникова М. П. Психологічне здоров'я суб'єктів освітнього процесу професійної школи. *Науковий вісник НПУ ім. К. Д. Ушинського*. Одеса, 2007. № 9–10. С. 26–32.

Штепа О. С. Особливості психологічної ресурсності осіб 20–25 років з різним статусом ідентичності. *Наука і освіта*. 2013. № 7. С. 204–208.

Царькова О. В. Психологічні аспекти збереження психічного здоров'я студентської молоді. *Наука і освіта*. 2014. № 6. С. 128–133.

Maralov, V. G., & Sitarov, V. A. (2018). Irritability to people: Typology and mechanisms. *Integration of Education*, 22, 3, 493–507.

Yun, J.-Y., Shim, G., & Jeong, B. (2019). Verbal Abuse Related to Self-Esteem Damage and Unjust Blame Harms Mental Health and Social Interaction in College Population. *Scientific Reports*, 9 (1), 5655.

References

Akopian, A.B. (2012). Vliianiie razvlekatelnykh uchrezhdeniy na psikhicheskoie zdorovie lichnosti [The impact of entertainment on mental health]. *Nauka i osvita – Science and education*, 10, 10–14 [in Russian].

Ball, G.A. (2014). Sistemnaia traktovka kultury i lichnosti v kontekste kontseptsii ratsiogumanizma [A systematic interpretation of culture and personality in the context of the concept of ratiohumanism]. *Nauka n osvnta – Science and education*, 9, 26–31 [in Russian].

Virna, Zh. P. (2019). Bezpeka osobystosti: socialno-psykholohichniy ta pravovyi vymir [Personal security: socio-psychological and legal dimension]. *Vyklyky ta paradoksy sotsialnoi vzaiemodii v postmodernomu sviti: lingvistychni ta psykholohichni aspekty – Challenges and paradoxes of social interaction in the postmodern world: linguistic and psychological aspects*: Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference, Lutsk, (pp. 112–115) [in Ukrainian].

Vygotskii, L.S., & Lurii A.R. (1993). *Etiudy po istorii povedeniia: Obeziana. Primitiv. Rebionok [Studies in the history of behavior: A monkey. A primitive. A child]*. Moskva: Pedagogika-Press [in Russian].

Grishina, A. V., & Kostsova, M. V. (2006). Razvitie «poznatel'nogo» komponenta emotsionalnoi napravlenosti studentov v protsesse professionalnoi podgotovki [The development of the «cognitive» component of students' emotional orientation during vocational training]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. Drahomanova – International Standard Serial Number of NPU named after M. Drahomanov*. Series 12: Psychological Science, 3 (48), 253–257. Kyiv [in Russian].

Derevianenko, S. (2008). Aktualizatsiia emotsiinoho intelektu v emotsionalnykh umovakh [Updating emotional intelligence in emotional conditions]. *Sotsialna psykholohiia – Social Psychology*, 1, 96–104 [in Ukrainian].

- Kysliakov, P. A., Shmeleva, E. A., & Tolstov, S. N. (2015). Obespechenie sotsialno-psikhologicheskoi bezopasnosti subiektov obrazovaniia [Ensuring the social and psychological safety of subjects of education]. *Voprosy psikhologii – Psychology questions*, 5, 46–55 [in Ukrainian].
- Kichuk, A. V. (2018). Deiaki psikhologichni aspekty problemy vyboru osobystistiu stratehiy adaptatsii v umovakh «informatsiynoi tsyvilizatsii» [Some Psychological Aspects of the Personality's Choice of Adaptation Strategies in the Conditions of «Information Civilization»]. *Advances of Science: Proceedings of articles of the International Scientific conference*, (pp. 319–324) [in Ukrainian].
- Craig Grace, & Baucum Don (2006). *Psikhologiiia razvitiia [Developmental psychology]*, Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Kuznetsov, M.A., & Zotova, L.N. (2017). *Zhiznестоikost i obraz zdorovia u studentov [Vitality and the way of health in students]*. Kharkov [in Russian].
- Maslov, A. (2001). *Motivatsiia i lichnost [Motivation and personality]*. Saint Petersburg: Yevroaziia [in Russian].
- Massanov, A. V., & Ishchenko, K. O. (2019). Zviazok emotsiynoho intelektu i zanurenosti osobystosti v internet seredovyschi [The connection between emotional intelligence and the submerged personality of the Internet]. *Aktualni problemy praktychnoi psikhologii – Actual problems of practical psychology: Collection of research papers of International Scientific and Practical Internet-Conference*, (pp. 24–28). Odesa [in Ukrainian].
- Prokhorov, A. O. (2001). Samoreguliatytsiia psikhicheskikh sostoianii v uchebnoi i pedagogicheskoi deiatelnosti [Self-regulation of mental states in educational and pedagogical activities]. *Voprosy psikhologii – Psychology questions*, 4, 112–116 [in Russian].
- Sannikova, O. P. (2018). Kontinualno-iierarkhichna model osobystosti [Continuous hierarchical model of personality]. *Psikhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3–4 (73–74), 166–177 [in Ukrainian].
- Simonov, P. V. (1966). *Chto takoie emotsiia? [What is emotion?]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Tavrovetska, N. (2016). Empirychnе doslidzhennia bazysnykh perekonan osobystosti v konteksti podolannia zhyttievyykh kryz [An empirical study of basic personality beliefs in the context of overcoming life crises]. *Problemy suchasnoyi psikhologii – Problems of modern psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine*, 45, 358–380 [in Ukrainian].
- Shaposhnikova, M. P. (2007). Psykhologichne zdorovia subiektiv osvithnioho protsesu profesiinnoi shkoly [Psychological health of the subjects of

- the vocational school educational process]. *Naukovyi visnyk NPU im. K.D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of NPU named after K.D. Ushynsky*, 9–10, 26–32. Odesa [in Ukrainian].
- Shtepa, O. S. (2013). Osoblyvosti psykholohichnoi resursnosti osib 20–25 rokov z riznym statusom identychnosti [Features of psychological resourcefulness of persons of 20–25 years with different status of identity]. *Nauka i osvita – Science and education*, 7, 204–208 [in Ukrainian].
- Tsarkova, O.V. (2014). Psykholohichni aspekty zberezhenia psykhičnoho zdorovia studentskoi molodi [Psychological aspects of preserving mental health of student youth]. *Nauka i osvita – Science and education*, 6, 128–133 [in Ukrainian].
- Maralov, V.G., & Sitarov, V.A. (2018). Irritability to people: Typology and mechanisms. *Integration of Education*, 22, 3, 493–507.
- Yun, J-Y, Shim, G, & Jeong, B. (2019). Verbal Abuse Related to Self-Esteem Damage and Unjust Blame Harms Mental Health and Social Interaction in College Population. *Scientific Reports*, 9(1), 5655.

Кічук Антоніна. Емоційна складова психологічного здоров'я особистості у просторі інтеракції освітнього середовища сучасного студентства

АНОТАЦІЯ

У контексті актуалізації в сучасних умовах тих особистісних властивостей, яким притаманний мобілізаційний потенціал, у статті представлено результати аналітичної роботи, спрямованої на розширення наукових уявлень про емоційні особистісні особливості психологічного здоров'я сучасного студентства. Виходячи з ваги саме емоційно-енергетичного ресурсу особистості юнацького віку за сучасних умов емоційного тиску соціально-економічних і віртуальних чинників інформаційного середовища на центральні новоутворення цього вікового періоду, доведено, що емоційність є «фокусом перетину» всього різновиду емоційних модальностей. Обґрунтовано мету і завдання статті – описати деякі конструктивні підходи, котрі визначають вектори психологічно обґрунтованого проблемного поля саме особливостей емоційного компонента психологічного здоров'я особистості юнацького віку (психологічне здоров'я особистості як елемент соціуму; емоційні особистісні особливості психологічного здоров'я на підґрунті сучасних наукових уявлень щодо функціональної структури психіки людини; функції – властивості –

© Kichuk Antonina

стани – процеси). Підкреслено важливість інтерактивного підходу як теоретико-методологічної парадигми, спроможної пояснити життєтворчу активність особистості юнацького віку в розрізі рівнів (потенційного, актуального, граничного) та можливість повноцінного врахування домінант інтеракції з огляду на наявні емоційні особливості її психологічного здоров'я. Констатовано результативність вітчизняних і зарубіжних психологічних практик, які, базуючись на інтерактивних методиках, дають змогу врахувати емоційний спектр пізнавальних переживань студентів – суб'єктів освітнього процесу сучасної вищої школи. Зроблено висновки про те, що з огляду на встановлені психологами вимоги доведено правомірність розглядати феноменологію безпеки частиною психологічної науки, актуалізовано вагу психологічного виміру освітнього середовища сучасного студентства. Адже це виступає чинником, що безпосередньо пов'язаний із явищем, яке набуває позитивної тенденції розвитку – «сучасним суспільством ризику».

Ключові слова: психологічне здоров'я, емоційні особистісні особливості психологічного здоров'я, юнацький вік, безпечне освітнє середовище.

Кичук Антонина. Эмоциональная составляющая психологического здоровья личности в пространстве интеракции образовательной среды современного студенчества

АННОТАЦИЯ

В контексте актуализации в современных условиях жизнедеятельности тех личностно-профессиональных характеристик, которые связаны с мобилизационным потенциалом, в статье представлены результаты аналитической работы, направленной на расширение сложившихся научных представлений об эмоциональных особенностях психологического здоровья современного студенчества. Основываясь на всевозрастающем значении именно эмоционально-энергетического ресурса личности в современных условиях эмоционального давления социально-экономических факторов и виртуальных посредников информационной среды на центральные новообразования юношеского периода, установлено, что эмоциональность обретает положение своеобразного «фокуса пересечения» всего разнообразия эмоциональных модальностей; этим обоснованы цели и задачи статьи – описать некоторые конструктивные подходы, которые определяют векторы психологически обоснованного про-

© Kichuk Antonina

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.219-239>

блемного поля именно эмоционально-личностных особенностей психологического здоровья юношеского возрастного периода (психологическое здоровье как элемент социума; эмоционально-личностные особенности психологического здоровья на основе современных научных представлений о функциональной структуре психики человека; функции – особенности – состояния – процессы). Подчеркнута важность интерактивного подхода как теоретико-методологической парадигмы, способной объяснить житнетворческую активность личности юношеского периода в ракурсе определенных уровней (потенциального, актуального, граничного) и возможность полноценного учета доминант интеракции с точки зрения на явные эмоциональные особенности ее психологического здоровья. Констатирована результативность отечественных и зарубежных психологических практик, которые, основываясь на интерактивных методиках, позволяют учесть эмоциональный спектр познавательных переживаний студентов – субъектов образовательного процесса современной высшей школы. Сделаны развернутые выводы относительно того, что проведенные психологические исследования усиливают правомерность осмысления феноменологии безопасности и рассматривают ее как часть психологической науки, усиливая значение психологического параметра образовательной среды современного студенчества. Ведь это выступает тем фактором, который непосредственно связан с явлением, обретающим позитивные тенденции развития – «современным обществом риска».

Ключевые слова: *психологическое здоровье, эмоциональные личностные особенности психологического здоровья, юношеский возраст, безопасная образовательная среда.*

Original manuscript received August 28, 2019

Revised manuscript accepted September 23, 2019

Types of the Students' Attitude to Self-Educational Activity

Типи ставлення студентської молоді до самоосвітньої діяльності

Iryna Martyniuk

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Department of Psychology, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1644-5381>

E-mail: martirene@ukr.net

Ірина Мартинюк

Кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ (Україна)

ABSTRACT

The article presents the main results of the research of types of university students' attitude towards self-educational activities. The following types of students' attitudes toward self-educational activity are singled out. Harmonious type means that students are engaged in self-educational activities (related to the future profession that is got at the university, or unconnected directly with it), they are motivated to self-educational activities, realize it by own initiative, and realize its personal significance. Insufficiently conscious attitude means that students are not clearly aware of their personal significance doing self-education on their own initiative. Non-initiative attitude means that realizing the personal importance of self-educational activity, students require an external incentive

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Martyniuk Iryna



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International** (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Martyniuk Iryna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.240-264>

for its implementation. Immature attitude – students are engaged in self-educational activity under the influence of external additional stimuli and at the same time do not fully understand its personal significance. Avoidable attitude – students for certain reasons are not engaged in self-educational activities, confining themselves to educational activities of a reproductive nature.

The author believes that the educational process in the university should contribute to the development of student readiness for self-educational activity. For this purpose it is important to formulate the tasks for studying the academic disciplines, prepare for passing tests and examinations in such a way that they «push» students to self-educational activities (to motivate to learn new skills and motivate to learn new experiences regularly and find the best ways to implement it, stimulate the initiative in cognition of the new events, independence in overcoming difficulties, stability of cognitive interests) and help to realize the personal importance of the self-educational activity on the whole.

Key words: *self-educational activities, students, attitude to self-education, types of attitudes to self-educational activities, readiness to self-educational activities.*

Вступ

Вагомого значення у сучасній системі освіти набуває організація самоосвітньої діяльності майбутнього фахівця і сприяння розвитку готовності до її здійснення упродовж життя.

Детальний аналіз наукових праць із проблем самоосвітньої особистості О. Абакумової (Абакумова, 2012), В. Агеєва (Агеєв, 2008), А. Айзенберга (Айзенберг, 2008), М. Балакаєвої (Баликаєва, 2008), В. Буряк (Буряк, 2002), І. Дерези (Дереза, 2010), М. Іванової (Иванова, 2010), Ю. Калугіна (Калугин, 2003, 2013), М. Кузьміної (Кузьмина, 1976), С. Мішина (Мішин, 2012), П. Суханова (Суханов, 2013), Л. Шапошнікової (Шапошнікова, 2007), Т. Яковець (Яковец, 2003) та ін. дав змогу виокремити сутнісні характеристики самоосвітньої діяльності особистості. Зокрема, можемо констатувати, що самоосвітня діяльність – це діяльність, що спонукається внутрішніми мотивами самовдосконалення та передбачає застосування спеціальних засобів пошуку і засвоєння соціального досвіду. Самоосвітня діяльність може здійснюватись як

© Martyniuk Iryna

у межах навчального закладу (і бути зумовленою самостійною навчальною роботою), так і поза ним (людина набуває нового соціального досвіду в сферах, прямо не пов'язаних із навчальним планом чи навчальними програмами; або у період по закінченню навчального закладу). Результатом самоосвітньої діяльності стає новий соціальний досвід (нові знання, уміння, навички) та саморозвиток особистості загалом (нові особистісні якості, нові погляди, переконання). Процес самоосвітньої діяльності має цілеспрямований і творчий характер, несе на собі відбиток особистості. Критеріями самоосвітньої діяльності є: самостійність та ініціативність щодо пошуку й опанування соціального досвіду; стійкий пізнавальний інтерес, що підтримується метою; наявна особистісна значущість, часто пов'язана з практичною діяльністю людини. Стимулювати розвиток самоосвітньої діяльності можуть: а) якась інформація чи діяльність, що провокують виникнення стійкого інтересу до опанування знань та умінь; б) поява нових знань та умінь у ході виконання певної цілеспрямованої діяльності; в) постановка людиною перед собою мети у певній сфері, яка надалі визначатиме самостійність у пошуку задач і шляхів їх розв'язання (Мартинюк, 2015).

I. Медведєв, виводячи концепцію самоосвіти, розглядає останню як умову навчання, як паралельний до освіти процес, як шлях її продовження. Перехід до професійної самоосвіти, за словами автора, є логічним продовженням процесу навчання. Їй передують супутня (спирається на навчальний процес у ЗВО) й автономна самоосвіта (не пов'язана з навчальним процесом у ЗВО і не залежить від нього). Самоосвіта є глибоко особистісним процесом, умовами якого є самоосвітні компетентності, що передбачають: виявлення смислу самоосвітньої діяльності для особистісного та професійного зростання, адекватну оцінку своїх досягнень у постановці задач, самостійність, наявність вольових якостей, уміння відновлювати свої сили, відкривати нові можливості та ресурси, досвід вирішення практичних задач, орієнтування у полі

своїх життєвих і професійних проблем, які можна вирішити за допомогою самоосвіти (Медведев, 2015).

За І. Медведевим, мотивом самоосвіти є професійне самовизначення. Її внутрішньою умовою є самоосвітня компетентність: самодіяльність (самостійність у діяльності, зокрема самопідготовка), самосвідомість (самостійність у мисленні), самоактуалізація (розвивальна спрямованість самоосвітньої діяльності). Механізмом самоосвіти, за словами автора, є самоуправління, що реалізується у такі етапи: орієнтування (самоспостереження, рефлексія), планування (самоорганізація, самопізнання), здійснення (самонавчання, самовдосконалення), контроль (самоконтроль), оцінка (самооцінка) (Медведев, 2015).

А. Солодов акцентує увагу на впливі випадкових чинників на процес самоосвіти особистості (Солодов, 2016).

А. Dobrijevic і Р. Krstic обґрунтовують, що університет і самоосвіта розвивались паралельно, їх об'єднує ідея освіти, спільна їх мета – освічена людина. Важливе питання, на думку дослідників, – чи може університет існувати як спадкоємець ідеалів самоосвіти і чи може він терпіти чи навіть захочувати непокірних «автодидактів» у своєму середовищі (Dobrijevic & Krstic, 2014).

В. Казаренков і Т. Казаренкова зауважують, що практика самоосвіти студентів нерідко засвідчує як позитивні, так і негативні сторони здійснення цього процесу майбутніми фахівцями. Нерідко самостійна діяльність студентів розглядається педагогами не як компонент системи підготовки спеціаліста, а як одна з форм навчання студентів, орієнтована не на розвиток у студентів інтересу до самоосвіти, потреби в самоосвіті, а на виконання студентами лише окремих самостійних завдань. Однак самостійна робота є лише частиною самоосвіти. Найчастіше самоосвіта розглядається викладачами лише як робота інтелектуальної сфери. Але вона має значний потенціал для розвитку також і вольової, емоційної та мотиваційної сфер особистості, моральних якостей людини. Самоосвіта володіє великим ресурсом для удосконалення

професійної підготовки спеціаліста та розвитку його особистості. Серед причин, що знижують рівень самоосвіти у студентів, автори виокремлюють: соціальні (велика зайнятість викладачів, у тому числі робота за сумісництвом; переважання студентів роботою, що забезпечує мінімальний чи нормальний прожитковий мінімум); педагогічні (відсутність науково обґрунтованих концепцій і технологій реалізації та розвитку самоосвітньої діяльності майбутніх спеціалістів у ЗВО; недостатній взаємозв'язок освіти і самоосвіти, аудиторної та позааудиторної діяльності студентів); психологічні (слабкий розвиток у студентів інтересу до самоосвіти, потреби в самоосвіті, недостатня мотивація у педагогів до здійснення цілеспрямованої підготовки студентів до самоосвіти); управлінські (відсутність якісних стратегій управління самоосвітньою діяльністю на усіх рівнях управління у ЗВО) (Казаренков & Казаренкова, 2012).

Попри доступність Інтернет-мережі (яка відкриває величезні можливості для будь-якого користувача і задовольняє більшість інформаційних запитів сучасних людей), мотиви і цілі студентської молоді у роботі з інтернет-ресурсами далеко не завжди пов'язані із самоосвітою. Н. Н. Тан зауважує, що для цього студенти повинні володіти системою умінь і навичок навчальної праці (Тан, 2012). N. Selwyn, S. Gorard і J. Furlong, досліджуючи питання доцільності використання дорослими інформаційних комунікативних технологій (ІКТ) для навчання упродовж життя, з'ясували, що ІКТ підвищують освітню активність серед тих, хто вже навчався, а не розширюють участь тих, хто не брав участі у формальному навчанні чи неформальному навчанні. Крім того, автори роблять висновок, що значна частина дорослого населення не займається самонавчанням після обов'язкової освіти не стільки через фізичні бар'єри (часу, місця), скільки через недостатню зацікавленість (Selwyn, Gorard & Furlong, 2004).

Готовність студентів до самоосвітньої діяльності пов'язана із суб'єктною позицією у навчанні, яка, за Н. Розіною, не до-

сягає під час навчання у ЗВО вікового еталону і формується далеко не в усіх (Розина, 2015).

І. Лобач і Д. Лобач акцентують увагу на значенні зовнішніх і внутрішніх умов самоосвіти. Під зовнішніми умовами автори розуміють реальне оточення особистості та наявність або відсутність ефективних засобів самоосвіти. Під внутрішніми – ставлення студента до самостійної роботи та самоосвіти, мотиви, індивідуальні особливості, запас знань, умінь і навичок (Лобач & Лобач, 2003).

О. Shabalina, V. Svetlova, S. Lavrentiev і D. Krylov обґрунтовують, що формування готовності майбутніх педагогів до самоосвіти відбувається ефективніше, якщо у навчальний процес упроваджуються інтерактивні технології. При цьому дослідники звертають увагу на розвиток мотивів самоосвіти, навичок планування й організації самоосвітньої діяльності, знань про форми і методи самоосвіти (Shabalina, Svetlova, Lavrentiev & Krylov, 2015).

Для ефективного розвитку готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності важливо орієнтуватися в уже наявному ставленні студентів до такої діяльності, вчасно виявляти викривлені уявлення чи прогалини у розумінні її сутності.

Мета статті – представити результати емпіричного дослідження ставлення студентів до самоосвітньої діяльності.

Завдання статті

1. Обґрунтувати особливості самоосвітньої діяльності студентської молоді.
2. Виокремити типи ставлення студентів до самоосвітньої діяльності.

Методи та методики дослідження

Із метою вивчення ставлення студентів до самоосвітньої діяльності застосовувалась авторська анкета «Моя самоосвітня діяльність», запитання якої спрямовані на:

а) перевірку наявності мотивів самовдосконалення (та їхню сутність);

б) з'ясування того, чи здійснюється пошук та опанування нового соціального досвіду (і з допомогою яких способів);

в) перевірку самостійності й ініціативності у пошуку нової інформації та міри їх прояву;

г) з'ясування стійкості інтересу до певного досвіду та міри його вираження, наявності мети самоосвітньої діяльності;

д) виявлення особистісної значущості самоосвітньої діяльності для людини;

е) перевірку результативності самоосвітньої діяльності.

Позаяк результатами самоосвітньої діяльності особистості можуть бути нові знання, уміння, навички, особистісні якості, нові погляди, переконання, то продуктами діяльності, що підлягали вивченню у нашому дослідженні, виступали: бали з навчальних дисциплін, здобуті нагороди на конкурсах / олімпіадах / змаганнях, отримані сертифікати / посвідчення про проходження певних семінарів, майстер-класів, творчі роботи студентів.

Відповіді досліджуваних на напіввідкриті запитання анкети аналізувалися з допомогою контент-аналізу. Для виявлення співвідношення у свідомості студентів позитивного та негативного ставлення до самоосвітньої діяльності (за параметрами мотивованості до самоосвіти, регулярності її здійснення, ініціативності та самостійності у її організації, стійкості інтересів, що задовольняються за допомогою самоосвітньої діяльності, особистісної значущості та результативності самоосвіти) використовувався частотний аналіз. Для додаткової інтерпретації відповідей респондентів було використано метод експертних оцінок і метод перехресних таблиць. Узгодженість думок експертів визначалася за допомогою коефіцієнта конкордації W Кендала. Обробка отриманих результатів здійснювалася за допомогою методів математичної обробки даних у програмах Microsoft Excel 2016 і SPSS Statistics 24.0.

Емпіричне дослідження проводилось упродовж 2017/2018 навчального року. Респондентами виступили студенти I–IV курсів і магістратури Національного університету біоресурсів та природокористування України (спеціальностей «Соціальна робота», «Психологія», «Агроінженерія», «Лісове господарство», «Будівництво та цивільна інженерія», «Економічна кібернетика»), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (спеціальності «Психологія»), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (спеціальності «Психологія»), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (спеціальності «Видавнича справа та редагування»), загальною кількістю 321 особа.

Результати та дискусії

Під час аналізу відповідей студентів на запитання анкети з'ясовувалось, чи займаються вони самоосвітньою діяльністю і наскільки вона виражена (її особливості). Загальні показники за отриманими результатами наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Результати частотного аналізу показників самоосвітньої діяльності досліджуваних, N = 321

Отриманий бал	Кількість досліджуваних	% досліджуваних
0	85	26,5
1	0	0
2	0	0
3	1	0,3
4	0	0
5	20	6,2
6	22	6,9
7	37	11,5
8	46	14,3
9	57	17,8
10	41	12,8
11	12	3,7

Як бачимо з табл. 1, у майже четвертій частини досліджуваних навчальна діяльність обмежується виконанням завдань, необхідних для отримання підсумкової оцінки з дисципліни. При цьому вона не передбачає більш глибокого пізнання окремих тем, додаткового опанування певних знань, умінь і навичок. В іншій частині досліджуваних наявна слабо виражена самоосвітня діяльність. І лише в половині досліджуваних самоосвітня діяльність має виражений характер.

Було здійснено також порівняння студентів різних курсів за зайнятістю самоосвітньою діяльністю та її вираженістю. Результати частотного аналізу показників самоосвітньої діяльності досліджуваних кожного курсу наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Результати частотного аналізу показників самоосвітньої діяльності досліджуваних різних курсів

Бал	I курс, % N = 78	II курс, % N = 61	III курс, % N = 81	IV курс, % N = 46	Магістри, % N = 55
0	26	21	28	24	39
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	3
4	0	0	0	0	0
5	10	10	5,5	0	3
6	5	8	8	6,5	11
7	15	13	9,5	13	6
8	14	17	14	15	13,5
9	16	23	16	22	8
10	13	5	16	13	13,5
11	1	3	3	6,5	3

Як бачимо з табл. 2, у межах кожного курсу зберігається приблизно однакове співвідношення студентів за зайнятістю

самоосвітньою діяльністю та її вираженістю. Зокрема, можемо констатувати, що займаються самоосвітньою діяльністю 76% досліджуваних I курсу, 79% – II курсу, 72% – III курсу, 76% – IV курсу і 61% – магістрів. При цьому слабо виражені ознаки самоосвітньої діяльності у 30% досліджуваних I курсу, 31% – II курсу, 23% – III курсу, 19,5% – IV курсу і 20% – магістрів. У 44% досліджуваних I курсу, 48% II курсу, 49% III курсу, 56,5% IV курсу і 43% магістрів самоосвітня діяльність добре виражена.

Детальніші результати з різних аспектів самоосвітньої діяльності студентів наведено у табл. 3. При цьому аналізувалися дані лише тих досліджуваних, які займаються самоосвітньою діяльністю.

Таблиця 3

Результати частотного аналізу характеристик самоосвітньої діяльності досліджуваних, N = 236

Параметри самоосвітньої діяльності	Характеристика самоосвітньої діяльності досліджуваних	Кількість досліджуваних	% досліджуваних
1	2	3	4
Мотивованість	Зацікавленість у глибокому вивченні дисциплін із фаху	160	68
	Зацікавленість в інформації, не пов'язаній із фахом	76	32
	Мотиви досягнення успіху	214	91
	Мотиви уникнення невдачі	22	9
Пошук та опанування нового досвіду	Регулярність	61	26
	Нерегулярність	175	74
	Визначені шляхи та засоби опанування нового досвіду	235	99,6
	Не визначені шляхи та засоби опанування нового досвіду	1	0,4

Продовження табл. 3

1	2	3	4
Самостійність та ініціативність у пошуку нової інформації, міра їх прояву	Власна ініціатива в опануванні нового досвіду	194	82
	Ініціюється зовнішніми чинниками	42	18
	Самостійність у подоланні труднощів під час самоосвітньої діяльності	57	24
	Потребують підтримки під час самоосвітньої діяльності	137	58
Стойкість пізнавального інтересу та міра його вираження	Потребують додаткового стимулювання у самоосвітній діяльності, допомоги у подоланні труднощів	42	18
	Стойкий пізнавальний інтерес до певної галузі знань	65	28
	Нестійкі пізнавальні інтереси	144	61
Особистісна значущість самоосвітньої діяльності	Нетривалий пізнавальний інтерес	27	11
	Наявна мета самоосвітньої діяльності	166	70
	Мета не визначена	70	30
	Розуміння позитивного значення самоосвіти	198	84
Результативність самоосвітньої діяльності	Значення самоосвіти не усвідомлене	38	16
	Усвідомлення набутого досвіду	180	76
	Набутий досвід не усвідомлений	56	24
	Результати самоосвіти підкріплені зовнішніми продуктами діяльності	134	57
	Результати самоосвіти не підкріплені зовнішніми продуктами діяльності	102	43

Як бачимо з табл. 3, переважна більшість досліджуваних зацікавлені у глибокому вивченні дисциплін із фаху, третина – свою самоосвітню діяльність спрямовує на опанування досвіду, безпосередньо не пов'язаного з фахом. Майже в усіх досліджуваних самоосвітня діяльність зумовлюється мотивацією досягнення успіху (бажання іти в ногу з часом, бажання самовдосконалюватися, бути хорошим фахівцем), і лише у незначній частині досліджуваних (9%) її зумовлює, у першу чергу, мотивація уникання невдачі (страх бути некомпетентним у чомусь). При цьому в більшості студентів самоосвітня діяльність має нерегулярний характер і лише четверта частина здійснює її регулярно. Майже усі студенти визначилися зі шляхами опанування нового досвіду: черпають необхідну інформацію з мережі Інтернет, читають необхідну літературу, беруть участь у різноманітних семінарах, тренінгах, навчальних курсах (за межами навчальних програм закладу вищої освіти). Більшості досліджуваних властиво проявляти власну ініціативу в опануванні нового досвіду. Однак лише четверта частина може самостійно долати труднощі під час самоосвітньої діяльності, більшості потрібна підтримка або ж додаткове стимулювання, допомога. Лише у третини студентів виявлено стійкий пізнавальний інтерес до певної галузі знань, у більшості – пізнавальні інтереси нестійкі. Більшість досліджуваних усвідомлюють мету своєї самоосвітньої діяльності, вона має для них особисте значення. Однак близько третини респондентів, займаючись самоосвітньою діяльністю, якоїсь мети перед собою не ставлять. Незначний відсоток студентів не усвідомлюють позитивного значення для себе своєї самоосвітньої діяльності. Переважна більшість досліджуваних усвідомлює отриманий із допомогою самоосвітньої діяльності досвід і у більшій частині студентів він підкріплюється результатами у вигляді зовнішніх продуктів діяльності: високі бали з навчальних дисциплін, отримані нагороди на конкурсах / олімпіадах / змаганнях, отримані сертифікати / посвідчення про успішне проходження певних семінарів, майстер-класів тощо, творчі роботи.

Таблиця 4

Результати частотного аналізу характеристик самоосвітньої діяльності досліджуваних, N = 236

Параметри самоосвітньої діяльності	Характеристика самоосвітньої діяльності досліджуваних	% досліджуваних				
		I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
1	2	3	4	5	6	7
Мотивованість	Зацікавленість у глибокому вивченні дисциплін із фаху	64	77	72	54	64
	Зацікавленість в інформаті, не пов'язаній із фахом	36	23	28	46	36
	Мотиви досягнення успіху	90	92	87	80	95,5
	Мотиви уникнення невдачі	10	8	13	11	4,5
Пошук та опанування нового досвіду	Регулярність	19	25	25	29	27
	Нерегулярність	81	75	75	71	73
	Визначені шляхи та засоби опанування нового досвіду	98	98	98	100	95,5
	Не визначені шляхи та засоби опанування нового досвіду	2	2	2	0	4,5
Самостійність та ініціативність у пошуку нової інформаті, міра їх прояву	Власна ініціатива в опануванні нового досвіду	79	90	75	77	91
	Ініціюється зовнішніми чинниками	21	10	25	23	9
	Самостійність у подоланні труднощів під час самоосвітньої діяльності	24	23	32	31,4	36

Продовження табл. 4

1	2	3	4	5	6	7
	Потребують підтримки під час самоосвітньої діяльності	60	64,5	58	54,3	46
	Потребують додаткового стимулювання у самоосвітній діяльності, допомоги у подоланні труднощів	16	12,5	10	14,3	18
	Стійкий пізнавальний інтерес до певної галузі знань	24	23	21	37,2	50
	Нестійкі пізнавальні інтереси	62	56	68	51,4	36
	Негнуривальний пізнавальний інтерес	14	21	11	11,4	14
	Наявна мета самоосвітньої діяльності	74	60	68	77	64
	Мета не визначена	26	40	32	23	36
	Розуміння позитивного значення самоосвіти	81	75	83	94	73
	Значення самоосвіти не усвідомлене	19	25	17	6	27
	Усвідомлення набутого досвіду	71	62,5	81	86	77
	Набутий досвід не усвідомлений	29	37,5	19	14	23
	Результати самоосвіти підкріплені зовнішніми продуктами діяльності	57	52	62	57	41
	Результати самоосвіти не підкріплені зовнішніми продуктами діяльності	43	48	38	43	59

Було здійснено також порівняння студентів усіх курсів за різними аспектами самоосвітньої діяльності (табл. 4). Як бачимо з табл. 4, переважна більшість досліджуваних кожного курсу зацікавлені у глибокому вивченні дисциплін із фаху. На кожному курсі є чималий відсоток студентів, які свою самоосвітню діяльність спрямовують на опанування досвіду, безпосередньо не пов'язаного з фахом. На IV курсі – він найбільший.

Дані табл. 4 свідчать також про те, що мотивація досягнення успіху зумовлює самоосвітню діяльність майже усіх досліджуваних на V курсі та панівної частки студентів I–IV курсів. Із кожним курсом зростає відсоток студентів, чия самоосвітня діяльність має регулярний характер, однак переважна більшість студентів кожного курсу здійснює її нерегулярно. Майже усі студенти кожного курсу визначилися зі шляхами опанування нового досвіду. Більшості досліджуваних кожного курсу властиво проявляти власну ініціативу в опануванні нового досвіду. Самостійно долати труднощі під час самоосвітньої діяльності може приблизно четверта частина першо- та другокурсників і третина третьокурсників, четвертокурсників і магістрів. При цьому в магістратурі частка таких студентів більша, ніж на попередніх курсах. Стійкий пізнавальний інтерес до певної галузі знань характерний для четвертої-п'ятої частини студентів I–III курсів, половини студентів IV курсу і половини магістрів. Більшість досліджуваних усіх курсів усвідомлюють мету своєї самоосвітньої діяльності. Ще більша частка студентів кожного курсу розуміє її особисте позитивне значення. При цьому найзначніша така частка у бакалаврів IV курсу. Більшість досліджуваних кожного курсу усвідомлює отриманий із допомогою самоосвітньої діяльності досвід. У переважній частині студентів I–IV курсу він підкріплюється результатами у вигляді зовнішніх продуктів діяльності, у той час як більшість магістрів не може назвати якісь зовнішні підтвердження результативності своєї самоосвіти.

Для виокремлення типів ставлення студентів до самоосвітньої діяльності використовувалася додаткова процедура оцінки запропонованих в анкеті запитань, що здійснювалася трьома експертами-психологами, які мають досвід педагогічної роботи зі студентською молоддю. Завданням експертів було прорангувати запитання анкети за їх значущістю у виявленні ставлення респондентів до самоосвітньої діяльності. Оцінки експертів виявилися узгодженими, що підтвердив коефіцієнт конкордації W Кендала ($W = 0,863$). За результатами зазначеної процедури було виокремлено 3 запитання, що найбільшою мірою з'ясовують ставлення респондентів до самоосвітньої діяльності. Вони стосуються мотивованості до самоосвітньої діяльності, ініціативності у її здійсненні та її особистісної значущості для студентів.

За допомогою методу перехресних таблиць (табл. 5) було виокремлено 5 груп студентів, які відрізняються за своїм ставленням до самоосвітньої діяльності.

Таблиця 5

Групи студентів залежно від їх ставлення до самоосвітньої діяльності, $N = 321$

Характеристика ставлення		Кількість осіб	% осіб	
Мотивовані до самоосвітньої діяльності, здійснюють її	Ініціюють самоосвітню діяльність	Самоосвітня діяльність є особистісно значущою	137	43
		Самоосвітня діяльність не має особистісної значущості	57	18
	Ініціатива самоосвітньої діяльності задається ззовні	Самоосвітня діяльність є особистісно значущою	28	9
		Самоосвітня діяльність не має особистісної значущості	14	4
Не здійснюють самоосвітньої діяльності		85	26	

Як бачимо з табл. 5, найбільшу групу складають студенти, мотивовані до самоосвітньої діяльності, вони здійснюють її за власною ініціативою, і ця діяльність має для них особистісну значущість (тобто, студенти можуть чітко назвати, що вони отримують, чого досягають з її допомогою). Другою за величиною є група студентів, пізнавальна діяльність яких обмежується лише необхідною підготовкою до пар, заліків та іспитів. Незначна частина студентів, займаючись самоосвітою за власною ініціативою, не усвідомлює поки що її особистісної значущості. Невелику групу складають студенти, ініціатива самоосвітньої діяльності яких задається кимось ззовні, але при цьому вони розуміють значущість такої діяльності. Найменш чисельна група представлена студентами, які займаються самоосвітою не з власної ініціативи і до кінця не усвідомлюють її значущості для себе.

Отримані в ході емпіричного дослідження результати дають підстави для виокремлення таких типів ставлення студентської молоді до самоосвітньої діяльності:

1) гармонійне – студенти займаються самоосвітньою діяльністю (або пов'язаною з майбутнім фахом, який здобувають у ЗВО, або не пов'язаною безпосередньо з ним), вони мотивовані до самоосвітньої діяльності, здійснюють її за власною ініціативою, усвідомлюють її особистісну значущість;

2) недостатньо усвідомлене – займаючись самоосвітою з власної ініціативи, студенти недостатньо чітко усвідомлюють її особистісну значущість;

3) безініціативне – усвідомлюючи особистісну значущість самоосвітньої діяльності, студенти потребують зовнішнього стимулу для її здійснення;

4) незріле – студенти займаються самоосвітньою діяльністю під дією зовнішніх додаткових стимулів і при цьому не до кінця розуміють її особистісну значущість;

5) уникаюче – студенти з певних причин не займаються самоосвітньою діяльністю, обмежуючись навчальною діяльністю репродуктивного характеру.

Висновки

Навчально-виховний процес у ЗВО повинен сприяти розвитку готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності. З цією метою важливо формулювати завдання з вивчення навчальних дисциплін, підготовки до здачі заліків та іспитів таким чином, щоб вони «підштовхували» студентів до самоосвітньої діяльності (мотивували до опанування нових знань та умінь, спонукали до регулярного опанування нового досвіду і пошуку оптимальних шляхів його здійснення, стимулювали ініціативність у пізнанні нового, самостійність у подоланні труднощів, стійкість пізнавальних інтересів) і допомагали усвідомити особистісну значущість самоосвітньої діяльності.

Перспективою подальших наукових пошуків у цьому напрямі залишається розробка заходів стимулювання розвитку готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності.

Література

- Абакумова Е. Б. Теория вопроса самообразования в философской, психолого-педагогической и социологической литературе. *Актуальные задачи педагогики: Материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.)*. Чита : Издательство «Молодой ученый», 2012.
- Агеев В. В. Теоретические основания психологии саморазвития: монография. Алматы : КазАтиСО, 2008. 309 с.
- Айзенберг А. Я. Научно-технический прогресс. Москва : Высшая школа, 1973. С. 14.
- Баликаева М. Б. Современные подходы к изучению формирования самообразования в отечественной педагогической науке. *Качество. Инновации. Образование. Общие проблемы образования*. 2008. № 5. С. 30–33.
- Буряк В. К. Умови та засоби самоосвіти студентів. *Вища школа*. 2002. № 6. С. 18–29.
- Дерева І. С. Формування готовності студентів до самоосвіти як актуальна педагогічна проблема. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Вип. 27. Кривий Ріг : КДПУ, 2010. С. 43–49.
- Иванова М. А. Самообразовательная деятельность как главное условие, необходимое для развития профессиональной компетентности у студентов инженерных вузов в современных условиях. *Сборник*

© Martyniuk Iryna

- научных статей «Проблемы системной модернизации экономики России: социально-политический, финансово-экономический и экологический аспекты». Санкт-Петербург : Институт бизнеса и права, 2010. URL : <http://www.ibl.ru/konf/021210/109/html>.
- Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б. Самообразование в системе подготовки специалистов высшей школы. *Психолого-педагогический журнал*. 2012. № 2. С. 106–111.
- Калугин Ю. Е. Виды самообразования. *Дополнительное образование*. 2003. № 2. С. 16.
- Калугин Ю. Е., Зуйкова М. О. Готовность к профессиональному самообразованию студентов вуза. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2013. № 4. URL : http://www.onlinescience.ru/m/products/pedagogical_science/gid554/pg0/
- Кузьмина М. Г. К вопросу о понятии «самообразование». *Формирование у учащихся стремления к самообразованию*. Волгоград : ВГПИ, 1976. С. 15–18.
- Лобач И. И., Лобач Д. И. Самостоятельная работа студента как фактор самообразования и развития личностного познания. *Наука и техника*. 2003. № 6. С. 82–85.
- Мартинюк І. А. Сутність поняття «самоосвітня діяльність особистості». *Теоретичні та прикладні проблеми психології*: зб. наук. праць. Северодонецьк, 2015. Т. 2. № 3 (38). С. 204–217.
- Медведев И. Ф. Концепция самообразования: общее понятие и структура. *Образование и наука*. 2015. № 2. С. 32–42.
- Мішин С. Теоретичне обґрунтування поняття «самоосвіта» в процесі професійної педагогічної діяльності майбутнього фахівця. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2012. № 2 (18). С. 74–77.
- Розина Н. А. Профессиональная способность студентов к самообразованию как основа формирования субъективной позиции в учебном процессе. *Образование и наука*. 2015. № 2. С. 45–50.
- Солодов А. А. Анализ случайных факторов процесса самообразования. *Открытое образование*. 2016. № 4. С. 29–38.
- Суханов П. В. Педагогическая концепция развития самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Кострома, 2013. 54 с.
- Тан Н. Н. Особенности мотивации самообразования студентов в современных условиях. *Психолого-педагогический журнал*. 2012. № 3. С. 141–145.
- Шапошнікова Л. М. Розвиток ідей про самоосвіту школярів в історії вітчизняної педагогіки (кінець XIX – поч. XX ст.): автореф. дис. ...

- канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Житомир, 2007. 20 с.
- Яковец Т. Я. Комплекс педагогических условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. Москва, 2003.
- Shabalina, O., Svetlova, V., Lavrentiev, S., & Krylov, D. (2015). The model of formation of readiness of the future pedagogues to self-education by means of interactive technologies. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (3), June. URL : <https://www.researchgate.net/publication/281247719>.
- Dobrijevic, A., & Krstic, P. (2014). Self-Education and University. *Synthesis philosophica*. URL : <https://www.researchgate.net/publication/288013468>.
- Selwyn, N., Gorard, S., & Furlong, J. (2004). Adults' Use of ICTs for Learning: reducing or increasing educational inequalities? *Journal of Vocational Education and Training*, 56, 2, 269–290.

References

- Abakumova, Y. B. (2012). Teoriia voprosa samoobrazovaniia v filisofskoi, psihologo-pedagogicheskoi i sotsiologicheskoi literature [Theory of the question on self-education in the philosophical, psychological, pedagogical and sociological literature]. *Aktualnyie zadachi pedagogiki – Actual aims of pedagogics: Proceedings of the II International Scientific conference*. Chita: Molodoi uchenyi [in Russian].
- Ageev, V. V. (2008). *Teoreticheskiie osnovaniia psikhologii samorazvitiia [Theoretical grounds of the psychology of self-development]*. Almaty: KazAtiSo [in Russian].
- Aizenberg, A. Y. (1973). *Nauchno-tehnicheskii progress [Scientific and technical progress]*. Moskva: Vysshaia shkola [in Russian].
- Balikaieva, M. B. (2008). Sovremenniiye podkhody k izucheniiu formirovaniia samoobrazovaniia v otechestvennoi pedagogicheskoi nauke [Modern approaches to the study of the formation of self-education in the national pedagogical science]. *Kachestvo. Innovatsii. Obrazovaniie. Obshchiiye problemy obrazovaniia – Quality. Innovations. Education. General Problems of Education*, 5, 30–33 [in Russian].
- Buriak, V. K. (2002). Umovy ta zasoby samoosvity studentiv [Conditions and means of self-education of students]. *Vyshcha shkola – Higher school*, 6, 18–29 [in Ukrainian].
- Dereza, I. S. (2010). Formuvanniia gotovnosti studentiv do samoosvity yak aktualna pedahohichna problema [Formation of students' readiness for self-education as an actual pedagogical problem]. *Pedahohika*

- vysshchoi ta serednoi shkoly – Pedagogics of higher and secondary education*, 27. Kryvyi Rih: KDPU [in Ukrainian].
- Ivanova, M. A. (2010). Samoobrazovatelnaia deiatel'nost' kak glavnoie usloviie, neobkhodimoie dlia razvitiia professionalnoi kompetentnosti u studentov inzhenernykh vuzov v sovremennykh usloviiah [Self-education activities as the main condition necessary for the development of professional competence among students of engineering universities in modern conditions]. *Problemy sistemnoi modernizatsii ekonomiki Rossii: sotsialno-politicheskii, finansovo-ekonomicheskii i ekologicheskii aspekty – Problems of systemic modernization of Russian economics: social and political, financial and economic, and ecological*. SPb.: Institut biznesa i prava. Retrieved from <http://www.ibl.ru/konf/021210/109/html> [in Russian].
- Kazarenkov, V. I. & Kazarenkova, T. B. (2012). Samoobrazovanie v sisteme podgotovki spetsialistov vysshei shkoly [Self-education in the system of training specialists of higher education]. *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal – Psychological and pedagogical journal*, 2, 106–111 [in Russian].
- Kalugin, Yu. Ye. (2003). Vidy samoobrazovaniia [Types of self-education]. *Dopolnitel'noie samoobrazovanie – Additional Sself-education*, 2, 16 [in Russian].
- Kalugin, Yu. Ye. & Zuikova, M. O. (2013). Gotovnost' k professional'nomu samoobrazovaniuu studentov vyza [Readiness for professional self-education of higher school students]. *Gumanitarnyie, sotsialno-ekonomicheskie i obshchestvennyie nauki – Social and economical sciences and the arts*, 4. Retrieved from http://www.onlinescience.ru/m/products/pedagogical_science/gid554/pg0/ [in Russian].
- Kuzmina, M. H. (1976). K voprosu o poniatii «samoobrazovaniie» [To the question of the concept of «self-education»]. *Formirovaniie v uchashchikhhsia stremleniia k samoobrazovaniuu – The formation of students' aspiration to self-education*. Volgograd: VGPI [in Russian].
- Lobach, I. I. & Lobach, D. I. (2003). Samostoiatelnaia rabota studenta kak faktor samoobrazovaniia i razvitiia lichnostnogo poznaniia [Independent work of the student as a factor of self-education and the development of personal knowledge]. *Nauka i tekhnika – Science and Technics*, 6, 82–85 [in Russian].
- Martyniuk, I. A. (2015). Sutnist poniattia «samoosvitnia diialnist osobystosti». [The essence of the concept of «self-educational activity of personality»] *Teoretychni ta prykladni problemy psykhhologii – Theoretical and applied problems of psychology*, Vol. 2, 3(38), 204–217. Sieverodonetsk [in Ukrainian].

- Medvedev, I. F. (2015). Kontseptsiiia samoobrazovaniia: obshcheie poniatie i struktura [The concept of self-education: the general concept and structure]. *Obrazovaniie i nauka – Education and Science*, 2, 32–42 [in Russian].
- Mishyn, S. (2012). Teoretychne obgruntuvannia poniattia «samoosvita» v protsesi profesiinoi pedahohichnoi diialnosti maibutnioho fakhkhivtsia [Theoretical substantiation of the concept of «self-education» in the process of professional pedagogical activity of a future specialist]. *Fizychne vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi – Physical education, sport and culture of health in modern society*, 2(18) [in Ukrainian].
- Rozina, N. A. (2015). Professionalnaia sposobnost studentov k samoobrazovaniuu kak osnova formirovaniia subektivnoi pozitsii v uchebnom protsesse [Professional ability of students to self-education as the basic for the formation of a subjective position in the educational process]. *Obrazovaniie i nauka – Education and Science*, 2, 45–50 [in Russian].
- Solodov, A. A. (2016). Analiz sluchainykh faktorov protsessa samoobrazovaniia [Analysis of random factors of the process of self-education]. *Otkrytoie obrazovaniie – Open Education*, 4, 29–38 [in Russian].
- Sukhanov, P. V. (2013). Pedagogicheskaiia kontseptsiiia razvitiia samoobrazovatelnoi deiatelnosti studentov v usloviakh informatizatsii obrazovaniia [Pedagogical concept of students' self-educational activities development in the conditions of informatization of education]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kostroma [in Russian].
- Tan, N. N. (2012). Osobennosti motivatsii samoobrazovaniia studentov v sovremennykh usloviiah [Features of the motivation of students' self-education in modern conditions]. *Psyhologo-pedagogicheski zhurnal – Psychological and Pedagogical Journal*, 3, 141–145 [in Russian].
- Shaposhnikova, L. M. (2007). Rozvytok idei pro samoosvitu shkolariv v istorii vitchyznianoii pedagogiky (kinets XIX – poch. XX st.) [The development of ideas on students' self-education in the history of domestic pedagogy (the end of the nineteenth and early twentieth centuries)]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].
- Yakovets, T. Ya. (2003). Kompleks pedagogicheskikh uslovii formirovaniia gotovnosti studentov vuza k samoobrazovaniuu [Complex of pedagogical conditions of formation of higher school students' readiness for self-education]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].

Shabalina, O., Svetlova, V., Lavrentiev, S. & Krylov, D. (2015). The model of formation of readiness of the future pedagogues to self-education by means of interactive technologies. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. June. 6(3). Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/281247719>.

Dobrijevic, A. & Krstic, P. (2014). Self-Education and University. *Synthesis philosophica*. February. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/288013468>.

Selwyn, N., Gorard, S. & Furlong, J. (2004). Adults' Use of ICTs for Learning: reducing or increasing educational inequalities? *Journal of Vocational Education and Training*, 56, 2, 269–290.

Мартинюк Ірина. Типи ставлення студентської молоді до самоосвітньої діяльності

АНОТАЦІЯ

У статті представлено основні результати дослідження типів ставлення студентів закладів вищої освіти до самоосвітньої діяльності. Результати проведеного аналізу засвідчили, що близько четвертої частини досліджуваних у своїй навчальній діяльності обмежуються виконанням завдань, необхідних для отримання підсумкової оцінки з дисципліни. При цьому вони не намагаються глибше пізнати окремі теми, додатково опанувати певні знання, уміння та навички. На підґрунті аналізу отриманих результатів виокремлено такі типи ставлення студентської молоді до самоосвітньої діяльності: 1) гармонійне – студенти займаються самоосвітньою діяльністю (або пов'язаною з майбутнім фахом, який здобувають у ЗВО, або не пов'язаною безпосередньо з ним), вони мотивовані до самоосвітньої діяльності, здійснюють її за власною ініціативою, усвідомлюють її особистісну значущість; 2) недостатньо усвідомлене – займаючись самоосвітою з власної ініціативи, студенти недостатньо чітко усвідомлюють її особистісну значущість; 3) безініціативне – усвідомлюючи особистісну значущість самоосвітньої діяльності, студенти потребують зовнішнього стимулу для її здійснення; 4) незріле – студенти займаються самоосвітньою діяльністю під дією зовнішніх додаткових стимулів і при цьому не до кінця розуміють її особистісну значущість; 5) унікаюче – студенти з певних причин не займаються самоосвітньою діяльністю, обмежуючись навчальною діяльністю репродуктивного характеру.

© Martyniuk Iryna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.240-264>

Автор вважає, що навчально-виховний процес у ЗВО повинен сприяти розвитку готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності. З цією метою важливо формулювати завдання з вивчення навчальних дисциплін, підготовки до здачі заліків та іспитів таким чином, щоб вони «підштовхували» студентів до самоосвітньої діяльності (мотивували до опанування нових знань та умінь, спонукали до регулярного опанування нового досвіду й пошуку оптимальних шляхів його здійснення, стимулювали ініціативність у пізнанні нового, самостійність у подоланні труднощів, стійкість пізнавальних інтересів) і допомагали усвідомити особистісну значущість самоосвітньої діяльності.

Ключові слова: самоосвітня діяльність, студентська молодь, ставлення до самоосвіти, типи ставлення до самоосвіти, готовність до самоосвітньої діяльності.

Мартынюк Ирина. Типы отношения студенческой молодежи к самообразовательной деятельности

АННОТАЦИЯ

В статье представлены основные результаты исследования типов отношения студентов заведений высшего образования к самообразовательной деятельности. Результаты проведенного исследования показали, что около четверти исследуемых в своей учебной деятельности ограничиваются выполнением задач, необходимых для получения итоговой оценки по дисциплине. При этом они не стремятся более глубоко познать отдельные темы, дополнительно овладеть определенными знаниями, умениями и навыками. На основании анализа полученных результатов выделены следующие типы отношения студенческой молодежи к самообразовательной деятельности: 1) гармоничное – студенты занимаются самообразовательной деятельностью (связанной с будущей профессией, которую получают в ЗВО, или не связанной непосредственно с ней), они мотивированы к самообразовательной деятельности, осуществляют ее по собственной инициативе, осознают ее личностную значимость; 2) недостаточно осознанное – занимаясь самообразованием по собственной инициативе, студенты недостаточно четко осознают его личностную значимость; 3) безынициативное – осознавая личностную значимость самообразовательной деятельности, студенты требуют внешнего стимула для ее осуществления; 4) незрелое – студен-

© Martyniuk Iryna

ты занимаются самообразовательной деятельностью под действием внешних дополнительных стимулов и при этом не до конца понимают ее личностную значимость; 5) избегаемое – студенты по определенным причинам не занимаются самообразовательной деятельностью, ограничиваясь учебной деятельностью репродуктивного характера.

Автор считает, что учебно-воспитательный процесс в ЗВО должен способствовать развитию готовности студенческой молодежи к самообразовательной деятельности. С этой целью важно формулировать задачи по изучению учебных дисциплин, подготовке к сдаче зачетов и экзаменов таким образом, чтобы они «подталкивали» студентов к самообразовательной деятельности (мотивировали к освоению новых знаний и умений, побуждали к регулярному освоению нового опыта и поиска оптимальных путей осуществления этого, стимулировали инициативность в познании нового, самостоятельность в преодолении трудностей, устойчивость познавательных интересов) и помогли осознать личностную значимость самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: психосемантика, психосемантический анализ, самообразовательная деятельность, студенческая молодежь, отношение к самообразованию, типы отношения к самообразованию, готовность к самообразовательной деятельности.

Original manuscript received August 27, 2019

Revised manuscript accepted September 13, 2019

Psychological Content of Effective Means of Teaching a Foreign Language in Order to Form the Intercultural Competence of Learners of Different Age Groups

Психологічний зміст ефективних засобів навчання іноземної мови з метою формування міжкультурної компетентності учнів різних вікових груп

Nataliia Mykhalchuk

Dr. in Psychology, Professor, Rivne State University of the Humanities, Rivne (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0492-9450>

Researcher ID: A-9440-2019

E-mail: natasha1273@ukr.net

Наталія Михальчук

Доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне (Україна)

Iryna Koval

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2048-0000>

Researcher ID: B-2173-2019

E-mail: iry-na-koval@i.ua

Ірина Коваль

Кандидат психологічних наук, доцент, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький (Україна)

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Mykhalchuk Nataliia, Koval Iryna



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Mykhalchuk Nataliia, Koval Iryna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.265-288>

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

The author's contribution: N. Mykhalchuk – 50%, I. Koval – 50%.

Авторський внесок: Н. Михальчук – 50%, І. Коваль – 50%.

ABSTRACT

In this article there were described local conditions, which included, in particular, the features of a school system, curriculum and programs. We proposed recommendations which were very useful for teachers who made individual plans of their professional activity. There were studied Italian experience of structuring and developing the socio-cultural component of the content of teaching English in order to form the intercultural competence of learners of different age groups.

The authors of the article proposed the most effective learning methods which in a great degree influence on the intercultural competence of learners of different age groups. These methods are: to describe local conditions, which include, in particular, the features of a school system, a curriculum and programs; to propose recommendations which are very useful for teachers who make individual plans of their professional activity; to study Italian experience of structuring and developing the socio-cultural component of the content of teaching English in order to form the intercultural competence of learners of different age groups; to propose the most effective learning methods which in a great degree influence on the intercultural competence of learners of different age groups; to present necessary educational equipment which is the most effective to learn English.

We also presented necessary educational equipment which was the most effective to learn English. Among the main requirements for the structure and the content of the textbook there are such as: the textbook should provide a sequence of the provision of speech and speech material from one lesson to another one; the contents of the textbook should be communicatively oriented; each paragraph of the textbook must have a «rod» around which all material is organized (such «rod», for example, may be a typical phrase, a topic, etc.); in the structure of the paragraph there should be a special section – a homework; the structure and the content of the textbook should provide simultaneous mastery of skills of both oral and written communication.

It was shown that the most motivated phonogram is used: for the purpose of teaching listening; providing oral speech training based on the widespread use of speech samples; rational presentation and fixing of broadcasting samples that are sounding (for example: models, typical structures); introduction of

speech material in dialogical form; demonstration of songs and fragments of artistic reading in the performance of native speakers; conducting analysis of recorded film statements of pupils; audio-visual aids. Only in such a way it is possible to form the intercultural competence of learners of different age groups.

Key words: *intercultural competence, a curriculum, programs, socio-cultural component, communicatively oriented, oral speech training, audio-visual aids.*

Introduction

The profound changes in the socio-political and economic life of European and world countries are increasingly effecting according to the development of their educational systems. The steady tendency of humanization and tolerance of the whole complex of school disciplines should facilitate the pupils' readiness for active life in a changing world, refusal from ideas of ethnocentrism, mastery of modern forms of interpersonal and interethnic relations. World and regional integration has already overcome the block of economic and military-political strategies, led to the formation of a fundamentally new multi-dimensional socio-cultural space. In this situation, educational systems in many countries aim to prepare pupils for cultural, professional and personal communication with representatives of other countries, to familiarize them with their traditions, social structure and linguistic culture. Thus, in the educational policy of the European Union it was decided to allocate the Basic Complex of Integrative Disciplines, which would include comparative history, the foundations of law and economics, language and literature, sociology and cultural studies. Such a complex, covering humanitarian disciplines and aimed at identifying individuals in national cultures and their connection with universal values, should also give an idea of the «European consciousness», promoted the development of intercultural communication skills.

The school is seen as the instrument of the development of the younger generation in a sense of belonging to European civilization, to modern life which there is Europe as a whole. The

© Mykhalchuk Nataliia, Koval Iryna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.265-288>

idea of a European dimension in education was proclaimed in 1989 in the Recommendation of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe III (1989) «The European Dimension in Education» (Fernandez, 2016). Specifically, it was emphasized the need for the formation of a genuine European consciousness of citizens and the inclusion of European ideas into the content of the most school disciplines. Let's show in details what exactly means the expression «*European dimension in education*»:

- the desire to understand the representatives of different countries and cultures, to overcome prejudice towards them, to recognize their common interests, respecting national ones;
- openness to different cultures, protection of cultural identity of each person;
- respect for legal obligations and legal decisions within the framework of human rights;
- the desire to coexist in harmony and to compromise, allowing the reconciliation of interests of different parties;
- the protection of freedom, pluralistic democracy, human rights and affairs;
- the development of the system of production and economic exchanges between the states, which are factors of individual and social well-being of political stability;
- the concern for the preservation of ecological balance in Europe and in the world in a whole;
- the desire to preserve peace in Europe and in a whole in the world.

Since until recently, especially at the secondary school level, education has been depended on the needs and realities of its state. And, in such a way, limitations of this approach have become apparent. The development of the mobility, the presence in a class of a multinational pupils audience, the evolution of the employment market – all these factors are sufficient to prove the inconsistency of the concept of so called «closed school» with modern realities. Therefore, at the Permanent Conference of the Ministers of Education and Culture of the

Land of Germany (December 7, 2018), the idea was expressed that today the school's task had been revised the rapprochement of peoples and European states with the aim to reorganize their relations. In order to prepare young people for life in the European continent in a great degree adequately, it is necessary to ensure their knowledge, skills and experience of adaptation to the ever-changing social context, for which purpose pupils have to possess information technologies in order to be able to deal with various sources of various kinds of information and are able to obtain and analyze this information (Галузинський & Євтух, 1995).

The need to fulfill the content of school education with socio-cultural aspects is recognized today as a priority task both at pan-European and national levels. As the analysis shows, virtually all national programs of European countries in relation to foreign languages contain (de facto) the socio-cultural component of the content of teaching as its component. However, as a rule, this component is presented very limited, without taking into account the requirements of time and new developing trends, because contemporary educational programs always have certain conservatism. This gap is successfully complemented by various projects implemented at the local, school, municipal and international levels. The analysis of available literature on this issue (Mykhalchuk, 2013; Онуфрієва, 2013) made it possible to compare and generalize the experience of leading European countries in structuring the socio-cultural component of the content of teaching a foreign language, to determine the directions of its development and to identify influential factors.

So, **the aim** of our article is to describe means of teaching a foreign language which are essential for ensuring full and effective organization of educational work of pupils at the lessons with the aim of mastering foreign language activities and with a purpose to develop the intercultural competence of learners of different age groups.

The tasks of the research

1. To describe local conditions, which include, in particular, the features of a school system, curriculum and programs.
2. To propose recommendations which are very useful for teachers who make individual plans of their professional activity.
3. To study Italian experience of structuring and developing the socio-cultural component of the content of teaching English in order to form the intercultural competence of learners of different age groups.
4. To propose the most effective learning methods which in a great degree influence on the intercultural competence of learners of different age groups.
5. To present necessary educational equipment which is the most effective to learn English.

Methods and methodical instrumentation of the research

The following methods were used in our research: a categorical method, a structural-functional method, the methods of: analysis, systematization, modeling, generalization.

The results of the research and their discussion

First of all, social and political conditions that are typical for pupils' environments are also very influential, since they determine the choice and interpretation of information and, as a result, determine the relationship between pupil's socio-cultural attitude and the socio-culture of people whose language has being studied. The selection of topics and interpretations of events also depends on the choice of vocabulary both native and foreign. Schools as social institutions that prepare young people for further life in our society serve to familiarize their pupils with the doctrine commonly accepted in this society, such as: «Who we are and how we percept others». To highlight this situation, one can use the peculiarities of structuring socio-cultural component according to the content of teaching

English and Ukrainian. In the years after the Second World War socio-political conditions of the Federal Republic of Germany allowed the educational institutions of the country to cover the Anglo-American society and the way of its life as a model for the younger generation. Accordingly, the educational program in English as the first foreign language envisaged the assimilation of not only linguistics, but also socio-cultural aspects of people's life in general. Scientists deeply studied the monuments of Anglo-American culture, their influence on the development of German and World culture. Prominent figures and significant events of British and American history were in the focus of contemporary English classes. And after two decades, when West Germany, as a full partner, entered into a military, political and economic alliance with the Western powers, in 1963 significant changes were also made educational program of English as a foreign language: «Studying English and American literature should aim to familiarize with the cultural heritage of other nations, which in turn will contribute to understand the contemporary cultural, political, social and economic life of the population of these countries. Students need to be impartially acquainted with the way of life of other peoples, to respect their successes and to feel shared responsibility both for the past of Western Europe and for resolving issues on both sides of the borders that presents us with our present» (Canale & Swain, 1980: 12).

The educational goal of studying English within the conditions of general school of the German Democratic Republic (GDR) is quite clearly stated in the 1978 Educational Program. It emphasized that world imperialism is a system hostile to humanity and a labor-wielding working class are an irreconcilable struggle for a happy future. Comparing the way of life of the working class of the GDR with the lives of workers in other countries at the lessons of a foreign language will increase the confidence of students in the benefits of socialism. If in Germany English and French were the languages of «friendly» na-

© Mykhalchuk Nataliia, Koval Iryna

tions, then at the time of the PDR (People Democratic Republic), the people whose native languages were English and French from the ideological point of view belonged to the enemy camp, therefore with relief looked at such characteristic features as uncompromising and impenetrable. As for studying the Russian language at schools of the GDR as a foreign language, the instructions were rather restrained in the assessments and very similar to the West German with their respectable attitude for studying English. One can conclude that a socio-political factor joined with the basic conceptual approach according to youth preparation for life in the society, has a tremendous impact on the process of studying the socio-cultural component of the content of teaching a foreign language (Celce-Murcia & Hilles, 1988).

Significantly affecting the local conditions, which include, in particular, the features of a school system, curriculum and programs. For example, you can look at Italy, which is characterized by its flexibility. The Ministry of Education at the state level defines the main directions of education, its goals and objectives to be achieved by pupils of different levels of education. Such recommendations are very useful for teachers who make individual plans of their professional activity. In the field of teaching foreign languages recommendations are required to study the «cultural aspects» of a foreign language, but specific instructions from the didactic point of view are not given. Given the timing of the Italian National Program's mismatch, the project organizers have found a way to solve this problem with satellite television. In this way it becomes possible to use a huge amount of information and through awareness of pupils of the peculiarities of native and foreign culture to reduce the level of ethnocentrism, to bring tolerant attitude to representatives of other cultures. This is the goal of the project «Mass Media as a Way to Develop Students' Autonomy» (Mynard & Ludwig, 2017).

It was attended by pupils of 35 classes of different ages, teachers of English, German, French and Spanish, who have received special training in courses on the use of satellite television in the process of teaching a foreign language and presenting culture (for 20–50 hours), providing effective recordings of programs. Realization of the project lasted for a year. At the end the pupils were given the opportunity to listen to the interview, in which they participated during the first year, answering the questions, and the main purpose of which was to study the level of ethnocentrism of each pupil. Almost all the scholars have come to the conclusion that before the project was completed they would have superficial knowledge and a biased attitude to the culture and the country the language of which had being studied.

As the authors of the project emphasize, the cultivation of personalities is capable of respecting representatives of other cultures. It is a very important thing nowadays. Satellite television provides a great access to modern authentic materials, facilitates the activation of the learning process, creates an attractive and flexible learning environment. The pupil feels himself/herself as a researcher and a pioneer. The task of the teacher in this process is the development and widespread use at schools some methods of cultural analysis, strengthening the connections between «experience» and «acquiring knowledge» (Lado, 1990).

The Italian experience of structuring and developing the socio-cultural component of the content, the essence of which is the decoding of multi-story television plots and the training of obtaining additional information of socio-cultural nature from a variety of sources, and in this way to increase significantly the level of background knowledge. It is, in our opinion, extremely useful and worthy to follow. And the local conditions that cover the flexibility of the curriculum, the programs and material opportunities of schools, is one of the factors that influence the structuring of socio-cultural component of the

content of teaching a foreign language at European secondary schools. Indeed, it is up to pupils to create attractive and flexible environment for learning, using the latest technical advances (satellite TV, Internet, video and audio), access to understand authentic materials. And this, of course, significantly increases the level of motivation of pupils, gives them the opportunity to understand the differences in native and foreign languages, promotes the education of tolerant attitude towards them among representatives of other cultures, reducing the level of ethnocentrism.

Among the historical and cultural factors we consider it expedient to highlight, the first and the foremost, the traditions of learning a foreign language. For example, you can take Britain, where until the 70-es of the XX-th century the main was *the structural-grammatical approach*, and the ability to read the classics of European culture was aimed at teaching foreign languages. This method of learning was completely in line with the methods of teaching classical languages, especially Latin. Consequently, the school course of teaching a foreign language did not anticipate the development of socio-cultural competence.

Changes that began in the 70's have been continued to this day. Since 1988 a foreign language course has been introduced for obtaining a «General Certificate of Secondary Education». Its main purpose is formulated in such a way: «To develop skills you have to use effectively a foreign language for the process of communication».

In 1992 a new version of the National Curriculum, the implementation of which is mandatory for public schools, entered into force. According to this document all pupils from the age of 11 must study foreign languages (in Scotland – from 12 years old). Inclusion of a foreign language into the National Curriculum, which is mandatory for all municipal schools in Britain, indicates that the government is aware of the need for the citizens to learn foreign languages for economic prosperity

and the fact that the country lags behind in this area of education (Oiler, 1992). However, it should be noted that, despite the government's efforts to intensify the teaching of foreign languages at schools, the situation in this area is still unsatisfactory. The British, in comparison with other inhabitants of the Western European countries, speak foreign languages considerably worse. The main reasons for this are:

- late beginning of studying a foreign language (11–12 years old);
- wrong choice of languages – French as the first foreign language (there is the opinion that it is easier for a person with native English to study German than French);
- not enough time is spent on studying a foreign language (on average 2 hours per week for five years);
- insufficient number of foreign language teachers;
- low quality of textbooks, despite their wide choice.

It should be noted that the UK's national specificity in foreign-language education is a low level of reasoning for teaching a foreign language by pupils of both British and non-British descent. According to the British themselves, for a long time the word «*language*» («*мова*») was synonymous for them as «*English*» («*англійська мова*»). And today British residents do not worry that they will have difficulties in communication, falling into any part of the world, since English is so widespread that perhaps it is possible to be more surprised at its ignorance than from ignorance of a native language.

British educators regard as a serious problem the fact that pupils studying this or that foreign language at school may find themselves in a situation where they will need knowledge of a completely different language. Therefore, in the UK the school stage of education is understood as preparing for a more serious study of a foreign language in the future. The program of studying a foreign language in the UK is aimed at preparing pupils for independent reading of literary courses and preparation for study abroad. Skills and abilities in a case of a foreign

language should help to clarify a large number of issues related to the national, political, social, economic, cultural life of the country having been studied, as well as in the comparison and the analysis of phenomena, events, processes of the national language life and life abroad (Underbill, 1989).

In addition, one more reason is worth mentioning of one consistent trend: to study the cultural features of the people of the language having been studied and a foreign language read only in literature, which is clearly not enough for a resident of a modern European country. In order to improve the level of foreign-language socio-cultural competence of pupils from Great Britain and France in the period from 1990 to 1993, a joint British-French project was organized in which both foreign language specialists and practicing teachers took part. Let's show how this project was carried out by the British side under the leadership of Michel Biram. The basis of the already existing sociology course was used. *The purposes of the British side* were:

- to provide pupils with information about the socio-cultural plan, which sometimes remains beyond their control;
- practically prove that cultural phenomena which is the most clearly manifested in a certain economic or political perspective;
- to teach to work with a limited amount of information;
- to teach to avoid negation and rejection of any phenomena of a foreign-language culture.

Particular attention was paid to prevent the emergence of new stereotypes that could replace the old ones. The activity has the aim to study five main topics:

1. Family and family holidays in France and the UK; family structure, relatives; rituals associated with eating.
2. Education in France and the UK.
3. The work and the process of socialization in the countries of Europe, prestigious professions, rest.
4. National identity and multi-ethnicity in France and Great Britain.

5. The development of empathy with the French population and an attempt to feel like a Frenchman through the widest use of ethnographic technologies for teaching a foreign language.

As the organizers and participants of this project, as a result of its implementation we have to say that the level of all components of the foreign-language communicative competence of pupils has increased significantly, while in evaluating the determinants have become openness and tolerance, readiness to perceive the phenomena of a foreign language culture and revise its own ethnocentric position. It can be concluded that, despite the lack of perfection of the system of teaching foreign languages at secondary schools of Great Britain compared with other European countries, the British experience in developing the socio-cultural component of the content of the curriculum is interesting, useful and worthy to follow.

Means of education are the important component of the foreign language learning process at secondary schools. Definition of teaching aids is the answer to the question «What to teach?» Thus, learning materials can be various structural objects that help the teacher to organize effective learning of a foreign language, and pupils have to master it successfully.

In the methodology of teaching foreign languages the means of training were put forward certain requirements. So, *learning methods should:*

a) to act in a form of material and perform its main functions, to be the means of the activity that ensure the activity of the teacher and the activities of pupils in the educational process of studying a foreign language;

b) to be oriented towards the purpose of training, that is to contribute to the achievement of goals in the process of teaching a foreign language;

c) to be instruments of the implementation of methods and techniques used in the educational process, and ensure the management of the activities of the teacher and the activities of pupils;

d) to correspond to the modern achievements of the methodology of teaching foreign languages and ensure the implementation of the latest technologies of teaching a foreign language.

According to such criteria as significance, the purpose and the application of technical equipment means of teaching a foreign language are divided into: a) basic and auxiliary; b) directed on a teacher and pupils; c) technical and non-technical.

Ideally, all these means should be presented in *the educational-methodical complex*, which teaches use at the classes of a foreign language in this or that period at secondary school. In this case the educational and methodical complex is the main means of learning in its entirety of its components: a textbook, books for a teacher, a lingua-phone workshop, computer programs, a set of slides, tapes, audio and video cassettes, tables, etc. All those components mean that the teacher uses basic teaching aids in addition and he/she considers them as auxiliary ones. In such a way series of drawings, teacher-distributive training cards, tables, diagrams, as well as illustrated magazines, posters, photographs, etc. have to be selected specially.

Conclusions

When choosing the means of teaching a foreign language, first of all a textbook, it is necessary to remember their correspondence with the age-specific features of pupils, the level of their language and language training, the realities of modern life, and the requirements of the current program.

All these mean that the process of teaching a foreign language is intended as for the teacher so for a pupil. The kit for a teacher consists of the State Standard and the Foreign Language Program, a teacher's book, a manual for extracurricular activities, a set of phonograms and video phonograms, tables, drawings, a collection of exercises, a magnetic board, a set of slides and films.

The teacher's book is an important component of the teacher's complex. It describes the principles and the main metho-

dological idea of the educational complex, provides methodological guidelines for working with the textbook and methodical instructions for each lesson, offers exercises for teaching listening, speaking, etc., which are complement for the textbook material. Teacher's book as a learning tool is designed for teachers, allows them to organize pupils' learning activities more effectively and use all components of the educational-methodical complex.

The means for each pupil include a textbook, a book for reading, directories, dictionaries, handout materials, exercises on a printed or audio cassette, videograms (slides), computer programs.

As a learning tool the textbook occupies a special place in a pupil's kit, which is the main textbook. It contains methodically organized speech, speech material, exercises for mastering this material in various types of speech activity (exception is the texts for listening from the book for a teacher), grammar reference material, appendix (songs, poems, vocabulary, etc.).

The structure of the textbook to a certain extent depends on the methodological concept of the authors. Traditionally, textbooks are organized in a thematic or situational-thematic principle in sections that are relatively complete sections according to the content of teaching including four types of speech activity: speaking, listening, reading and writing. Each section usually covers a series of lessons and has a pyramid structure. Various visualizations can be used in the textbook: charts, tables, drawings, symbols, different fonts, colors, etc. So, the textbook should contain everything that is necessary for the purpose of learning. Among the main requirements for the structure and the content of the textbook there are such as:

- 1) the textbook should provide a sequence of the provision of speech and speech material from one lesson to another one;
- 2) the contents of the textbook should be communicatively oriented;

3) each paragraph of the textbook must have a «rod» around which all material is organized (such «rod», for example, may be a typical phrase, a topic, etc.);

4) in the structure of the paragraph there should be a special section – a homework;

5) the structure and the content of the textbook should provide simultaneous mastery of skills of both oral and written communication.

The means of teaching a foreign language can be used with or without the use of the appropriate technical equipment. Those means require the use of technical equipment, they are called technical means of training. Other means are non-technical. Among the technical means of training, the methods of which are carefully developed, scientists distinguish videograms, phonograms and video phonograms.

It should be noted that even with a minimum of educational equipment with technical equipment it is impossible to teach a foreign language without the use of certain technical means of training. From such mean on the first place there is a phonogram. The phonogram is a tool that directs learning language information from the auditory channel of the pupil's sensor system. The phonogram has many advantages over other learning tools because it allows you to:

a) record a foreign language pronunciation in time and space for further use in the educational process;

b) to demonstrate the object of mastering – the foreign language pronunciation sound;

c) to make «preserved speech» in accordance with any other methodological plan;

d) to control effectively the oral language product of a pupil, giving him / her not only qualitative but also a quantitative assessment.

The most motivated phonogram is used: for the purpose of teaching listening; providing oral speech training based on the widespread use of speech samples; rational presentation and

fixing of broadcasting samples that are sounding (for example: models, typical structures); introduction of speech material in dialogical form; demonstration of songs and fragments of artistic reading in the performance of native speakers; conducting analysis of recorded film statements of pupils; audio visual aids.

Recently, the most important is the technique of using computer programs, which is becoming increasingly used today; it is very actively being developed. Computer programs implemented with the help of state-of-the-art computer models in the Multimedia system offer great opportunities for improving the learning process of a foreign language, increasing its efficiency. This is due to the presence in the computer programs of new didactic functions that can not be reproduced, for example, in a video-graph. Besides that the computer program provides perception of information through auditory and visual channels; it also allows to study and to control the process of learning a foreign language in different modes of independent search and at various levels of difficulty.

The use of any means of training must be consistent with the whole system of teaching a foreign language; they have to be in one line with its principles and objectives. This means that the pupils' actions, for example, when working with computer programs, must be motivated, exercises must be responsible for the attitude and situational character of the actual communication process.

So, psychological specificity of socio-cultural information in order to form of intercultural competence of adolescents requires the use by the teacher the following linguistic-national commentaries:

- meaningful comments of the background vocabulary, national realities;
- historical commentary, especially characteristics of working with small forms of childish English folklore;
- visual-behavioural comments, the purpose of which is to give an idea of communicative actions in the most typical situ-

ations of communication with native speakers: during acquaintance, during a telephone conversation, at school (during a recall, a teacher's greetings, address to him / her, etc.), during compilation letter carriers, etc.;

– combined comments, which include different variations of the above actions.

The content of intercultural competence is also skills and abilities of speech and infanticide behaviour in situations that simulate the dialogue of cultures. These are:

– skills and abilities to operate selected for the initial degree by a minimum of linguistic language material: background vocabulary, national realities;

– skills and abilities of adequate operation of the selected minimum of etiquette and visual units;

– skills and abilities to operate on the selected minimum communicational stereotyped and nationally determined words and expressions used by young English speakers;

– skills and abilities to operate with selected regional knowledge, including knowledge of the rules of everyday behaviour, as well as knowledge of the aesthetic plan: small forms of children's English folklore, accessible examples of fiction, children's animation;

– skills and abilities of creative use of the learned socio-cultural knowledge during: 1) independent performance of project tasks; 2) cultural activities within the topics being studied: children's literary and ethnographic studies, competitions, parental meetings in the form of children's report «What we can do at the English lessons», preparation of exhibitions of child's labour works with the corresponding English language presentation, etc.

In our research we have attempted to form intercultural competence on socio-cultural material, that is the formation of grammatical competence which takes place in a logical combination with socio-cultural component. We outlined the stages of formation of socio-cultural skills and abilities, noting,

first of all, that separating these stages of teaching English from the stages of formation of grammatical skills can only be conditional. Also we distinguished two main stages: *the first stage is a stage of acquisition of socio-cultural knowledge and situational training; the second stage is a stage of situational use of socio-cultural knowledge.*

At the first stage pupils receive socio-cultural information and workouts to use socio-cultural knowledge.

At the second stage pupils independently use their acquired socio-cultural knowledge when creating their own dialogues and monologues, in a group conversation.

Therefore, means of teaching a foreign language are essential for ensuring full and effective organization of educational work of pupils at the lessons with the aim of mastering foreign language activities and with a purpose to develop the intercultural competence of learners of different age groups.

Literature

- Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія. Київ : Вища школа, 1995. 237 с.
- Онуфрієва Л. А. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки» / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової.* Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. Т. 2. Вип. 10 (91). С. 227–233.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communication Approaches to a Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, 1*, 1–47.
- Celce-Murcia, M., & Hilles, Sh. (1988). Techniques and Resources in Teaching Grammar. Oxford : Oxford Univ. Press. 189 p.
- Fernandez, A. D. (2016). The European Dimension in Education. URL : <https://www.google.com>.
- Lado, R. (1990). Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. Michigan. 141 p.
- Mykhalchuk, N. O. (2013). Intercultural communication and culturally-oriented teaching of students a foreign language in high school. *Oco-*

© Mykhalchuk Nataliia, Koval Iryna

бистість в екстремальних умовах. Матеріали 6 Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (7–8 листопада 2013 р.). Львів. Ч. 1. С. 41–44.

- Mynard, J., & Ludwig, C. (2017). *Autonomy in language learning: tools, tasks and environments*. URL : <https://www.google.com/url>.
- Oiler, J. W. (1992). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. New York : Longman. 492 p.
- Underbill, N. (1989). *Testing Spoken Language: a Handbook of Oral Testing Techniques*. Cambridge : Cambridge University Press. 117 p.

References

- Haluzynskiy, V. M., & Yevtukh, M. B. (1995). *Pedahohika: teoriia ta istoriia [Pedagogy: Theory and History]*. Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Onufriieva, L. A. (2013). *Doslidzhennia psykholohichnykh determinant rozvytku profesiinoi samosvidomosti ta osobystisnoi zrilosti maibutnykh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [The research of psychological determinants of the development of professional self-awareness and personal maturity of future specialists of socio-economic professions]*. S. D. Maksymenko, N. O. Yevdokymova (Eds.). *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho – Scientific Bulletin of Mykolayiv State University named after V. A. Sukhomlynskyi: Collection of research papers. Series «Psychological Sciences», 2, 10 (91), 227–233*. Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho [in Ukrainian].
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communication Approaches to a Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics, 1, 1–47*.
- Celce-Murcia, M., & Hilles, Sh. (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford : Oxford Univ. Press.
- Fernandez, A. D. (2016). *The European Dimension in Education*. Retrieved from <https://www.google.com>.
- Lado, R. (1990). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan.
- Mykhalchuk, N. O. (2013). *Intercultural communication and culturally-oriented teaching of students a foreign language in high school. The person in extreme conditions. Proceedings of the 6th Ukrainian scientific and practical conference with international participation, 1, 41–44*. Lviv.
- Mynard, J., & Ludwig, C. (2017). *Autonomy in language learning: tools, tasks and environments*. Retrieved from <https://www.google.com/url>.

Oiler, J. W. (1992). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. New York : Longman.

Underbill, N. (1989). *Testing Spoken Language: a Handbook of Oral Testing Techniques*. Cambridge : Cambridge University Press.

Михальчук Наталія, Коваль Ірина. Психологічний зміст ефективних засобів навчання іноземної мови з метою формування міжкультурної компетентності учнів різних вікових груп

АНОТАЦІЯ

У статті описано психологічні умови, що стосуються особливостей шкільної освіти, навчальних програм і планів, які мають бути спрямовані на формування міжкультурної компетентності учнів різних вікових груп. Запропоновано психологічні рекомендації, які, на думку авторів публікації, є досить корисними для вчителів з огляду на складання ними індивідуальних планів своєї професійної діяльності. Вивчено європейський досвід структурування та розвитку соціокультурної складової змісту викладання англійської мови з метою формування міжкультурної компетентності учнів різних вікових груп.

Авторами статті запропоновано найефективніші методи навчання, що значною мірою впливають на становлення міжкультурної компетентності учнів різних вікових груп. Цими методами є: опис психологічних умов навчання учнів, особливості шкільної системи, зміст навчальних програм і планів; запропоновано корисні для вчителів рекомендації з метою актуалізації міжкультурної компетентності учнів різних вікових груп; вивчено психологічні особливості структурування навчального матеріалу з метою наголошення на соціокультурному змісті викладання англійської мови, що, в свою чергу, фасилітує становлення міжкультурної компетентності учнів різних вікових груп; запропоновано ефективні методи навчання, які значною мірою впливають на формування міжкультурної компетентності учнів різних вікових груп.

У статті представлено необхідне навчальне обладнання, яке є найбільшою мірою ефективним для вивчення школярами англійської мови. Зазначено, що серед основних вимог щодо структури та змісту підручника є такі: підручник має передбачати послідовність презентації навчального матеріалу від одного уроку до іншого; зміст підручника має бути комунікативно зорієнтованим; кожен параграф підручника повинен

мати чітко структурований зміст, навколо якого організований увесь матеріал (ідеться, зокрема, про типові фрази, теми тощо); у структурі підручника має бути закладено домашнє завдання; структура та зміст підручника повинні забезпечувати одночасне оволодіння навичками як усного, так і писемного мовлення.

Було показано, що найбільшою мірою мотивована фонограма використовується з метою навчання аудіювання; фонограма повинна враховувати: забезпечення комунікативно зорієнтованого навчання на основі широкого використання мовленнєвих зразків (або паттернів) раціонального представлення та фіксації мовленнєвих зразків (наприклад, розмовних моделей, типових структур); уведення мовленнєвого матеріалу в діалогічні висловлювання; демонстрацію пісень і фрагментів художнього читання у виконанні носіїв мови; проведення аналізу записаних учнями кіноповістей; зміст аудіовізуальних посібників. Лише за таких умов можна сформувати міжкультурну компетентність учнів різних вікових груп.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, навчальний план, програма, соціокультурна складова, комунікативно зорієнтована складова, мовленнєва підготовка до усного спілкування, аудіовізуальні посібники.

Михальчук Наталия, Коваль Ирина. Психологическое содержание эффективных средств обучения иностранному языку с целью формирования межкультурной компетентности учащихся разных возрастных групп

АННОТАЦИЯ

В статье описаны психологические условия, касающиеся особенностей школьного образования, учебных программ и планов, которые должны быть направлены на формирование межкультурной компетентности учащихся разных возрастных групп. Предложены психологические рекомендации, которые, по мнению авторов публикации, являются весьма полезными для учителей с учетом составления ими индивидуальных планов своей профессиональной деятельности. Был изучен европейский опыт структурирования и развития социокультурной составляющей содержания преподавания английского языка с целью формирования межкультурной компетентности учащихся разных возрастных групп.

© Mykhalchuk Nataliia, Koval Iryna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.265-288>

Авторами статті пропонується найбільш ефективні методи навчання, в значительній ступені впливаючі на становлення міжкультурної компетентності учасників різних вікових груп. Цими методами є: опис психологічних умов навчання учасників, особливості шкільної системи, зміст навчальних програм і планів; пропонується корисні для вчителів рекомендації з метою актуалізації міжкультурної компетентності учасників різних вікових груп; вивчені психологічні особливості структуризації навчального матеріалу з метою підкреслення соціокультурного значення викладання англійської мови, що, в свою чергу, сприяє становленню міжкультурної компетентності учасників різних вікових груп; пропонується ефективні методи навчання, в багатьох впливаючі на формування міжкультурної компетентності учасників різних вікових груп.

В статті описано необхідне навчальне обладнання, яке є в найбільшій ступені ефективним для вивчення школярами англійської мови. Зазначено, що серед основних вимог до структури і змісту підручника є: підручник повинен передбачати послідовність презентації навчального матеріалу від одного уроку до іншого; зміст підручника повинен бути комунікативно орієнтованим; кожен параграф підручника повинен мати чітко структуроване зміст, навколо якого організований весь матеріал (мова йде, в першу чергу, про типові фрази, теми і т. д.); в структурі підручника повинен бути вказано домашнє завдання; структура і зміст підручника повинні забезпечувати одночасне оволодіння навичками як усної, так і письмової мови.

Було показано, що в найбільшій ступені мотивована фонограма використовується з метою навчання аудіюванню; фонограма повинна враховувати: забезпечення комунікативно орієнтованого навчання на основі широкого використання мовних зразків (або паттернів) раціонального представлення і фіксації мовних зразків (наприклад, розмовних моделей, типових структур); введення мовного матеріалу в діалогічні висловлювання; демонстрацію пісень і фрагментів художественного читання в виконанні носіїв мови; проведення аналізу записаних учнями кіноповістей; зміст аудіовізуальних посібників. Тільки з урахуванням таких умов можна сфор-

мировать межкультурную компетентность учащихся разных возрастных групп.

Ключевые слова: *межкультурная компетентность, учебный план, программа, социокультурная составляющая, коммуникативно ориентированная составляющая, речевая подготовка к устному общению, аудиовизуальные пособия.*

Original manuscript received September 17, 2019

Revised manuscript accepted October 09, 2019

Transformation of the Understanding of Creative Mathematical Problems in the Process of Solving Them

Трансформація розуміння творчих математичних задач у процесі їх розв'язання

Lidiia Moiseienko

Dr. in Psychology, Professor, Department of Higher Mathematics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9288-7355>

Researcher ID: X-7506-2018

E-mail: Lmoyseienko@i.ua

Лідія Мойсеєнко

Доктор психологічних наук, професор кафедри вищої математики, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, м. Івано-Франківськ (Україна)

Liubov Shehda

Ph. D. in Physical and Mathematical Sciences, Assistant Professor, Department of Higher Mathematics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4721-7832>

Researcher ID: Z-2516-2019

E-mail: shегда.luba@gmail.com

Любов Шегда

Кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, м. Івано-Франківськ (Україна)

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Moiseienko Lidiia, Shehda Liubov



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Moiseienko Lidiia, Shehda Liubov

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.289-307>

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

The author's contribution: L. Moiseienko – 60%, L. Shehda – 40%.

Авторський внесок: Л. Мойсеєнко – 60%, Л. Шегда – 40%.

ABSTRACT

The article deals with questions about psychological nature, place and role of understanding creative mathematical problems in the process of their solving.

According to the research of mathematical thinking, its creative character is ascertained and the approach to its study is determined through analysis of the process of solving creative mathematical problems of different classes.

The authors identify three process components of creative mathematical thinking: the process of understanding, the process of forecasting and approbation process. Emphasis is placed on the parallel flow of these processes during solving creative mathematical problems.

It is established that the process of understanding a creative mathematical problem by students goes through: during all stages of solving problems, through the procedures of recognizing the old in the new, predicting the future or the past for the understood object, combining disparate elements into a whole, explaining the found solution.

It is proved that the process of understanding a creative mathematical problem has an open nature: understanding the condition of the problem has its continuation in formation and testing of the solution in the mathematical search process, and the results of the process of understanding the problem contribute to the process of predicting the solution and testing mental results.

It is established that in the process of understanding a mathematical problem, the state of understanding is transformed, taking various forms: understanding-recognition, understanding-likening, understanding-forecasting, understanding-combining, understanding-explanation.

It is found out that the functioning of a particular form of understanding does not belong to a particular class of problems, but it is rather a qualitative state of understanding any creative mathematical problem when solving it.

Key words: *creative mathematical thinking, process of understanding, forms of understanding, understanding-recognition, understanding-likening, understanding-forecasting, understanding-combining, understanding-explanation.*

Вступ

Вивчення психологією проблеми творчого мислення зумовлюється тим, що її розробка створює підґрунтя для формування особистості, здатної вирішувати творчі нестандартні завдання, уміти гнучко мислити і перетворювати знання в знаряддя активних дій, привчатися шукати розв'язок у тих випадках, для яких ще не існує розроблених правил дій.

Виходячи з того, що математика активно включається у вирішення завдань у різних галузях науки і техніки, дослідження мисленнєвого математичного процесу є важливим завданням психології. Математика – це продукт особливого виду наукового пізнання дійсності. Вона відкриває природу не так, як це робить, наприклад, мистецтво, не в матеріалі природи (фарби, звуки тощо), а за допомогою своїх абстракцій: чисел, величин, функцій, геометричних фігур тощо. При цьому, творчий математичний процес гармонійно поєднує загальні ознаки інтелектуальної творчості зі специфікою математичної діяльності.

Пошуковий мисленнєвий процес у психології трактується як процес розв'язання задач. М. Д. Мамфорд і С. Б. Густавсон (Mumford & Gustafson, 1988) зауважують, що процес розв'язання задач більшою мірою пов'язаний з інформацією, що здається нерелевантною для розв'язання певної задачі. У цьому випадку осмислення задачі часто базується на латеральному мисленні – «мисленні навколо задачі». Це вимагає активізації різноманітної інформації та здатності її використовувати, щоб творити за межами досвіду. А це відбувається при розумінні, при побудові її розв'язку, при аналізі знайденого розв'язку. Тому *дослідження творчого математичного мислення базуються на аналізі пошуків розв'язку творчих математичних задач.*

Розуміння – це не засіб пізнання світу, а лише засіб отримання знань про дійсність. Якщо розуміння завдання настає відразу, його просто не помічають, коли ж воно не настає, розуміння стає предметом роздумів, предметом вивчення.

Досліджуючи творчий мисленнєвий процес, спрямований на розв'язання задачі, науковці виокремлюють його складові процеси: розуміння задачі, формування гіпотези її розв'язку, апробація такої гіпотези; вивчають процесуально-динамічний та особистісний аспекти таких складових, з'ясовують їх сутність і значущість у мисленнєвому процесі тощо (Моляко, 1983; Коваленко, 1999). При цьому вважається, що передумовою успішності будь-якого мисленнєвого процесу є *розуміння* завдання, яке необхідно виконати. У цьому випадку можна говорити про розуміння як про «стартовий майданчик» для розв'язання зовсім або частково нових задач. Однак розуміння творчої задачі є лише одним із процесів, що забезпечує успішність розв'язання задачі. Тому дослідження процесу розуміння при розв'язанні різноманітних математичних задач є важливою складовою *проблеми з'ясування психологічної сутності творчого математичного мислення*.

Увага до феномену розуміння, його природи, ролі й значення в діяльності суб'єкта є однією з характерних особливостей сучасного етапу філософських, психологічних, педагогічних досліджень. Дослідники процесу розуміння не зводять його лише до мислення і включають до нього інші психологічні процеси (пам'ять, уяву) (Знаков, 1994; Моляко, 2007; Коваленко, 1999). Установлено, що розуміння формується у процесі розв'язання задачі, й тому його виникнення не можна віднести лише до якоїсь однієї стадії пошукового мисленнєвого процесу (Susanne & John, 2005; Mayer & Hegarty, 1996; Mahwah, 2015; Yaftian, 2015; Ortiz, 2016; Jaleel, 2015). Оскільки розуміння являє собою не лише результат мислення, але є одним із його процесів (Мойсеєнко, 2003), то воно бере активну участь у розв'язанні задачі, забезпечує успішність цього розв'язання. *Саме з таких позицій проводиться аналіз процесу розуміння у нашій роботі*.

Дослідники в задачі, як правило, виокремлюють умову й вимогу (Ortiz, 2016). Умови задачі мають багатопланову характеристику – це набір фактів і складових об'єктів за-

дачі, які іноді не мають один з одним жодного очевидного зв'язку. Безпосередньо представлений в умові, набір може бути невеликим, але він доповнюється фактами іншого типу, додаючи до умови певні твердження, раніше відомі математичні результати (аксіоми, визначення, теореми тощо). Це вимагає певного розуміння задачі, точніше, певного *стану розуміння*.

Межі активізованої сукупності фактів не є чіткими, позаяк наперед не відомо, які знання будуть потрібні для розв'язання задачі. Щоб розв'язати задачу, перш за все необхідно вибудувати свою сукупність фактів у певну конструкцію. При цьому, пошук розв'язку задачі супроводжується деталізацією такої конструкції, що можливо у разі зміни якості розуміння. І, насамкінець, відповідь задачі повинна обов'язково виявитися елементом цієї конструкції. Це знову ж таки вимагає зміни розуміння задачі. Усе це підводить нас до усвідомлення значущості аналізу *трансформації процесу розуміння творчої математичної задачі*.

З іншого боку, В. В. Знаков (Знаков, 1994; 2005) стверджує, що процес формування мети й постановки задачі веде до виявлення типу мисленневої задачі, яку в цьому випадку розв'язує суб'єкт. Тип мисленневої задачі спричиняє виникнення в суб'єкта конкретних *форм* розуміння: розуміння-впізнання, розуміння-прогнозування, розуміння-об'єднання, розуміння-пояснення. У першому випадку (розуміння-впізнання) розуміння базується, переважно, на минулому досвіді (чинники, що аналізуються, відносяться до категорії відомих чи нових). У випадку, коли об'єкт розуміння новий, суб'єкт починає зіставляти його ознаки з ознаками відомих йому об'єктів, намагаючись віднести цей об'єкт до певного класу. Основний зміст психічної діяльності суб'єкта в цьому випадку полягає у висуванні гіпотез. Так діє розуміння-прогнозування. Якщо ж суб'єкт обирає найсуттєвіші ознаки предмета, окреслює коло взаємозалежних ознак, пов'язує їх у ціле (конструювання цілого з частин), то має місце розу-

міння-об'єднання. Розуміння-пояснення настає при спробі пояснити явище, що пізнається. Ця форма розуміння найскладніша з описаних вище і вбирає в себе всі пізнавальні процеси, що використовувалися на попередніх етапах.

Психолог А. Б. Коваленко (Коваленко, 1999; 2015), аналізуючи сутнісні характеристики процесу розуміння творчих задач, розробила свою рівневу організацію цього процесу (розуміння-впізнавання, розуміння-пригадування, розуміння-аналогізування, розуміння-комбінування, розуміння як руйнування стереотипів, найвищий рівень розвитку розуміння), що дає змогу простежити динаміку цього процесу, а також зробити висновок про рівень психічного розвитку особистості.

Тому можна констатувати, що, згідно сучасної точки зору, яка переважає у психології, розуміння творчої задачі формується у процесі її розв'язання, а психологічна сутність процесу вбачається у зіставленні нової інформації зі старою, відомою суб'єкту, для виявлення сутності (часто прихованої) задачі шляхом осмислення й переосмислення її змісту.

У нашому дослідженні ми аналізуємо трансформацію, місце дії та значущість різних форм і рівнів розуміння у процесі розв'язання творчої математичної задачі.

Існує низка ґрунтовних досліджень психології математичного мислення, спрямованого на розв'язання задач (Адамар, 1070; Пойа, 1976; Mayer & Hegarty, 1996; Susanne & John; 2005; Giaquinto, 2007; Jaleel & Titus, 2015). Дослідники констатують, що математичне мислення має свої специфічні прояви, пов'язані з: використанням математичної символіки; пануванням логічного методу доведення; наявністю алгоритму розв'язання багатьох задач; одночасним функціонуванням аксіоматичного і конструктивного методів побудови математичних теорій тощо.

Мета статті – проаналізувати зміст і психологічну сутність процесу розуміння творчих математичних задач на різних етапах їх розв'язання.

Завдання статті

1. Описати зміст процесу розуміння творчих математичних задач як наскрізного процесу при їх розв'язанні.
2. З'ясувати сутність трансформації різних форм розуміння творчих математичних задач у процесі їх розв'язання.

Методи та методики дослідження

Методом дослідження є аналіз пошукових дій студентів упродовж розв'язання ними творчих математичних задач різних класів.

Попередньо нами було з'ясовано, що аналіз процесу розв'язання математичних задач дає змогу найкраще виявити закономірності й переваги мисленнєвих дій у математичній творчості. Це привело нас до переконання використати задачний метод дослідження, тобто, розробивши серію відповідних математичних задач, провести аналіз процесу їх розуміння, акцентуючи увагу на предметі нашого дослідження – аналізі зміни форм розуміння творчих математичних задач у процесі їх розв'язання студентами технічних спеціальностей. Центральним положенням дослідження є припущення, що процес розуміння суб'єктом творчої математичної задачі має місце на всіх етапах процесу розв'язання і є його наскрізним процесом, який розпочинається на етапі вивчення умови задачі й завершується перевіркою знайденого розв'язку, а трансформація різних форм розуміння творчих математичних задач відбувається у процесі їх розв'язання.

Було підібрано 23 серії задач так, щоб кожна серія сприяла вивченню певного аспекту математичного мислення. Усього використано 160 задач. Усі задачі, незалежно від серії, було розділено на 4 класи: задачі на знаходження невідомої величини, задачі на доведення, задачі на побудову й евристичні задачі, що поділяються за характером вимоги до задачі.

Ми провели експериментальне дослідження творчого математичного мислення студентів Івано-Франківського націо-

нального технічного університету нафти й газу. Кожен із 220 студентів розв'язав по 10 різних математичних задач (на знаходження невідомої величини, на доведення, на побудову, евристичні задачі). Це дало нам змогу дослідити сутність процесу розуміння при розв'язанні творчих математичних задач і з'ясувати зміст і роль різних форм розуміння.

Завдання підбиралися з таким розрахунком, щоб вони: 1) були достатньо складними, але посильними (рівень достатності й посильної складності завдань був визначений у ході апробації та бесід із викладачами математики); 2) могли (на нашу думку) проілюструвати більш-менш розгорнутий процес розв'язання математичної задачі; 3) дозволили б отримати результат, який можна оцінити.

Завдання виконувалися кожним студентом у присутності експериментатора. Робота проводилася індивідуально. Студенту надавалася можливість працювати самостійно, прямі вказівки на спосіб розв'язання були відсутні. Виконання завдань було необмежене у часі.

Зауважимо, що ми вважаємо творчий мисленнєвий процес, спрямований на розв'язання математичної проблеми, триєдиним процесом, який включає процес розуміння задачі, процес формування її розв'язку і процес апробації знайденого розв'язку. Ці процеси, проникаючи один в одного, взаємодоповнюють їх, а результат одного зі складових процесів має свою значущість і для решти (Мойсеєнко, 2003; 2007). Тому про процес розуміння творчої математичної задачі варто судити, аналізуючи всі складові етапи пошукового процесу (вивчення умови задачі, побудова проекту розв'язку, перевірка знайденого розв'язку). Наголосимо, що для нас розуміння будь-якої задачі означає розуміння умови (основних структурних елементів, функцій, зв'язків між ними), розуміння того, що є розв'язком, і розуміння того, як досягти цього розв'язку.

Результати та дискусії

Студенти технічного закладу вищої освіти мають багатий досвід розв'язання задач із різних галузей науки (математики, фізики, теоретичної механіки тощо). Тому перше прочитання (без попереднього оголошення розділу, до якого належить задача) має для них велике *орієнтовне* значення, є першим кроком до розуміння запропонованої їм задачі, навіть якщо це перше уявлення не є чітким і переконливим. Читаючи задачу вперше, студенти намагалися зрозуміти її загальний смисл, з'ясувати, чи зустрічалися вони із задачами такого типу, впізнати значення слів, символів: виокремлювали з контексту задачі відомі терміни, пригадуючи їх значення, символи, числа, що мають певні якісні ознаки ($\int f(x)dx$ – інтеграл певної функції; $\frac{\partial z}{\partial x}$ – частинна похідна). Тобто, вони виокремлювали певні структури, що не потребують подальшого вивчення, оскільки інформація про них існувала в пам'яті студентів. Такий стан розуміння відповідає першій його формі, зазначеній В. В. Знаковим (Знаков, 1994): розуміння-впізнавання. Ми б сказали точніше – розуміння-пригадування, адже на цьому етапі суб'єкт не виконує активної мисленнєвої діяльності. Отже, є сенс говорити про перший стан розуміння творчої математичної задачі – *розуміння-пригадування*.

Звісно, що основою розуміння-пригадування є когнітивна складова мисленнєвого процесу, до якої відносять знання, попередній досвід, суб'єктивні системи смислів, словниковий запас. Саме вони у подальшому забезпечують вірне розпізнавання структури задачі, функціональних можливостей її складових елементів, віднесення їх до певної математичної категорії.

У процесі розв'язання задач знання відбираються поетапно, щоразу зіставляються з умовою і вимогою задачі й на цій основі знання селекціонуються, а сама задача переформулюється або, точніше кажучи, змінюється певне співвідно-

шення її умови і вимоги на основі єдиної системи понять, тобто, будується певна модель проблемної ситуації, описаної задачею, а, отже, формується певний стан її розуміння.

У процесі переформулювання умова задачі розподіляється на *головну* й *другорядну* частини, при цьому, студенти відносять математичну задачу до певного класу, визначають, що потрібно зробити (обчислити, довести, побудувати) і що для цього відомо. Це особливо яскраво ілюструється при розв'язанні задач із надлишковою чи недостатньою умовою і задач із неформульованим завданням. У першому випадку – на початкових стадіях вивчення умови такий «дефект» не виявляється, тоді як у задачах із неформульованим завданням, як правило, відразу виникає запитання: «Що потрібно виконати?» Тобто, розуміння забезпечує уподібнення структурних елементів задачі з уже відомими математичними об'єктами, а, отже, набуває стану *розуміння-уподібнення*.

Аналізуючи умову математичної задачі, студенти намагалися розчленувати її на прості елементи, зрозумілі для них априорі, та зіставити ознаки нового об'єкта з ознаками відомих об'єктів. Розпочинається *перекодування задачі на «свою» мову*. Виокремлюються вузлові поняття задачі, асоціативно з'являються основні теоретичні відомості, пов'язані із задачею. «Своє» бачення умови задачі полягає у наданні певної знайомої математичної інтерпретації конкретній заданій ситуації, у графічних ілюстраціях тексту задачі чи текстовому описі графічної ілюстрації, поданої умовою задачі. Тобто, відбувається детальніше вивчення частин умови задачі, а роль розуміння в мисленні суб'єкта зводиться, переважно, до розуміння фактів як результатів узагальнення попереднього досвіду, включення їх у систему особистісних знань. Це все – розуміння-уподібнення, хоча й на глибшому рівні. Варто особливо наголосити на тому, що такі пошукові дії водночас визначають деякий напрям пошуку розв'язку, тобто, розпочинається процес прогнозування розв'язку задачі.

Смисл математичної задачі визначається інтерпретацією структурних елементів через яку-небудь гіпотезу, що вимагає від суб'єкта здійснення відповідних мисленневих дій. Характер прогнозу гіпотези визначає стан розуміння. Позаяк у студентів виникало багато альтернативних і неальтернативних гіпотез, то виникало й різне розуміння однієї і тієї ж задачі. У зв'язку з цим, на перший план виходить питання про адекватність гіпотези реальному змісту задачі. У цьому випадку доцільно говорити про наступний стан розуміння: *розуміння-прогнозування*.

Навіть перші гіпотези, висунуті у процесі розуміння умови задачі, часто носили ознаки майбутнього розв'язку. Тобто, процес розуміння задачі, його результати неперервно переходив у процес побудови проекту розв'язку. Назагал ситуацію можна описати так. У процесі розуміння висувається перша гіпотеза про те ціле, про яке йдеться у задачі. Подальший пошук керується цією гіпотезою. Коли вступає в дію визначення змісту інших деталей, під їх впливом здійснюється перевірка гіпотези. Не задовільнивши умови, але значно дослідивши зазначені в задачі об'єкти, вона відкидається й замінюється іншою. Перевірка гіпотези, її узгодження з умовою задачі призводить до нового змісту розуміння задачі.

Отже, у процесі розуміння творчої математичної задачі студенти спочатку виокремлювали елементи (числа, символи, операції, геометричні фігури тощо), впізнавали їх призначення, а після цього знаходили зв'язки між ними як шляхом вивчення й перевірки низки гіпотез про ці зв'язки (на етапі вивчення умови), так і шляхом висування гіпотез про шляхи розв'язання (на етапі формування проекту розв'язку). Гіпотези, спрямовані на об'єднання розрізнених елементів умови задачі, у процесі розуміння поступово переплітаються з гіпотезами щодо змісту розв'язку. Процес розуміння йде паралельно з пошуком розв'язку, при цьому його домінуючою формою є *розуміння-прогнозування*. Адже висунуті гіпотези щодо розв'язку є і гіпотезами процесу ро-

зуміння, вони висвітлюють певні сторони об'єктів і процесів, які містить творча математична задача. Унаслідок цього суб'єкт отримує нове бачення задачі загалом і новий рівень проникнення в сутність її умови та вимоги – нову, досконалішу модель задачі.

Експериментальні задачі були запропоновані в текстовій або символній формі, при цьому частина з них була доповнена графіками, кресленнями. На початкових етапах мисленневої діяльності ми спостерігали прагнення студентів зіставляти текст із наявними малюнками або доповнювати задачі «ілюстраціями». Такі дії сприяли переведенню змісту задачі на «свою» мову. Співставлення графічної й текстової інформації у процесі розуміння творчої математичної задачі важко переоцінити. Супроводження текстового завдання «провокаційними» рисунками часто приводило студентів до хибного розуміння завдання, якщо вчасно не виявлялася невідповідність між текстом і рисунком.

У подальшій пошуковій діяльності спостерігається детальне обстеження елементів задачної ситуації, виявлення значної кількості їх властивостей. Виявивши низку елементів у задачі, студенти намагаються їх синтезувати в те ціле, яким є творча математична задача. Мова йде про виявлення деякої суб'єктивної значущості структурних елементів із точки зору їх корисності для подальшого розв'язку. Для математики, що оперує символами і числами, важливим є настання взаємоузгодження семантичного й формального змісту, який містить задача. Потрібно прийняти рішення про необхідність більш-менш широкої інформації про ті об'єкти, які виражені певними символами, або встановити допустимі значення для символів. Наприклад, при встановленні множини точок, що описуються нерівністю $x^2 + y^2 \leq 1$, необхідно знати, де ця множина точок розміщена: на площині (круг) чи у просторі (циліндричне тіло).

Після описаних дій задача набуває вигляду більш-менш цілісної системи математичних об'єктів – завершується фор-

мування певної моделі задачі й напряму пошуку її розв'язку. Розпочинають діяти комплекси математичних символів, що мають свої математичні значення та властивості. У деяких випадках це відбувається на основі підключення реальних кількісних співвідношень, що надалі функціонуватимуть з утвореними символічними виразами. Нерідко на цьому етапі задача одного типу перетворюється в клас задач іншого типу (наприклад, рівняння четвертого степеня стає рівнянням другого степеня). І хоча задача ще містила низку прогалин, які не давали змоги скласти її вичерпну характеристику (існували «зайві» або «відсутні» елементи), студенти намагалися об'єднати структурні елементи у цілісну систему. Тобто, мова йде про функціонування іншого стану розуміння задачі, про *розуміння-об'єднання*, результатом якого часто був розв'язок (проміжний чи кінцевий).

Зауважимо, що описані дії, спрямовані на розуміння математичної задачі, можна віднести і до етапу пошуку розв'язку, і до етапу перевірки розв'язку (проміжного чи кінцевого), тому можна стверджувати, що *процес розуміння «вмонтовується» у процеси прогнозування розв'язку й апробації* мисленневих результатів.

Отриманий розв'язок (як правило, проміжний) піддається перевірці умовою. Саме проміжні розв'язки були найяскравішим індикатором розуміння математичної задачі студентами. Адже, якщо у суб'єкта складається враження, що існує відповідність між умовою задачі та знайденим новоутворенням, то воно оголошується розв'язком задачі. Водночас зміст цього новоутворення надає інформацію про певний стан розуміння задачі.

Нерезультативність проміжного розв'язку виявлялася на етапі його апробації. Зміст мисленневих дій *апробаційного процесу* творчого математичного мислення полягає у зіставленні результату з умовою й вимогою задачі; у перегляді ланцюга мисленневих кроків, що привели до результату; в його апробації в різних умовах, що не виходять за межі умови

задачі й допускаються нею. Такі дії, формуючи суб'єктивну впевненість у правильності (або неправильності) знайденого розв'язку, водночас спрямовані на поглиблення розуміння сутності самої задачі. Вони пояснюють доцільність об'єднання розрізнених математичних елементів попередніми мисленневими діями у цілісну математичну систему, тобто розуміння набуває іншого стану – стану *розуміння-пояснення*.

Словесне чи символічне пояснення є необхідним компонентом розуміння, а також одним із його індикаторів. Часто студенти, знайшовши розв'язок і пояснюючи його експериментатору, відмовлялися від нього, усвідомлюючи його невідповідність. Усе ж пояснення, переважно, свідчать про повноту і глибину розуміння задачі, її розв'язку.

Варто наголосити, що нами не зафіксовано жодної переваги функціонування певної форми розуміння при розв'язанні того чи іншого класу задач. Різні форми розуміння, на нашу думку, є якісними станами розуміння будь-яких творчих математичних задач на певних етапах їх розв'язання.

Висновки

Процес розуміння творчої математичної задачі у студентів проходить: упродовж усіх етапів розв'язання задач, за допомогою процедур упізнавання старого в новому, прогнозування майбутнього чи минулого щодо об'єкта, який розуміється, об'єднання розрізнених елементів у ціле, пояснення знайденого розв'язку. Причому різні процедури мають домінуючий характер на різних етапах пошукового процесу. Розуміння творчої математичної задачі досягається шляхом співставлення нової інформації із системою знань суб'єкта, завдяки взаємодії числової, символічної та просторової складових математичного мислення. У процесі розуміння математичної задачі стан розуміння, трансформуючись, набуває різних форм: розуміння-впізнавання, розуміння-уподібнення, розуміння-прогнозування, розуміння-об'єднання, розуміння-пояснення.

Перспективою подальших досліджень окресленої проблеми є дослідження особистісного аспекту процесу розуміння, його впливу на перебіг і взаємоузгодження складових процесів творчого математичного мислення, а також питання, пов'язані з активізацією та оптимізацією процесу розуміння творчих математичних задач шляхом активізації виокремлених форм розуміння.

Література

- Адамар Ж. Исследования психологии процесса изобретения в области математики. Москва : Соврадио, 1970. 152 с.
- Знаков В. В. Понимание в познании и общении. Москва : Изд-во Института психологии РАН, 1994. 237 с.
- Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы. Москва : Изд-во Института психологии РАН, 2005. 448 с.
- Клайн М. Математика. Поиск истины. Москва : Мир, 1988. 295 с.
- Коваленко А. Б. Проблема розуміння в працях українських психологів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. № 1 (36). С. 190–197.
- Коваленко А. Б. Психологія розуміння. Київ : Геропринт, 1999. 184 с.
- Мойсеєнко Л. А. Психологія творчого математичного мислення. Івано-Франківськ : Факел, 2003. 481 с.
- Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). Киев : Освита Украины, 2007. 388 с.
- Пойа Д. Математическое открытие. Москва : Наука, 1976. 336 с.
- Jaleel, S., & Titus, B. (2015). Effectiveness of Gaming Strategy on Mathematical Creativity of Students at Secondary Level. *Indian Journal of Applied Research*, 5 (10), 243–245. DOI 10.15373/2249555X.
- Mayer, R. E., & Hegarty, M. (1996). The Process of Understanding Mathematical Problems. R. J. Sternberg, T. Ben-Zeev (Eds.). *The nature of mathematical thinking*, 29–53.
- Mumford, M. D., & Gustafson, S. B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application and innovation. *Psychological Bulletin*, 27–43.
- Ortiz, E. (2016). The Problem-Solving Process in a Mathematics Classroom. *Transformations*, 1 (1), 257–289. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/transformations/vol1/iss1/1>.
- Reuter, T., Schnotz, W., & Rasch, R. (2015). Drawings and Tables as Cognitive Tools for Solving Non-Routine Word Problems in Primary School. *American Journal of Educational Research*, 3 (11), 1387–1397. DOI 10.12691/education-3-11-7.

Yaftian, N. (2015). The outlook of the Mathematicians' Creative Processes. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 191, 2515–2519. Retrieved from <https://www.journals.elsevier.com/procedia-social-and-behavioral-sciences/special-issues>.

Ziff, P. (1972). *Understanding*. London Ithaca.

References

- Adamar, Zh. (1970). *Issledovaniia psikhologii protsessa izobretenia v oblasti matematiki [Study on the psychology of the processes of research in the field of mathematics]*. Moskva: Sovradio [in Russian].
- Znakov, V.V. (1994). *Ponimaniie v poznanii i obshchenii [Understanding in cognition and communication]*. Moskva: Izd-vo RAN Instituta psikhologii [in Russian].
- Znakov, V.V. (2005). *Psikhologiia ponimaniia: Problemy i perspektivy [Psychology of Understanding: Problems and Prospects]*. Moskva: Izd-vo Instituta psikhologii RAN [in Russian].
- Klain, M. (1988). *Matematika. Poisk istiny [Mathematics. Search for truth]*. Moskva : Mir [in Russian].
- Kovalenko, A.B. (1999). *Psikhologiia rozuminnia [The Psychology of Understanding]*. Kyiv: Heroprynt [in Ukrainian].
- Kovalenko, A.B. (2015). Problema rozuminnia v pratsiakh ukrainskykh psikhologiv [The problem of understanding in the works of Ukrainian psychologists]. *Teoretychni i prykladni problemy psikhologii – Theoretical and applied problems of psychology*, 1 (36), 190–197 [in Ukrainian].
- Moiseienko, L.A. (2003). *Psikhologiia tvorchoho matematychnoho myslennia [Psychology of creative mathematical thinking]*. Ivano-Frankivsk: Fakel [in Ukrainian].
- Moliako, V.A. (2007). *Tvorcheskaia konstruktologiia (prolegomeny) [Creative Constructology (prolegomena)]*. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
- Poia, D. (1976). *Matematicheskoe otkrytiie [Mathematical discovery]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Jaleel, S., & Titus, B. (2015). Effectiveness of Gaming Strategy on Mathematical Creativity of Students at Secondary Level. *Indian Journal of Applied Research*, 5(10), 243–245. Retrieved from 10.15373/2249555X.
- Mayer, R. E., & Hegarty, M. (1996). The Process of Understanding Mathematical Problems. R. J. Sternberg, T. Ben-Zeev (Eds.), *The nature of mathematical thinking*, 29–53.

- Mumford, M.D., & Gustafson, S.B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application and innovation. *Psychological Bulletin*, 27–43.
- Ortiz, E. (2016). The Problem-Solving Process in a Mathematics Classroom. *Transformations*, 1 (1), 257–289. Retrieved from <https://nsu-works.nova.edu/transformations/vol1/iss1/1>
- Reuter, T., Schnotz, W., & Rasch, R. (2015). Drawings and Tables as Cognitive Tools for Solving Non-Routine Word Problems in Primary School. *American Journal of Educational Research*, 3(11), 1387–1397. DOI: 10.12691/education-3-11-7.
- Yaftian, N. (2015). The outlook of the Mathematicians' Creative Processes. *Procedia. Social and Behavioural Sciences*, 191, 2515–2519. Retrieved from <https://www.journals.elsevier.com/procedia-social-and-behavioral-sciences/special-issues>.
- Ziff, P. (1972). *Understanding*. Ithaca. London.

Мойсеєнко Лідія, Шегда Любов. Трансформація розуміння творчих математичних задач у процесі їх розв'язання

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто питання стосовно психологічної сутності, місця і ролі розуміння творчих математичних задач у процесі їх розв'язання.

За результатами досліджень математичного мислення констатовано його творчий характер та означено підхід до його вивчення шляхом аналізу процесу розв'язання творчих математичних задач різних класів.

Авторами виокремлено три складові процеси творчого математичного мислення: процес розуміння, процес прогнозування й апробаційний процес. Наголошено на паралельному перебігу цих складових процесів при розв'язанні творчих математичних задач.

В експерименті взяли участь 220 студентів технічного університету, проаналізовано 2200 процесів розв'язання творчих математичних задач.

Установлено, що процес розуміння творчої математичної задачі студентів проходить: упродовж усіх етапів розв'язання задач, за допомогою процедур упізнання старого в новому, прогнозування майбутнього чи минулого щодо об'єкта, який розуміється, об'єднання розрізних елементів у ціле, пояснення знайденого розв'язку.

Доведено, що процес розуміння творчої математичної задачі носить наскрізний характер: розуміння умови задачі має своє продовження при формуванні й апробації розв'язку в математичному пошуковому про-

цесі, а результати процесу розуміння задачі сприяють процесу прогнозування розв'язку й апробації мисленнєвих результатів.

Установлено, що у процесі розуміння математичної задачі стан розуміння, трансформуючись, набуває різних форм: розуміння-впізнання, розуміння-уподібнення, розуміння-прогнозування, розуміння-об'єднання, розуміння-пояснення.

З'ясовано, що функціонування певної форми розуміння не належить до певного класу задач, а є якісними станами розуміння будь-яких творчих математичних задач на певних етапах їх розв'язання.

Ключові слова: творче математичне мислення, процес розуміння, форми розуміння, розуміння-впізнання, розуміння-уподібнення, розуміння-прогнозування, розуміння-об'єднання, розуміння-пояснення.

Мойсеєнко Лидія, Шегда Любов. Трансформація розуміння творчих математических задач в процесі їх рішення

АННОТАЦІЯ

В статті розглянуто питання психологічної сутності, місця і ролі розуміння творчих математических задач в процесі їх рішення.

По результатам досліджень математического мислення констатировано його творчий характер і визначено підхід до його вивчення шляхом аналізу процесу рішення творчих математических задач різних класів.

Авторами виділено три складові процесу творческого математического мислення: процес розуміння, процес прогнозування і апробаційний процес. Акцентовано увагу на паралельному проходженні цих складових процесів при рішенні творческих математических задач.

В експерименті брало участь 220 студентів техніческого університета, проаналізовано 2200 процесів рішення творческих математических задач.

Установлено, що процес розуміння творческих математических задач студентів проходить: через всі етапи рішення задач, з допомогою процедур визнавання старого в новому, прогнозування майбутнього або минулого відносно розумімого об'єкта, об'єднання розрознених елементів в ціле, об'яснення знайденого рішення.

Доказано, что процесс понимания творческой математической задачи имеет сквозной характер: понимание условия задачи имеет свое продолжение при формировании и апробации решения в математическом поисковом процессе, а результаты процесса понимания задачи содействуют процессу прогнозирования решения и апробации мыслительных результатов.

Установлено, что в процессе понимания математической задачи состояние понимания, трансформируясь, приобретает разные формы: понимание-узнавание, понимание-уподобление, понимание-прогнозирование, понимание-объединение и понимание-объяснение.

Определено, что функционирование определенной формы понимания не относится к определенному классу задач, а является качественным состоянием понимания любых творческих математических задач на определенном этапе их решения.

Ключевые слова: *творческое математическое мышление, процесс понимания, формы понимания, понимание-узнавание, понимание-уподобление, понимание-прогнозирование, понимание-объединение, понимание-объяснение.*

Original manuscript received September 06, 2019

Revised manuscript accepted October 09, 2019

The Importance of Cognitive Styles for Different Spheres of Professional Activities

Значущість когнітивних стилів для різних сфер професійної діяльності

Marta Popova

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Department of Clinical Psychology, Faculty of Health Sciences, Ukrainian Catholic University, Lviv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1418-4504>

E-mail: popovamarta@ucu.edu.ua

Марта Попова

Кандидат психологічних наук, доцент кафедри клінічної психології, факультет наук про здоров'я, Український католицький університет, м. Львів (Україна)

ABSTRACT

It has been researched that any activity, while demanding the methods of processing information, should take into account not only the requirements of professional competence, but also the psychological parameters underlying it, especially the cognitive styles characterizing the way of performing activities. Only under such conditions the maximum result of professional activities can be expected.

Cognitive styles are extremely important in professional activities and professional selection. Information about them allows you to determine the best indicators and inclinations for a particular profession, especially in the field of communication. Without taking into account the psychological peculiarities of

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Popova Marta



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Popova Marta

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.308-326>

perception and mechanisms of information processing, it is not possible to select specialists and identify significant cognitive-style indicators correctly.

Analytical study of the relationship between cognitive styles and results of activities allows us to conclude that style parameters determine not only the activity but also its success. These links indicate that the prospects of research in this area is promising, especially when it comes to improving the effectiveness of professional activities.

In conclusion, the determination of professional activities and cognitive styles is bilateral. Cognitive style, correlating with all levels of individual traits, influences and depends on professional activities. Not only the cognitive-style specificity determines the attitude to work and professional competence itself, the specificity of professional activity also affects the features of cognitive styles, and as a result, the professional competence itself.

Key words: *cognitive style, cognitive-style orientation, professional competence, professional activities, ways of processing information, efficiency of professional activity.*

Вступ

Усе частіше у психологічній науці використовують методи і принципи когнітивної психології, за допомогою яких людина вивчається як споживач інформації, що декодується, переробляється, інтерпретується та використовується для отримання результату діяльності (Пасічник, 2010). Формування в Україні Європейського простору вищої освіти потребує низки завдань, до яких входить і розвиток власного когнітивного стилю (Михайлов, 2007), який дасть змогу підвищити різні види компетенції та бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці.

Питання успішності професійної діяльності в умовах різноманітності інформаційних «потоків» цікавить кожного, хто прагне до професійної самореалізації та професійного розвитку. Відтак, значний ріст обсягу інформації в сучасному суспільстві й умови конкуренції спеціалістів на ринку праці встановлюють високі вимоги до підготовки успішних фахівців конкретної професійної діяльності. Оскільки якість про-

фесійної діяльності значною мірою пов'язана з когнітивними стилями, вагому цінність становлять дослідження, що дозволяють виявити зв'язок когнітивних стилів з успішністю професійної діяльності. Однак сучасна психологічна наука охоплює різні думки щодо залежності конкретної професійної діяльності від конкретних когнітивних стилів, і навпаки.

На основі аналізу поглядів, висвітлених у дисертаційній роботі М. Попової (Попова, 2013), визначено, що когнітивний стиль є важливим психологічним регулятором різних сфер професійної діяльності.

Мета статті – теоретично дослідити значущість когнітивних стилів як предиспозиційних чинників професійної компетентності різних сфер діяльності.

Завдання статті

Проаналізувати й обґрунтувати значущість когнітивних стилів для різних видів професійної діяльності (успішного виконання, ефективності та результативності).

Методи дослідження

Для дослідження зв'язку між когнітивними стилями та результативністю діяльності використано такі методи наукового пошуку в психологічній науці: метод моделювання, метод аналізу, метод синтезу, метод конкретизації, метод дедукції.

Результати та дискусії

Будь-яка діяльність висуває вимоги до способів опрацювання інформації, оскільки базується не лише на вимогах компетенцій, а й на психологічних параметрах, які лежать у її основі, особливо когнітивних стилях, що характеризують спосіб виконання конкретної діяльності. Аналіз значущості когнітивних стилів у різних видах діяльності дає підстави зробити висновок, що стильові параметри визначають не лише способи діяльності, але й її успішність.

© Popova Marta

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.308-326>

Когнітивний стиль як індивідуально-своєрідний спосіб отримання й опрацювання інформації дає змогу виокремити не лише міжособистісні відмінності, а й визначити успішність у різних видах діяльності залежно від когнітивно-стильової орієнтації. З метою усунення цієї проблеми слід ураховувати когнітивно-стильові особливості під час професійного відбору чи професійного навчання.

Професійні знання, вміння та навички залежні від способів опрацювання інформації, в основі яких є когнітивні стилі. Ефективність навчання та професійна компетентність, окрім знань і вмінь, передбачають здатність людини використовувати ці знання та вміння, а когнітивні стилі є професійно-важливими якостями. Визначення особливостей когнітивних стилів з урахуванням специфіки виду професійного навчання чи професійної діяльності дає змогу оптимізувати сам процес навчання чи відбір персоналу. Відтак, перспективними видаються дослідження щодо впливу когнітивних стилів на успішне виконання, ефективність, результативність професійного навчання та професійної діяльності.

Ефективність навчання вищої школи залежить від когнітивно-стильових характеристик студентів. Урахування їх когнітивних стилів дасть змогу вирішити питання: розробки методик викладання для студентів закладів вищої освіти; прогнозування їх результатів діяльності та поведінки; індивідуалізації навчального процесу. Розв'язання перелічених вище питань дозволить розблокувати творчу активність студентів, уникнути шаблонності й стереотипності мислення тощо (Резнікова, 2009). Отже, когнітивні стилі є базовими навиками для осіб, які навчаються, оскільки вони реалізують адекватну орієнтацію під час навчання й ефективно використовують отриману інформацію.

Імплицитні й експліцитні форми навчання керуються різними механізмами отримання та збереження інформації. Експліцитне навчання, на відміну від імплицитного, яке базується на несвідомих асоціативних процесах отримання та

класифікації інформації, пов'язане з формуванням індивідуальних відмінностей щодо рівня та структури як інтелекту, так і когнітивного стилю (Kaufman, Young, Gray, Brown & Mackintosh, 2010).

Результати досліджень когнітивних стилів і професійних компетенцій (компетенція базових навичок, інформативна компетенція, комунікативна компетенція, мовленнєва компетенція, компетенція ефективності роботи) телефонних консультантів різних сфер послуг дали змогу визначити залежність професійних компетенцій телефонних консультантів від конкретних когнітивних стилів. З'ясовано, що «когнітивно-стильові профілі професійної компетентності телефонних консультантів є комплексною характеристикою індивідуально-типологічних властивостей, оптимальних для різних сфер консультування. Когнітивно-стильові параметри професійних компетенцій містять визначення змісту оптимальних когнітивних стилів, необхідних для окремих і загальної професійних компетенцій» (Попова, 2013: 156).

Досліджені когнітивно-стильові профілі слід застосовувати кадровим службам для розв'язання задач профвідбору, профорієнтації, професійного навчання, професійного розвитку, з метою отримання відповідного рівня професійної компетентності телефонних консультантів різних сфер послуг. Інформація стосовно когнітивно-стильових профілів професійних компетенцій телефонних консультантів різних сфер послуг може бути корисна для пояснення професійно-важливих якостей фахівців інших сфер послуг, таких як: фінансовий консультант у банку, менеджер із продажу, продавець-консультант, мерчендайзер, рекламний агент, бізнес-консультант тощо.

Вивчаючи значущість когнітивного стилю у навчальній і професійній діяльності, М. Тесля систематизувала наявні дослідження у групи залежно від предмета аналізу:

1) дослідження взаємозв'язку різних когнітивних стилів з успішністю навчальної та професійної діяльності;

2) дослідження особливостей надання переваги у виборі професійної діяльності осіб із різними когнітивними стилями;

3) дослідження змін когнітивно-стильових параметрів у процесі навчання й освіти;

4) дослідження можливостей формування когнітивних стилів (Тесля, 2013).

Дослідження такої тематики є необхідним етапом на шляху індивідуалізації професійної діяльності та підвищення її ефективності.

Когнітивний стиль виявляється не лише у пізнавальній діяльності, а й у інших видах діяльності, що свідчить про актуальність його дослідження (Черненко, 1999).

Н. Гордіня (Гордіня, 2013) зазначає, що для інженерної психології актуальні питання, які стосуються особливостей впливу когнітивних стилів на професійну підготовку та професійну діяльність спеціаліста.

Розв'язання питань стосовно забезпечення швидкого засвоєння та ефективного застосування інформаційних засобів фахівцями потребують урахування особливостей сприймання прикладної інформації когнітивними стилями. Відтак, когнітивно-стильові характеристики впливають на результативність показників процесів сприймання й оцінки прикладної інформації (Петрович, 2009).

Значний внесок у формування індивідуального стилю педагогічної діяльності вчителя робить його когнітивний стиль, завдяки якому виокремлено три типи стратегій педагогічної діяльності:

1) аналітична стратегія – найбільш притаманна для полінезалежних учителів. Учитель акцентує увагу на процесі засвоєння знань і розумінні навчального матеріалу. На відміну від емоційного викладу матеріалу, надає перевагу розумовій напруженості. Таких учителів поважають за професійну компетентність;

2) організаційно-імпровізаційна стратегія – успішніше здійснюється полінезалежними особами. Такий учитель

прагне емоційно й образно доносити матеріал, уміло веде дискусії. На занятті створює комфортну атмосферу;

3) методична стратегія – притаманна помірно полізалежним учителям. Основною її відмінністю від організаційно-імпровізаційної стратегії є бажання впроваджувати нові методики викладання й орієнтуватися у досягненнях сучасної науки. Такі вчителі виявляють високий рівень емоційності, заохочують проблемне бачення теми, виявляють організаторські здібності (Кущенко, 2001).

Поняття когнітивного стилю схоже з поняттям «культура професійного мислення педагога», яке свідчить про інтегровану структуру, що відображає індивідуальні особливості мислення та вказує на сформованість професійної культури педагога, його можливості перетворювати і пізнавати явища педагогічної дійсності (Коломієць, 1993).

Різноманітні підходи щодо класифікації когнітивних стилів свідчать про зацікавленість щодо розвитку і зростання ефективності уваги, пам'яті та способів мислення. Важливим моментом є те, що надмірний розвиток однієї функції може ослаблювати іншу функцію. Тому в процесі індивідуального навчання слід інтегрувати психометричні та психофізіологічні підходи для визначення власного профілю когнітивних здібностей і функціональної асиметрії. На основі профілю когнітивних здібностей і функціональної асиметрії підбираються методики, що дають змогу цілеспрямовано формувати необхідні властивості (Разумнікова & Яшаніна, 2012).

Н. Стовба (Стовба, 2010), аналізуючи проблему професійного досвіду людини, зазначає його як складну недиференційовану констеляцію з окремих компонентів, до складу яких входить і когнітивний (змістовний, регулятивний, стильовий) досвід. У цьому когнітивному досвіді когнітивний стиль визначає ефективність людської діяльності та спосіб досягнення її результату, тобто когнітивний стиль організовує людську діяльність загалом.

М. Тесля (Тесля, 2005), досліджуючи схильність осіб із різними когнітивними стилями до конкретних професій (ін-

женера, економіста, викладача іноземних мов і викладача музики), виявила залежність других від перших. Інженери серед різних типів професій схильні до професій типу «людина – техніка». Відтак, уміння орієнтуватися у кресленнях і схемах узгоджується з переважаючими у них полінезалежним, рефлексивним і з широким діапазоном еквівалентності когнітивними стилями. Викладачі іноземних мов надають перевагу професіям типу «людина – людина» та «людина – образ». На основі результатів співвідношення когнітивних стилів у групі досліджуваних виявлено переважаючі полізалежний, імпульсивний і з вузьким діапазоном еквівалентності когнітивні стилі. Представники економічних професій найбільшою мірою схильні до професій типу «людина – знак». Для них серед когнітивних стилів переважаючими є: полінезалежність, рефлексивність і широкий діапазон еквівалентності. Викладачі музики більшою мірою надають перевагу професіям типу «людина – художній образ», дещо меншою – професіям типу «людина – людина». У цій групі переважають досліджувані з такими когнітивними стилями, як: полізалежність, імпульсивність і з широким діапазоном еквівалентності.

Отже, переважаючі ті чи інші когнітивні стилі у різних групах різняться між собою. Такі результати, безперечно, пов'язані зі специфікою діяльності кожної з груп. Серед економістів та інженерів більше полінезалежних осіб, на відміну від викладачів іноземних мов і музики, які схильні до полізалежного полюса. Окрім того, економісти й інженери виявляють рефлексивний когнітивний стиль, порівняно з викладачами іноземних мов і музики. Основна відмінність між рефлексивністю й імпульсивністю – це відмінність у характері вивчення відображених об'єктів, оскільки імпульсивність / рефлексивність впливає на схильність людини до більш чи менш детального і розгорнутого аналізу конкретної ситуації перед прийняттям рішення, виступає контрольною та виконавчою ланкою у структурі інтелектуальної актив-

ності. Інженерам, економістам і викладачам музики притаманний широкий діапазон еквівалентності, на відміну від викладачів іноземних мов, для яких властивий вузький діапазон еквівалентності. Діапазон еквівалентності характеризує людину залежно від кількості понять, які вона використовує для класифікації предметів, розв'язання проблем і формування різних категорій у процесі спілкування. Результати порівняльного аналізу за когнітивними стилями у представників різних професій засвідчили, що найвищі показники полінезалежності властиві інженерам та економістам, порівняно з викладачами музики й іноземних мов. Найвужчий діапазон еквівалентності та найвищі показники імпульсивності характерні викладачам іноземних мов (Тесля, 2005).

Для інженера зі знань найважливішими когнітивними стилями є: полізалежність – полінезалежність; імпульсивність – рефлексивність; ригідність – гнучкість; когнітивна еквівалентність. Полінезалежність притаманна для найкваліфікованіших інженерів і свідчить про гнучкість когнітивної організації. Імпульсивність свідчить про схильність до швидкого прийняття рішень, а рефлексивність – до міркувань. Ригідність має переваги лише для тієї діяльності, що потребує тривалої праці над однією проблематикою. Когнітивна еквівалентність свідчить про здатність розрізняти поняття і поділяти їх на класи та підкласи. Чим вужчий діапазон когнітивної еквівалентності, тим тонша класифікація (Литвин, 2010).

Згідно позиції Г. Куценко, когнітивний стиль є формально-динамічною характеристикою діяльності, її способом і стратегією, на відміну від рівня здібностей і характеристики діяльності. Когнітивний стиль характеризує діяльність із процесуальної точки зору. Тому когнітивні стилі свідчать про індивідуальні уподобання, установки та переважаючі способи опрацювання інформації (Куценко, 1998). У такому випадку когнітивний стиль розглядається як незалежний від конкретної ситуації та змісту діяльності.

Професійні наміри полінезалежних осіб свідчать про їх надання переваги сфері освіти, а також тим сферам, у яких вагому роль відіграє комунікація з людьми, на противагу незалежним особам, для яких аналітична діяльність є детермінантою їх успішності. Тому вони обирають професії архітектора, дизайнера, менеджера, інженера тощо. Результати досліджень, які вказують на зв'язок полізалежності / полінезалежності з видатною професійною успішністю свідчать про те, що серед видатних письменників більшість полізалежних осіб, серед видатних архітекторів – усі полінезалежні, серед психіатрів – полізалежні (Куценко, 1998). Отже, полінезалежні особи схильні до когнітивних сфер діяльності, де вагому роль в успішності праці відіграє здатність до аналізу та просторова орієнтація. Полізалежні особи у зв'язку з кращими соціальними здібностями – успішніші у ситуаціях спілкування.

У дисертаційному дослідженні М. Теслі встановлено також вплив професійного навчання та досвіду на когнітивні стилі студентів різних спеціальностей (Тесля, 2005). Тобто, професійне навчання та професійний досвід впливають на показники когнітивних стилів. У результаті формується профіль відповідної професії, що дає підстави зробити висновок про розвиток когнітивних стилів у діяльності.

Результати дослідження підтвердили важливість когнітивного стилю у професійній діяльності. З'ясовано, що когнітивний стиль, як прояв особистісної організації та форма інтелектуальної активності, є вагомим психологічним регулятором і чинником успішності різних видів діяльності, має однакову схему впливу на професійну компетентність будь-якої діяльності. Відтак, нами емпірично доведено вплив когнітивного стилю на професійну компетентність телефонних консультантів, виходячи зі специфіки їх роботи, та встановлено, що когнітивні стилі є психологічними чинниками виконання конкретних завдань. Емпірично обґрунтовано психологічну модель когнітивного стилю як чинника розвитку

професійних компетенцій і загальної професійної компетентності телефонних консультантів. Отже, когнітивно-стильові профілі професійних компетенцій є комплексною характеристикою індивідуально-типологічних властивостей, оптимальних для різних сфер консультування (Попова, 2013).

Когнітивний стиль не є статичним, позаяк він змінюється у процесі інтелектуальної праці. Відповідно, підвищення професійного статусу чи професійної освіти змінюють когнітивний стиль управлінця. Однак без вивчення когнітивної сфери управлінця неможливе створення ефективної моделі його іміджу, оскільки він формує мовленнєво-мисленнєву основу діяльності людини (Попович, 2011).

Г. Юрчинська (Юрчинська, 2014) на прикладі професійної діяльності педагога доводить, що когнітивний стиль є професійною властивістю педагога, оскільки на стадії розвитку професіонала підвищується рефлексивність і широта діапазону еквівалентності. Тобто, на когнітивні стилі впливають професійні чинники.

Психологічна підготовка до діяльності в екстремальних ситуаціях формується завдяки різноманітним навчанням, одним із яких є когнітивно-емоційна підготовка, завдання якої полягає у формуванні навичок стрес-резистентного адаптивного мислення, оптимістичного когнітивного стилю й оздоровчої візуалізації (Розов, 2010).

Н. Лук'янченко та Н. Жбанкова, досліджуючи когнітивні стилі студентів, які навчаються за подвійною спеціальністю і мають різний ступінь успішності, виявили, що для малоуспішних студентів притаманна аудіальна та кінестетична модальність. Відсутність візуальної модальності свідчить про неможливість абстрагувати інформацію. Успішним студентам (у різних видах дисциплін) притаманний увесь діапазон модальностей. А це означає, що їхня пізнавальна діяльність багатофункціональна: здатність виокремлювати частину з цілого, здібність до об'єктивності інформаційного поля, здіб-

ність до чуттєвого та інтуїтивного сприймання, оцінки інформаційної більшості (Лук'янченко & Жбанкова, 2017).

Незважаючи на те, що когнітивний стиль спеціалізований, він є гнучким і залежить від того, яка модальність застосовується для сприймання й опрацювання інформації.

Висновки

Когнітивні стилі як психологічно детермінована властивість формуються і розвиваються в умовах професійної спеціалізації. Тому зрілість фахівця супроводжується зрілістю його когнітивно-стильової організації: 1) когнітивні стилі виявляють схильність до конкретного виду та специфіки професійної діяльності; 2) когнітивні стилі визначають сферу професійної діяльності й успішність фахівця; 3) когнітивні стилі можуть змінюватися внаслідок професійного навчання (Аргани, 2006). Детермінація професійної діяльності та когнітивних стилів двостороння. Когнітивний стиль, корелюючи з усіма рівнями індивідуальних властивостей, впливає на професійну діяльність і сам від неї залежить. Не лише когнітивно-стильова специфіка визначає ставлення до роботи та саму професійну компетентність, специфіка професійної діяльності також впливає на особливості когнітивних стилів, а в результаті – й на саму професійну компетентність. Тобто, когнітивний стиль є динамічним утворенням, яке з метою професійного розвитку та належного рівня професійної компетентності можна змінювати шляхом модифікації неефективних когнітивних стилів на ефективні.

Будь-яка діяльність, висуваючи вимоги до способів опрацювання інформації, повинна враховувати не лише вимоги професійної компетентності, а й психологічні параметри, що лежать в її основі, особливо когнітивні стилі, які характеризують спосіб виконання діяльності. Лише за таких умов можна очікувати максимальний результат професійної діяльності. Тим більше, що у сучасному світі, враховуючи по-

треби соціуму, які характеризуються складною структурою диференціації та поєднання різних професійних спеціальностей, стрімко зростає потреба у фахівцях, котрі володіють різними компетенціями.

Дослідження когнітивних стилів має важливе значення у системі психологічного знання, адже когнітивно-стильові показники проявляються в усіх сферах діяльності людини. Актуальність дослідження когнітивних стилів очевидна, оскільки інформація щодо них дає змогу вивчати процесуальні та результативні аспекти діяльності людини, а також прогнозувати і моделювати саму успішність діяльності.

Когнітивні стилі надзвичайно важливі у професійній діяльності та професійному відборі. Інформація щодо них дає змогу визначати оптимальні показники та схильності до конкретної професії, особливо у сфері комунікації. Без урахування психологічних особливостей сприймання та механізмів опрацювання інформації неможливий правильний підбір фахівців і виявлення значущих когнітивно-стильових показників.

Література

- Арганы Н. Ф. Когнитивно-стилевая дифференциация обучения как условие развития профессиональной компетентности будущего специалиста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2006. 164 с.
- Гордыня Н. Д. Исследование ригидности-гибкости познавательного контроля и импульсивности-рефлексивности у студентов-авиадиспетчеров. *Молодой ученый*. 2013. № 5. С. 634–638.
- Коломієць С. С. Навчання спеціалістів професійно-орієнтованого спілкування із зарубіжними партнерами (на матеріалі англійської мови): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 1993. 162 с.
- Куценко Г. В. Когнітивний стиль особистості в структурі саморегуляції соціальної поведінки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 1998. 187 с.
- Куценко Г. В. Можливості стильового підходу в управлінні процесом навчання. *Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. Вип. 1. 268 с.

- Литвин В. В. Технології менеджменту знань. *Консолідована інформація*. 2010. Вип. 2. URL : http://books.google.com.ua/books?id=mrAsEVVxZm0C&printsec=frontcover&hl=uk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Лукьянченко Н. В., Жбанкова Н. В. Когнитивные стили студентов, обучающихся по двойной специальности с разной степенью успешности. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. Т. 31. С. 1391–1395.
- Михайлов О. В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития; автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.13. Москва, 2007. 26 с.
- Пасічник І. Д. Роль когнітивно-стильових особливостей в процесі навчальної діяльності. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск: «Сучасні дослідження когнітивної психології»*. Острог : Острозька академія, 2010. № 14. С. 3–11.
- Петрович Д. Л. Когнитивно-стилевые характеристики считывания приборной информации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Москва, 2009. 139 с.
- Попова М. І. Когнітивний стиль як особистісна predisпозиція успішності діяльності. *Психологічні перспективи: збірник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2013. Вип. 22. С. 209–217.
- Попова М. І. Когнітивний стиль як чинник розвитку професійної компетентності телефонних консультантів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 Київ : Ін-т соціальної політичної психології НАПН України, 2013. 232 с.
- Попович Н. Г. Когнітивна сфера державної управлінської діяльності в парадигмі лінгвістичних пошуків. *Актуальні проблеми державного управління*. № 2 (40). URL : <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/apdu/2011-2/doc/1/05.pdf>.
- Разумникова О. М., Яшанина А. А. Значение когнитивного стиля и полусферного доминирования в проектировании индивидуальной траектории обучения. *Сибирский педагогический журнал*. 2012. № 8. С. 226–230.
- Резникова Н. В. Когнитивно-стилевые характеристики учебной деятельности студентов. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць*. Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2009. № 3 (23). С. 164–171.
- Розов В. Психологічне забезпечення діяльності в екстремальних ситуаціях. Український центр політичного менеджменту. URL : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=72&c=1696>.

- Стовба Н. І. Внутрішні детермінанти прояву когнітивно-стильових особливостей особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка*. Київ, 2010. Т. XII. Ч. 7. С. 414–422.
- Тесля М. А. Структура и динамика интеллектуальных способностей и когнитивных стилей в учебной и профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2005. 213 с.
- Черненко Ю. П. Вплив когнітивного стилю вчителя на міжособистісні конфлікти з учнями: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1999. 201 с.
- Юрчинська Г. К. Професійні особливості когнітивного стилю та функціонального стану вчителя. С. 166–173. URL : http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob14_166.pdf.
- Kaufman, S. B., De Young, C. G., Gray, J. R., Jiménez, L., Brown, J., & Mackintosh, N. (2010). Implicit learning as an ability. *Cognition*, V, 116, 321–340.

References

- Argany, N.F. (2006). Kognitivno-stilievaiia differentsiatsiia obucheniiia kak usloviie razvitiia professionalnoi kompetentnosti buduscheho spetsialista [Cognitive and style differentiation of education as condition of development of professional competence of future specialist]. *Candidate's thesis*. Irkutsk [in Russian].
- Gordynia, N.D. (2013). Issledovaniie rigidnosti-gibkosti poznavatelnoho kontroliia impulsivnosti-reflektivnosti u studentov-aviadispatcherov [The study of rigidity-flexibility of cognitive control and impulsivity-reflectivity of students-air traffic controllers]. *Molodoi uchenyi – Young scientist*, 5, 634–638 [in Russian].
- Kolomiets, S.S. (1993). Navchannia spetsialistiv profesiino-orientovanogo spilkuvannia iz zarubizhnymy partneramy (na materialy angliiskoi movy) [Training of specialists of professional-oriented communication with foreign partners (in English)]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Kutsenko, G.V. (1998). Kohnityvnyi styl osobustosti v structuri samoreguliiatsii sotsialnoi povedinky [Cognitive style of a personality in the structure of self-regulation of social behavior]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Kutsenko, G.V. (2001). Mozhlyvosti styliovoho pidkhodu v upravlinni protsesom navchannia [The possibilities of style approach in managing the process of education]. *Aktualni problemy psykholohii: Sotsialna psykholohiia. Psykholohiia upravlinnia. Orhanizatsiina psykholohiia*.

- hiia – *Actual problems of psychology: Social psychology. Psychology of management. Organizational psychology*, 1. Kyiv: Instytut psykholohii im. Kostiuka APN Ukrainy [in Ukrainian].
- Lukianchenko, N.V., & Zhbankova, N.V. (2017). Kognitivnyie stili studentov, obuchaiuschikhsia na dvoinei spetsialnosti s raznoi stepeniou uspešnosti [Cognitive styles of students studying in a dual specialty with different levels of success]. *Kontsept – Concept*, 31, 1391–1395 [in Russian].
- Litvin, V.V. (2010). Tekhnolohii menedzhmentu znan. Konsolidovana informatsiia [Knowledge management technologies. Consolidated information]. (Issue 2.) Retrieved from http://books.google.com.ua/books?id=mrAsEVVxZm0C&printsec=frontcover&hl=uk&source=gs_b_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [in Ukrainian].
- Mikhailov, O.V. (2007). Gotovnost k deiatelnosti kak akmeologicheskii fenomen: sodержaniie i puti razvitiia [Readiness to act as an acmeological phenomenon: content and ways of development]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
- Pasichnyk, I.D. (2010). Rol kohnityvno-styliyovykh osoblyvostei v protsesi navchalnoi diialnosti [The role of cognitive-style features in the learning process]. *Naukovi zapysky. Seriiia «Psykholohiia i pedahohika»*. Suchasni doslidzhennia kohnityvnoi psykholohii – *Scientific notes. Psychology and Pedagogy Series. Modern studies on cognitive psychology*, 4, 3–11. Ostroh: Ostrozka akademiia [in Ukrainian].
- Petrovich, D.L. (2009). Kognitivno-stilievyye kharakteristiki schityvaniia pribornoii informatsii. [Cognitive-style characteristics of reading instrument information]. *Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
- Popova, M.I. (2013). Kohnityvnyi styl yak osobystisna predispozyciia uspišnosti diialnosti [Cognitive style as a personal predisposition to successful activities] *Psykholohichni perspektyvy: Zbirnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrainky – Psychological perspectives: Collection of Lesya Ukrainka Eastern European National University*, 22, 209–217. Lutsk [in Ukrainian].
- Popova, M.I. (2013). Kohnityvnyi styl yak chynnyk rozvytku profesiinoi kompetentnosti telefonnykh konsultantiv [Cognitive style as a factor in the development of professional competences of telephone consultants]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Popovych, N.G. (2011). Kohnityvna sfera derzhavnoi upravlinskoi diialnosti v paradyhmi lnhvistychnykh poshukiv [The cognitive sphere of public administration in the paradigm of linguistic search] *Aktualni problemy derzhavnogo upravlinnia – Actual problems of public management*, 2 (40). Retrieved from <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2011-2/doc/1/05.pdf> [in Ukrainian].

- Razumnikova O.M., & Yashanina, A.A. (2012). Znachenie kognitivnoho stil'ia i polusharnoho dominirovaniia v proektirovanii individualnoi traektorii obucheniia [The importance of cognitive style and hemispheric dominance in the design of an individual way of teaching]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 8, 226–230 [in Russian].
- Rieznikova, N.V. (2009). Kognitivno-stilievyye kharakteristiki uchebnoi deiatelnosti studentov [Cognitive-stylistic features of student learning activities]. *Teoreticheski i prikladni problemy psikhologii – Theoretical and applied problems of psychology*. Collection of scientific works, 3(23), 164–171. Luhansk: SNU named after V. Dal [in Russian].
- Rozov, V. Psykholohichne zabezpechennia diialnosti v ekstremalnykh sytuatsiakh [Psychological support of activities in extreme situations]. *Ukrainskyi tseentr politychnoho menedzhmentu – Ukrainian Center for Political Management*. (n.d.). politik.org.ua. Retrieved from <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=72&c=1696> [in Ukrainian].
- Stovba, N.I. (2010). Vnutrishni determinanty proiavu kohnityvno-styliyvykh osoblyvosti osobystosti [Internal determinants of the manifestation of cognitive-style features of the personality]. S.D. Maksymenko (Eds.), *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psikhologii – Problems of General and Educational Psychology*: Collection of scientific works of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of AES of Ukraine, 12 (7), 414–422. Kyiv [in Ukrainian].
- Teslia M.A. (2005). Struktura i dinamika intelektualnykh sposobnosti i kognitivnykh stilei v uchebnoi i professionalnoi deiatelnosti [Structure and dynamics of intellectual abilities and cognitive styles of training and professional activities]. *Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
- Chernenkyi Yu. P. (1999). Vplyv kohnityvnoho styliu vchutelia na mizhosobystisni konflikty z ychniamy [The teacher's cognitive style influence on the interpersonal conflicts with pupils]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Yurchynska H.K. *Profesiini osoblyvosti kohnityvnoho styliu ta funktsionalnoho stanu vchytelia [Professional features of the cognitive style and functional status of the teacher]*. (n.d.). socd.univ.kiev.ua. 166–173. Retrieved from http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob14_166.pdf [in Ukrainian].
- Kaufman, S. B., De Young, C. G., Gray, J. R., Jimáñez, L., Brown, J., & Mackintosh, N. (2010). Implicit learning as an ability. *Cognition*, 116, 321–340.

Попова Марта. Значущість когнітивних стилів для різних сфер професійної діяльності

АНОТАЦІЯ

Досліджено, що будь-яка діяльність, висуваючи вимоги до способів опрацювання інформації, повинна враховувати не лише вимоги професійної компетентності, а й психологічні параметри, що лежать у її основі, особливо когнітивні стилі, які характеризують спосіб виконання діяльності. Лише за таких умов можна очікувати максимальний результат професійної діяльності.

Когнітивні стилі надзвичайно важливі у професійній діяльності та професійному відборі. Інформація щодо них дає змогу визначити оптимальні показники та схильності до конкретної професії, особливо у сфері комунікації. Без урахування психологічних особливостей сприймання та механізмів опрацювання інформації неможливий правильний підбір фахівців і виявлення значущих когнітивно-стильових показників.

Аналітичне вивчення зв'язку між когнітивними стилями та результативністю діяльності дає змогу зробити висновок: стильові параметри визначають не лише способи діяльності, але і її успішність. Такі зв'язки свідчать про перспективність досліджень у цьому напрямку, особливо коли йдеться про підвищення ефективності професійної діяльності.

З'ясовано, що детермінація професійної діяльності та когнітивних стилів двостороння. Когнітивний стиль, корелюючи з усіма рівнями індивідуальних властивостей, впливає на професійну діяльність, і сам від неї залежить. Не лише когнітивно-стильова специфіка визначає ставлення до роботи та саму професійну компетентність, специфіка професійної діяльності також впливає на особливості когнітивних стилів, а в результаті – й на саму професійну компетентність.

Ключові слова: когнітивний стиль, когнітивно-стильова орієнтація, професійна компетентність, професійна діяльність, способи опрацювання інформації, ефективність професійної діяльності.

Попова Марта. Значимость когнитивного стиля для различных сфер профессиональной деятельности

АННОТАЦИЯ

Доказано, что любая деятельность, выдвигая требования к способам обработки информации, должна учитывать не только требования про-

фессиональной компетентности, но и психологические параметры, лежащие в ее основе, особенно когнитивные стили, которые характеризуют способ выполнения деятельности. Только при таких условиях можно ожидать максимальный результат профессиональной деятельности.

Когнитивные стили чрезвычайно важны в профессиональной деятельности и профессиональном отборе. Информация о них позволяет определить оптимальные показатели и склонности к конкретной профессии, особенно в сфере коммуникации. Без учета психологических особенностей восприятия и механизмов обработки информации невозможен правильный подбор специалистов и выявление значимых когнитивно-стилевых показателей.

Аналитическое изучение связи между когнитивными стилями и результативностью деятельности позволяет сделать вывод: стилевые параметры определяют не только способы деятельности, но и ее успешность. Такие связи свидетельствуют о перспективности исследований в этом направлении, особенно когда речь идет о повышении эффективности профессиональной деятельности.

Выяснено, что детерминация профессиональной деятельности и когнитивных стилей двусторонняя. Когнитивный стиль, коррелируя со всеми уровнями индивидуальных свойств, влияет на профессиональную деятельность, и сам от нее зависит. Не только когнитивно-стилевая специфика определяет отношение к работе и саму профессиональную компетентность, специфика профессиональной деятельности также влияет на особенности когнитивных стилей, а в итоге – и на саму профессиональную компетентность.

Ключевые слова: *когнитивный стиль, когнитивно-стилевая направленность, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, способы обработки информации, эффективность профессиональной деятельности.*

Original manuscript received September 17, 2019

Revised manuscript accepted September 30, 2019

Subjectivity as a Necessary Component of the Professional Growth of a Specialist in Field of Physical Rehabilitation

Суб'єктність як необхідна складова професійного становлення фахівця з фізичної реабілітації

Liudmyla Prymachok

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Scientific
Institute of Public Health of National University of Water Mana-
gement and Nature Usage, Rivne (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6591-5223>

Researcher ID: F-3874-2019

E-mail: primachok73@ukr.net

Людмила Примачок

Кандидат педагогічних наук, доцент, Навчально-науковий
інститут охорони здоров'я Національного університету водного
господарства та природокористування, м. Рівне (Україна)

ABSTRACT

In the article the levels of an individual's subjectivity formation are described. The role of subjectivity in the professional activities of a specialist in a field of physical rehabilitation is outlined. The most important characteristics of the subjectivity of a personality of a specialist in a field of physical rehabilitation are identified. The aspects of subjectivity of a specialist in a field of physical rehabilitation are formulated: 1) social aspects are related to the subject's manifestations in terms of social identity, the carrier of social norms, attitudes and features of interactions; 2) acmeological aspects, related to characteristics

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Prymachok Liudmyla



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Prymachok Liudmyla

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.327-347>

<http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246>

327

that are manifested purely in the process of professional activity, including the ways of developing the professional competence of a specialist; 3) axiological aspects with the aim to form the axiopsychics of a specialist in a field of physical rehabilitation.

From the point of view of the content of subjectivity of the person, four interrelated blocks are identified in the professional activities of a specialist in a field of physical rehabilitation, and their content is disclosed. It is stated that the motivational-value block contains the motives and goals of the professional activity of a specialist in a field of physical rehabilitation, as well as the structure of the specialist's values. It is emphasized that the intensive-activity unit is characterized by a combination of the following structural components: the rehabilitologist's abilities and possibilities to solve professional tasks and problems; the ability to collaborate, to see the uniqueness of another person, to be active in establishing contacts. It is emphasized that the reflexive-regulatory block is connected with professional reflection, critical assessment of professional knowledge in a view of the peculiarities of real professional activity of a specialist in a field of physical rehabilitation. It is stated that the creative and operational block contains personal qualities and opportunities for professional development and self-improvement. The concept of «psychotherapeutic responsibility» of a specialist in a field of physical rehabilitation is clarified in the article. It has been stated that psychotherapeutic responsibility in the broadest sense is, first of all, a voluntary decision made from the point of view of a rehabilitologist. It is emphasized that the factor of voluntariness means that the subject independently, in a view of his/her beliefs, directs his / her will, his/her personal resources for the implementation of the decision. It is emphasized that taking psychotherapeutic responsibility means taking the right position, setting and solving high-performing professional tasks and problems.

Key words: subjectivity, professional activity, social aspect, acmeological aspect, axiological aspect, motivational-value block, intentional-activity block, reflexive-regulatory block, creative-operative block, psychotherapeutic responsibility.

Вступ

Категорія суб'єктності в психології є однією з ключових і пов'язана з поняттям «суб'єкт», яке до свого змісту включає щонайменше три істотні акмеологічні характеристики: необхідність удосконалення, досягнення найвищого рівня

© Prymachok Liudmyla

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.327-347>

розвитку індивіда, який і означає поняття «суб'єкт»; здатність до самодіяльності, самоорганізації, саморегуляції та самореалізації; «Я-концепція» особистості як уявлення про себе реального, актуалізація своїх реальних і потенційних можливостей (Брушлинський, 1999).

Ці положення є головними для психологічного аналізу процесу розвитку суб'єкта в будь-якій сфері життєдіяльності. Крім того, суб'єктний підхід в акмеології є базовим і припускає розвиток понять «особистість» і «суб'єкт». Акмеологічне розуміння співвідношення цих понять полягає у твердженні про те, що особистість постає як суб'єкт – стає суб'єктом у процесі життя та професійної діяльності, тобто, людина не є суб'єктом із самого початку. Цей процес відбувається у ході розв'язання протиріч між системою цілей, цінностей, мотивів, вимог, здатностей, системою праці, спілкування, самого життя з його обставинами, ситуаціями, які значною мірою породжують ці протиріччя (Котик, 2000).

Отже, категорія «суб'єкт» є інтегральною, здатною експлікувати психологічне поєднання різних просторів людської діяльності. Як свідчить досвід психологічної науки, саме поняття «суб'єкт» містить також інтегральні характеристики психіки особистості (Михальчук, 2008; Онуфрієва, 2013). Внутрішня інтеграція є органічною якістю суб'єкта, саме в суб'єкті об'єднуються в систему різноманітні психічні процеси і функції. У нашому дослідженні під цим терміном ми розумітимемо самовизначення суб'єкта в системі політичних, соціальних, професійних, внутрішньо-міжособистісних взаємостосунків, які мають суто психологічну природу.

Категорія суб'єкта в психології є також парадигмальною (Hoffman, 1961), оскільки її теоретико-практичний характер визначається тим, що її предметом постає суб'єкт того чи іншого виду діяльності. Це стосується і професійної діяльності реабілітолога. Можемо з упевненістю наголосити, що становлення особистості фахівця з фізичної реабілітації є процесом формування стійких особистісних якостей, властивостей,

фреймів, необхідних для здійснення професійної діяльності з актуалізацією психічних й особистісних властивостей і використання їх як суто особистісних ресурсів і засобів відповідно до вимог та умов професійної діяльності.

Тому **мета нашої статті** – окреслити психологічні критерії суб'єктності, властиві, в тому числі, й фахівцеві з фізичної реабілітації.

Завдання статті

1. Описати рівні сформованості суб'єктності.
2. Окреслити роль суб'єктності у професійній діяльності фахівця з фізичної реабілітації.
3. Визначити найважливіші характеристики суб'єктності особистості фахівця з фізичної реабілітації.
4. Сформулювати аспекти суб'єктності саме фахівця з фізичної реабілітації.
5. Із точки зору змістової характеристики суб'єктності виокремити чотири взаємопов'язані блоки у професійній діяльності реабілітолога, розкрити їх зміст.
6. Уточнити поняття психотерапевтичної відповідальності фахівця з фізичної реабілітації.

Методи дослідження

Для розв'язання поставлених у роботі завдань використовувалися такі теоретичні методи дослідження: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення.

Результати та дискусії

Опишемо психологічні критерії суб'єктності. Перший із них, за характеристикою низки дослідників (Абульханова, 1999; Брушлинський, 1999 та ін.), *пов'язаний, насамперед, із розв'язанням різноманітних протиріч*. Це – протиріччя між реальним станом, якістю, рівнем розвитку особистості, способом організації її професійної діяльності й узгодженням

останньої з реальними або ідеальними соціальними умовами. До таких протиріч належать: з одного боку – протиріччя між здібностями, індивідуальністю, потребами особистості, з іншого – протиріччя між вимогами суспільства й умовами реального життя; потреби між генетично закладеними прагненнями та бажаннями особистості, її потенціалами і ступенем їхньої реалізації, якого вдалося досягти в даний період часу. Також мають місце протиріччя між домаганнями, зусиллями і настановами особистості та результатами професійної діяльності. У свою чергу, розв'язуючи окреслені протиріччя, особистість досягає зрілості, а її суб'єктні якості та характеристики можна вважати сформованими.

Наступний, другий, критерій суб'єктності – це *свобода використання зовнішніх і внутрішніх умов своєї життєдіяльності, здатність до вибудовування соціальних та особистісних взаємостосунків, які оптимальною мірою фасилітують розвиток особистості* (Титов, 1995). Третій критерій – *наявність сформованої, гармонійної «Я-концепції»* (Титов, 1995), що ми вважаємо основою суб'єктності фахівця з фізичної реабілітації.

Характеризуючи суб'єктність особистості, С. Л. Рубінштейн (Рубинштейн, 1999) до її структури включив три параметри: чого хоче людина (її потреби, мотиви, домагання), що вона може (її здібності, можливості, особистісні ресурси), і, нарешті, що вона із себе представляє (її світогляд, характер тощо). Слід зазначити, що особистісні протиріччя суб'єкта перетворюватимуться в протиріччя із соціумом, якщо бажання людини не відповідатимуть здібностям, а характер індивіда не дозволить йому використовувати здібності в напрямку реалізації власних бажань. Гармонізація цих особистісних складових, у свою чергу, забезпечує функціонування так званих «надможливостей» суб'єкта.

Розвиток суб'єктності припускає аналіз цього процесу як системного, за умов існування якого усі характеристики суб'єкта розглядатимуться у взаємозв'язку всіх компонентів

структури особистості, в постійному розвитку та русі тощо. Крім того, аналіз суб'єктності припускає також здійснення інтегративного підходу до цього явища, що дає змогу вивчати потенційний і реальний розвиток фахівця з фізичної реабілітації як суб'єкта професійної діяльності, визначає стратегії розвитку спеціаліста, розглядає реабілітолога як цілісну, гармонійну особистість, розвиток якої забезпечуватиметься взаємодією внутрішніх ресурсів і потенціалів, можливостями професійного середовища і самої особистості фахівця з фізичної реабілітації, особливостями творення нових властивостей і характеристик, які, в свою чергу, фасилітують формування фахівця як суб'єкта професійної діяльності. Застосування суб'єктного підходу щодо дослідження процесу професійного становлення реабілітолога дає можливість аналізувати його як процес, що актуалізує високий рівень активності суб'єктів, які беруть участь у професійній діяльності загалом, цілеспрямованість професійної діяльності особистості, яка прагне до розвитку власне професійної компетентності. Останнє, в свою чергу, сприяє реорганізації та якісному перетворенню необхідних для здійснення успішної професійної діяльності психічних і особистісних властивостей реабілітолога, подальшого їх використання як ресурсів і потенціалів відповідно до вимог та умов професійної діяльності такого фахівця.

Необхідно також зазначити, що поняття суб'єктності має свої рівні сформованості. Так, у науковій літературі (Роменець, 1993; Слободчиков, 1994) описано декілька рівнів розвитку суб'єктності: досуб'єктний, суб'єктно-нестійкий, суб'єктно-орієнтаційний, суб'єктно-професійний тощо. Завдяки цьому можна уявити загальну логіку суб'єктного становлення з урахуванням конкретних професійно значущих умов, що характеризуватимуть рівні розвитку суб'єктності фахівця.

Отже, реабілітолога можна розглядати як суб'єкта власного розвитку. Порівнюючи себе з іншими, цей суб'єкт може

активно змінювати і формувати свої життєві цінності й, тим самим, створювати нові умови для власне індивідуального розвитку. Особистість реабілітолога є системною характеристикою, включеною до ширших систем, таких як суспільство, соціальна група тощо. Відтак, реабілітолог, користуючись потенціалом розвитку суспільних або соціальних груп, ніби «прориває» межі власної системності, створюючи нові системи, збагачені та вдосконалені.

Для нашого дослідження важливо врахування того, що для формування реабілітолога як суб'єкта професійної діяльності корисна думка представників гуманістичної психології про те, що сутність розвитку людини – прагнення реалізувати у процесі життєдіяльності свій вроджений потенціал, а головним у розвитку особистості є її самоактуалізація (Maslow, 1971; Rogers, 1983). Проте, з точки зору раціогуманістичної психології, парадигми якої ми дотримуємося в нашому дослідженні, важливими для становлення реабілітолога як професіонала є не тільки процеси самоактуалізації та самореалізації, але й спрямованість особистості. При цьому слід наголосити, що головним змістом професійного розвитку повинна стати прогресивна і гуманістична (а не егоїстична) самоактуалізація і самореалізація особистості. Для психології, яка орієнтує особистість на раціогуманістичний напрямок розвитку, близькими є ідеї Г. О. Балла (Балл, 1996), який наголошував, що рівень розвитку фахівця як професіонала великою мірою визначається тим, наскільки результати професійної діяльності суб'єкта прийнятні для інших.

Отже, вимоги до суб'єктів медичної сфери діяльності значною мірою визначаються характером і змістом професійної діяльності й мають свої специфічні особливості. При цьому важливо зазначити, що суб'єктність фахівця – досить важлива характеристика саме тому, що його професійна діяльність є так званою «соціальною діяльністю». На відміну від інших видів професійної діяльності, спрямованих на перетворення матеріального світу речей, професійна діяльність

фахівця з фізичної реабілітації спрямована не на предмети, а на індивідів як таких, і за свій об'єкт дослідження визначає взаємостосунки фахівця з пацієнтами. Функціональним призначенням професійної діяльності реабілітолога є також регуляція цих взаємостосунків, істотне управління цими відносинами, в тому числі – в різних сферах і на різних рівнях суспільства.

Це означає, що професійна діяльність фахівця з фізичної реабілітації передбачає досить чітку, соціально прийнятну форму взаємостосунків одного суб'єкта з іншим / іншими, яка здійснюється у спосіб, визначений фахівцем. Особливістю професійної діяльності реабілітолога є те, що за своєю суттю вона є системною. Це означає, що професійні рішення, які приймаються в одних сферах цієї професійної системи, впливають на рішення, які приймаються в інших. При цьому професійні рішення повинні враховувати багато чинників, у тому числі – психологічних, які, з одного боку, є дещо інертними, а з іншого – реактивними. У зв'язку з цим, як визнають спеціалісти, теорія і практика здійснення фізичної реабілітації в сучасних умовах складається на основі реально діючих і постійно мінливих суспільних процесів і явищ та, водночас, постає у вигляді відносно жорсткого, одномірного процесу управління, який практично не враховує психологічні зміни соціуму. Останнє, в свою чергу, може призвести до складних наслідків розвитку медичної сфери в українському суспільстві.

Розглянемо більш детально найважливіші характеристики суб'єктності особистості фахівця з фізичної реабілітації. Однією з таких характеристик є активність особистості. Активність – це інтегральний спосіб самовираження суб'єкта. Вона має свої форми експлікації, виражені в ініціативі, відповідальності, семантичній презентації власне особистісних домагань, саморегуляції як способі організації та здійсненні професійної діяльності. Активність пов'язана із саморухом, саморегуляцією у ставленні людини до соціокультурної ре-

альності й означає переважаючу роль внутрішніх умов детермінації професійної діяльності над зовнішніми і, відповідно, має на увазі їхню інтеграцію відповідно до професійного статусу реабілітолога, до функцій його професійної діяльності тощо. Особистісні потенціали фахівця з фізичної реабілітації досить по-різному ініціюють прояви індивідуальної поведінки суб'єкта в професійній діяльності. Аналіз реабілітолога як суб'єкта професійної діяльності у процесі самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, відповідно, великою мірою підвищує значущість особистісних потенціалів, завдяки яким актуалізуються «цілісність», «гармонійність», «самобутність» фахівця. Сутність суб'єктності виявляється в поєднанні усіх властивостей, якостей і особливостей, притаманних особистості. Так, М. В. Зубакин і Л. Я. Дорфман (Зубакин & Дорфман, 2014) вважають, що до суб'єктності слід підходити як до процесу інтеграції всіх властивостей, якостей, характеристик людини як суб'єкта професійної діяльності й цілісної, сформованої особистості. Розвиваючи це положення, Б. Г. Ананьев писав: «Для того, щоб підійти до проблеми індивідуального цілого, потрібно уявити людину не тільки як відкриту систему, але і як систему «закриту», замкнену внаслідок внутрішнього взаємозв'язку її властивостей (як особистості, індивіда, суб'єкта)» (Ананьев, 1969: 62).

Найповніше інтеграція «відкритого» і «закритого» змісту представлена в розробленій К. К. Платоновим (Платонов, 2005) структурі особистості. Учений виокремлює психічні утворення і психічні процеси різних рівнів: спрямованість (потяги, бажання, інтереси, нахили, ідеали, переконання, світогляд, потреби, мотиви тощо); досвід (знання, вміння, навички, звички, індивідуальна культура); функціональні особливості психічних процесів (емоції, сприйняття, пам'ять, мислення, увага, воля); типологічні особливості вищої нервової діяльності (темперамент, вікові й статеві особливості, специфіка енергетичних і регуляторних функцій організму тощо). Існують й інші характеристики суб'єктності, описані,

зокрема, у працях О. Г. Ковальова (Ковалёв, 1989), Б. Ф. Ломова (Ломов, 1984), В. М. Мясичева (Мясичев, 1970) та ін. Загальним для цих теорій є те, що в розроблених ученими системах наголошується на багатомірних зв'язках між різними підсистемами, а особливості психічних процесів характеризуються різними формами відображення і регуляції поведінки.

Отже, говорячи про суб'єкт і, зокрема, про суб'єкт професійної діяльності, ми матимемо на увазі його співвіднесення із соціальними і психічними явищами, вважаючи, що на них можна впливати і ними можна керувати з урахуванням індивідуально-психологічних і психофізіологічних особливостей, нейродинамічних властивостей психіки, психічних процесів і станів, потреб та інтересів, мотивів і цінностей, переконань і світоглядних орієнтацій, розвинених якостей і сформованих здібностей, професійних знань, умінь, навичок, індивідуальних проявів особистості, стилів професійної діяльності, притаманних тільки цьому суб'єктові.

З урахуванням теоретико-методологічного аналізу суб'єкта професійної діяльності та суб'єктності особистості фахівця виокремимо аспекти, що характеризують *суб'єктність саме фахівця з фізичної реабілітації*. Так, ми вважаємо, що можна виокремити три аспекти: 1) *соціальний* – пов'язаний із проявами суб'єкта з точки зору соціальної ідентичності, носія соціальних норм, ставлень і особливостей взаємодій; 2) *акмеологічний*, пов'язаний із характеристиками, які виявляються суто в професійній діяльності, в тому числі – у спеціальній, спрямованій на розвиток професійної компетентності фахівця; 3) *аксіологічний аспект*, спрямований на становлення аксіопсихіки фахівця з фізичної реабілітації.

Суб'єктні властивості у структурі особистості реабілітолога визначатимуть цілеспрямоване формування ключових компетентностей професіоналів: прагнення до самопізнання і набуття ідеального «образу Я»; розширення варіативності використання духовного потенціалу особистості (через

мистецтво, літературу тощо); орієнтація на культивування духовності як професійної якості реабілітолога; розширення інформаційної бази і свободи вибору знання; зростання інтересу до знань культурної спадщини етносу і держави, до діалогу культур. Фахівець із фізичної реабілітації, який усвідомлює сутність своєї професійної діяльності, співвідносить свої особистісні якості та характеристики з вимогами професійної діяльності, юридичними нормами, морально-етичними принципами тощо. Завдяки цьому фахівець великою мірою перебуває в позиції необхідності створення умов для саморозгортання свого внутрішнього духовного потенціалу, пошуку істини з урахуванням моральних основ професійної діяльності; підтримки творчих прагнень і знаходження індивідуальних форм реалізації власне особистісних потенціалів. Також слід зауважити, що аксіологічний аспект суб'єктності наголошує на побудові певної картини світу, образу світу, самоставлення фахівця, його світоглядної життєвої позиції. В основу сформованості аксіологічного аспекту суб'єктності реабілітолога покладено найвищий рівень розвитку ціннісних орієнтацій та етично-сміслових фреймів особистості.

Нами зазначено, що базовими якостями суб'єктності реабілітолога є креативне мислення і самостійна світоглядна життєва позиція. Основою креативного мислення є здатність індивіда до системного аналізу явищ, а підґрунтям самостійної світоглядної життєвої позиції – оптимальна внутрішня свобода особистості. Поряд зі свободою творчості, зорієнтованістю на кінцевий, найбільшою мірою корисний результат і наявністю можливостей самовираження, вільне володіння практичними навичками також є основою формування оптимальної свободи особистості спеціаліста, що, зі свого боку, сприяє набуттю ним самостійної світоглядної життєвої позиції.

На нашу думку, саме культура креативного мислення і сформованість світогляду особистості є й аксіологічною базою професійної діяльності реабілітолога, основою віри паці-

ента в своє одужання, що здійснює неабияку терапевтичну дію на особистість.

Із точки зору змістової характеристики суб'єктності в професійній діяльності реабілітолога можна виокремити чотири взаємопов'язані блоки: *мотиваційно-ціннісний, інтенційно-діяльнісний, рефлексивно-регуляційний, креативно-операціональний*. У межах кожного блоку експлікуються ті якості суб'єкта, що відповідають за функціонування і розвиток відповідної сфери особистості фахівця з фізичної реабілітації (табл. 1).

Таблиця 1

Блоки професійної діяльності фахівця
з фізичної реабілітації з урахуванням характеристик
суб'єктності спеціаліста

Блоки професійної діяльності реабілітолога			
Мотиваційно-ціннісний	Інтенційно-діяльнісний	Рефлексивно-регуляційний	Креативно-операціональний
Мотиви і цілі професійної діяльності як смисло- і цілеутворюючі детермінанти; структура ціннісних орієнтацій, цінності саморозвитку в ієрархії цінностей реабілітолога	Актуалізація складових професійної діяльності, її структурних складових; здатність до розв'язання професійних завдань і задач, здійснення контролю й оцінки професійної діяльності, здатність до співпраці, бачення унікальності іншої людини, активність у налагодженні контактів і взаємостосунків з іншими	Професійна рефлексія, критична оцінка професійних знань, умінь і навичок, оцінка реабілітологом власної професійної діяльності	Якості та можливості професійного розвитку, самовдосконалення й особистісного зростання

Отже, *мотиваційно-ціннісний блок* уміщує мотиви і цілі професійної діяльності реабілітолога, а також структуру цінностей фахівця.

Інтенційно-діяльнісний блок характеризується поєднанням таких структурних складових: здатностей і здібностей реабілітолога до розв'язання професійних завдань і задач; здатності до співпраці, бачення унікальності іншої людини, активності в налагодженні контактів.

Рефлексивно-регуляційний блок пов'язаний із професійною рефлексією, критичною оцінкою професійних знань з огляду на особливості реальної професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації.

Креативно-операціональний блок містить особистісні якості та можливості професійного розвитку і самовдосконалення.

Так, змістові характеристики суб'єктності фахівця з фізичної реабілітації, можливості професійного розвитку і самовдосконалення ніби «нашаровуються» на індивідуальні й особистісні якості реабілітолога. Також наголосимо на найбільш значущих для суб'єктності реабілітолога характеристиках.

Перш за все, слід сказати про особистісну свободу, яка характеризує необмеженість можливостей людини, її незалежність від об'єктивних характеристик зовнішнього середовища й особливостей їх активного подолання. Серед суб'єктних характеристик реабілітолога особистісна свобода є однією з необхідних характеристик, оскільки саме ця ознака вирізняє творчу форму активності фахівця від тієї, що має місце за умов відсутності вибору. Найвищим рівнем особистісної свободи є свобода творчості, завдяки якій з'являється можливість не стільки обирати із запропонованих форм і методів професійної діяльності, скільки творити нові. Суб'єктна активність і внутрішня свобода фасилітують формування особистості, яка суттєво відрізняється від інших, і зумовлюють її унікальність.

Висновки

Якісною характеристикою суб'єктності фахівця з фізичної реабілітації є суб'єктність різноманітних особистісних взаємостосунків, що складаються в професійній діяльності. Це, насамперед, суб'єктність професійного суспільного управління, яка вибудовується в суб'єкт-суб'єктній парадигмі; суб'єктність взаємостосунків на рівні різних соціальних і професійних груп, включаючи взаємостосунки на рівні індивідуального, особистісного спілкування, які також повинні вибудовуватися в суб'єкт-суб'єктній парадигмі.

До якостей суб'єктності фахівця з фізичної реабілітації, які мають для цього спеціаліста неабияке значення, належить також відповідальність. Відповідальність означає здатність реабілітолога гарантувати результат здійснення професійної діяльності в певні терміни на якісному рівні, не дивлячись на непередбачувані труднощі й протиріччя.

Відповідальність реабілітолога є одним з основних показників аксіологічності цього виду діяльності, оскільки суб'єкт повинен бути відповідальним не тільки перед самим собою, але й перед соціальним співтовариством (численними суспільними об'єднаннями), а найголовніше – перед суспільством загалом. У сфері фізичної реабілітації відповідальність нерідко трансформується в психотерапевтичну відповідальність.

У широкому розумінні *психотерапевтична відповідальність* – це, передусім, добровільне прийняття доцільного з точки зору реабілітолога рішення. Чинник добровільності означає, що суб'єкт самостійно, з огляду на свої переконання, спрямовує свою волю, свої особистісні ресурси на реалізацію прийнятого рішення. Узяти на себе психотерапевтичну відповідальність означає зайняти відповідну позицію, ставити і розв'язувати професійні завдання та задачі з високим ступенем ефективності.

Психотерапевтична відповідальність набуває проєктивного характеру, тобто актуалізує бажання реабілітолога до-

сягти бажаного результату. Також важливою детермінантою професійного становлення фахівця з фізичної реабілітації є рефлексія (здатність до відрефлексування власної діяльності), сутність якої проаналізуємо в наступних наших публікаціях.

Література

- Абульханова К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1969. 339 с.
- Балл Г. О. Про психологічний зміст вільного розвитку особистості. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла. Київ – Рівне, 1996. С. 53–67.
- Брушлинский А. В. Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем. *Вопросы психологии*. 1999. № 5. С. 110–121.
- Зубакин М. В., Дорфман Л. Я. Я-концепция, личность и восприятие сцен насилия (на материале художественных кинофильмов). *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология»*. 2014. Т. 7. № 2. С. 5–14.
- Ковалёв Г. А. О системе психологического воздействия: психология воздействия. Москва : Наука, 1989. 368 с.
- Котик І. О. Розвиток суб'єктності учнів при розв'язанні конфліктів у процесі діалогічного навчання. *Психологія: Збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2000. Вип. 3 (10). С. 143–150.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. Москва : Наука, 1984. 444 с.
- Михальчук Н. О. Діалогічна взаємодія школярів з іншомовним текстом в детермінації становлення їх суб'єктності. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць «Наукові записки РДГУ»*. Рівне, 2008. Вип. 41. С. 127–133.
- Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения, отражения как проблеме общений и социальной психологии: социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. Ленинград : Педагогика, 1970. 185 с.

- Онуфрієва Л. А. Проблема розвитку особистості професіонала у сучасних дослідженнях. *Проблеми емпіричних досліджень в психології: Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції (5–6 грудня 2013 р., м. Київ) / за ред. І. В. Данилюка, І. В. Ващенко. Київ : ОВС, 2013. Вип. 1. С. 204–209.*
- Платонов К. К. Мои личные встречи на великой дороге жизни (воспоминания старого психолога). Москва : Институт психологии РАН, 2005. 310 с.
- Роменец В. А. Суб'єкт психічної активності як предмет історичної психології. *Психологія суб'єктної активності особистості. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 1993. С. 81–82.*
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 720 с.
- Слободчиков В. И. Реальность субъективного духа. *Человек. 1994. № 5. С. 21–38.*
- Титов В. М. Історичні форми суб'єктності та їх розвиток в європейській культурі. *Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості: Матеріали звітної наукової сесії Інституту психології АПН України (10–11 лютого 1994 р.). Київ, 1995. С. 239–246.*
- Hoffman, L. (1961). Cognitions for creative problem solving. *Journal of Experimental Psychology, 52, 2, 83–89.*
- Maslow, A. N. (1971). The father reaches of human nature. New York : Viking press. 423 p.
- Rogers, C. R. (1983). Freedom to learn for the 80'S. Columbus etc. : Charles E. Merrill Publ. Co. 312 p.

References

- Abulkhanova, K.A. (1999). *Psikhologіia i soznanіe lichnosti (problemy metodologii, teorii i issledovaniia realnoi lichnosti): Izbrannye psikhologicheskie trudy [Psychology and consciousness of the person (problems of the methodology, the theory and research of a real person): Selected psychological issues].* Moskva : Moskovskii psikhologo sotsialnyi institut; Voronezh : Izdatelstvo NPO «MODEK» [in Russian].
- Ananiev, B.G. (1969). *Chelovek kak predmet poznaniia [The man as a subject of knowledge].* Leningrad: Izd-vo Leningradskoho Universiteta [in Russian].
- Ball, G.O. (1996). Pro psikhologichnyi zmist vilnoho rozvytku osobystosti [On the psychological content of free growth of a personality]. H.O. Ball [Eds.] *Psikhologichni aspekty humanizatsii osvity: Knyha dlia vchytelia – Psychological aspects of the humanization of education: A book for a teacher* (pp. 53–67). Kyiv-Rivne [in Ukrainian].

- Brushlinskiy, A.V. (1999). Subektno-deiatelnostnaia kontseptsii i teoriia funktsionalnykh sistem [Subjective activity conception and theory of functional systems]. *Voprosy psikhologii - Psychology Issues*, 5, 110–121 [in Russian].
- Zubakin, M.V. & Dorfman, L.Ya. (2014). Ya-kontseptsii, lichnost i vospriiatie stsen nasiliia (na materiale khudozhestvennykh kinofilmov) [Self-conception, a personality and the perception of scenes of violence (based on feature films)]. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the South Ural State University. Series «Psychology»*, 7 (2), 5–14 [in Russian].
- Kovaliev, G.A. (1989). *O sisteme psikhologicheskogo vozdeistviia: Psikhologii vozdeistviia [About the system of psychological impact: Psychology of impact]*. Moskva : Nauka [in Russian].
- Kotyk, I.O. (2000). Rozvytok subiektnosti uchniv pry rozviazanni konfliktiv u protsesi dialohichnoho navchannia [The development of students' subjectivity in conflicts' resolution during dialogical process of training]. *Psikhohiia. Zbirnyk naukovykh prats NPU im. M.P. Drahomanova – Psychology. Collection of Scientific Papers of Drahomanov NPU*, 3(10), 143–150. Kyiv [in Ukrainian].
- Lomov, B.F. (1984). Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii [Methodological and theoretical problems of psychology]. Yu.M. Zhabrodin, E.V. Shorokhova [Eds.]. Moskva : Nauka [in Russian].
- Mykhalchuck, N.O. (2008). Dialohichna vzaiemodiia shkoliariv z inshomovnym tekstom v determinatsii stanovlennia yikh subiektnosti [Dialogical interaction of pupils with foreign language texts in the determination of the growth of their subjectivity]. *Onovlennia zmistu, forma ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity: Zb. nauk. prats «Naukovi zapysky RDHU» – Updating the content, forms and methods of education and upbringing in educational institutions: Collection of research papers «Scientific Issues of Rivne State University of the Humanities*, 41, 127–133. Rivne [in Ukrainian].
- Myasishchev, V.N. (1970). *O vzaimosvizi obscheniia, otnosheniia, otazheniia kak probleme obschenii i sotsialnoi psikhologii: Socialno-psikhologicheskie i lingvisticheskie kharakteristiki form obscheniia i razvitiia kontaktov mezhdou liudmi [About the connection of communication, attitude, reflection as a problem of communication and social psychology: Socio-psychological and linguistic characteristics of forms of communication and the development of contacts between people]*. Leningrad : Pedagogika [in Russian].
- Onufrieva, L.A. (2013). Problema rozvytku osobystosti profesionala u suchasnykh doslidzhenniakh [The problem of the development of a pro-

- professional in contemporary researches]. I.V. Danyliuk, I.V. Vashchenko [Eds.]. *Problemy empirychnykh doslidzhen v psykholohii – The Problems of Empirical Researches in Psychology : Proceedings of VII International Scientific and Practical Conference, 1*, 204–209. Kyiv : OVS [in Ukrainian].
- Platonov, K.K. (2005). *Moi lichnye vstrechi na velikoi doroge zhizni (vospominaniia starogo psikhologa) [My personal meetings on the great road of life (memories of an old psychologist)]*. Moskva : Institut Psikhologii RAN [in Russian].
- Romenets, V.A. (1993). Subiekt psykhičnoi aktyvnosti yak predmet istorychnoi psykholohii [The subject of mental activity as a subject of historical psychology]. *Psykholohiia subiektnoi aktyvnosti osobystosti – Psychology of subjective activity of a personality*. (pp. 81–82). Kyiv : In-t Psikhologii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy [in Ukrainian].
- Rubinstein, S.L. (1999). *Osnovy obschei psikhologii [Fundamentals of General Psychology]*. St. Petersburg : Peter [in Russian].
- Slobodchikov, V.I. (1994). Realnost subektivnogo dukha [The reality of subjective spirit]. *Chelovek – A Human*, 5, 21–38 [in Russian].
- Titov, V.M. (1995). Istorychni formy subiektnosti ta yikh rozvytok v yevropeiskii kulturi [Historical forms of subjective's activity and their development in European culture]. *Psykholohichni problemy navchannia, vykhovannia, aktyvnosti ta rozvytku osobystosti – Psychological problems of studying, upbringing, activity and development of a personality : Proceedings of a scientific session of the Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. (pp. 239–246). Kyiv [in Ukrainian].
- Hoffman, L. (1961). Cognitions for creative problem solving. *Journal of Experimental Psychology*, 52, 2, 83–89.
- Maslow, A.N. (1971). *The father reaches of human nature*. New-York : Viking press.
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to learn for the 80'S*. Columbus etc. : Charles E. Merrill Publ. Co.

Примачок Людмила. Суб'єктність як необхідна складова професійного становлення фахівця з фізичної реабілітації

АНОТАЦІЯ

У статті описано рівні сформованості суб'єктності індивіда. Окреслено роль суб'єктності в професійній діяльності фахівця з фізичної реабіліта-

ції. Визначено найважливіші характеристики суб'єктності особистості фахівця з фізичної реабілітації. Сформульовано аспекти суб'єктності саме фахівця з фізичної реабілітації: 1) соціальний – пов'язаний із проявами суб'єкта з точки зору соціальної ідентичності, носія соціальних норм, ставлень і особливостей взаємодій; 2) акмеологічний – пов'язаний із характеристиками, що виявляються суто у професійній діяльності, в тому числі – у спеціальній, спрямованій на розвиток професійної компетентності фахівця; 3) аксіологічний аспект, спрямований на становлення аксіопсихіки фахівця з фізичної реабілітації.

Із точки зору змістової характеристики суб'єктності виокремлено чотири взаємопов'язані блоки в професійній діяльності реабілітолога, розкрито їхній зміст. Зазначено, що мотиваційно-ціннісний блок уміщує мотиви і цілі професійної діяльності реабілітолога, а також структуру цінностей фахівця. Наголошено, що інтенційно-діяльнісний блок характеризується поєднанням таких структурних складових: здатностей і здібностей реабілітолога до розв'язання професійних завдань і задач; здатності до співпраці, бачення унікальності іншої людини, активності в налагодженні контактів. Підкреслено, що рефлексивно-регуляційний блок пов'язаний із професійною рефлексією, критичною оцінкою професійних знань з огляду на особливості реальної професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації. Зазначено, що креативно-операціональний блок містить особистісні якості та можливості професійного розвитку і самовдосконалення.

У статті уточнено поняття «психотерапевтична відповідальність» фахівця з фізичної реабілітації. Зазначено, що в широкому розумінні психотерапевтична відповідальність – це, передусім, добровільне прийняття доцільного з точки зору реабілітолога рішення. Наголошено, що чинник добровільності означає, що суб'єкт самостійно, з огляду на свої переконання, спрямовує свою волю, свої особистісні ресурси на реалізацію прийнятого рішення. Підкреслено, що взяти на себе психотерапевтичну відповідальність означає зайняти відповідну позицію, ставити і розв'язувати професійні завдання та задачі з високим ступенем ефективності.

Ключові слова: суб'єктність, професійна діяльність, соціальний аспект, акмеологічний аспект, аксіологічний аспект, мотиваційно-ціннісний блок, інтенційно-діяльнісний блок, рефлексивно-регуляційний блок, креативно-операціональний блок, психотерапевтична відповідальність.

Примачок Людмила. Субъектность как необходимая составляющая профессионального становления специалиста по физической реабилитации

АННОТАЦИЯ

В статье описаны уровни сформированности субъектности индивида. Определена роль субъектности в профессиональной деятельности специалиста по физической реабилитации. Дана характеристика наиболее важных особенностей субъектности личности специалиста по физической реабилитации. Сформулированы аспекты субъектности именно специалиста по физической реабилитации: 1) социальный – связан с проявлениями субъекта с точки зрения социальной идентичности, носителя социальных норм, отношений и особенностей взаимодействий; 2) акмеологический – имеет непосредственное отношение к характеристикам, которые оказываются исключительно важными в профессиональной деятельности, в том числе – в специальной, направленной на развитие профессиональной компетентности специалиста; 3) аксиологический аспект, направленный на становление аксиопсихики специалиста по физической реабилитации.

С точки зрения содержательной характеристики субъектности выделены четыре взаимосвязанных блока в профессиональной деятельности реабилитолога, раскрыто их содержание. Отмечено, что мотивационно-ценностный блок включает мотивы и цели профессиональной деятельности реабилитолога, а также структуру ценностей специалиста. Отмечено, что интенционально-деятельностный блок характеризуется сочетанием таких структурных составляющих: способностей и возможностей реабилитолога к решению профессиональных заданий и задач; способностей к сотрудничеству, пониманию уникальности другого человека, активности в налаживании контактов. Подчеркнуто, что рефлексивно-регуляционный блок связан с профессиональной рефлексией, критической оценкой профессиональных знаний; данный блок учитывает особенности реальной профессиональной деятельности специалиста по физической реабилитации. Отмечено, что креативно-операциональный блок актуализирует личностные качества и возможности профессионального развития и самосовершенствования.

В статье уточнено понятие «психотерапевтическая ответственность» специалиста по физической реабилитации. Отмечено, что в ши-

роком смысле психотерапевтическая ответственность – это, прежде всего, добровольное принятие целесообразного, с точки зрения реабилитолога, решения. Отмечено, что фактор добровольности означает, что субъект самостоятельно, учитывая свои убеждения, направляет свою волю, свои личностные ресурсы на реализацию принятого решения. Подчеркнуто, что взять на себя психотерапевтическую ответственность означает занять соответствующую позицию, ставить и решать профессиональные задания и задачи с высокой степенью эффективности.

Ключевые слова: субъектность, профессиональная деятельность, социальный аспект, акмеологический аспект, аксиологический аспект, мотивационно-ценностный блок, интенционально-деятельностный блок, рефлексивно-регуляционный блок, креативно-операциональный блок, психотерапевтическая ответственность.

Original manuscript received September 09, 2019

Revised manuscript accepted September 28, 2019

Peculiarities of Personality Structure and Professional Activity of a Teacher-Philologist

Особливості структури особистості та професійної діяльності педагога-філолога

Inna Talash

Ph.D. in Philology, Assistant Professor, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1208-4729>

Researcher ID: R-3662-2018

E-mail: inna1talash@gmail.com

Інна Талаш

Кандидат філологічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг (Україна)

ABSTRACT

The article analyzes the scientific works of psychologists and teachers dedicated to the study of pedagogical activity psychological structure components. Generalization of these studies results made it possible to distinguish the following components in the structure of pedagogical activity: gnostic, projective, constructive, organizational, communicative ones. The implementation of each of these components is ensured by professionally important personality traits (love for children, pedagogical orientation, pedagogical tact, creativity, spontaneity) and specific abilities (the ability to encode and decode information, the ability to literary and pedagogical creativity, the ability to multirole behaviour).

The scientific works analysis made it possible to identify specific features of the professional activity of a teacher-philologist, namely: the need to overcome

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Talash Inna



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Talash Inna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.348-373>

tough professional role-playing behaviour due to the pressure of the cultural matrix of society and the cyclical nature of the pedagogical process; the need for the integration of pedagogical and linguistic activity, which is complicated by the imbalance in the professional training of teachers-philologists (shift of emphasis on linguistic and literary training of students, lack of psychological and pedagogical training), which leads to hypertrophy of the philologist's role and marginalization of the teacher's role.

Analysis of the personality characteristics and activities of a teacher-philologist helped us to model the personality structure of a teacher-philologist, which consists of three blocks: reflexive (contains all components of the psychological culture), spontaneous (consists of four components: pedagogical creativity, literary creativity, linguodidactic creativity, the ability to experience one's own professional activity as a stream) psycholinguistic (contains knowledge about the impact on the human mental development, about the formation of linguistic personality consciousness; the ability to analyze psychological conditioning of linguistic phenomena, the ability to reflect on one's own speech activity and analyze the mental characteristics of other people's speech activity, as well as the ability to teach this to pupils or students). The ability of a professional to harmonize pedagogical and philological activity, to balance all the structural components of professional activity, without giving preference to any of them, determines formation and development of the reflective-spontaneous personality type of a teacher-philologist.

Key words: *psychological structure of pedagogical activity, professionally important qualities of a teacher, multirole behaviour, creativity, spontaneity.*

Вступ

Професійна діяльність будь-якого фахівця детермінована соціально-культурно-економічними процесами, що відбуваються в суспільстві, адже насамперед покликана задовольняти потреби соціуму та сприяти його розвитку. Характерним для сучасного суспільства є ускладнення його структури та поліфункціональність елементів, що зумовлює як компонентну, так і функціональну диференціацію професійної діяльності. Підвищені вимоги висуваються суспільством до діяльності фахівців професій типу «людина – людина», адже вони забезпечують, організують, координують продуктив-

ну взаємодію всіх членів суспільства. Особливе місце серед професій типу «людина – людина» посідає педагогічна професійна діяльність, оскільки покликана не лише забезпечувати конструктивну комунікацію між членами і верствами суспільства, а й виконувати соціальне замовлення на формування особистості, здатної функціонувати на стабільно високому продуктивному рівні в умовах мінливого інформаційного суспільства.

Мета статті – змоделювати структуру особистості педагога-філолога на основі психологічних особливостей його професійної діяльності.

Завдання статті

1. Проаналізувати наукові праці, у яких досліджено особливості структури діяльності педагога-філолога.

2. Виявити співвідношення компонентів педагогічної діяльності з тими якостями та здібностями особистості фахівця, що забезпечують виконання професійної діяльності на стабільно високому продуктивному рівні.

Методи та методики дослідження

У дослідженні використано теоретичний аналіз наукової літератури з метою виокремлення компонентів структури особистості педагога-філолога, з'ясування психологічних особливостей його професійної діяльності. Метод синтезу дав змогу виявити специфічні складові професійної діяльності педагога-філолога. За допомогою конструктивного методу зроблено спробу побудови інтегрованої моделі особистості педагога-філолога. Метод узагальнення використано для формулювання висновків проведеного дослідження та визначення перспектив подальших розвідок.

Результати та дискусії

У науковій літературі досить ґрунтовно досліджено проблему формування особистості педагога-філолога (Біляєв,

1995; Маркова, 1993; Пасинок, 1998; Семенов, 2005; Сидоренко, 2008; Sandvik, 2019), а також питання розвитку професійної компетентності педагога-філолога (Караман, 2010; Омельчук, 2012; Попова, 2014; Трофименко, 2008). Разом із тим, обмаль досліджень, присвячених вивченню психологічних особливостей педагогічної діяльності. Зауважимо, що нами не виявлено наукових праць, присвячених проблемі дослідження психологічних особливостей діяльності педагога-філолога, хоча низка науковців, зокрема В. Коваль (Коваль, 2014), зауважують її складну структуру, оскільки вона складається із загальнопедагогічної, лінгвістичної (мовознавчої) та літературознавчої діяльності.

Проблема з'ясування сутності та психологічної структури педагогічної діяльності є складною і залишається актуальною й сьогодні. За визначенням С. Вітвицької, «психологічна структура діяльності – це взаємозв'язок, система і послідовність дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей шляхом розв'язання педагогічних задач» (Вітвицька, 2011: 67). Найповніше, на нашу думку, психологічну структуру педагогічної діяльності подає Н. Кузьміна, виокремлюючи в ній гностичний, проєктивний, конструктивний, організаційний і комунікативний компоненти (Кузьміна, 1967).

Гностичний компонент педагогічної діяльності пов'язаний, насамперед, із пізнанням фахівцем себе й учасників навчально-виховного процесу (учнів, студентів), а також зі знанням свого навчального предмета, методики його викладання. Педагог повинен знати особливості власної діяльності, її переваги та недоліки; володіти способами самопізнання і саморозвитку та вміти навчити цього учнів або студентів; знати вікові й індивідуальні особливості своїх вихованців; способи організації навчально-виховного процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей пізнавальних процесів учнів або студентів. Слід зазначити, що у системі знань педагога розрізняють загальні та спеціальні знання.

Загальні знання стосуються ерудованості педагога, його обізнаності у питаннях економіки, політики, екології, культури, спорту. Крім того, як слушно зауважують І. В. Erofeeva і G. M. Nurullina, педагог повинен володіти універсальними знаннями, що дають змогу сформувати повне розуміння світу та місця людини в ньому. Це сприятиме особистісному розвитку та прогресу професіонала (Erofeeva & Nurullina, 2017). Спеціальні знання стосуються фахового предмета, що його викладає педагог, а також педагогіки, психології, методики викладання, вікової фізіології. М. Лук'янова підкреслює виняткове значення психологічних знань у структурі педагогічної діяльності, адже вони дозволяють учителю переструктурувати всю систему раніше набутих знань і перекодувати нові знання таким чином, щоб засвоєні учнями знання стали засобом розвитку їх здібностей (Лук'янова, 2001: 57). Водночас низка науковців, зокрема І. Соколова й О. Степанов, зауважують слабку психолого-педагогічну підготовку вчителів, пов'язану з порушенням системності, послідовності у викладанні дисциплін психолого-педагогічної підготовки, «вивчення яких має екстенсивний характер» (Степанов, 2006: 22).

Змістом проєктивного компонента є мисленнєве моделювання навчально-виховного процесу й особистості вихованця, що пов'язано з визначенням перспективної мети навчання і виховання, стратегії та способів її досягнення. У своїй діяльності педагог повинен не лише планувати навчально-виховний процес, а й передбачати труднощі, що можуть виникати в його діяльності та діяльності вихованців, і заздалегідь відшукувати ефективні шляхи їх попередження чи успішного подолання.

Конструктивний компонент педагогічної діяльності пов'язаний із плануванням педагогом власної діяльності та діяльності учнів або студентів у процесі навчання та виховання, вибором форм проведення навчальних занять і виховних заходів. Зміст компонента полягає, насамперед, у способах

структурування та дозування навчального матеріалу відповідно до особливостей його змісту і сприйняття аудиторією, розподілу його за ступенем складності, шляхах активізації та інтенсифікації процесу навчання.

Очевидно, що добре спланована діяльність без відповідної організації не принесе бажаних результатів, тому з конструктивним компонентом органічно пов'язаний організаторський, змістом якого є здатність педагога організовувати власну діяльність і діяльність учнів або студентів безпосередньо на навчальному занятті чи виховному заході; обирати такі види діяльності, що забезпечать досягнення мети заняття; керувати різними видами діяльності вихованців. Основною функцією організаторської діяльності, як зазначає С. Вітвицька, є інтеграція, «яка включає: облік, контроль, перевірку виконання, установлення індивідуальної відповідальності» (Вітвицька, 2011: 68).

Комунікативний компонент є центральним у будь-якій міжособистісній діяльності, оскільки дає змогу людям координувати свої дії, узгоджувати цілі та способи їх досягнення, корегувати процес діяльності. У педагогічній діяльності комунікативний компонент набуває певної специфіки, адже передбачає встановлення педагогічно доцільних стосунків із вихованцями та їх батьками, що створює сприятливі умови для становлення, розвитку й удосконалення особистості, а також виявлення співвідношення між власною діяльністю педагога та завданнями, що висуваються державою до освітніх установ. Сучасні вітчизняні дослідники Е. Івашкевич і Л. Онуфрієва зазначають, що «...комунікативна компетентність є складовою соціальної компетентності педагога, що розглядаються науковцями як підструктури соціального інтелекту педагога», та вважають «...соціальний інтелект педагога когнітивною основою для реалізації міжособистісного спілкування, оскільки соціальний інтелект постає детермінантою не тільки прогнозування міжособистісної комунікативної взаємодії, а й організації ефективних міжособистіс-

них стосунків, які є невід'ємною складовою спілкування з урахуванням його динамічних характеристик» (Івашкевич & Онуфрієва, 2019: 108).

Реалізація компонентів педагогічної діяльності забезпечується певними якостями та здібностями особистості фахівця. Варто зауважити, що аналіз наукових праць (Вітвицька, 2011; Коваль, 2014; Кузьмінський, 2005; Лукьянова, 2001; Омельчук, 2012; Попова, 2014; Тарасенко, 2014) дає підстави стверджувати, що професійно важливі якості педагога є складно організованою ієрархічною системою, у якій поняттям вищого рівня узагальнення підпорядковуються більш часткові. Такими узагальненими якостями особистості педагога є гуманність (любов до дітей, до людей), педагогічна спрямованість, педагогічний такт і креативність.

Визначальною якістю особистості педагога науковці називають любов до дітей, змістом якої є повага до особистості дитини, розумна вимогливість до неї, що ґрунтується на глибоких знаннях із вікової, зокрема дитячої, психології, про індивідуальність дитини, її потреби, задатки, особливості найближчого соціального оточення, ціннісні орієнтації, установки (Амонашвілі, 2012; Коваль, 2014; Степанов, 2006; Тарасенко, 2014). Любов до дітей виражається в невтомному прагненні педагога пізнавати кожну особистість, сприймаючи її як унікальну, не користуючись шаблонами та стереотипами; у здатності приймати рішення і діяти винятково на користь дитині, турбуючись про її особистісне, у тому числі й духовне, зростання; у вірі в духовні сили дитини, в те, що вона здатна змінюватися на краще, що її осердям є найкращі моральні якості, які вона зможе в собі розкрити, якщо створити відповідні умови. Очевидно, що любов до дітей корелює з такими якостями особистості педагога, як: духовність, моральність, оптимізм, наполегливість, твердість волі, товариськість.

Гуманність педагога обумовлює виявлення ще однієї важливої якості його особистості – педагогічної спрямованості,

яка виявляється в стійкому інтересі до педагогічної діяльності, у бажанні й здатності займатися нею; у високому рівні професійної самосвідомості, що «можна охарактеризувати як мотиваційно-ціннісне ставлення до власного досвіду педагогічної діяльності з погляду особистого внеску в розвиток і становлення особистості учня, усвідомлення та переживання суб'єктивної значущості розвитку й особистісного зростання учня як вирішальної умови власної самореалізації в професії, виявлення та розпізнавання якості особистісних утворень і властивостей свого «Я», готовність до реформування педагогічної діяльності» (Коваль, 2014: 186). Реалізація педагогічної спрямованості особистості забезпечується такими якостями особистості педагога, як: витримка, наполегливість, рішучість, уміння домагатися своєї мети, розвинутий інтелект, ерудиція, соціальна активність, громадянська відповідальність.

Педагогічна спрямованість особистості педагога обумовлює наявність у нього педагогічного такту. Педагогічний такт – це «відчуття міри у процесі спілкування з людьми з урахуванням їх фізичного і, насамперед, психічного стану» (Кузьмінський, 2005: 156). Педагогічний такт є свідченням високого рівня сформованості педагогічної майстерності. Тактовний педагог здатний попередити міжособистісні конфлікти, зняти зайве психологічне напруження вихованців, створити сприятливі умови для того, щоб розкрити найкращі якості особистості вихованця, налаштувати колектив дітей або студентів на позитивне сприйняття особистості кожного. Педагогічний такт виявляється у відчутті педагогом міри вимогливості до вихованця і контролю за його діяльністю, необхідності корекційних впливів. Педагогічний такт формується завдяки розвитку педагогічної інтуїції, позитивних моральних якостей і комунікабельності.

Педагогічна діяльність у гуманній парадигмі завжди має особистісно орієнтований характер, що змушує педагога щоразу знаходити нові рішення в навчально-виховному процесі.

Відтак, креативність є необхідною якістю особистості гуманного педагога. У науковій довідковій літературі креативність визначають як «рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, які проявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності й становлять відносно стійку характеристику особистості» (Степанов, 2006: 181). Креативність обумовлює здатність педагога до педагогічної творчості, яку В. Кан-Калик і М. Нікандров розглядали як невідмінну умову педагогічного процесу, об'єктивну професійну необхідність у діяльності вчителя (Кан-Калик, 1990: 18). У процесі педагогічної творчості педагог не лише знаходить нестандартні розв'язання педагогічних ситуацій, удосконалює проведення навчальних занять, створює інноваційні методи та прийоми навчання чи виховання, аналізує й узагальнює власний педагогічний досвід, а й розвиває творчі здібності вихованців. Крім того, здатність до творчості науковці розглядають як показник успішної самореалізації педагога. Креативні педагоги, як правило, одержують задоволення від педагогічної праці, мають високі показники вмотивованості, особистісного та духовного розвитку.

Психологічні особливості діяльності педагога-філолога полягають у необхідності інтегрувати дві доволі складні за своєю структурою і змістом діяльності – педагогічну та філологічну, що складається з двох напрямів – лінгвістичного й літературної творчості. Слід зазначити, що педагогічна та літературна творчість є видами творчої діяльності особистості.

Професійна діяльність філолога-лінгвіста пов'язана з вивченням структури мови, історії її становлення та розвитку, виявленням взаємозв'язку між культурою та мовою, тлумаченням тексту й підтексту творів, здійсненням лінгвістичного аналізу текстів, дослідженням виражальних і поетичних засобів мови, перекладом текстів з однієї мови іншою. Ця діяльність забезпечується складним психічним процесом кодування й декодування інформації, коли філолог-лінгвіст вирішує низку складних завдань, а саме: спочатку ідентифі-

кує, до якої мовної знакової системи належить текст; потім розрізняє значення окремих знаків і їх значення у системі інших знаків (ураховуючи історико-культурний контекст), виокремлюючи їх денотативне та конотативне, пряме й переносне значення; декодує текст, розкриваючи його зміст, комунікативну мету; кодує інформацію щодо змісту тексту і комунікативної мети в системі знаків, які максимально швидко й точно зможе сприйняти та переробити адресат повідомлення. Для успішного кодування та декодування інформації філолог-лінгвіст повинен володіти ґрунтовними знаннями з фразеології, морфології та синтаксису мови тексту, стилістики особливостей жанру тексту, поетики, семіотики, культурології (насамперед, про особливості національної символіки, традиції та звичаї), релігієзнавства (оскільки деякі тексти містять алюзії на сакральні тексти або сакральні образи-символи), історії (для точного декодування важливо знати особливості історичного періоду, коли було створено текст).

Отже, робота над декодуванням інформації – складний за своєю структурою і змістом процес, що, крім «психологічних закономірностей сприймання і перероблення інформації (процесів виявлення, розрізнення, ідентифікації, декодування, запам'ятовування тощо)» (Степанов, 2006: 169), обумовлений низкою психічних процесів (пам'ять, увага, уява) і мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація). Декодування інформації філологом – складна інтелектуальна праця, що вимагає напруження всіх пізнавальних процесів, полягає в необхідності інтегрувати знання з різних наукових галузей. Слід зауважити, що декодування інформації ніколи не виступає як самодостатня діяльність, адже результати дослідження текстів завжди мають свого адресата, тому філолог здобути інформацію кодує відповідним чином (залежно від того, яким кодом користується адресат). Діяльність філолога-лінгвіста з кодування та декодування інформації забезпечується низкою професійно

важливих здібностей, до яких належать: фонематичний слух і вимова; здібності до іншомовного спілкування; розуміння засобів художнього мовлення (Тарасенко, 2014: 408); відточеність і варіативність мовних форм вираження думки (Зимняя, 1991: 28).

Літературна творчість – це діяльність філолога, спрямована на створення і / або аналіз, інтерпретацію, переклад, літературно-художню критику тощо творів художньої літератури. У процесі літературної творчості відбувається створення нових продуктів духовної культури, що мають суспільно-історичну цінність. Літературній творчості, як і будь-якому виду творчої діяльності, притаманний «особистісний і процесуальний аспекти. Особистісний аспект творчості передбачає наявність у людини певних знань і вмінь, розвинених здібностей, високої мотивації діяльності, які поєднані з увагою, добре розвинутою інтуїцією і прагненням до реалізації своїх можливостей». У процесуальному плані творчість складається з чотирьох основних стадій: підготовки, визрівання задуму, інсайту і перевірки здогадки (Степанов, 2006: 352). Крім названих, для літературної творчості набуває важливості сформованість таких здібностей і якостей особистості, як: поетичне сприйняття дійсності; відтворювальна увага; образне мислення; сприймання, розкриття й аналіз художніх особливостей літературного твору (Коваль, 2014: 184), а також спостережливість, емоційна розвиненість, відчуття мови, багатство словесних асоціацій, розвинена фантазія, оригінальність мислення та мовлення, художній смак (Семенов, 2005: 133).

Перелічені види професійної діяльності педагога-філолога, його психологічні особливості та якості особистості є теоретичним узагальненням досліджень, присвячених проблемі професійної підготовки й особливостей особистості та діяльності педагогів, філологів і вчителів-філологів. У емпіричних дослідженнях науковців висвітлено проблеми, з якими стикається особистість у реальній (а не теоретично змодельова-

ній) професійній педагогічній діяльності, як-от: професійне вигорання, особистісні деформації, які є найтипівішими як для педагогів загалом, так і для педагогів-філологів зокрема.

Найхарактернішими для сучасних учителів, на думку І. Колмакової, є жорстка професійно-рольова поведінка й деформації особистості (Колмакова, 2016: 87). Така модель поведінки, на думку психолога, формується за умов адаптивної поведінки педагога, як наслідок – відбувається порушення рольового балансу в цілісній життєдіяльності педагога. Роль учителя стає настільки характерною, що в іншій ситуації педагог не здатний перебудувати свою поведінку відповідно до умов, що змінилися. Таке явище супроводжується виснаженням ресурсу (фізичного, психологічного, часового тощо) у процесі реалізації професійних і непрофесійних ролей. Дослідниця підкреслює, що така поведінка притаманна педагогічній спільноті (Колмакова, 2016: 88). На нашу думку, формування жорсткої професійно-рольової поведінки обумовлено кількома чинниками, а саме: циклічністю навчально-виховного процесу, низьким рівнем психологічної культури, особливостями культурної матриці певного соціуму.

Циклічність навчально-виховного процесу створює відчуття того, що професійну діяльність можна обмежити певною системою стереотипів діяльності, до яких належать: складання планів навчальної чи виховної роботи; вдалі методи і прийоми вирішення конфліктних ситуацій чи проблемних завдань на занятті; психотипи вихованців, які мають спільні риси характеру, подібні якості особистості, певний тип темпераменту тощо. Педагог перестає враховувати те, що подібні риси характеру, якості особистості формуються під впливом різних детермінант, сполучення яких настільки ж унікальне, як неповторна життєва історія самого вихованця. А це унеможливорює організацію педагогічної взаємодії за шаблоном. Отже, у процесі професійної діяльності систематично виникають напружені ситуації, коли використовувані педагогом шаблони впливу на вихованців виявляються

малоефективними або ж не спрацьовують узагалі. Як наслідок, педагог регулярно потрапляє в ситуацію фрустрації, що «супроводжується різними негативними емоційними переживаннями: розчаруванням, гнівом, роздратованістю, відчаєм, тривогою» (Степанов, 2006: 381), для подолання якої йому необхідно задіяти додаткові ресурси. Очевидно, що таке зловживання ресурсами власного організму (фізичними, психічними) призводить до поступового їх виснаження. Тому можна стверджувати, що жорстка професійно-рольова поведінка зумовлює виникнення синдрому професійного вигорання та деформацій особистості педагога. Синдром професійного вигорання визначається психологами як вироблений особистістю механізм психологічного захисту, це «психічний стан, який характеризується виникненням відчуттів емоційної спустошеності й втоми, викликаних власною роботою, та поєднує в собі емоційну спустошеність, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень» (Степанов, 2006: 53).

Низький рівень психологічної культури певної частини педагогів зумовлений тим, що формування та розвиток психологічної культури носить стихійний характер, відсутні технології її формування в межах навчально-виховного процесу та фахової підготовки спеціалістів. Разом із тим, низький рівень психологічної культури створює сприятливі передумови для виникнення жорсткої професійно-рольової поведінки педагога, оскільки йому бракує психологічних знань про соціальну взаємодію людей; не сформована система адекватних уявлень про свій внутрішній психічний світ і особово-індивідуальні особливості; слабо розвинені соціальний інтелект, схильність до соціальної творчості, вміння адекватно сприймати себе та інших людей, а також здатність до ідентифікації. Педагог із низьким рівнем психологічної культури не здатний протистояти зовнішньому тиску, конструктивно переживати негативні емоції, працювати на стабільно високому продуктивному рівні в умовах значних психічних і фізичних навантажень, не володіє достатньою

мірою прийомами релаксації, що дають змогу швидко відновлювати ресурси психіки та працездатність.

Ще одним чинником формування жорсткої професійно-рольової поведінки є особливості культурної матриці соціуму, в якій, за визнанням науковців, за педагогом-філологом зафіксоване значення «мовної особистості елітарного типу» (Коваль, 2014: 185). Відтак, будь-яка невідповідність цьому зафіксованому значенню у професійній діяльності педагога-філолога може бути розцінена соціумом (адміністрацією, колегами, учнями чи студентами та їх батьками) як ознака низького рівня професіоналізму. Зауважимо цю особливість професійної діяльності педагога-філолога – вона завжди оцінюється як фахівцями (адміністрацією, колегами), так і людьми, які не мають спеціальної фахової підготовки (учнями чи студентами та їх батьками), що створює додаткове емоційне напруження. Такі умови сприятливі для формування низки деформацій особистості педагога-філолога, зокрема, авторитарності й догматизму.

Крім того, така специфічна побудова культурної матриці сучасного соціуму стосовно професійної діяльності педагога-філолога зумовлює маргіналізацію ролі педагога. Науковцями проголошується «потреба формування мовної особистості елітарного типу» (Коваль, 2014: 183), уособленням якої повинен стати саме філолог-україніст. Відповідно, переважна більшість наукових досліджень (Біляєв, 1995; Коваль, 2014; Омельчук, 2012; Пасинок, 1998) проводиться в межах розв'язання проблеми формування мовленнєво-методичної компетентності сучасного вчителя-словесника. Так, С. Омельчук наголошує, що «важливим компонентом професійної діяльності сучасного вчителя-словесника залишається технологія вдосконалення його мовленнєво-методичної підготовки. Ключовим поняттям цієї технології є культура фахового мовлення, під якою слід розуміти досконале володіння літературною мовою, її нормами, уміння правильно, точно й виразно передавати думки засобами мови» (Омель-

© Talash Inna

чук, 2012: 13). Така специфіка побудови культурної матриці щодо професійної діяльності педагога-філолога обумовлена низкою чинників, серед яких: 1) низький загальний рівень мовленнєвої культури людей (фактично відсутні зразки літературного мовлення – навіть у ЗМІ – на які міг би орієнтуватися майбутній педагог-філолог, тому в закладі вищої освіти викладачам доводиться зосереджувати чималу увагу на тому, аби сформувати високий рівень лінгвістичної та комунікативної культури студентів); 2) постійне ускладнення змісту освіти (призводить до загального зниження грамотності); 3) відсутність доступних зразків мовленнєвої поведінки педагогів-філологів, які б забезпечували майбутніх педагогів-філологів відповідними знаннями й уміннями поводитися в суспільстві (Коваль, 2014: 183).

Отже, у процесі фахової підготовки педагогів-філологів акцент зміщується саме на лінгво-літературознавчу підготовку студентів, натомість менше уваги приділяється психолого-педагогічній підготовці (до речі, цей дисбаланс можна простежити й під час аналізу навчальних планів підготовки бакалаврів і магістрів). Крім того, Н. Кузьмінський звертає увагу ще на одну особливість формування культурної матриці, зауважуючи, що «питання виховання людини завжди недооцінювалися», що обумовило «брак у значної частини викладачів гуманності у спілкуванні з вихованцями» і як наслідок – виникнення конфліктних ситуацій, які знижують ефективність педагогічного впливу (Кузьмінський, 2005: 149–151). Недооцінювання важливості ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки педагогів-філологів призводить до гіпертрофії ролі філолога та маргіналізації (а досить часто й редукції) ролі педагога.

Ми поділяємо думку І. Комакової про те, що в педагога, в тому числі й у педагога-філолога, необхідно розвивати полірольову поведінку, для якої характерні високий рівень розвитку інтегральних характеристик особистості та професійної самосвідомості, прагнення до творчості та саморозвит-

ку, наявність широкого спектру різноманітних професійних і непрофесійних ролей, обумовлених особливим сполученням інтегральних особистісних характеристик (гнучкості, компетентності, спрямованості) (Колмакова, 2016: 88).

В основі розвитку полірольової поведінки лежать такі компоненти рольової компетентності, як: рольова гнучкість, рольова варіативність, здатність до рольової децентрації. Розвиток рольової гнучкості педагога-філолога дасть змогу швидко переключатися з однієї рольової позиції на іншу, адекватну ситуації міжособистісної взаємодії. Рольова варіативність не лише забезпечить розширення рольового репертуару особистості, стильове урізноманітнення виконання певної ролі, а й сприятиме розвитку вміння виявляти та відмовлятися від неадекватних (таких, що вже втратили свою ефективність) ролей. Педагогу-філологу важливо розвивати також здатність до рольової децентрації, що полягає в умінні прийняти роль іншої людини, подивитися на ситуацію з її точки зору; умінні оцінити свою поведінку ніби з боку (рольова рефлексія).

Для встановлення рольового балансу професійних і непрофесійних ролей, зауважує І. Колмакова, необхідно розвивати творчість і спонтанність (Колмакова, 2016: 91). На нашу думку, ця умова необхідна і для відновлення балансу професійних ролей педагога-філолога.

Аналіз психологічних особливостей особистості та діяльності педагога-філолога дав нам підстави змодельювати структуру особистості педагога-філолога, що дозволить йому гармонійно поєднувати педагогічну та філологічну діяльність як у процесі фахової підготовки, так і у процесі професійної діяльності. Ця модель складається з двох блоків – рефлексивного та спонтанного.

Рефлексивний блок містить усі компоненти психологічної культури. Ґрунтуючись на дослідженні В. Семікіна, ми пропонуємо виокремлювати такі компоненти психологічної культури: 1) когнітивний (система наукових психо-

логічних знань про людину і соціальну взаємодію людей, системи адекватних уявлень про свій внутрішній психічний світ і особистісно-індивідуальні особливості, розвинений соціальний інтелект, креативність, схильність до соціальної творчості); 2) рефлексивно-перцептивний (спостережливість, уважність до людей, психологічна проникливість, уміння адекватно сприймати себе й інших людей, прогностичні здібності, здібності до ідентифікації); 3) регулятивно-вольовий (здатність протистояти зовнішньому тиску, здатність керувати негативними емоціями та сильними переживаннями, здатність не допускати зривів діяльності у разі значних психічних і фізичних навантажень, самоконтроль, витримка, наполегливість в утвердженні етичних цінностей та етичних принципів, надійність); 4) комунікативний (уміння спілкуватися з людьми, адекватно сприймати і передавати інформацію, уміння будувати і висловлювати свої думки логічно, доказово і зрозуміло, мовна культура); 5) ціннісно-смісловий (соціальні норми, цінності й ставлення до них, інтерес до людей, толерантність, гуманність, порядність, справедливість, відповідальність, моральність, самоповага) (Семикин, 2002: 91–92). Ми не виокремлюємо, на відміну від В. Семикіна, такі компоненти психологічної культури, як: афективний, регулятивний, підсистема досвіду соціальної взаємодії, оскільки, на нашу думку, вони виступають видовими відповідно до компонентів рефлексивно-перцептивного, вольового та комунікативного. Адже не можливо бути уважним до людей і не бути чуйним, регуляція поведінки не можлива без участі вольової сфери, а розвинені комунікативні здібності передбачають наявність досвіду соціальної взаємодії.

З огляду на специфіку діяльності педагога-філолога, до окреслених компонентів пропонуємо додати психолінгвістичний, що містить знання про вплив мови на психічний розвиток людини, про формування мовної свідомості людини; здатність аналізувати психологічну зумовленість мовних явищ, діяльність людини як мовної особистості. Слід заува-

жити, що психолінгвістичний компонент передбачає не лише вміння педагога-філолога рефлексувати власну мовленнєву діяльність і аналізувати психічні особливості мовленнєвої діяльності інших людей, а й здатність педагога навчати цього учнів або студентів.

Спонтанний блок складається з чотирьох компонентів: 1) педагогічної творчості; 2) літературної творчості; 3) лінгводидактичної творчості; 4) здатності переживати власну професійну діяльність як потік (за М. Чиксентміхай).

Слід зазначити, що лінгводидактична творчість педагога-філолога містить не лише здатність його до інноваційної діяльності в галузі методики викладання, а й у галузі лінгвістики. Інноваційна діяльність у галузі лінгвістики передбачає здатність педагога-філолога удосконалювати систему мови відповідно до тих національно-культурних процесів, що відбуваються в суспільстві. Відомо, що мова хоча й досить консервативна, але відкрита система, яка постійно змінюється і розвивається. Лінгвістична творчість саме й полягає в аналізі цих змін і співвідношення їх із законами та закономірностями розвитку мови; селекції новотворів, що використовуються на рівні побутового чи професійного мовлення; нормотворення щодо їх місця в системі мови та вживання в літературному мовленні. Результатом такої діяльності є академічні словники та словники новотворів (у тому числі й авторських новотворів), удосконалення правописних норм і граматичної системи мови. Крім того, лінгводидактична творчість педагога-філолога передбачає залучення до цієї діяльності учнів і студентів шляхом спонукання їх до самостійного дослідження мовних явищ, які вони спостерігають у своєму середовищі, причин їх виникнення, пошуку відповідей на питання про їх доцільність і можливість упровадження в систему мови.

Здатність особистості переживати власну професійну діяльність як потік забезпечує високий рівень задоволеності професійною діяльністю й адаптивності до плинного інфор-

маційного середовища, відкритість до реформ в освіті, готовність їх упроваджувати у власній професійній діяльності, прагнення особистості до постійного самовдосконалення, розвитку, набуття нових навичок. Як зазначає М. Чиксентміхай, «після кожного переживання потоку людина стає більш унікальною особистістю, менш передбачуваною, набуває нові навички» (Чиксентміхай, 2017: 69). Відтак, стан потоку є протилежним синдрому професійного вигорання, особистісним деформаціям.

Висновки

Отже, психологічні особливості особистості та професійної діяльності педагога-філолога полягають у необхідності й здатності особистості інтегрувати професійно важливі якості педагога і філолога, гармонізувати педагогічну та філологічну діяльність. Ці здатності формуються у процесі становлення та розвитку рефлексивно-спонтанного типу особистості, у структурі якої ми виокремлюємо рефлексивний (складовими якого є компоненти психологічної культури особистості) та спонтанний (зміст якого складають такі компоненти, як: педагогічна творчість; літературна творчість; лінгводидактична творчість; здатність переживати власну професійну діяльність як потік) блоки.

У подальших розвідках ми плануємо дослідити профілі особистості сучасного педагога-філолога та виявити найоптимальніший, притаманний компетентному педагогу-філологу.

Література

- Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики: в 20 кн. Кн. 1. Улыбка моя, где ты? Москва : Амрита, 2012. 304 с.
- Біляев О. Культура мовлення вчителя-словесника. *Дивослово*. 1995. № 1. С. 37–44.
- Вітвицька С. С. Основы педагогики вищої школи. Київ : Центр учбової літератури, 2011. С. 64–79.
- Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва : Просвещение, 1991. 222 с.

- Івашкевич Е., Онуфрієва Л. Ампліфікація здібностей соціального інтелекту вчителів сучасної середньої загальноосвітньої школи. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. Вип. 43. С. 104–125. DOI 10.32626/2227-6246.2019-43.104-125.
- Кан-Калик В. А. Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
- Караман С. Управління педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника. *Вісник Львівського ун-ту. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 87–97.
- Коваль В. О. Професійно значущі якості майбутніх учителів-філологів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34 (87). С. 183–191.
- Колмакова И. Г. Внутриличностный конфликт как психологическое условие жестко-ролевого и полиролевого поведения учителя. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*. 2016. Т. 26. Вып. 2. С. 88–92.
- Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1967. 183 с.
- Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи. Київ : Знання, 2005. 486 с.
- Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. *Педагогика*. 2001. № 10. С. 56–61.
- Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
- Омельчук С. Основні аспекти мовленнєво-методичної компетентності сучасного вчителя-словесника. *Дивослово*. 2012. № 5. С. 13–18.
- Пасинок В. Теорія та методика мовної підготовки вчителя в університеті. Харків : ВГ «Основа», 1998. С. 24–34.
- Попова Л. Формування професійної компетентності студентів – майбутніх філологів під час вивчення дистанційного курсу «Мовленнєвий етикет ділового спілкування». *Українська мова і література в школах України*. 2014. № 11. С. 3–6.
- Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
- Сидоренко В. В. Шляхи удосконалення професійної компетентності вчителя української мови та літератури в умовах особистісно зорієнтованого навчання. Донецьк : Каштан, 2008. 193 с.

- Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 44 с.
- Степанов О. М. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 422 с.
- Тарасенко Т. В. Специфіка розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя-філолога. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 36 (89). С. 405–410.
- Трофименко А. О. Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Тернопіль, 2008. 22 с.
- Чиксентміхаї М. Потік. Психологія оптимального досвіду / [пер. з англ. Г. Ф. Лյус]. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2017. 367 с.
- Erofeeva, I. V., & Nurullina, G. M. (2017). The study ancient chronicles within the professional philologist educators' training system. *Social and Behavioural Sciences*, 29, 953–960. URL : https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=AuthorFinder&qid=15&SID=C2WSYMbDXPe2skI8Y9D&page=8&doc=75.
- Sandvik, L. V., Solhaug, T., Berg, E. L., Elstad, E., & Christophersen, K.-A. (2019). Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes. URL : https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=AuthorFinder&qid=10&SID=C2WSYMbDXPe2skI8Y9D&page=1&doc=6.

References

- Amonashvili, Sh.A. (2012). *Osnovy humannoi pedagogiki: v 20 knigakh. Kn. 1. Ulybka moia, hde ty? [Fundamentals of Human Pedagogy: in 20 books My smile, where are you?]*. M. Bohuslavskii (Ed.). Moskva: Amrita [in Russian].
- Biliaiev, O. (1995). Kultura movlennia vchytelia-slovesnyka [Culture of speech of a teacher-philologist]. *Dyvoslovo – Dyvoslovo*, 1, 37–44 [in Ukrainian].
- Vitvytska, S.S. (2011). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly [Fundamentals of pedagogy of higher education]*, 64–79. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Zimniaia, I.A. (1991). *Psikhologiiа obucheniiа inostrannym yazykam v shkole [Psychology of teaching foreign languages at school]*. Moskva: Prosveshcheniie [in Russian].

- Ivashkevych, E. & Onufriieva, L. (2019). Amplifikatsiia zdbnostoni sotsialnoho intelektu vchyteliv suchasnoi serednioi zahalnoosvitnioi shkoly [The amplification of the abilities of social intelligence of teachers at contemporary secondary school]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine*, 43, 104–125. Kamianets-Podilskyi: Aksioma. DOI10.32626/2227-6246.2019-43.104-125 [in Ukrainian].
- Kan-Kalik, V.A. & Nikandrov, N.D. (1990). *Pedagogicheskoe tvorchestvo [Pedagogical creativity]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Karaman, S. (2010). Uprovadzhenia pedahohichnykh innovatsii u teoriiu i praktyku profesiinoi pidhotovky vchytelia-slovesnyka [Introduction of pedagogical innovations in the theory and practice of vocational training of a teacher-philologist]. *Visnyk Lvivskoho universytetu – Visnyk of Lviv University, Series Philology*, 50, 87–97 [in Ukrainian].
- Koval, V.O. (2014). Profesiino znachushchi yakosti maibutnikh uchyteliv-filolohiv [Professionally significant qualities of future teachers-philologists]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of a creative personality formation at higher and secondary schools*, 34 (87), 183–191 [in Ukrainian].
- Kolmakova, I.G. (2016). Vnutrilichnostnyi konflikt kak psikhologicheskoe usloviie zhiestko-rolevoho i polirolevoho povedeniia uchitelia [Intrapersonal conflict as a psychological condition for tough-role and multirole behaviour of a teacher]. *Vestnik Udmurds'koho universiteta – Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy, Psychology, Pedagogics*, 26 (2), 88–92 [in Russian].
- Kuzmina, N.V. (1967). *Ocherki psikhologii truda uchitelia. Psikhologicheskaiia struktura deiatelnosti uchitelia i formirovaniie ieho lichnosti [Essays on the psychology of teacher labour. Psychological structure of a teacher's activity and formation of his personality]*. Leningrad: LGU [in Russian].
- Kuzminskii, A.I. (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher education]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
- Lukianova, M.I. (2001). Psikhologo-pedahogicheskaiia kompetentnost uchitelia [Psychological and pedagogical competence of a teacher]. *Pedagogika - Pedagogics*, 10, 56–61 [in Russian].
- Markova, A.K. (1993). *Psikhologiiia truda uchitelia [Psychology of teacher's work]*. Moskva: Prosveshcheniie [in Russian].
- Omelchuk, S. (2012). Osnovni aspekty movlennievo-metodychnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia-slovesnyka [The main aspects of the

- speech methodological competence of a modern teacher of literature]. *Dyvoslovo – Dyvoslovo*, 5, 13–18 [in Ukrainian].
- Pasynok, V. (1998). *Teoriia ta metodyka movnoi pidhotovky vchytelia v universyteti [Theory and methodology of language training of a teacher at the university]*. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
- Popova, L. (2014). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti studentiv – maibutnikh filolohiv pid chas vyvchennia dystantsiinoho kursu «Movlennievyyi etyket dilovoho spilkuvannia» [Formation of professional competence of students – future philologists in the study of the distance course «Speech etiquette of business communication»]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy – Ukrainian language and literature at Ukrainian schools*, 11, 3–6 [in Ukrainian].
- Semenoh, O.M. (2005). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv ukraïnskoi movy i literatury [Professional training of future teachers of the Ukrainian language and literature]*. Sumy: VVP «Mriia-1» TOV [in Ukrainian].
- Sydorenko, V.V. (2008). *Shliakhy udoskonalennia profesiinoi kompetentnosti vchytelia ukraïnskoi movy ta literatury v umovakh osobystino zoriïntovanoho navchannia [Ways to improve the professional competence of teachers of the Ukrainian language and literature in the conditions of student-centered education]*. Donetsk: Kashtan [in Ukrainian].
- Sokolova, I.V. (2008). Teoretychni ta metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnioho vchytelia za dvoma spetsialnostiamy na filolohichnykh fakultetakh vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Theoretical and methodological foundations of professional training of a future teacher in two specialities at the philological faculties of higher educational institutions]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Stepanov, O.M. (2006). *Psykhologichna entsyklopedia [Psychological Encyclopedia]*. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
- Tarasenko, T.V. (2014). Spetsyfika rozvytku profesiino znachushchykh yakosteï osobystosti maibutnioho vchytelia-filoloha [The specifics of the development of professionally significant personality traits of a future teacher-philologist]. *Pedahohika formuvannia tvorchoï osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of a creative personality formation at higher and secondary schools*, 36 (89), 405–410 [in Ukrainian].
- Trofymenko, A.O. (2008). Formuvannia navchalnykh kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv predmetiv humanitarnoho tsyклу [Formation of educational competencies in future teachers of humanitarian cycle

- subjects]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
- Chyksentmikhai, M. (2017). *Potik. Psykholohiia optymalnoho dosvidu [Stream. Psychology of optimal experience]*. G.F. Luis (Trans.). Kharkiv: Klub simeinoho dozvillia [in Ukrainian].
- Erofeeva, I.V. & Nurullina, G.M. (2017). The study ancient chronicles within the professional philologist educators' training system // *Social and Behavioural Sciences*, 29, 953–960. Retrieved from https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=AuthorFinder&qid=15&SID=C2WSYMBdXPe2skI8Y9D&page=8&doc=75.
- Sandvik, L.V., Solhaug, T., Berg, E.L., Elstad, E. & Christophersen, K.-A. (2019). Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes. Retrieved from https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=AuthorFinder&qid=10&SID=C2WSYMBdXPe2skI8Y9D&page=1&doc=6.

Талаш Інна. Особливості структури особистості та професійної діяльності педагога-філолога

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано наукові праці психологів і педагогів, присвячених дослідженню компонентів психологічної структури педагогічної діяльності. Узагальнення результатів цих досліджень дало підстави виокремити такі компоненти у структурі педагогічної діяльності, як: гностичний, проєктивний, конструктивний, організаційний, комунікативний. Реалізація кожного з перелічених компонентів забезпечується професійно важливими якостями особистості (любов до дітей, педагогічна спрямованість, педагогічний такт, креативність, спонтанність) і специфічними здатностями (здатність кодувати та декодувати інформацію, здатність до літературної та педагогічної творчості, здатність до полірольової поведінки).

Аналіз наукових праць дав змогу виокремити специфічні риси професійної діяльності педагога-філолога, до яких належать: необхідність долати жорстку професійно-рольову поведінку, обумовлену тиском культурної матриці соціуму та циклічністю педагогічного процесу; потреба в інтеграції педагогічної та лінгвістичної діяльності, що ускладнюється незбалансованістю фахової підготовки педагогів-філологів (зміщення акцентів на лінгво-літературознавчу підготовку студентів, брак психоло-

го-педагогічної підготовки), що призводить до гіпертрофії ролі філолога та маргіналізації ролі педагога.

Аналіз особливостей особистості та діяльності педагога-філолога дав нам підстави змодельювати структуру особистості педагога-філолога, що складається з трьох блоків: рефлексивного (містить усі компоненти психологічної культури); спонтанного (складається з чотирьох компонентів – педагогічної творчості, літературної творчості, лінгводидактичної творчості, здатності переживати власну професійну діяльність як потік); психолінгвістичного (містить знання про вплив мовлення на психічний розвиток людини, про формування мовної свідомості особистості; здатність аналізувати психологічну зумовленість мовних явищ; уміння рефлексувати власну мовленнєву діяльність і аналізувати психічні особливості мовленнєвої діяльності інших людей, а також здатність навчати цього учнів або студентів). Уміння професіонала гармонізувати педагогічну та філологічну діяльність, збалансовано розвивати усі структурні компоненти професійної діяльності, не надаючи перевагу жодному з них, обумовлює становлення та розвиток рефлексивно-спонтанного типу особистості педагога-філолога.

Ключові слова: психологічна структура педагогічної діяльності, професійно важливі якості педагога, полірольова поведінка, креативність, спонтанність.

Талаш Інна. Особенности структуры личности и профессиональной деятельности педагога-филолога

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы научные труды психологов и педагогов, посвященные исследованию компонентов психологической структуры педагогической деятельности. Обобщение результатов этих исследований позволило выделить такие компоненты в структуре педагогической деятельности, как: гностический, проективный, конструктивный, организационный, коммуникативный. Реализация каждого из перечисленных компонентов обеспечивается профессионально важными качествами личности (любовь к детям, педагогическая направленность, педагогический такт, креативность, спонтанность) и специфическими способностями (способность кодировать и декодировать информацию, способность к литературному и педагогическому творчеству,

© Talash Inna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.348-373>

способность к полиролевому поведению). Анализ научных трудов позволил выделить специфические черты профессиональной деятельности педагога-филолога, а именно: необходимость преодолевать жесткое профессионально-ролевое поведение, которое обусловлено давлением культурной матрицы социума и цикличностью педагогического процесса; необходимость в интеграции педагогической и лингвистической деятельности, которая усложняется несбалансированностью специальной подготовки педагогов-филологов (смещение акцентов на лингво-литературоведческую подготовку студентов, недостаток психолого-педагогической подготовки), что приводит к гипертрофии роли филолога и маргинализации роли педагога.

Анализ особенностей личности и деятельности педагога-филолога позволил нам смоделировать структуру личности педагога-филолога, которая состоит из трех блоков: рефлексивного (содержит все компоненты психологической культуры); спонтанного (состоит из четырех компонентов – педагогического творчества, литературного творчества, лингводидактического творчества, способности переживать собственную профессиональную деятельность как поток); психолингвистического (содержит знания о влиянии речи на психическое развитие человека, о формировании речевого сознания личности; способность анализировать психологическую обусловленность языковых явлений; умение рефлексировать собственную речевую деятельность и анализировать психические особенности речевой деятельности других людей, а также способность обучить этому учеников или студентов). Умение профессионала гармонизировать педагогическую и филологическую деятельность, сбалансированно развивать все структурные компоненты профессиональной деятельности, не предоставляя преимущества ни одному из них, обуславливает становление и развитие рефлексивно-спонтанного типа личности педагога-филолога.

Ключевые слова: психологическая структура педагогической деятельности, профессионально важные качества педагога, полиролевое поведение, креативность, спонтанность.

Original manuscript received September 07, 2019

Revised manuscript accepted October 09, 2019

Models of a Personality's Corporeal «Me» Development

Моделі розвитку тілесного «Я» особистості

Daria Turkova

Ph.D in Psychology, Doctoral Student, Department of Practical Psychology of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3788-1185>

E-mail: tdariamail@gmail.com

Дар'я Туркова

Кандидат психологічних наук, докторант кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків (Україна)

ABSTRACT

In the article the question is about the factors that provide a personality's corporeal «Me» development. Corporeal «Me» is understood as a multicontent component with a multystructure. There are the following components: cognitive, emotionally-valued, behavior and world view ones. The correlation between the components is provided by an internal dialogue on the psychosomatic competence basis with the use of the sanogenic thinking and coping mechanisms. The higher level of corporeal display comes forward corporal existence of personality that can function on conscious and unconscious levels.

The aim of the article is systematization of the theoretical and applied principles of understanding corporeal «Me» development. The main method was the theoretical analysis of the scientific literature, which made it possible to find

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Turkova Daria



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Turkova Daria

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.374-393>

a system of influence on a personality's corporeal «Me» formation. The results of the research allowed to submit multidimensional factors of a personality's corporeal «Me» development in the models form. The decline of adaptation possibilities of an individual at problem allows to talk about the necessity to overcome to and examine the decision of a problem in a sphere of coping mechanisms of behavior. The concept of bodily locus of control is introduced, as a coping mechanism of problems decision having been at psychosomatic form. The connection between corporeal «Me» components is realized due to the developed psychosomatic competence as internal dialogue with corporeal «Me». The coping mechanisms and indexes of the sanogenic thinking will serve as factors of influence on quality composition of this process. The internal adjusting and co-ordination of components is provided by the corporeal locus of control of internal direction.

Conclusion. Age-related dynamics of corporeal «Me» development is conditioned by the factors of influence of exogenous (educational, cultural, domestic) and endogenous (formally-dynamic, motivational) character. At present there is a necessity to expose them in details with the aim of constructing further developing work. It is supposed to use such directions of psychotherapy as effective methods of corporeal «Me» development as: system family psychotherapy, program PAVA by T. B. Khomulenko, therapy by sanogenic thinking, problem-oriented therapy and coping-psychotherapy.

Key words: *corporeal «Me», sanogenic thinking, coping mechanisms, family systems, models of corporeal «Me» development.*

Вступ

Західні й вітчизняні психологи опікувалися питаннями розкриття розуміння феноменів образу та схеми тіла (Никитин, 2006; Fisher, 1962; Shontz, 1974 та ін.), тілесності (Агарева, 2012; Андропова, 2012; Бондар, 2013; Гуменюк, 2002; Джемс, 1991; Колобаєв, 2015; Никитин, 2006; Олпорт, 2002; Фурман, 2006; Хомуленко, 2017; Kramchenkova & Khomulenko, 2018), психосоматичної компетентності (Євдокимова, 2017; Седих, 2017; Kramchenkova & Khomulenko, 2018).

Наше бачення тілесного «Я» розкривається (Туркова, 2017) таким чином: тілесне «Я», будучи компонентом

«Я-концепції» людини (Хомуленко, 2017), не є тотожним фізичному «Я» або образу тіла – це поняття значно масштабніше й виходить на рівень буття, а саме: тілесного буття особистості (Бондар, 2013). Тілесне «Я» закладається на індивідному рівні й в онтогенезі свого розвитку функціонує на особистісному, засобами свідомості (Агарева, 2012; Андропова, 2012; Гуменюк, 2002; Джемс, 1991; Олпорт, 2002; Фурман, 2006) шляхом самоусвідомлення, рефлексії, поєднання когнітивного й емоційно-ціннісного компонентів забезпечується психосоматична компетентність особистості (Хомуленко, 2017).

З огляду на отримані нами результати емпіричного дослідження, що розкриває тілесне «Я» через копінгові механізми, розвиток саногенного мислення й зв'язок із тілесним локусом контролю (Хомуленко, Крамченкова & Туркова, 2019), наше розуміння розвитку тілесного «Я» вимагає уточнення й розширення.

Як ми вже раніше зазначали (Туркова, 2017), вікова динаміка розвитку тілесного «Я» обумовлена факторами впливу екзогенного (освітні, культуральні, сімейні) й ендогенного (формально-динамічні, мотиваційні) характеру. Відтак, наразі виникає необхідність розкрити їх детальніше з метою побудови подальшої розвивальної роботи.

Мета нашої статті – систематизувати теоретико-прикладні положення щодо розуміння розвитку тілесного «Я».

Завдання статті

Запропонувати моделі розвитку тілесного «Я» особистості.

Методи та методика дослідження

У дослідженні використано теоретичний аналіз наукової літератури, що дало змогу з'ясувати систему впливів на становлення тілесного «Я» особистості.

Результати та дискусії

Як зазначає Н. О. Євдокімова (Євдокімова, 2017), особистість є психосоматичною єдністю, а її основою є тіло. Тілесно-чуттєвий досвід особистості – фундамент її психічного розвитку і самопізнання. Тілесний канал свідомо-підсвідомої комунікації складається із: сенсорного усвідомлення – ідентифікації поточного психо-емоційного стану й аналізу тілесних сигналів підсвідомості; відтворення психосоматичних патернів – створення ресурсних станів із використанням техніки тілесно-психологічної саморегуляції; зворотного зв'язку через відчуття і символи у вигляді тілесних сигналів-«підказок».

Вдала комунікація, як зовнішня, так і внутрішня, залежить від якості мисленневих операцій особистості. Точніше кажучи, від модальності мислення. На думку Ю. М. Орлова, мислення є великим досягненням духовної еволюції людини, але воно одночасно є і джерелом нашого болю. Коли мислення проходить мимоволі, воно може завдавати шкоди. Отже, мислення може бути патогенним, тобто таким, що породжує хворобу (Орлов, 2004).

Розглядаючи мислення як поведінку, логічно припустити, як вважають С. Н. Морозюк і Ю. В. Морозюк, що воно може бути доречним чи недоречним (патогенним за Ю. М. Орловим). Патогенне мислення не є патологічним, у його основі також лежать аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, проте воно несе руйнівний ефект здоров'ю особистості (Морозюк & Морозюк, 2013).

Інструментом подолання наслідків патогенного мислення є терапія саногенним мисленням, що є антиподом до розглянутого варіанту і спрямована на роботу з емоційними станами. С. Н. Морозюк і Ю. В. Морозюк виокремлюють п'ять основних принципів терапії саногенним мисленням: 1) принцип здорового (саногенного) мислення – визнання реальності емоцій, емоційний стан є результатом нашого мислення; 2) принцип поміркованості мисленневих актів; 3) принцип

самосвідомості; 4) принцип інтроспекції; 5) принцип буденності мислення – саногенне мислення не може виникати стихійно, воно можливе лише на основі знання того, як працює наш розум, породжуючи емоції. Автори наполягають на тому, що саногенному мисленню необхідно навчати, виробляючи нові звички та навички розумової поведінки – саногенні, що дають змогу контролювати думки й керувати емоціями. Унаслідок такого навчання формується здатність не придушувати емоції, а усвідомлювати їх основу, що усуває хронічні емоції. У цьому головна відмінність, на думку авторів, між зціленням саногенним мисленням і позитивною психотерапією (Морозюк & Морозюк, 2013).

Якість нашого життя, освіти, сімейних стосунків визначається змістом, спрямованістю нашої особистої, буденної філософії сьогодення. Від того, як ти думаєш тут і тепер, залежить не лише результативність діяльності й поведінки, але і ставлення до того, що відбувається, а як наслідок – стан душі, світовідчуття (Морозюк & Морозюк, 2013).

На психосоматичні розлади кожного члена родини й сім'ї як системи та засоби їх подолання звертає нашу увагу К. В. Седих. Одним зі шляхів контролю негативного впливу подружніх конфліктів на соматичне здоров'я партнерів К. В. Седих зазначає модифікацію відносин у подружній парі. Подружню пару авторка розглядає як окрему систему або підсистему ширшої системи – нуклеарної сім'ї або родини. У ранніх психосоматичних концепціях береться до уваги лінійна причинність і не береться до уваги, зауважує К. В. Седих, що всі властивості психологічних об'єктів є результатом взаємодії. Модус взаємодії і властивості об'єктів нерозривно пов'язані між собою. К. В. Седих розглядає психосоматичний прояв як симптом (проблему), що виникає саме у взаємодії і є породженням цієї взаємодії. У ранніх теоріях систем симптом (проблема) є необхідним для утримання існуючої рівноваги (гомеостазу) в системі перед загрозою змін, що насуваються ззовні або які переживаються зсередини.

ни. Симптом показує одночасно, що далі так жити не можна, але й нове ще також неможливе. Конструктивісти під час аналізу симптому акцентували на контексті й смислі (сенсі). К. В. Седих виокремлює такі значення симптому в сім'ї: вказує на неефективну комунікацію; виконує захисну функцію, стабілізуючи стосунки в родині; втілює владу: «хворий» член сім'ї, не маючи жодної відповідальності, отримує можливість у свій спосіб організувати сімейні інтеракції; регулює стосунки: чим більше в стосунках автономії, тим більше симптом підтримує прив'язаність, чим більше в стосунках прив'язаності, тим більше симптом сприяє автономії; симптом – проблема походить від думок, за допомогою яких людина усвідомлює й інтерпретує свій досвід; проблема полягає у способах інтерпретації людьми досвіду і вибудовуванні певних «сюжетних» ліній, при цьому ігноруються факти і події, які не вписуються в загальний «сюжет». Як висновок, авторка зазначає: у системній теорії питання «Хто винний?» є беззмістовним, адже дії чоловіка впливають на реакції жінки, які, в свою чергу, впливають на реакції чоловіка і потім на дії жінки. Кожен із пари може як зробити свій внесок у початок кризи, так і посприяти змінам, без яких подружжя система не може розвиватися далі (Седих, 2017).

У свою чергу, А. Блазар, Е. Хайм, Х Рингер і М. Томмен наголошують на необхідності розрізняти комплексні поняття «проблема» й «симптом». Часто пацієнти говорять, у першу чергу, про симптоми. Як правило, симптоми представляють собою лише один з аспектів проблеми чи феномен, що лежить на її поверхні. Крім того, поняття «симптом», зазвичай, припускає спрощену модель пояснення, в основі якої лежить лінійна причинність, а цього, на думку авторів, для психотерапії замало. Відтак, орієнтованість на проблему означає, що метою психотерапії є не лише усунення симптомів, а й розв'язання проблем, які стоять за ними (Блазар, Хайм, Рингер & Томмен, 1988). Автори зазначають, що у проблемно-орієнтованій терапії під проблемою розумі-

ють надмірність вимог, що пред'являються до адаптаційних можливостей пацієнта. Таке перевантаження може бути наслідком і недостатніх внутрішньопсихічних ресурсів, обумовлених історією життя пацієнта й обставинами його теперішнього життя, що висувають особливо високі вимоги. Проблеми можуть призводити до дисфункції сприймання, мислення, емоцій та /або поведінки. Наявність проблеми обмежує можливості адекватного пристосування людини до реальних умов життя, звужує вільний простір, у якому будується її життя, та заважає їй побачити ресурси розв'язання проблеми. Це означає, що мова йде про багатомірне явище, яке включає як поточні умови, що породжують проблему і сприяють її збереженню, так і те тло, що слугує історією життя пацієнта та має функціональне значення для міжособистісних взаємовідносин.

Зниження пристосувальних чи адаптаційних можливостей індивіда за наявності проблеми дає підстави говорити про необхідність її долати, себто розглядати вирішення проблеми у площині копінгових механізмів поведінки.

Копінг-терапія, що спочатку утворилася як метод допомоги психосоматичним і психічним хворим, наразі орієнтована на формування особистісно-середовищних ресурсів і поведінкових стратегій подолання емоційного стресу, розв'язання проблемних ситуацій. Стратегічне завдання цього виду психотерапії – розвиток і /або модифікація копінг-ресурсів так, щоб особа внаслідок психотерапевтичної дії виявилася здатною сконструювати на їх базі ефективні стрес-долаючі стратегії, які дозволять відновити баланс між вимогами соціального середовища і ресурсами, що задовольняють їх (Исаева, 2009).

R. S. Lazarus і S. Folkman трактують копінг як когнітивні та поведінкові зусилля особистості врегульовувати обставини зовнішнього та / чи внутрішнього походження, що викликають втрату особистісних ресурсів. Цей варіант свідомого врегулювання, що не є автоматизмом, знімає пси-

хологічну напругу й виключає автоматичні думки або вчинки. Копінг пов'язаний із тим, що людина думає чи робить, тому копінгова поведінка завжди буде пов'язана з усвідомленням того, що людина робить для подолання стресового явища. Копінг – це динамічний процес, що розгортається в часі й змінюється залежно від активності особистості щодо подолання стресу. Копінговий процес не є хаотичним, проте зміни можуть наступати незалежно від особистості, сама ситуація може об'єктивно змінитися і тим самим вплинути на динаміку копінгу (Lazarus & Folkman, 1988: 141–143).

І. О. Корнієнко звертає нашу увагу на використання копінгових механізмів для подолання важких життєвих ситуацій у поєднанні з психосоматичними порушеннями, а саме: тілесної структури та її репрезентації в свідомості людини (Корнієнко, 2013).

Ми, в свою чергу, вводимо поняття тілесного локусу контролю, як копінг-механізму вирішення проблем, що соматизувалися (Хомуленко, Крамченкова & Туркова, 2019).

Зв'язок психосоматичних розладів і негативних емоцій, зокрема образи, відзначає Ю. М. Орлов і наголошує у цьому зв'язку на виникненні таких хвороб, як: хвороби гніву, пухлини, гіпертонічна хвороба, жіночі хвороби. Ми вчимося ображатися, каже автор, так само, як жестам, ходьбі й користуванню виделкою. Образа – знаряддя управління людськими відносинами, яка діє автоматично. Навчання психосоматичним зв'язкам відбувається шляхом конвертації емоції в підведення фізіологічних функціональних систем. Ми часто благополучні або неблагополучні залежно від того, які емоції – хороші чи погані – виникають у даний момент у спілкуванні з іншою людиною. Те ж може відбуватися і за відсутності реального спілкування, внаслідок мимовільного руху наших думок, що моделюють спілкування. Скажімо, мене образили тиждень тому, а зараз по дріб'язковому руху думки відчуваю, як в мені з глибин душі знову спливають ті ж переживання, що були тоді. Мені знову стає образли-

во. Унаслідок такого, мимовільного, мислення я опиняюся в полоні колишніх почуттів, хоча тут і тепер мене ніхто й не думає кривдити (Орлов, 2004).

Розглядаючи порушення психологічної адаптації та психосоматичні розлади, Є. Р. Ісаєва наголошує на тому, що практично всі дослідники дотримуються єдиної точки зору, згідно з якою центральним питанням теорії психосоматичних співвідношень є визначення місця, яке займають психологічні чинники в походженні соматичних захворювань (Ісаєва, 2009).

Наразі найдосконалішим видом управління емоціями є саногенне мислення, що узгоджується з усіма системами самооздоровлення, зауважує Ю. М. Орлов. В основі саногенного мислення лежать дві речі: наукове знання про те, яким чином наш розум виробляє емоції, та набуття навичок і умінь свідомого контролю розумової поведінки, що виробляє ці емоції (Орлов, 2004).

У контексті вищесказаного, доречно згадати проблемний підхід, що бере свій початок у психології мислення та властивий новій когнітивній науці (cognitive science). Основний постулат підходу, що пропонує когнітивна психологія, можна сформулювати так: виникнення (та зміна) когнітивних структур відбувається у результаті конкретної поведінки або дії, що має наслідки для індивіда й оточення (Блазар, Хайм, Рингер & Томмен, 1988). Проблемно-орієнтовану терапію характеризують чотири основні ознаки: орієнтованість на проблему; орієнтованість на пацієнта; плюралізм методів і структурованість. Цариною застосування проблемно-орієнтованої терапії, в першу чергу, є лікування психогенних порушень (відхилення в розвитку, неврози, психічні розлади) незалежно від основних симптомів цих порушень. Серед пацієнтів А. Блазар, Е. Хайм, Х. Рингер і М. Томмен розрізняють людей: 1) із низькою самооцінкою; 2) тих, які відчувають брак енергії, скутих; 3) із проблемами в міжособис-

тісних відносинах; 4) тих, які відчувають страх і напругу; 5) з імпульсивною поведінкою; 6) із порушеннями фізичного здоров'я.

Поєднання емоційно-ціннісних і когнітивних структур у психосоматичному напрямі роботи з особистісними проблемами використовує Т. Б. Хомуленко. Шляхом розвитку психосоматичної компетентності у контексті внутрішнього діалогу з тілесним «Я» відбувається налагодження зв'язку з тілом і відбувається психотерапевтичний ефект. Система психотерапевтичної роботи найповніше представлена в авторській програмі ПАВА (Хомуленко, 2017).

Отже, виходячи з розуміння тілесного «Я» та його компонентів (Хомуленко, 2017), особистості як психосоматичної єдності (Євдокимова, 2017), тілесного буття (Бондар, 2013), тілесної організації та тлумачення особистості (Джемс, 1991), поняття зрілої особистості (Олпорт, 2002), сімейної системи (Ейдемиллер, 2006; Седих, 2017), тілесного локусу контролю (Хомуленко, Крамченкова & Туркова, 2019), копінг-механізмів (Корнієнко, 2013; Никитин, 2006; Lazarus & Folkman, 1988), теорії саногенного мислення (Орлов, 2004; Морозюк & Морозюк, 2013) і проблемно-орієнтованої терапії (Блазар, Хайм, Рингер & Томмен, 1988), пропонуємо ієрархічну модель розвитку тілесного «Я» (рис. 1).

На нашу думку, тілесне буття є найвищим рівнем функціонування тілесного, а тілесне «Я» є його безпосередньою основою. Свідомий компонент тілесного «Я» поєднує в собі когнітивний та емоційно-ціннісний компоненти й зовні виявляється у поведінковому. Зв'язок між компонентами тілесного «Я» здійснюється за рахунок розвинутої психосоматичної компетентності як внутрішнього діалогу з тілесним «Я». Чинниками впливу на якісний склад цього процесу слугуватимуть копінгіві механізми та показники саногенного мислення. Внутрішня регуляція й узгодженість компонентів забезпечується тілесним локусом контролю інтернального спрямування.

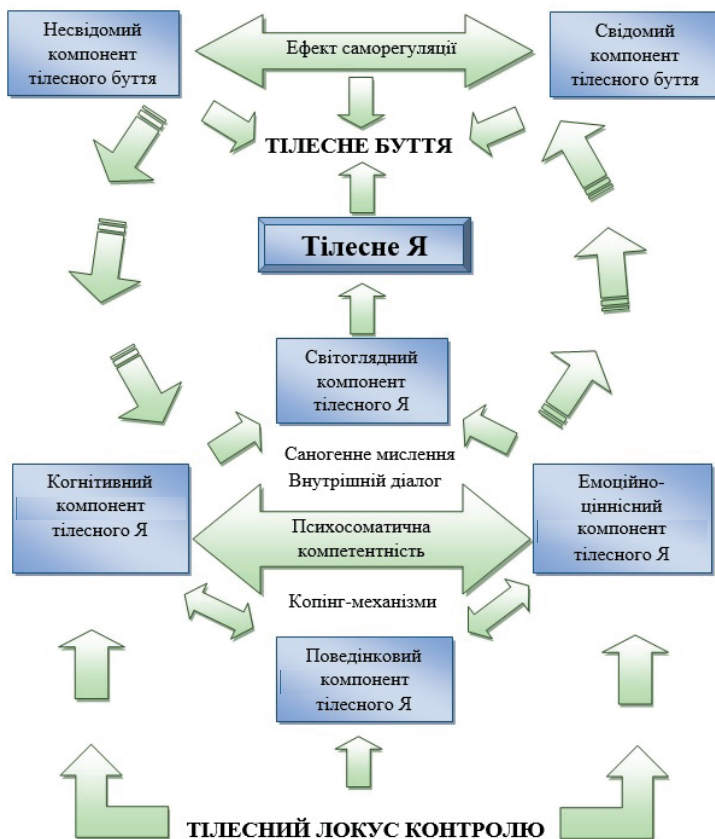


Рис. 1. Ієрархічна модель розвитку тілесного «Я» особистості

Як бачимо з рис. 1, несвідомий і свідомий компоненти тілесного буття знаходяться у взаємодії через загальний ефект саморегуляції. У випадку втрати зв'язку з власною тілесністю матиме місце зміщення у сторону несвідомого компонента й на противагу копінг-механізмам особистістю використовуватимуться механізми психологічного захисту, що небажано з точки зору психосоматичних феноменів нормального функціонування. В оптимальному стані несвідомий компонент діє

© Turkova Daria

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.374-393>

на рівні автоматизму, з метою зняття загального напруження, коли в людини відпрацьовані свідомі рівні забезпечення гармонійного стану тілесного «Я».

Фактори розвитку тілесного «Я» поділяються на екзогенні й ендогенні (рис. 2).



Рис. 2. Факторна модель розвитку тілесного «Я»

Ці фактори детально представлено на рис. 3 та 4.



Рис. 3. Екзогенні фактори розвитку тілесного «Я»

Як бачимо з рис. 3, найбільш насиченим фактором впливу є сімейний, хоча з іншими двома він перебуває у циклічному взаємозв'язку. Сім'я як система взаємообумовлює як розвиток, так і формування тілесного «Я» членів родини. Цей фактор може спричинити як прогрес розвитку, так і деградацію чи спотворення, що проявиться у психосоматичних проблемах всієї родини чи окремих її членів. Проте, виходячи з розуміння сім'ї як системи, навіть психосоматичні проблеми окремо взятого її члена чинитимуть вплив на інших учасників цієї системи.

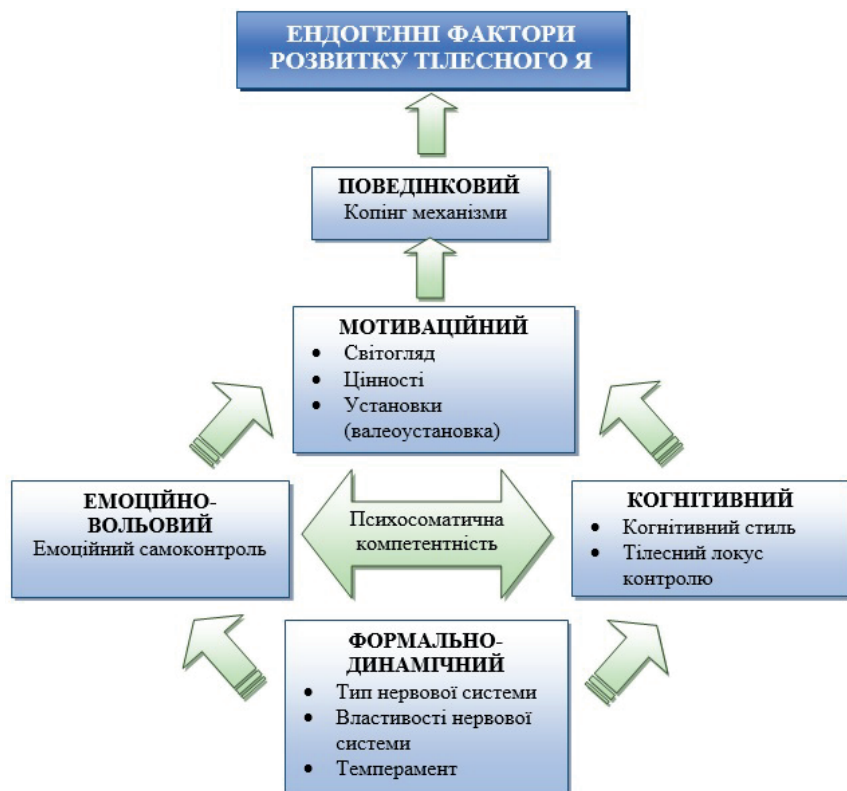


Рис. 4. Ендогенні фактори розвитку тілесного «Я»

Ендогенні фактори (рис. 4) представлені індивідуально-психологічними характеристиками особистості, що базуються на формально-динамічних засадах і розкриваються в інших компонентних структурах особистості. Назвні ці показники проявляються за рахунок поведінкової сфери.

Екзогенні й ендогенні фактори пов'язані між собою через тілесне «Я» (рис. 2), яке, в свою чергу, виступає індикатором оптимального стану чи дисфункції на певному з рівнів. Взаємообумовленість усіх показників системи дає перспективи розвивальної роботи, що відбуватиметься завдяки узгодженості цих компонентів. Розвиваючи окремо взятий компонент, ми впливаємо на всі інші.

Висновки

Отже, систематизація теоретико-прикладних положень щодо розуміння розвитку тілесного «Я» розкрила окреслений феномен як багатоаспектне явище, що обумовлюється факторами екзогенного й ендогенного походження. Компонентами тілесного «Я» виступають емоційно-ціннісний, когнітивний, поведінковий і світоглядний. Тілесне «Я» має свій вияв на рівні буття, яке, в свою чергу, може бути свідомим або несвідомим. Наявність зв'язків між структурними компонентами забезпечується на рівні саморегуляції, психосоматичної компетентності (внутрішнього діалогу), саногенного мислення та копінг-механізмів. Результатом наукового пошуку стали запропоновані авторські моделі розвитку тілесного «Я» особистості.

Перспективою подальших досліджень маємо за мету розробити й апробувати програму розвитку тілесного «Я» на засадах системної сімейної психотерапії, програми ПАВА, терапії саногенним мисленням, проблемно-орієнтованої терапії та копінгової психотерапії.

Література

- Агарева М. В. Соматический аспект содержания процесса образования. *Молодой ученый*. 2012. № 1. Т. 2. С. 57–59.
- Андропова Л. О. Развитие телесного Я личности. *Дни науки–2012: Материалы VIII международной научно-практической конференции*. Прага, 2012. С. 16–22.
- Блазар А., Хайм Э., Рингер Х., Томмен М. Проблемно-ориентированная психотерапия. Интегративный подход / пер. с нем. Л. С. Каганова. Москва : Класс, 1988. 272 с.
- Бондар К. В. Теоретико-методологічні підходи до розгляду феномену тілесності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 42–45.
- Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: [монографія]. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 186 с.
- Джемс У. Психология / под ред. Л. А. Петровской. Москва : Педагогика, 1991. 368 с.
- Евдокимова Н. А. Психосоматическая компетентность психолога: понятие, структура, таксономия, процессуальная развертка. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. 2017. № 22 (4). Р. 3–10.
- Исаева Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. Санкт-Петербург : ГМУ, 2009. 136 с.
- Колобаев С. А. Психолого-акмеологическая оценка развития феномена телесности. *Акмеология*. 2015. № 1. С. 141–147.
- Корнієнко І. О. Тілесна саморепрезентація як детермінанта становлення копінг-стратегій особистості. *Вісник ОНУ. Серія: Психологія*. 2013. Т. 18. Вип. 4 (30).
- Морозюк С. Н., Морозюк Ю. В. 10 шагов исцеления от обиды. Практикум по развитию саногенного мышления. Москва : Прометей, 2013. 134 с.
- Никитин В. Н. Онтология телесности: смыслы, парадоксы, абсурд. Москва : Когито-Центр, 2006. 320 с.
- Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. 462 с.
- Орлов Ю. М. Обида. Вина. Москва : Слайдинг, 2004. 96 с.
- Седих К. В. Формування психосоматичної компетентності в психологічному консультуванні подружніх пар. *Психологія і особистість*. 2017. № 2 (12). С. 158–167.
- Туркова Д. М. Вікова динаміка розвитку тілесного Я. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2017. № 3. С. 235–243.

- Фурман А. В., Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції. Львів : Новий Світ, 2006. 360 с.
- Хомуленко Т. Б., Крамченкова В. О., Туркова Д. М. Тілесний локус контролю як копінг. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції (28 лютого – 1 березня 2019 року, м. Суми)*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 361–363.
- Хомуленко Т. Б. Психотехнології саморегуляції тілесного. Харків : Діса Плюс, 2017. 44 с.
- Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 352 с.
- Fisher, S. (1962). Body-image Boundaries and Hallucinations. L. J. West (Ed.). New York City. 249 p.
- Kramchenkova, V., & Khomulenko, T. (2018). Interaction between parents and adolescents in families with tobacco addiction. *Science and Education. Psychology, 1*, 77–82.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal and Coping. New York City. 456 p.
- Shontz, F. C. (1974). Body image and its disorders. *Int. J. Med, 5*, 461–472.

References

- Agareva, M. V. (2012). Somaticheskii aspekt sodержaniia protsessa obrazovaniia [Somatic aspect of the educational formation process]. *Molodoi uchenyi – A young scientist*, 1 (2), 57–59 [in Russian].
- Andropova, L. O. (2012). Razvitie telesnogo ia lichnosti [The development of bodily Self of a personality]. *Dni nauki–2012 – Days of science–2012: Proceedings of VIII international scientific and practical conference*, (pp. 16–22). Praga [in Russian].
- Blazar, A., Khaim, E., Ringer, H., & Tommen, M. (1988). *Problemno-orientovannaia psikhoterapiia. Integrativnyi podkhod [Problem-oriented psychotherapy. Integrative approach]*. L. S. Kaganova (Trans.). Moskva: Klass [in Russian].
- Bondar, K. V. (2013). Teoretyko-metodolohichni pidkhody do rozghliadu fenomenu tilesnosti [Theoretical and methodological approaches to the consideration of the phenomenon of corporeality]. *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzhavnogo universtytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho – Scientific Newsletter of Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University. Ser.: Psychology*, 2 (10), 42–45 [in Ukrainian].
- Humeniuk, O. Y. (2002). *Psykholohiia Ya-kontseptsii [Psychology of Me-concept]*. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

- James, W. (1991). *Psikhologiya [Psychology]*. L. A. Petrovskaia (Ed.). Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Yevdokimova, N. A. (2017). Psikhosomaticheskaia kompetentnost psikhologa: poniatie, struktura, taksonomiia, protsessualnaia razvertka [Psychosomatic competence of a psychologist: concept, structure, taxonomy, procedural scan]. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 22 (4), 3–10 [in Russian].
- Isaeva, E. R. (2009). *Koping-povedenie i psikhologicheskaiia zashchita lichnosti v usloviikh zdorovia i bolezni [Coping behavior and psychological protection of a personality in the health and disease conditions]*. Saint Petersburg: GMU [in Russian].
- Kolobaev, S. A. (2015). Psikhologo–akmeologicheskaiia otsenka razvitiia fenomena telesnosti [Psycho-acmeological assessment of the corporeality phenomenon]. *Akmeologiya – Acmeology*, 1, 141–147 [in Russian].
- Korniienko, I. O. (2013). Tiesna samoreprezentatsiia yak determinanta stanovlennia kopinh-stratehii osobystosti [Corporeal self-representation as the factor of coping-strategies formation]. *Visnyk ONU – Visnyk of ONU. Ser.: Psychology*, Vol. 18, 4(30) [in Ukrainian].
- Moroziuk, Yu. V., & Moroziuk, S. N. (2013). *10 shagov istseleniia ot obidy. Praktikum po razvitiuu sanogennogo myshleniia [10-steps of recovery from an injury. Workshop on development of sanogenic thinking]*. Moskva: Prometei [in Russian].
- Nikitin, V. N. (2006). *Ontologiya telesnosti: Smysly, paradoksy, absurd [Ontology of corporeality: Meanings, paradoxes, absurd]*. Moskva: Kogito–Tsentr [in Russian].
- Olport, G. (2002). *Stanovlenie lichnosti: Izbrannye trudy [Formation of personality: Selected Works]*. D.A. Leontiev (Ed.). Moskva: Smysl [in Russian].
- Orlov, Yu. M. (2004). *Obida. Vina [Offence. Guilt.]*. Moskva: Slaiding [in Russian].
- Sedykh, K. V. (2017). Formuvannia psikhosomatychnoi kompetentnosti v psikhologichnomu konsultuvanni podruzhnikh par [The formation of psychosomatic competence in the couple's psychological counseling]. *Psikhologhiia i osobystist – Psychology and personality*, 2 (12), 158–167 [in Ukrainian].
- Turkova, D. M. (2017). Vikova dynamika rozvytku tiesnogo Ya [The age-related dynamics of corporeal «Me» formation]. *Teoretychni i prykladni problemy psikhologii – Theoretical and applied problems of psychology*, 3, 235–243 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2006). *Psikhologhiia Ya-kontseptsii [Psychology of self-concept]*. A.V. Furman, O.Ye. Humeniuk (Eds.). Lviv: Novyi Svit [in Ukrainian].

- Khomulenko, T. B. (2017). *Psykhotekhnologii samorehuliatcii tilesnogo* [*The psychotechnologies of a bodily's items regulation*]. Kharkiv: «Disa plus» [in Ukrainian].
- Khomulenko, T. B., Kramchenkova, V. O., & Turkova, D. M. (2019). Tilesnyi lokus kontroliu yak kopinh [Bodily locus of control as coping]. *Osobystist u kryzovykh umovakh ta krytychnykh sytuatsiiah zhyttia - Personality in crisis and critical situations of life: Proceedings of V International scientific and practical conference*. (pp. 361–363). Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka [in Ukrainian].
- Eidemiller, E. G., Dobriakov, I. V., & Nikolskaia, I. M. (2006). *Semeinyi diaгноз i semeinaia psikhoterapiia* [*Family diagnosis and family psychotherapy*]. Saint Petersburg: Rech [in Russian].
- Fisher, S. (1962). *Body-image Boundaries and Hallucinations*. L. J. West (Ed.). New York City.
- Kramchenkova, V., & Khomulenko, T. (2018). Interaction between parents and adolescents in families with tobacco addiction. *Science and Education. Psychology*, 1, 77–82.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York City.
- Shontz, F. C. (1974). Body image and its disorders. *Int. J. Med*, 5, 461–472.

Туркова Дар'я. Моделі розвитку тілесного «Я» особистості

АНОТАЦІЯ

У статті описано фактори, що забезпечують розвиток тілесного «Я» особистості. Тілесне «Я» розуміється як багатозмістовний компонент із розгалуженою структурою. У якості компонентів фігурують: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий і світоглядний. Взаємозв'язок компонентів забезпечується внутрішнім діалогом на основі психосоматичної компетентності з використанням саногенного мислення та копінгових механізмів. Вищим рівнем прояву тілесності виступає тілесне буття особистості, що може функціонувати на свідомому та несвідомому рівнях.

Метою статті є систематизація теоретико-прикладних положень щодо розуміння розвитку тілесного «Я». Основним методом дослідження слугував теоретичний аналіз наукової літератури, що уможливив з'ясувати систему впливів на становлення тілесного «Я» особистості. Результати дослідження дали змогу подати багатовимірність факторів розвитку тілесного «Я» особистості у вигляді моделей. Зниження

приспосувальних чи адаптаційних можливостей індивіда за наявності проблеми дає підстави говорити про необхідність її подолання, себто розглядати вирішення проблеми у площині копінгових механізмів поведінки. Уведено поняття тілесного локусу контролю як копінг-механізму вирішення проблем, що соматизувалися. Зв'язок між компонентами тілесного «Я» здійснюється за рахунок розвинутої психосоматичної компетентності як внутрішнього діалогу з тілесним «Я». Факторами впливу на якісний склад даного процесу слугуватимуть копінгові механізми та показники саногенного мислення. Внутрішня регуляція й узгодженість компонентів забезпечується тілесним локусом контролю інтернального спрямування.

Отже, вікова динаміка розвитку тілесного «Я» обумовлена факторами впливу екзогенного (освітні, культуральні, сімейні) й ендогенного (формально-динамічні, мотиваційні) характеру, і наразі виникає необхідність розкрити їх детальніше з метою побудови подальшої розвивальної роботи. Передбачено в якості ефективних методів розвитку тілесного «Я» такі напрямки психотерапії, як: системна сімейна психотерапія, програма ПАВА (Т. Б. Хомуленко), терапія саногенним мисленням, проблемно-орієнтована терапія та копінгова психотерапія.

Ключові слова: тілесне «Я», саногенне мислення, копінгові механізми, сімейні системи, моделі розвитку тілесного «Я».

Туркова Дарья. Модели развития телесного «Я» личности

АННОТАЦИЯ

В статье описаны факторы, обеспечивающие развитие телесного «Я» личности. Телесное «Я» понимается как многосодержательный компонент с разветвленной структурой. В качестве компонентов фигурируют: когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий и мировоззренческий. Взаимосвязь компонентов обеспечивается внутренним диалогом на основе психосоматической компетентности с использованием саногенного мышления и копинг-механизмов. Высшим уровнем проявления телесности выступает телесное бытие личности, которое может функционировать на сознательном и несознательном уровнях.

Целью статьи является систематизация теоретико-прикладных положений относительно понимания развития телесного «Я». Основным методом исследования служил теоретический анализ научной ли-

тературы, который сделал возможным выяснить систему влияний на становление телесного «Я» личности. Результаты исследования позволили подать многомерность факторов развития телесного «Я» личности в виде моделей. Снижение приспособительных или адаптационных возможностей индивида при наличии проблемы позволяет говорить о необходимости ее преодоления, то есть рассматривать решение проблемы в плоскости копинг-механизмов поведения. Введено понятие телесного локуса контроля как копинг-механизма решения соматизированных проблем. Связь между компонентами телесного «Я» осуществляется посредством развитой психосоматической компетентности как внутреннего диалога с телесным «Я». Факторами влияния на качественный состав данного процесса будут служить копинг-механизмы и показатели саногенного мышления. Внутренняя регуляция и согласованность компонентов обеспечивается телесным локусом контроля интернального устремления.

Следовательно, возрастная динамика развития телесного «Я» обусловлена факторами влияния экзогенного (образовательные, культуральные, семейные) и эндогенного (формально-динамические, мотивационные) характера, и теперь возникает необходимость раскрыть их детальнее с целью построения дальнейшей развивающей работы. Предусмотрены в качестве эффективных методов развития телесного «Я» такие направления психотерапии, как: системная семейная психотерапия, программа ПАВА (Т. Б. Хомуленко), терапия саногенным мышлением, проблемно-ориентированная терапия и копинг-терапия.

Ключевые слова: телесное «Я», саногенное мышление, копинговые механизмы, семейные системы, модели развития телесного «Я».

Original manuscript received September 04, 2019
Revised manuscript accepted October 01, 2019

Argumentative Discourse as a Psychological Factor of Organizing Facilitative Interaction at the Lessons at a Secondary School

Аргументативний дискурс як психологічний чинник організації фасилітативної взаємодії на уроках у загальноосвітній середній школі

Nataliia Hupavtseva

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Rivne State University of the Humanities, Rivne (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-7686>

Researcher ID: AAC-2156-2019

E-mail: natalahupavceva@gmail.com

Наталія Хупавцева

Кандидат психологічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне (Україна)

ABSTRACT

The author of the article explained the meaning of «argumentative discourse» from the point of view of cognitive psychology. It was shown that argumentative discourse was a complex of communicative phenomenon that included, in addition to the text, extra-linguistic factors (knowledge of the world, thoughts, settings, goals of the partner of communication) which were necessary for understanding the text.

In this research argumentative discourse was shown from the standpoint of cognitive psychology. The author highlighted three stages in people's behavior:

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Hupavtseva Nataliia



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Hupavtseva Nataliia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.394-419>

a situation, a discourse and argumentation of the first one. It was proved that argumentative discourse was a psychological implementation of a coded relevant constituent and recipient of information. It consists of three components: a plot, a dialect (oriented on geographical, time and social factors) and a dialogue-type (discourse field, discourse register, discursive modus and phases of discourse implementation, general design of phrases, structuring, content presentation, conclusions, evaluation, interactions). The latter indicates that argumentative discourse can be understood as a speech act.

The author of the article also identified three approaches to the concept of «argumentative discourse». It was shown that the first approach, taken from the standpoint of cognitive psychology, defined discourse as two or more sentences connected in content. The second approach provides a functional definition of argumentative discourse as «any other use of sense». This approach determines the conditionality of the analysis of the functions of discourse by studying the functions of phrases in a broad socio-cultural context. The third approach defines argumentative discourse as the utterance and puts on the interaction of a form and functions of argumentation. In this case, argumentative discourse is understood not as a primitive set of isolated units of the linguistic structure «bigger than sentences», but as an integral set of functionally organized, contextualized units of language use, which have their unique sense.

It was used the psycho-diagnostic method of content-semantic analysis (CSA) of discursive thinking by I. Semenov with the purpose to study the levels of «argumentative discourse» of teenagers. It was shown that the CSA method was used to reconstruct and to analyze thought processes in situations of solving small creative tasks. The last was meant by the author as psychological factor of effective facilitative interaction. It was proved that the process of solving a person's creative task was meant as a problem-conflict situation. It was determined by the ambiguity of the conditions of the problem, which provoked the use of stereotyped means of solution that did not lead to the achievement of the result. At the same time, the problem arises in the process of meaningful transformation of the conditions of this problem, when the intellectual means of the individual, which are not enough for its solution, characterize the intellectual sphere of thinking. Cognitive dissonance characterizes the personal aspect of facilitative interaction and shows itself as a special emotional state of a person, which arises when it is a collision of the latter with a problem, which cannot be solved with the help of an existing means-stereotype. The person's experience of inadequacy in a problem situation blocks his/her intellectual activity, so the

result cannot be achieved. On the other hand, the problem is the condition of active cognitive activity, and the conflict is the presence of contradictions.

Also the author of the article proposed levels of the formation of the argumentative discourse of adolescents.

Key words: *argumentative discourse, facilitative interaction, cognitive psychology, method of content-semantic analysis of discursive thinking, creative tasks, cognitive dissonance.*

Introduction

In the psychological literature (Glenn, 1983; Mykhalchuk, Ivashkevych, 2015) it was showed that facilitative interaction develops logical thinking of pupils, especially the ability to think and to conclude. But even here facilitative interaction has some kind of danger when abusing it. It can develop a very harmful habit of a pupil of juggling his/her thoughts, paying more attention to the form, rather than to the content of thinking (Онурієва, 2013).

We totally agree with these authors (Hoffman, 1961; Onufrieva, 2015) who think that facilitative interaction is a heuristic way of presenting a new material and it can have a good effect, when the teacher thinks about psychological characteristics of children. Effective facilitative interaction makes sense only when the pupils themselves, under the guidance of teachers, draw conclusions. Therefore, it is required from the teacher to ask questions so that they stimulate the pupils' opinion and direct the discussion into the way of argumentative discourse (Lakin, 1972). The last problem is the subject of our research.

So, **the aim** of our article is to describe the content of argumentative discourse, to show the ways of its implementation in the process of facilitative interaction.

The tasks of the research

1. To explain the meaning of «argumentative discourse» from the point of view of cognitive psychology.

2. To identify three approaches to the concept of «argumentative discourse».

3. To use psycho-diagnostic method of content-semantic analysis (CSA) of discursive thinking by I. Semenov to study the levels of «argumentative discourse» of teenagers.

4. To propose levels of the formation of the argumentative discourse of adolescents.

Methods and methodical instrumentation of the research

The following methods were used in our research: a categorical method, a structural-functional method, the methods of: analysis, systematization, modeling, generalization. In order to study the degree of formation of argumentative discourse of adolescents, we propose to use various methods, traditional for psychological experimental researches (questionnaires, tests, creative activities of pupils, conversations, written interviews, observations). The basis for our research is the method of content-semantic analysis (CSA) of discursive thinking by I. Semenov (Семёнов, 1976).

The results of the research and their discussion

Traditionally discourse has the meaning of understanding of oral or written information. In recent decades, the term has become widespread in humanities and has gained new meanings. Frequent identification of the text and the discourse is linked, firstly, because of the lack of a terms' equivalent in French and English and in some other European languages, and, secondly, to the fact that earlier in the scope of the notion the discourse was included into teaching practice. As discourse analysis became a special field of empiric researches, it became clear that the meaning of «argumentative discourse» was not limited to written and verbal speech, but also indicated the main semiotic processes. The emphasis in the interpretation of discourse is placed on its interactive nature. Discourse is, first of all, a language immersed in our life, in a social context (for this reason,

© Hupavtseva Nataliia

the concept of discourse is rarely used in relation to ancient texts).

Argumentative discourse is not isolated textual or dialogical structure, because much more meaning within it acquires paralinguistic accompaniment of a language that performs a number of functions (psychological, psycholinguistic, semantic, emotional, evaluational, etc.). Also we think that argumentative discourse is an essential component of socio-cultural facilitative interaction.

The use of mechanisms of argumentative discourse in the process of studying is necessary, because as one of its important functions is to familiarize those who learn a foreign language in a paradigm of a different culture in different situations.

Argumentative discourse is also important for language learning, which needs to be studied not in isolation, but in a context, that is, with a help of discourse we can show how a certain language phenomenon is used in one or another speech situation.

Throughout the term's existence, the concept of «argumentative discourse» was interpreted ambiguously. So, I. Malzman (Malzman, 1956) considered argumentative discourse to be a coherent text. Other scientists (Hoffman, 1961) regard it as a type of discussion. Some other scientists, for example, Rose (G. Rose, 1992) calls discourse a collection of texts of a certain thematic direction: 1) *special discourse* is in texts of monographs; 2) *popular science discourse* is in popular scientific magazines and texts; 3) *psychological discourse* is understood at psychological texts and textbooks; 4) *legal discourse* is in texts of the country's legal system.

Argumentative discourse is also called a process associated with a real speech production, which unfolds in some time and in some space in a certain way. Argumentative discourse is also interpreted as a dialogue (Mykhalchuk & Ivashkevych, 2015), and as a category of speech, materializing in the form of oral or written texts, completed from the semantic and structural

point of view. There is a definition of argumentative discourse as a social and communicative object, basic linguistic characteristics of which are determined by contacts with the practical actions necessary for providing argumentative discourse into teaching practice.

We think that *argumentative discourse* is a complex of communicative phenomenon that includes, in addition to the text, extra-linguistic factors (knowledge of the world, thoughts, settings, goals of the partner of communication) which are necessary for understanding the text. In our research argumentative discourse is shown from the standpoint of *cognitive psychology*. For example, we highlight three stages in people's behavior: a situation, a discourse and argumentation of the first. We think that argumentative discourse is a psychological implementation of a coded relevant constituent and recipient of information. It consists of three components: a plot, a dialect (oriented on geographical, time and social factors) and a dialogue-type (discourse field, discourse register, discursive modus and phases of discourse implementation, general design of phrases, structuring, content presentation, conclusions, evaluation, interactions). The latter indicates that we can understand argumentative discourse as a speech act.

Also we identify three approaches to the concept of «argumentative discourse». The first approach, taken from the standpoint of cognitive psychology, defines discourse as two or more sentences connected in content. The second approach provides a functional definition of argumentative discourse as «any other use of sense». This approach determines the conditionality of the analysis of the functions of discourse by studying the functions of phrases in a broad socio-cultural context. The third approach defines argumentative discourse as the utterance and puts on the interaction of a form and functions of argumentation. In this case, argumentative discourse is understood not as a primitive set of isolated units of the linguistic structure «bigger than sentences», but as an integral set of functionally

© Hupavtseva Nataliia

organized, contextualized units of language use, which have their unique sense.

The expansion of the sphere of use of the concept of «argumentative discourse» led to the fact that it could also be used in the theory of teaching foreign languages. According to scientists, the borrowing from the linguistics of the term «argumentative discourse» (Rose, 1992) and then the application of discursive analysis in psychology is important. This allows for a better distribution of foreign language discursive structures that are the main characteristics of a particular sphere of communication, since argumentative discourse helps to select and make the whole structure of necessary texts, defines the categories of different documents. Some psychologists, in particular L. Onufriieva (Онуфрієва, 2013), believe that discursive analysis also allows a specialist who has come across a communicative situation to acquire necessary skills to transfer the discursive competence from one discursive space to another (Гончарук & Онуфрієва, 2018).

Consequently, the introduction of the concept of «argumentative discourse» in the theory of cognitive psychology was not an accidental use of this term. The notion of «argumentative discourse» is used by a number of sciences who think about it from different perspectives. The understanding of argumentative discourse as a speech act is important for the theory and practice of teaching, for example, a foreign language, which is not limited to specific language expressions, but also has certain extra-linguistic parameters (personal and social characteristics).

In order to study the degree of formation of argumentative discourse of adolescents, we propose to use various methods, traditional for psychological experimental researches (questionnaires, tests, creative activities of pupils, conversations, written interviews, observations). The basis for our research is the method of content-semantic analysis (CSA) of discursive thinking by I. Semenov (Семёнов, 1976).

© Hupavtseva Nataliia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.394-419>

The CSA method is used to reconstruct and to analyze thought processes in situations of solving small creative tasks. The last we mean as *psychological factor of effective facilitative interaction*. Within the framework of this tradition, the process of solving a person's creative task is meant as a problem-conflict situation. It is determined by the ambiguity of the conditions of the problem, which provokes the use of stereotyped means of solution that do not lead to the achievement of the result. At the same time, the problem arises in the process of meaningful transformation of the conditions of this problem, when the intellectual means of the individual, which are not enough for its solution, characterize the intellectual sphere of thinking. Cognitive dissonance characterizes the personality aspect of facilitative interaction and shows itself as a special emotional state of a person, which arises when it is a collision of the latter with a problem, which cannot be solved with the help of an existing means-stereotype. The person's experience of inadequacy in a problem situation blocks his/her intellectual activity, so the result cannot be achieved. On the other hand, the problem is the condition of active cognitive activity, and the conflict is the presence of contradictions.

In our experimental research 103 pupils of secondary school №15 in the town of Rivne were participated. The experiment was organized from September 2018 to March 2019. Its goal was to establish the degree of the development of argumentative discourse of schoolchildren on the basis of patterns of manifestation of the interconnection of perceptual, contextual, integrative images, which were formed at different stages of comprehension of the novel content in the situation of internal discursive solving creative tasks in conditions of a diverse English-speaking environment.

Experimental and control groups were formed by the method of randomization (103 pupils):

– experimental groups:

E1 (37 pupils) – 9-A form, school № 15;

E2 (27 pupils) – 9-B form, school № 15;

– control groups:

C1 (33 pupils) – 9-C form, school № 15;

C2 (36 pupils) – 9-D form, school № 15.

The statement of the relationship of argumentative discourse and the English-speaking environment, as well as the specifics of the latter, was established by us by comparing the data of two groups of pupils. One of them (experimental class E1 and control class C1) consisted of pupils studying English 7 times a week, another (experimental class E2 and control class C2) – teenagers who had English lessons 3 times a week. So, the difference between programs acts as a variable value of the English-speaking environment.

The degree of formation of the argumentative discourse of schoolchildren at the first stage of experiment was determined by the following criteria: the reflection by adolescents of the situation of perception of the problem as a communicative situation; stability in the implementation of a communicative position; reflection of the specificity of literary imagery and creativity. All these factors we mean as psychological ones of facilitative interaction.

Levels of the formation of the argumentative discourse of adolescents at the stage of the experiment were characterized as:

– *a high level* – a stable communicative position taken by a pupil in the perception of the literary task, the combination of rational and emotional factors in the perception of the literary image, the presence of semantic interpretation;

– *a medium level* – instability of reflection by secondary school pupils of the situation of communication with English literature as a situation of facilitative interaction, uncertainty of the semantic interpretation of the novel proposed by the teacher;

– *a low level* – lack of pupil's understanding the subject of communication, as well as misunderstanding of the content of the novel.

Based on the communicative position taken by the pupils, four groups of pupils were formed. ***The tasks consisted of three issues:***

1. What does the author express in this novel?

This question was asked with the aim to reveal the pupil's understanding of the novel as a whole and implicitly includes information on the way of penetration into the content of the novel from the standpoint of its author.

2. Why do events in a novel unfold precisely in such a sequence?

3. What does this novel mean?

The second and the third questions focus pupils on certain meaningful moments of the novel and allow to identify the ability of adolescents to comprehend and interpret these points of view. In addition, they could be the basis for creating a content model for the answer to the first question.

The results of *the first stage of the experiment* showed that in groups of pupils only some compositions were corresponded to a high level of the development of argumentative discourse. In compositions of schoolchildren who have the criteria of a high level of the development of argumentative discourse, there is a correlation between the position of the author and the pupil's own position, as well as comprehension of literary and artistic speech as a kind of language of communication, which provides the most complete (in comparison with compositions of the middle and low levels) representation of the literary layer: «subjectively», «emotionally personal», «figurative representations», «literary-historical» ones). It is necessary to note the imagery of the speech of pupils, who have developed the ability to imaginative perception of a novel. The use of a high-level vocabulary is an indicator of the fact of a creative process of comprehension of the literary image and of the means used by pupils in compositions.

Compositions of the middle and low levels are marked by a sharp imbalance of the components of the novel (substantive

basis and semantic interpretation), which correspond to the lack or instability of pupils displaying the situation of reading a novel as a process of facilitative interaction. Pupils with a high level of the development of argumentative discourse attempted to abstract from the author's personality of the novel. Sometimes they replaced themselves with a certain abstract subject (for example, the hero of the novel), but in interpreting the content of the pupils did not depart from the events depicted by the author. Pupils, being in the position of the author of the novel, made an attempt to understand it in a broader literary context. The literary-historical context in the form of knowledge of a pupil from the position of the author of the novel, the history of his / her writing, played a different role in the process of understanding the content of the novel: in some cases, the pupil is limited by his / her understanding of the knowledge of this novel and did not expand the literary layer (in particular, his / her operational and substantive components) or did not correlate the content of the novel with his / her own ideas that arose in his/her perception, that is, he / she did not depart from the position specified by the author of the text.

The distribution of solving literary creative tasks by pupils according to the levels of understanding of the content of the novel, as well as the levels of the developing of the argumentative discourse of adolescents is presented in Table 1.

Table 1

Percentage of solving literary creative tasks by pupils according to the levels of understanding the content of the novel (the first stage of the experiment)

Levels of the development of argumentative discourse	Groups			
	E ₁	E ₂	C ₁	C ₂
A high level	14	17	15	16
A middle level	23	24	20	25
A low level	63	59	65	59

The analysis of the results in Table 1 allows us to draw the following conclusions. The influence of the pupil's communicative position on the character and the depth of understanding of the content of the novel and on the ability of adolescents to make dialogues are established. This was evidenced by a high level of the development of argumentative discourse, fixed in the performance of tasks in which pupils were included into the situation of communication with a novel. The largest number of such pupils were in the third and the fourth groups (pupils were divided into groups during the analysis), that is, when the pupils were in the position of the hero and the author of the novel, although in general the number of adolescents with a high level of the development of argumentative discourse in all groups was insignificant.

So, it was very difficult to reach a communicative position for pupils of all groups. We can assume that the experience of pupils according to this type of thinking is insignificant. This is confirmed by the refusal of some pupils to perform this task (for example, 13,8% in group E1 and 25,7% in group C2). The latter, however, requires a more detailed examination, which emphasizes the need to study the procedural side of the functioning of the argumentative discourse of schoolchildren, including their mediating communicative and personal moments. This task was the main at the second stage of the experiment.

The second stage of the experiment had the aim to study the functioning of a comprehensive system of argumentative discourse of pupils at secondary school in solving creative tasks by them, which was the main psychological factor of facilitative interaction at the English lessons. An adequate means at the same time was to use a conceptual model of discursive creative thinking in general and in the interconnection of all its components. The study of the system of reflection was of particular importance as a mechanism for rethinking various types of stereotypes (intellectual, personal, communicative), which

cause problem-conflict situations in the process of facilitative interaction.

The effectiveness of the proposed system of facilitative interaction on the development of argumentative discourse of adolescents was determined on the basis of comparison of the initial and final stages of the experiment made by the method of content-semantic analysis of the solution of creative tasks by pupils at the lessons of the English language. Thus, the development of argumentative discourse was determined taking into account the values of the component of «monologue utterances»:

$$MV = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^n mv_i \times 100,$$

where MV is the specific weight of the indicator of «monological statements» in %;

mv_i ($i = 1, 2, \dots, n$) is the number of monological statements in the process of solving by i -pupil a creative task;

N is the total number of all pupils' statements when solving the problem.

Similarly, the values of other indicators that characterize the components of thinking activity were also counted.

The creative tasks at the second stage of the research were taken by adolescents who compiled two samples: group 1, which included pupils of the experimental classes E1, E2; group 2, which includes pupils of C1, C2, who study by the traditional program of studying English. Pupils were offered a creative task: to organize a heuristic conversation after reading the text «A Modern Comedy», book 1, by J. Galsworthy (Galsworthy, 1956). The effective aspect of solving the problem by pupils had different expressions: problem-solving gave pupils new knowledge (a content aspect), overcoming the cognitive dissonance due to the need to choose a certain personal position regarding the English language, finding creative opportunities for the development of pupils' person.

The ambiguity of the conditions of the task determined the plurality of directions in the thinking search and determined the multiplicity of answers. The last ones were redrawn by us in the following way (to propose these levels we took into account the strategies of combination as a mental mechanism for solving a creative mathematical problem, described by L. A. Moiseienko, O. M. Vytvytska, H. M. Kulinich (Мойсеєнко, Витвицька & Кулініч, 2018)):

Level 1. Pupils do not understand the content of a creative task, do not attempt to solve it or even to analyze it. Pupils, as a rule, can not understand the main idea of the problem, do not agree to make discussions, do not contact with other adolescents, etc.

Level 2. Pupils only repeat the content of the teacher's creative task and concentrate their attention on the questions having been formulated, do not attempt to understand or to analyze the problem contained in the task, express and justify their own points of view according to this problem.

Level 3. Communication of pupils at this level has a clear focus on a particular novel, which, in the opinion of adolescents, can contribute to the solution of a creative task. Studying the problem, pupils compare the content of the task with the plot of a particular novel, that is, the process of solving the problem is of a formal nature, fixed on the subjective level of the literary layer. Pupils analyze or simply explain the choice of ways to solve the problem or proposed conclusions, correlating their opinion with only one particular novel, therefore, the process of solving the problem is not creative, but the decision can not be considered by their own, because it was based on the conclusions drawn in a critical literature that corresponded to the basic idea of a novel (in such a way schoolchildren do not express their own judgments, but only repeat ideas from English literature or a text).

Level 4. The analysis of the problem situation is carried out only on a superficial level. Pupils analyze only the content

of the proposed task, do not attempt to concentrate their attention and attention of other schoolchildren on the problem. Therefore, the answers of schoolchildren are of a purely superficial nature, they can not draw conclusions about the problem and, based on this, outline ways of creative problem solving. Given this, one can not speak of the presence of a tolerant attitude towards the thoughts of partners of communication in the process of such a discussion, because the superficial nature of judgments does not provide opportunities for organizing productive communication of adolescents in order to organize creative problem-solving.

Level 5. Pupils are actively involved into the process of discussing the problem of a creative task proposed by a teacher or attempting to solve it independently, in the process of individual activity. Teenagers analyze the problem, which includes a creative task, compare their own points of view with the views of other pupils, have tolerant attitude to the partners of communication. But, at the same time, adolescents do not sufficiently justify their own positions and, therefore, do not attempt to develop them for further creative decision-making. Consequently, the process of solving the problem is limited only to the analysis of its content and comparison of expressed thoughts by pupils.

Level 6. Pupils explain and attempt to substantiate their own points of view on their proposed creative tasks, while actively collaborating with their partners of communication, saying their opinions and solving tasks offered by the partners in a tolerant way. But teens, analyzing their own statements and comparing them with the judgments of communication partners, do not lead the process of solving the creative task to the logical end.

Level 7. Pupils clearly justify their positions by analyzing their own points of view and judgments, comparing them with the thoughts of other partners in the process of communica-

tion. At the same time, pupils display tolerance in relation to others, even quite opposite statements and means of solving creative tasks by adolescents. Pupils actively argue their positions, logically explaining and justifying them. Pupils do not deny cooperation with their partners in communication in the process of solving problematic creative tasks within small microgroups and the whole class.

First of all, it should be taken into account that 87% of pupils in group 1 and 83% of group 2 did not perceive proposed situation as problematic one and only after several explanations of teachers attempted to make the continuation of the task. The percentage distribution of answers of adolescent by their types was proposed in Table 2.

Table 2

Distribution of adolescents' answers when they were solving a creative task (in %)

The type of answers	Percentage distribution of answers	
	Group 1	Group 2
Level 1	31	20
Level 2	28	21
Level 3	11	23
Level 4	16	21
Level 5	9	7
Level 6	2	8
Level 7	3	0

As Table 2 shows, pupils of groups 1 and group 2 did not succeed in solving this task, because they did not understand the meaning of the problem situation, did not realize its meaning, so attempts to complete the task did not lead to a positive result. Teens (despite different English language programs) can not creatively approach their own decision-making, make unconscious steps, although having a certain orientation, do not

contribute to the logical completion of the problem-solving task proposed by the teacher.

The degree of the development of discourse of adolescents is the results of the comparison of the coefficients of the integrative, modified and contextual images in the stories of schoolchildren (the more often the pupils show in the story the integrative image in relation to the contextual and modified, the higher the degree of the development of the argumentative discourse of the pupil). We considered the contextual image that clearly coincides with the present way in this context. A modified image was created on the basis of the proposed creative task, that was a logical continuation of the contextual image. An integrative image arises as a result of a combination of contextual and modified images, in addition, the pupil draws it with elements of imagination and creativity.

The coefficient of the integrative image was calculated by the formula:

$$I = \frac{N_i}{N} \times 100,$$

where N_i is a number of pupils' sayings which include the integrative image;

N is a number of all statements in the pupil's story.

The coefficients of modified (M) and contextual (C) images were calculated by analogy.

The average values of the coefficients of modified, contextual and integrative images in two groups of pupils depending on the type of their answers were shown in Table 3.

As one can see from Table 3, in pupils' stories, schoolchildren of group 1 and group 2 used mainly contextual, that is, given by the teacher, images, as well as modified images, which are a logical continuation of the contextual ones. Integrative images occurred only in some stories of schoolchildren. Therefore, we can conclude that, generally speaking, the low level of the development of argumentative discourse of schoolchildren

of groups 1 and 2 is not connected with specialized program of studying English.

Table 3

Average values of coefficients of modified, contextual and integrative images (in%) in groups 1, 2 depending on the type of answers of adolescent (the second stage of the experiment)

Type of the answer	Group 1			Group 2		
	Value of coefficients			Value of coefficients		
	modified image	contextual image	integrative image	modified image	contextual image	integrative image
Level 1	0	100	0	0	100	0
Level 2	35	65	0	32	68	0
Level 3	24	69	7	38	51	11
Level 4	23	69	8	27	61	12
Level 5	41	44	15	38	49	13
Level 6	35	49	16	26	60	14
Level 7	27	55	18	31	57	12

So, facilitative interaction requires active reflection with the aim to solve creating problem situations that should be solved on the basis of a comprehensive analysis of these situations, suggestions, comparisons, etc. Facilitative interaction is used mainly at the stage of comprehension of new material. Based on the questions of this type of conversation, pupils establish internally objective connections between the objects themselves. The question should be put in relations to real facts obtained in the process of observation, when reading the textbook or reference materials.

Conclusions

A significant place is taken by facilitative interaction in the process of generalization and systematization of knowledge.

Exercises with the component of facilitative interaction can also be proposed for pupils' homework. Usually, on the basis of such exercises, pupils are led to find the correct answer, solve the problem, make necessary conclusions.

The most expedient facilitative interaction is proved that all pupils have mastered the training material well and the whole class participated in it. A facilitative interaction is useful when it is based on subjective and abstract visibility (tables, diagrams). Also problematic questions make contradictions between the facts available to pupils about the knowledge and new facts, which can not be explained on the basis of this knowledge. To solve such contradictions pupils need new knowledge which they find on the basis of their own research – objective or logical ones.

In organizing the facilitative interaction, it is important not only to emphasize on the content of the questions, but also on their form. Questions should be short and accurate, their task is to orient pupils to reproduce knowledge or to search a creative answer. Alternative questions need to be answered «yes» or «no» should not be formulated; questions should not give pupils a correct answer. If the pupils did not understand the question, it is necessary to formulate it shorter, more accessible. Asking questions, the teacher carefully, without interrupting, listens to the answer, then turns to the class with a proposal to complete or correct the mistakes.

In other our articles we'll show the dependence of the development of argumentative discourse of pupils according to modified, contextual and integrative images.

Literature

Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. 2018. Вип. 24 (1). С. 97–117. DOI 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117.

Мойсеєнко Л. А., Витвицька О. М., Кулініч Г. М. Стратегія комбінування як мисленнєвий механізм розв'язування творчої матема-

- тичної задачі. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 40. С. 250–261.
- Онуфрієва Л. А. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: Зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Серія «Психологічні науки»*. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. Т. 2. Вип. 10 (91). С. 227–233.
- Семёнов И. Н. Опыт деятельного подхода к экспериментальному исследованию мышления на материале решения творческих задач. *Методологические проблемы исследования деятельности*. Москва : ЗПИИТЗ, 1976. С. 148–188.
- Galsworthy, J. (1956). *A Modern Comedy. Book I: The White Monkey*. Moscow : Foreign Languages Publishing House. 328 p.
- Glenn, S. M. (1983). Nursery rhymes and early language acquaintance by mentally handicapped children. *Exceptional children*, 51 (1), 72–74.
- Hoffman, L. (1961). Cognitions for creative problem solving. *Journal of Experimental Psychology*, 52, 2, 83–89.
- Lakin, M. (1972). *Interpersonal encounter. Theory and practice in sensitivity training*. New York : Penguin Books. 302 p.
- Malzman, I., Eisman, E., Broks, L. D., & Smith, W. A. (1956). Task instructions for anagrams following different task instructions and tracing. *Journal of Experimental Psychology*, 51, 418–420.
- Mykhalchuk N. O., Ivashkevych E. Z. Crosscultural communication as a way to develop intercultural competence. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін: Зб. наук. пр.* Рівне : РДГУ, 2015. С. 3–8.
- Onufriieva L. A. The psychological potential of socioeconomic specialists' personal progress in the light of family education. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. Вип. 30. С. 448–457.
- Rose, G., & Gilbert, J. (1992). *The power of form: A psychoanalytic approach to aesthetic form*. Madison : International University Press. 262 p.

References

- Honcharuck, N., & Onufriieva, L. (2018). Psykholohichniy analiz rivniy pobudovy komunikatyvnykh dii [Psychological analysis of levels of communicative actions construction]. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psiholingvistika – Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 24 (1), 97–117. DOI 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117 [in Ukrainian].
- Moiseienko, L. A., Vytvytska, O. M., & Kulinich, H. M. (2018). Stratehiia kombinuvannya yak myslennievyy mekhanizm rozviazuvannya tvorchoi matematychnoi zadachi [The strategy of combination as a mental mechanism for solving a creative mathematical problem]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 40, 250–261. Kamianets-Podilskyi : Aksioma [in Ukrainian].
- Onufriieva, L. A. (2013). Doslidzhennia psykholohichnykh determinant rozvytku profesiinoi samosvidomosti ta osobystisnoi zrilosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [The research of psychological determinants of the development of professional self-consciousness and personal maturity of future socionomic specialists]. S. D. Maksymenko, N. O. Yevdokymova (Eds.). *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzhavnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho – Scientific Bulletin of Mykolaiiv V. O. Sukhomlynskyi National University: Collection of scientific issues. Series «Psychological Sciences»*, 2, 10 (91), 227–233. *Mykolaiiv* : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho [in Ukrainian].
- Semenov, I. N. (1976). Opyt dejatel'nogo podhoda k jeksperimental'nomu issledovaniju myshlenija na materiale reshenija tvorcheskih zadach [The experience of an active approach to the experimental study of thinking on the material of solving creative problems]. *Metodologicheskie problemy issledovanija dejatel'nosti – Methodological problems of research activities* (pp. 148–188). Moskva : ZPIITZ [in Russian].
- Galsworthy, J. (1956). *A Modern Comedy*. Book I: The White Monkey. Moscow : Foreign Languages Publishing House.
- Glenn, S. M. (1983). Nursery rhymes and early language acquaintance by mentally handicapped children. *Exceptional children*, 51 (1), 72–74.
- Hoffman, L. (1961). Cognitions for creative problem solving. *Journal of Experimental Psychology*, 52 (2), 83–89.

- Lakin, M. (1972). *Interpersonal encounter. Theory and practice in sensitivity training*. New York : Penguin Books.
- Malzman, I., Eisman, E., Broks, L. D., & Smith, W. A. (1956). Task instructions for anagrams following different task instructions and tracing. *Journal of Experimental Psychology*, 51, 418–420.
- Mykhalchuk, N. O., & Ivashkevych, E. Z. (2015). Crosscultural communication as a way to develop intercultural competence. *Aktualni problemy filologii ta metodyky vykladannia humanitarnykh dystsyplin – Topical Issues of Philology and Teaching Methods in the Humanities: Collection of research papers* (pp. 3–8). Rivne : RDHU.
- Onufrieva, L. A. (2015). The psychological potential of socioeconomic specialists' personal progress in the light of family education. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 30, 448–457. Kamianets-Podilskyi : Aksioma.
- Rose, G., & Gilbert, J. (1992). *The power of form: A psychoanalytic approach to aesthetic form*. Madison : International University Press.

Хупавцева Наталія. Аргументативний дискурс як психологічний чинник організації фасилітативної взаємодії на уроках у загальноосвітній середній школі

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано значення аргументативного дискурсу з точки зору когнітивної психології. Було показано, що аргументативний дискурс – це комплекс комунікативних засобів, який включає, крім тексту, екстралінгвістичні чинники (пізнання світу, думки, настанови, цілі партнера спілкування), які необхідні для розуміння тексту.

У дослідженні поняття «аргументативний дискурс» було висвітлено з позицій когнітивної психології. Виокремлено три етапи поведінки людей: ситуацію, дискурс і аргументацію першого. Доведено, що аргументативний дискурс – це психологічна реалізація закодованого відповідного складника одержувачем певної інформації. Він складається з трьох компонентів: сюжету, діалектичних засобів (зорієнтованих на географічні, часові та соціальні чинники) й діалогового типу реалізації аргументативного дискурсу (парадигма дискурсу, реєстри дискурсу, дискурсивний модус і фази реалізації дискурсу, загальне проектування фраз, структу-

рування, презентація контенту, висновки, оцінки, особливості взаємодії). Останнє свідчить про те, що аргументативний дискурс слід розуміти як складний мовленнєвий акт.

У статті також визначено три підходи щодо концепції «аргументативного дискурсу». Показано, що перший підхід, який орієнтується на парадигму когнітивної психології, визначає дискурс як два чи більше речень, щільно пов'язаних за змістом. Другий підхід забезпечує функціональне визначення аргументативного дискурсу як «будь-якого іншого використання сенсу». Цей підхід визначає зумовленість аналізу функцій дискурсу шляхом вивчення функцій фраз у широкому соціокультурному контексті. Третій підхід актуалізує значення аргументативного дискурсу як висловлювання і робить акцент на взаємодії форми та функцій аргументації. У цьому випадку аргументативний дискурс розуміється не як примітивний набір ізольованих одиниць мовленнєвої структури, «більший за речення», а як цілісний набір функціонально організованих, контекстуальних одиниць використання мови, які мають своє унікальне значення.

В емпіричному дослідженні використано психодіагностичний метод змістово-сислового аналізу (ЗСА) дискурсивного мислення І. Семенова з метою вивчення рівнів аргументативного дискурсу підлітків. Було показано, що метод ЗСА застосовувався для реконструкції й аналізу мисленнєвих процесів у ситуаціях розв'язання невеликих творчих завдань. Останні авторка статті розглядала як психологічний чинник ефективної фасилітативної взаємодії. Було доведено, що процес розв'язання творчих задач підлітки розцінюють як проблемно-конфліктну ситуацію. Останнє визначалося неоднозначністю умов проблеми, що провокувало використання стереотипних засобів розв'язання, які не призвели до бажаного досягнення результату. Водночас, у підлітків виникали непорозуміння у процесі змістового перетворення умов цієї проблеми, коли інтелектуальних засобів особистості було зовсім недостатньо для її розв'язання. Зазначено, що когнітивний дисонанс характеризує особистісний аспект фасилітативної взаємодії і проявляє себе як особливий емоційний стан людини, що виникає у випадку зіткнення останньої з проблемою, яку неможливо розв'язати за допомогою добре відомого учневі засобу-стереотипу. Також доведено, що переживання підлітком неадекватності в проблемній ситуації значно блокує його інтелектуальну діяльність, тому позитивного результату досягти неможливо. Наголошено, що, з іншого боку, проблему слід розглядати як умову здійснення активної пізнаваль-

ної діяльності, а конфлікт – як наявність суперечностей. Останнє підкреслює функціональний аспект аргументативного дискурсу.

Автором статті запропоновано рівні сформованості аргументованого дискурсу підлітків, розкрито їх зміст.

Ключові слова: аргументативний дискурс, фасилітативна взаємодія, когнітивна психологія, метод змістово-сислового аналізу дискурсивного мислення, творчі завдання, когнітивний дисонанс.

Хупавцева Наталія. Аргументативний дискурс как психологический фактор организации фасилитативного взаимодействия на уроках в общеобразовательной средней школе

АННОТАЦИЯ

В статье обосновано значение аргументативного дискурса с точки зрения когнитивной психологии. Было показано, что аргументативный дискурс – это комплекс коммуникативных средств, который включает, помимо текста, некоторые экстралингвистические факторы (познание мира, мысли, установки, цели партнера по общению), необходимые для понимания текста.

В исследовании понятие «аргументативный дискурс» рассмотрено с позиций когнитивной психологии. Автором выделены три этапа поведения людей: ситуацию, дискурс и аргументацию первого. Доказано, что аргументативный дискурс – это психологическая реализация адресантом закодированного соответствующего компонента определенной информации. Аргументативный дискурс состоит из трех компонентов: сюжета, диалектных средств (ориентированных на географические, временные и социальные факторы) и диалогового типа реализации аргументативного дискурса (парадигма дискурса, реестры дискурса, дискурсивный модус и фазы реализации дискурса, общее проектирование фраз, структурирование, презентация контента, выводы, оценки, особенности взаимодействия). Последнее свидетельствует о том, что аргументативный дискурс следует понимать как сложный речевой акт.

В статье также определены три подхода в парадигме концепции «аргументативного дискурса». Показано, что первый подход ориентируется на парадигму когнитивной психологии; он определяет дискурс как два или более предложений, плотно связанных по смыслу. Второй подход обеспечивает функциональное определение аргументативно-

© Hupavtseva Nataliia

го дискурса как «любого другого использования смысла». Этот подход определяет обусловленность анализа функций дискурса путем изучения функций фраз в широком социокультурном контексте. Третий подход актуализует значение аргументативного дискурса как высказывания и делает акцент на взаимодействии формы и функций аргументации. В этом случае аргументативный дискурс понимается не как простой набор изолированных единиц речевой структуры, предложений, а как целостный набор функционально организованных, контекстуальных единиц использования языка, которые имеют свое уникальное значение.

В эмпирическом исследовании использован психодиагностический метод содержательно-смыслового анализа (ССА) дискурсивного мышления И. Семенова с целью изучения уровней аргументативного дискурса подростков. Было показано, что метод ССА применялся для реконструкции и анализа мыслительных процессов в ситуациях решения небольших творческих задач. Последние автор статьи рассматривала как психологический фактор эффективного фасилитативного взаимодействия. Было доказано, что процесс решения творческих задач подростки расценивают как проблемно-конфликтную ситуацию. Последнее определялось неоднозначностью условий проблемы, провоцировало использование стереотипных способов решения, которые не привели к желаемому достижению результата. В то же время, у подростков возникали недоразумения в процессе содержательного преобразования условий этой проблемы, когда интеллектуальных средств личности было совершенно недостаточно для ее решения. Отмечено, что когнитивный диссонанс характеризует личностный аспект фасилитативного взаимодействия и эксплицирует себя как особенное эмоциональное состояние человека, которое возникает в случае столкновения последнего с проблемой, которую невозможно решить с помощью хорошо известного ученику средства-стереотипа. Также доказано, что переживания подростком неадекватности в проблемной ситуации значительно блокирует его интеллектуальную деятельность, поэтому положительного результата достичь невозможно. Отмечено, что, с другой стороны, проблему следует рассматривать как условие осуществления активной познавательной деятельности, а конфликт – как наличие противоречий. Последнее подчеркивает функциональный аспект аргументативного дискурса.

Автором статьи предложены уровни сформированности аргументированного дискурса подростков, раскрыто их содержание.

Ключевые слова: аргументативный дискурс, фасилитативное взаимодействие, когнитивная психология, метод содержательно-смыслового анализа дискурсивного мышления, творческие задачи, когнитивный диссонанс.

Original manuscript received September 21, 2019

Revised manuscript accepted October 21, 2019

Self-Attitude and Self-Perception of Overweight Women

Самоставлення та самоприйняття у жінок із зайвою вагою

Vitaliia Shebanova

Dr. in Psychology, Professor, Professor of the Department of Practical Psychology, Kherson State University, Kherson (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1658-4691>

Researcher ID: D-2740-2019

E-mail: vitaliashebanova@gmail.com

Віталія Шебанова

Доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон (Україна)

Liana Onufriieva

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Professor of the Department of General and Applied Psychology, Head of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskiy (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2442-4601>

Researcher ID: R-5598-2018

E-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Ліана Онуфрієва

Кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський (Україна)

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Shebanova Vitaliia, Onufriieva Liana



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Shebanova Vitaliia, Onufriieva Liana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.420-440>

The author's contribution: V. Shebanova – 50%, L. Onufriieva – 50%.

Авторський внесок: В. Шебанова – 50%, Л. Онуфрієва – 50%.

ABSTRACT

A comparative research of peculiarities of self-attitude and various aspects of self-perception of overweight women and women with normal weight is conducted in the article. The main differences in satisfaction / dissatisfaction of women of these groups with their own bodies are revealed. The aim of the article is to find out the peculiarities of self-attitude and self-perception of overweight women. The following methods were included in the diagnostic complex of research methods: 1) the Self-Attitude Test Questionnaire of V. Stolin and S. Pantelieiev (Stolin et al., 1988); 2) the Color-A-Person Body Dissatisfaction Test of V. Sakharova, (Sakharova, 2011), 3) Shebanova's applied research «Body Self-Perception Inventory» (Shebanova, 2016).

The results of the research showed that the following sets for the personal «Me» are typical for overweight women: sufficiently expressive self-confidence, doubtful expectations about the positive attitude of others, lack of self-excuse, expressive interest in self-awareness and problems with self-understanding. It is established that there are significant differences in self-perception of overweight women from the group of women with normal weight. Overweight women have a lower global self-attitude ($p \leq 0.01$), a lower self-esteem ($p \leq 0.05$), they show lower autosympathy ($p \leq 0.05$), self-perception ($p \leq 0.05$), and self-awareness ($p \leq 0.05$). The analysis of the results of the individual attitude towards different parts of their bodies showed that most overweight women are dissatisfied with the zones of abdomen, buttocks, hips. Women of the group with normal weight also show dissatisfaction with their bodies, but their attitude towards their own bodies is more positive. The results of the applied research «Body Self-Perception Inventory» have shown that the most stressful situations for overweight women are: associations with sex; comparing themselves with other people (who are more attractive in their opinion); a social demonstration of the shortcomings of their body (conversations of others about overweight and diets, undressing in places of recreation, taking pictures, trying on clothes, etc.).

Conclusion. In general, self-attitude and self-perception, and attitudes towards the body of overweight women are significantly lower than in the group of women with normal weight. Dissatisfaction with bodies of overweight women is an indicator of rejection of their corporeity, rejection of their own bodies, loss of inner harmony and dissatisfaction with themselves.

© Shebanova Vitaliia, Onufriieva Liana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.420-440>

Key words: *disorders of eating behavior, overweight women, body image, self-attitude and self-perception, satisfaction / dissatisfaction with one's own body, self-perception of one's own body.*

Вступ

На початку ХХІ ст. ожиріння стало соціальною проблемою у багатьох країнах, у тому числі й в Україні, у якій понад 32% населення має надмірну масу тіла. З надлишковою масою тіла пов'язано підвищення ризику й частоти розвитку багатьох захворювань, суттєве погіршення якості життя особистості. Актуальність проблеми ожиріння полягає ще й у тому, що кількість людей із надлишковою вагою прогресивно збільшується. Такий приріст, за даними ВООЗ і ЮНЕСКО, становить 10% від колишньої кількості за кожні 10 років (WHO, 2010). Експертами ВООЗ підраховано, що якщо така тенденція буде збережена, то до середини нинішнього сторіччя практично все населення економічно розвинених країн хворітиме на ожиріння (WHO, 2010).

Клініко-психологічним аналізом предикатів порушень харчової поведінки та розробкою різноманітних методів корекції займаються Скугаревський (2007); Ball et al. (2002); Bruch (1973); Fairburn (2001) та ін. Численні праці присвячені психологічним і культурно-соціальним аспектам зайвої ваги: Hu et al. (2007); Sarwer et al. (2015) та ін.

Починаючи з кінця 70-х рр. ХХ ст. у психотерапії та психології різко підвищився інтерес до проблем самоставлення й образу тіла в осіб із порушеннями харчової поведінки (більшість таких досліджень було присвячено питанню особливостей образу тіла у хворих із нервовою анорексією). Уже із середини 80-х рр. було емпірично доведено, що порушення образу тіла і самоприйняття є одними з головних передумов розвитку різних видів порушень харчової поведінки. На сьогодні як дослідники-теоретики, так і практики, психологи і психотерапевти, у своїх працях зазначають, що розлади харчової поведінки значною мірою є результатом порушення

образу тіла, і саме тому при комплексній корекції цих розладів необхідні і психокорекція, і психотерапія образу тіла й образу «Я» (Дорожевець, 1986; Levain, 2004; N. Radzi et al., 2017 та ін.).

Вищевикладене зумовлює актуальність і необхідність наукових досліджень, присвячених проблемам самоствалення та самоприйняття в осіб із надлишковою масою тіла.

Саме тому **мета статті** – з'ясувати особливості самоствалення та самоприйняття у жінок із надлишковою вагою.

Завдання статті

1. Провести порівняльне дослідження особливостей самоствалення та різних аспектів самоприйняття у жінок із зайвою та нормальною вагою.

2. З'ясувати основні розбіжності у задоволеності / незадоволеності власним тілом у жінок цих груп.

Методологія та методи дослідження

Поставлені нами завдання дослідження обумовили якісний склад учасниць дослідження та необхідність двох досліджуваних груп. Групу 1 нашого дослідження особливостей «Я-образу» склали 46 жінок, які брали участь у груповій програмі корекції ваги та нормалізації харчової поведінки. Вік жінок групи 1 складав від 18 до 37 років, індекс маси тіла (ІМТ, за Кетле) – від 30 до 40 кг/м² (ожиріння I та II ступеня). Відповідно до рекомендацій ВООЗ загальноприйнятою є така інтерпретація показників ІМТ: до 16 кг/м² – виражений дефіцит маси тіла; 16–18,49 кг/м² – недостатня (дефіцит) маса тіла; 18,5–24,99 кг/м² – норма маси тіла; 25–29,99 кг/м² – надлишкова маса тіла (передожиріння); 30–34,99 кг/м² – ожиріння I ступеня; 35–39,99 кг/м² – ожиріння II ступеня; 40 кг/м² і більше – ожиріння III ступеня.

Усі учасниці цієї групи прийняли рішення змінити ставлення до себе і свого тіла, відносини з іншими, звички харчування та спосіб життя. Основною метою учасниць програми

є нормалізація харчової поведінки, позбавлення від надлишкової маси тіла та проблем із фізичним самопочуттям. Мета, завдання, умови організації занять, основний зміст, загальні етапи роботи презентовано у публікаціях автора (Шебанова, 2014; 2016).

Групою порівняння (група 2) виступили студентки заочної форми навчання Херсонського державного університету соціально-психологічного факультету з нормальною масою тіла (46 осіб, вік від 22 до 48 років, ІМТ 20–25).

Для проведення психологічної діагностики нами було обрано такі методики, як: 1) Опитувальник самоствавлення В. Століна й С. Пантелеєва (Столін та ін., 1988); 2) Кольоровий вказівник на невдоволення власним тілом (САРТ) в адаптації В. Сахарової (Сахарова, 2011); 3) Анкета прикладного дослідження «Особливості самосприйняття свого тіла» (Шебанова, 2016).

Результати та дискусії

Для вимірювання особливостей самоствавлення та різних аспектів самоприйняття жінок із зайвою вагою ми використали Опитувальник самоствавлення, розроблений В. В. Століним і С. Р. Пантелеєвим у 1985 р. Опитувальник дає змогу виявити три рівні самоствавлення, що відрізняються за ступенем узагальнення: 1) глобальне самовідношення; 2) самовідношення, диференційоване за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом та очікуваним ставлення до себе; 3) рівень конкретних дій (готовності до них) у відношенні до свого «Я».

Методика містить 57 питань-суджень, на які необхідно дати ствердну або заперечну відповідь. При обробці результатів сирі бали за кожним чинником переводяться в накопичені частоти шкал й оцінюються у такий спосіб: менше 50 – ознака не виражена; 50–74 – ознака виражена; понад 74 – ознака яскраво виражена. Результати діагностики представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл параметрів самоствавлення у респонденток групи 1

	Ознака не виражена	Ознака виражена	Ознака яскраво виражена
Шкала S	0	20,0%	80,0%
Шкала I – самоповага	26,7%	26,7%	46,7%
Шкала II – аутосимпатія	13,3%	40,0%	46,7%
Шкала III – очікуване ставлення від інших	40,0%	40,0%	20,0%
Шкала IV – самоінтерес	26,7%	13,3%	60,0%

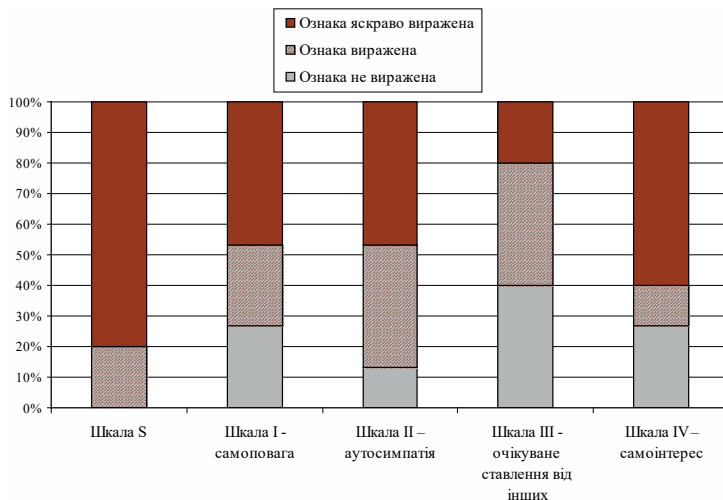
Розглянемо розподіл отриманих результатів у групі за кожною шкалою.

Шкала S – глобальне самоствавлення. Вимірює інтегральне почуття «за» або «проти» власного «Я» опитаного. Жодна особа серед жінок із зайвою вагою не продемонструвала зниження цього показника. У 80% респонденток яскраво виражене позитивне недиференційоване ставлення до власного «Я».

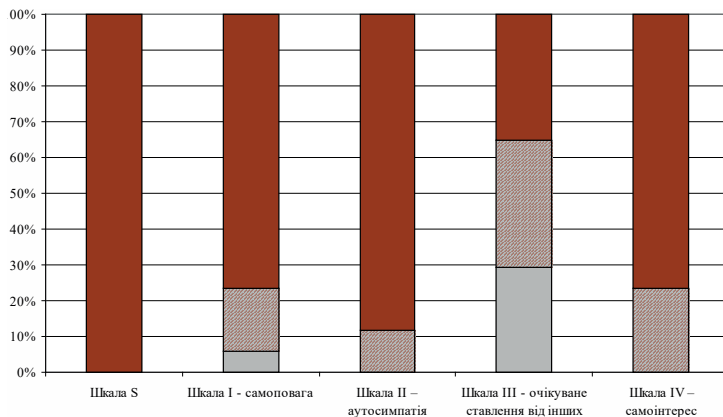
Шкала I – самоповага. Має недостатню вираженість у 26,7% повних жінок. 46,7% респонденток демонструють яскраво виражену самоповагу. Мова йде про той аспект самоствавлення, який емоційно й змістовно поєднує віру в свої сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей контролювати власне життя й бути самопослідовною, розуміння самої себе.

Шкала II – аутосимпатія. Поєднує пункти, у яких відображається дружність-ворожість до власного «Я». 46,7% жінок продемонстрували виразне позитивне схвалення себе загалом і в істотних частковостях, довіру до себе й позитивну самооцінку. Ознака недостатня у 13,3% повних жінок (на негативному полюсі – бачення в собі переважно недоліків, низьку самооцінку, готовність до самозвинування). Це та-

кож свідчить про такі емоційні реакції на себе, як роздратування, презирство, глузування, винесення самоприсудів («так тобі й треба»).



А. Група 1



Б. Група 2

Рис. 1. Розподіл параметрів самоствавлення у досліджуваних жінок групи 1 і групи 2

Шкала III – очікуване ставлення від інших – має негативну вираженість у 40% повних жінок. Лише 20% досліджуваних мають високий ступінь близькості до себе, зокрема, інтерес до власних думок і почуттів, готовність спілкуватися із собою «на рівних», упевненість у своїй цікавості для оточуючих.

Шкала IV – самоінтерес. Відображає очікування позитивного (60% досліджуваних) або негативного (26,7% респонденток) ставлення навколишніх.

Отже, аналіз результатів діагностики жінок із зайвою вагою за Опитувальником самоствавлення В. Століна виявив загалом достатній рівень прийняття власного «Я».

Порівняємо отримані показники з відповідними даними групи жінок із нормальною вагою (група 2). Як бачимо з рис. 1, жінки у групі 2 мають більш високі показники за усіма шкалами самоствавлення. Лише в у 23,5% випадків ми знаходимо знижені показники очікуваного ставлення від інших (порівняно із 40% жінок із зайвою вагою). В усіх інших випадках показники контрольної групи перебувають у межах норми.

Також опитувальник уміщує сім шкал, спрямованих на вимірювання виразності установки на ті чи інші внутрішні дії на адресу «Я» респондента.

Як бачимо з табл. 2, для жінок із зайвою вагою характерні такі установки щодо власного «Я»: достатньо виражені самовпевненість, сумнівні очікування щодо позитивного ставлення інших, відсутність самозвинувачення, виражений інтерес до власної особистості та проблем із саморозумінням.

Водночас результати виявили низку тривожних тенденцій: лише 40% респонденток мають високий рівень саморозуміння (а 46,7% досліджуваних мають занижений рівень), тільки 26,7% очікують позитивного ставлення від оточуючих людей, лише 46,7% повних жінок демонструють яскраво виражені самоприйняття та самокерівництво.

Таблиця 2

Розподіл параметрів готовності до конкретних дій стосовно свого «Я» у досліджуваних групі 1 (% від загальної чисельності групи)

	Ознака не виражена	Ознака виражена	Ознака яскраво виражена
Шкала 1 – самовпевненість	6,7	13,3	80,0
Шкала 2 – відношення інших	13,3	60,0	26,7
Шкала 3 – самоприйняття	13,3	40,0	46,7
Шкала 4 – самокерівництво, послідовність	6,7	46,7	46,7
Шкала 5 – самозвинувачення	66,7	33,3	0
Шкала 6 – самоінтерес	13,3	13,3	73,3
Шкала 7 – саморозуміння	46,7	13,3	40,0

Виявлена тенденція уточнюється при порівнянні середніх показників у групах (табл. 3).

Таблиця 3

Середні показники самоствавлення досліджуваних у групі 1 і групі 2

Шкали	Група 1	Група 2	Значущість різниці (U)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Шкала S	87,9	96,6	61,5, $p \leq 0,01$
Шкала I – самоповага	69,2	84,5	79,5, $p \leq 0,05$
Шкала II – аутосимпатія	76,9	92,7	72, $p \leq 0,05$
Шкала III – очікуване ставлення інших	57,1	72,3	97,5
Шкала IV – самоінтерес	79,7	89,4	106,5
Шкала 1 – самовпевненість	79,5	86,0	97,5
Шкала 2 – відношення інших	55,9	67,6	87,0
Шкала 3 – самоприйняття	72,4	94,8	71, $p \leq 0,05$

Продовження табл. 3

1	2	3	4
Шкала 4 – самокерівництво	71,1	72,1	114,0
Шкала 5 – самозвинувачення	38,1	29,0	111,0
Шкала 6 – самоінтерес	79,9	92,9	100,0
Шкала 7 – саморозуміння	55,7	81,4	73, $p \leq 0,05$

Для виявлення значущості відмінностей між результатами в групах ми використали U-критерій Манна – Вітні. Емпіричне значення критерію U відображає те, наскільки велика зона співпадіння значень між двома числовими рядами.

Отже, проведений аналіз показав, що існують значущі відмінності від групи жінок із нормальною вагою у самоприйнятті жінок, що мають зайву вагу. Жінки з надлишковою вагою мають нижчий показник глобального самоставлення ($p \leq 0,01$), нижчий рівень самоповаги ($p \leq 0,05$), демонструють меншу аутосимпатію ($p \leq 0,05$), самоприйняття ($p \leq 0,05$) і саморозуміння ($p \leq 0,05$).

Найменші відмінності у групах спостерігаються щодо вираженості таких рис, як самокерівництво (самопослідовність) і схильність до самозвинувачення (рис. 2).

Зауважимо, що отримані нами результати підтверджуються даними інших науковців (Скугаревський, 2007; Alegria & Larsen, 2015; Ball & Lee, 2002; Levain & Piran, 2004; Sarwer & Steffen, 2015 та ін.), які досліджували особистісні особливості осіб із зайвою вагою. Згідно з даними цих наукових досліджень, загальною особливістю жінок, стурбованих із приводу надмірної ваги, є більш виражене відчуття власної нездатності контролювати свої стосунки з іншими людьми, викликати до себе повагу і симпатію, пов'язану з почуттям образи і суб'єктивним уявленням про свою негативну соціальну репутацію. Окрім того, S. P. Hu з колегами стверджують, що у жінок із проблемами ваги виявлений взаємозв'язок негативного ставлення до власного тіла, песимістичності, переважаючої пасивної життєвої позиції, невпевненості у

собі й суб'єктивного уявлення про негативне ставлення до них оточуючих (Hu, Chiang, Yeh & Chien, 2007).

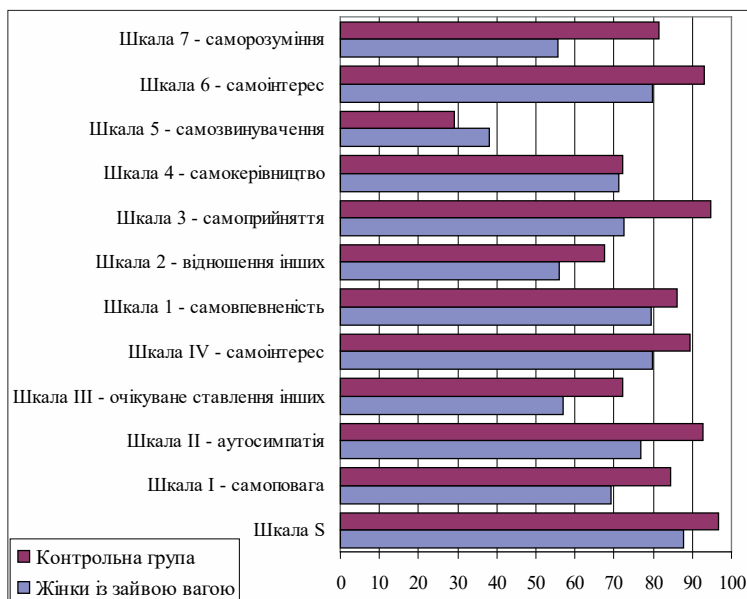


Рис. 2. Середні показники за тестом самоставлення у досліджуваних групах

Отже, можемо впевнено стверджувати, що зайва вага є чинником, який деформує уявлення жінок про власну особистість, призводить до виникнення проблем у різних аспектах самоприйняття. Власна особистість як об'єкт емоцій та оцінок сприймається повними жінками більш негативно, ніж тими, хто не має зайвої ваги.

Для дослідження задоволеності тілом у жінок був проведений тест «Цветоуказание на неудовлетворенность собственным телом» (САРТ – «The color a person body dissatisfaction test»), опублікований О. Вулей і С. Роллом та описаний російською мовою Л. Ф. Бурлачуком в адаптації В. Г. Сахарової. Автори підкреслюють значну валідність тесту та його

проективні особливості. На нашу думку, завдяки проективним можливостям тесту його можливо застосовувати не тільки з метою діагностики, але й подальшої психокорекційної роботи. Стисло опишемо процедуру тестування за цим тестом.

У бланках для дослідження формату А4 зображені фігури жінки з фронтальним і латеральним зображенням. Досліджуваним пропонується п'ять олівців або фломастерів (блакитний, зелений, чорний, жовтий і червоний), щоб розфарбувати зображену фігуру. Червоний колір використовується в тому випадку, коли людину вкрай не задовольняє будь-яка частина тіла. Розфарбовані цим кольором частини тіла оцінюються в 5 балів. Жовтий колір означає, що частина тіла не задовольняє (4 бали). Сірим зафарбовувалися нейтрально оцінювані зони – 3 бали. Зелений колір показує те, що ділянка тіла загалом задовольняє – 2 бали, блакитний – достатньо задовольняє (1 бал).

За допомогою тесту визначаються три показники незадоволеності тілом. Загальний: розраховується середнє значення для шістнадцяти частин тіла. Також обчислюються два комбіновані показники (CAPT Score 1, CAPT Score 2). Перший із них являє собою середнє арифметичне оцінок ділянок живота, верхньої третини стегна, сідниць і нижньої частини стегна. Другий включає інші частини тіла.

Результати діагностики у досліджуваних групах презентовано у табл. 4.

Таблиця 4

Середні показники незадоволеності тілом
у групах жінок із різною вагою

	Група 1	Група 2	Значущість різниці (U)
Загальний показник незадоволеності власним тілом	3,47	2,33	71, $p \leq 0,05$
CAPT Score 1	3,93	2,68	56, $p \leq 0,01$
CAPT Score 2	2,99	2,08	80, $p \leq 0,05$

Згідно з розрахунками середніх значень, жінки з будь-якою вагою найбільшою мірою не задоволені зонами свого тіла, що входять до оцінки Score 1 – ділянки живота, стегон і сідниць. Навіть усереднені дані виявляють, що ставлення жінок до цих зон незадовільне (3,93 у жінок групи 1 та 2,68 у жінок групи 2). Жінки з порушенням ваги значуще незадовільно оцінюють власне тіло у цій зоні, ніж жінки з контрольної групи ($p \leq 0,01$).

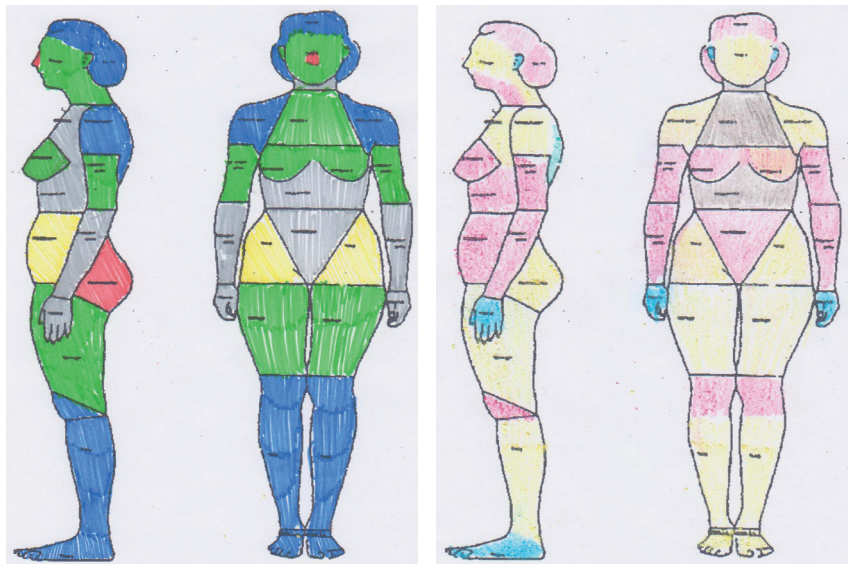
Комбінований показник Score 2 містить у собі оцінку таких частин тіла, як: волосся, обличчя, плечі, плечовий пояс, передпліччя, груди, верхня частина живота, кисті рук, гомілки та стопи. Жінки із зайвою вагою також менш задоволені зазначеними зонами свого тіла (2,99 порівняно з 2,09 у групі 2).

Загальний показник розраховують як середнє значення для всіх частин тіла. Цей показник у жінок із зайвою вагою значуще нижчий, ніж у жінок із нормальною вагою ($p \leq 0,05$).

При аналізі індивідуального ставлення до різних частин свого тіла в різних групах виявлена різна картина. У групі 2 досліджувані жінки мають різноманітне ставлення до різних зон тіла як у позитивну, так і в негативну сторону. Їхні бланки буквально майоріють різними кольорами, використаними у тесті (рис. 3А). Узагальнюючи якісні результати за рисунками жінок цієї групи, нами встановлено, що значуще частіше ними негативно оцінювалися зони обличчя, грудей, живота, стегон і спини.

У групі жінок із зайвою вагою спостерігаємо також строкату картину, але в багатьох досліджуваних у бланках розфарбовування зон виявило негативну і вкрай негативну оцінку частин свого тіла. Найчастіше негативні оцінки спостерігалися за такими частинами тіла: живіт, сідниці, стегна. Вважаємо, що це обумовлено значними проблемами досліджуваних цієї групи у прийнятті своєї сексуальності, становлення жіночності, наявності травматичного тілесного

досвіду, неготовності до самовираження та зрілої самостійності (що у подальшому знайшло своє підтвердження під час індивідуальних бесід із респондентками).



А. Група 2

Б. Група 1

Рис. 3. Приклад виконання тесту САРТ жінками в різних групах

Жінки групи 2 також демонструють незадоволення щодо свого тіла, але їх ставлення більш спокійне й благополучне.

Жінки обох груп заповнювали Анкету прикладного дослідження «Особливості самосприйняття свого тіла» (Шебанова, 2016), яка дає змогу оцінити, як часто вони відчувають дискомфорт із приводу своєї зовнішності в різних ситуаціях. Виявлено, що найбільш стресовими для жінок із зайвою вагою є ситуації: пов'язані із сексом (93,3% досліджуваних); порівняння себе з іншими людьми (коли вони перебувають поруч із привабливими людьми – 80%, перегляд модних журналів – 86,7%); соціальної демонстрації недоліків свого

© Shebanova Vitaliia, Onufriieva Liana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.420-440>

тіла (розмови інших про зайву вагу й дієти – 86,7%, примірювання одягу – 66,7%).

Також достатньо болісним для 100% повних жінок є об'єктивне нагадування про фізичний недолік – зважування та перегляд власних зображень.

Висновки

Загалом ставлення до тіла в жінок із зайвою вагою значуще нижче, ніж у групі жінок із нормальною вагою. Незадоволеність тілом у жінок із зайвою вагою – показник неприйняття своєї тілесності, відчуженості від власного тіла, втрати внутрішньої гармонії й незадоволеності собою.

Література

- Дорожевец А. Н. Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. Москва, 1986. URL : <http://diss.rsl.ru/diss/02/0231/020231002.pdf>.
- Леви Т. С. Отношение к телу в структуре самоотношения. *Знание, понимание, умение*. 2008. № 3. С. 72–75. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-k-telu-v-strukture-samootnosheniy>.
- Сахарова В. Г. Психология тела. Диагностика отношения к телу. Санкт-Петербург : Речь, 2011. 112 с.
- Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 350 с.
- Скугаревский О. А. Классификационные критерии нарушений пищевого поведения и сопряженные поведенческие проявления. *Психотерапия и клиническая психология*. 2007. № 2 (7). С. 25–29.
- Столин В. В. Опросник самоотношения. *Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы* / ред. А. А. Бодалёва и др. Москва : МГУ, 1988. С. 123–130.
- Шебанова В. І. Анкета прикладного дослідження «Особливості самосприйняття свого тіла»: авторське свідоцтво № 64531 від 18.03.2016. Київ : Державна служба інтелектуальної власності України.
- Шебанова В. И. Тренинг нормализации пищевого поведения: Программа психологического сопровождения на пути к свободе от переедания. Практическое руководство. Херсон : ЧП Вышемирский В. С., 2014. 394 с.

- Шебанова В. І. Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма – патологія»: монографія. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2016. 612 с.
- Algría, C. A., & Larsen, B. (2015). «That's who I am: A fat person in a thin body»: Weight loss, negative self-evaluation, and mitigating strategies following weight loss surgery. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 27, 3, 137–144. DOI 10.1002/2327-6924.12158.
- Ball, K. C., & Lee, C. (2002). Psychological stress, coping, and symptoms of disordered eating in a community sample of young Australian women. *Int. Journal Eating disorders*, 31 (1), 71–81.
- Bruch, H. (1973). *Eating Disorders: Obesity, Anorexia Nervosa and the Person Within*. New York : Basic Books. 438 p.
- Fairburn, C. G. (2001). *Eating disorders*. New York : Lancet. P. 407–416.
- Hu, S. P., Chiang, T. Y., Yeh, S. L., & Chien, Y. W. (2007). Comparisons of attitudes and practices between obese and normal weight women in Taiwan. *Asia Pacific journal of clinical nutrition*, 16 (3), 567–571.
- Levain, M. P., & Piran, N. (2004). The role of body image in the prevention of eating disorders. *Body Image*, 1 (1), 57–70. DOI 10.1016/S1740-1445(03)00006-8.
- Radzi, N. S. M., & Musa, M. (2017). Beauty Ideals, Myths and Sexisms: A Feminist Stylistic Analysis of Female Representations in Cosmetic Names. GEMA Online® *Journal of Language Studies*, 17 (1). DOI <http://doi.org/10.17576/gema-2017-1701-02>.
- Sarwer, D. B., & Steffen, K. J. (2015). Quality of Life, Body Image and Sexual Functioning in Bariatric Surgery Patients. *European eating disorders review: the Journal of the Eating Disorders Association*, 23 (6), November, 504–508. DOI 10.1002/erv.2412.
- Shebanova, V. I. (2015). Speciale (Negativo) e del Corpo Sperimentare un Persona Crisi D'identita. *Italian Science Review*, 1 (22), 172–175.
- Víctor, M.-M. (2018). Revisión sistemática y síntesis narrativa de intervenciones sobre obesidad sin complicaciones: pérdida de peso, bienestar e impacto en trastornos alimentarios. *Enfermería Clínica*, 28, 3, May–June, 212–213. URL : <https://doi.org/10.1016/j.enfcle.2017.08.006>.
- WHO (2010). *Mental Health Promotion in Young People – Investment for the Future*. URL : http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0013/121135/E94270 [in Europe].

References

- Dorozhevets, A. N. (1986). Iskazhenie obraza fizicheskogo ya u bolnykh ozhireniem i nervnoy anoreksii [Distortion of the image of the phy-

- sical Me in patients with obesity and anorexia nervosa]. *Candidates thesis*. Moskva. Retrived from: <http://diss.rsl.ru/diss/02/0231/020231002.pdf> [in Russian].
- Levi, T. S. (2008). Otnoshenie k telu v strukture samootnosheniia [The relation to the body in the structure of the self-relationship]. *Znanie, ponimanie, umenie – Knowledge, understanding, skill*, 3, 72–75. Retrived from: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-k-telu-v-strukture-samootnosheniy> [in Russian].
- Sakharova, V. G. (2011). *Psikhologiya tela. Diagnostika otnosheniia k telu [Psychology of the body. Diagnosis of attitude to the body]*. Saint Petersburg: Rech [in Russian].
- Sidorenko, E. V. (2003). *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii [Methods of mathematical processing in psychology]*. Saint Petersburg: Rech [in Russian].
- Skugarevskii, O. A. (2007). Klassifikatsionnyie kriterii narusheniy pischevogo povedeniia i sopriazhennyye povedencheskie proiavlenniya [Classification criteria for eating disorders and conjugate behavioral manifestations]. *Psikhoterapiia i klinicheskaiia psikhologiya – Psychotherapy and clinical psychology*, 2 (7), 25–29 [in Russian].
- Stolin, V. V. & Pantileev, S. R. (1988). Oprosnik samootnosheniia [The questionnaire of self-relationship]. *Praktikum po psikhodiagnostike: Psikhodiagnosticheskie materialy – Practical work on psychodiagnosics: Psychodiagnostic materials*. A. A. Bodaliyova & et. (Ed.). (pp. 123–130). Moskva: Moskva State University [in Russian].
- Shebanova, V. I. (2016). *Anketa prykladnogo doslidzhennia «Osoblyvosti samospryiniattia svoho tila» [Application-study questionnaire «Peculiarities of self-perception of one's body»]*. Authorship No. 64531 dated March 18, 2016. – Kyiv: State Service of Intellectual Property of Ukraine [in Ukrainian].
- Shebanova, V. I. (2014). *Trening normalizatsii pischevogo povedeniia: Programma psikhologicheskogo soprovozhdeniia na puti k svobode ot pereedaniia. Prakticheskoe rukovodstvo [Training for normalization of eating behavior: A program of psychological support on the way to freedom from overeating. A Practical Guide]*. Herson : ChP Vishe-mirskii V. S. [in Ukrainian].
- Shebanova, V. I. (2016). *Fenomenolohiia kharchovoi povedinky u kontynuumi «norma–patolohiia» [Phenomenology of food behavior in the continuum «norm-pathology»]*. Kherson: ChP Vyshemirskyy V. S. [in Ukrainian].
- Alegría, C. A. & Larsen, B. (2015). «That's who I am: A fat person in a thin body»: Weight loss, negative self-evaluation, and mitigating strate-

- gies following weight loss surgery. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 27, 3, 137–144. DOI: 10.1002/2327-6924.12158.
- Ball, K. C. & Lee, C. (2002). Psychological stress, coping, and symptoms of disordered eating in a community sample of young Australian women. *Int. Journal Eating disorders*, 31(1), 71–81.
- Bruch, H. (1973). *Eating Disorders: Obesity, Anorexia Nervosa and the Person Within*. New York: Basic Books.
- Fairburn, C. G. (2001). *Eating disorders*. New York: Lancet.
- Hu, S. P., Chiang, T. Y., Yeh, S. L. & Chien, Y. W. (2007). Comparisons of attitudes and practices between obese and normal weight women in Taiwan. *Asia Pacific journal of clinical nutrition*, 16(3), 567–571.
- Levain, M. P. & Piran, N. (2004). The role of body image in the prevention of eating disorders. *Body Image*, 1, 57–70. DOI:10.1016/S1740-1445(03)00006-8.
- Radzi, N. S. M. & Musa, M. (2017). Beauty Ideals, Myths and Sexisms: A Feminist Stylistic Analysis of Female Representations in Cosmetic Names. GEMA Online® *Journal of Language Studies*, 17 (1). DOI: <http://doi.org/10.17576/gema-2017-1701-02>.
- Sarwer, D. B. & Steffen, K. J. (2015). Quality of Life, Body Image and Sexual Functioning in Bariatric Surgery Patients. *European eating disorders review : the journal of the Eating Disorders Association*, 23(6), November, 504-508. DOI: 10.1002/erv.2412.
- Shebanova, V. I. (2015). Speciale (Negativo) e del Corpo Sperimentare un Persona Crisi D'identità. *Italian Science Review*, 1 (22) January, pp. 172–175 [in Italian].
- Victor, M.-M. (2018). Revisión sistemática y síntesis narrativa de intervenciones sobre obesidad sin complicaciones: pérdida de peso, bienestar e impacto en trastornos alimentarios. *Enfermería Clínica*, 28, 3, May–June, 212–213. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.enfcle.2017.08.006> [in Spanish].
- WHO (2010). *Mental Health Promotion in Young People – Investment for the Future*. Retrieved from http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0013/121135/E94270.

Шебанова Віталія, Онуфрієва Ліана. Самоставлення та самоприйняття у жінок із зайвою вагою

АНОТАЦІЯ

У статті проведено порівняльне дослідження особливостей самоставлення та різних аспектів самоприйняття у жінок із зайвою та нормаль-

ною вагою. З'ясовано основні розбіжності у задоволеності / незадоволеності власним тілом у жінок цих груп. Мета статті – з'ясувати особливості самоставлення та самоприйняття у жінок із надлишковою вагою. До діагностичного комплексу методів дослідження увійшли такі методики, як: 1) Опитувальник самоставлення В. Століна й С. Пантелєєва (Столін та ін., 1988); 2) Кольоровий вказівник на невдоволення власним тілом (САРТ) в адаптації В. Сахарової (Сахарова, 2011); 3) Анкета прикладного дослідження «Особливості самоприйняття свого тіла» (Шебанова, 2016). Результати дослідження виявили, що для жінок із зайвою вагою характерні такі установки щодо власного «Я»: негативні очікування щодо позитивного ставлення інших, відсутність самозвинувачення, інтерес до власної особистості та проблеми із саморозумінням. Установлено, що існують значущі відмінності від групи жінок із нормальною вагою у самоприйнятті жінок, що мають зайву вагу. Жінки з надлишковою вагою мають нижчий показник глобального самоставлення ($p \leq 0,01$), нижчий рівень самоповаги ($p \leq 0,05$), демонструють меншу аутосимпатію ($p \leq 0,05$), самоприйняття ($p \leq 0,05$) і саморозуміння ($p \leq 0,05$). Аналіз одержаних результатів індивідуального ставлення до різних частин свого тіла показав, що найчастіше жінки із зайвою вагою незадоволені зонами живота, сідниць, стегон. Жінки групи з нормальною вагою також демонструють незадоволення щодо свого тіла, але їх ставлення до власного тіла більш позитивне. Результати дослідження за Анкетою прикладного дослідження «Особливості самоприйняття свого тіла» виявили, що найбільш стресовими для жінок із зайвою вагою є ситуації: пов'язані із сексом; порівняння себе з іншими людьми (на їх думку, більш привабливими); соціальної демонстрації недоліків свого тіла (роздягання у місцях відпочинку, фотографування, примірювання одягу, розмови інших про зайву вагу й дієти тощо).

Отже, загалом самоставлення та самоприйняття і ставлення до тіла у жінок із зайвою вагою значуще нижче, ніж у групі жінок із нормальною вагою. Незадоволеність тілом у жінок із зайвою вагою – показник неприйняття своєї тілесності, відчуженості від власного тіла, втрати внутрішньої гармонії й незадоволеності собою.

Ключові слова: розлади харчової поведінки, жінки з надлишковою масою тіла, образ тіла, самоставлення та самоприйняття, задоволеність / незадоволеність власним тілом, самоприйняття свого тіла.

Шебанова Віталія, Онуфрієва Ліана. Самоотношение и самопринятие у женщин с лишним весом

АННОТАЦИЯ

В статье проведено сравнительное исследование особенностей самоотношения и различных аспектов самопринятия у женщин с лишним и нормальным весом. Выявлены основные различия в удовлетворенности / неудовлетворенности собственным телом у женщин этих групп. Цель статьи – выявить особенности самоотношения и самопринятия у женщин с избыточным весом. Диагностический комплекс методов исследования составили следующие методики: 1) Опросник самоотношения В. Столина и С. Пантелеева (Столин и др., 1988); 2) Цветоуказание на неудовлетворенность собственным телом (CAPT) в адаптации В. Сахаровой (Сахарова, 2011); 3) Анкета прикладного исследования «Особенности самовосприятия своего тела» (Шебанова, 2016). Результаты исследования выявили, что для женщин с лишним весом характерны следующие установки относительно собственного «Я»: негативные ожидания относительно положительного отношения других, отсутствие самообвинения, интерес к собственной личности и проблемы с самопониманием. Установлено, что существуют значимые отличия от группы женщин с нормальным весом в самопринятии женщин, имеющих лишний вес. Женщины с избыточным весом имеют более низкий показатель глобального самоотношения ($p \leq 0,01$), низкий уровень самоуважения ($p \leq 0,05$), демонстрируют меньшую аутосимпатию ($p \leq 0,05$), самопринятие ($p \leq 0,05$) и самопонимание ($p \leq 0,05$). Анализ полученных результатов индивидуального отношения к разным частям своего тела показал, что наиболее часто женщины с лишним весом недовольны зонами живота, ягодиц, бедер. Женщины группы с нормальным весом также демонстрируют недовольство относительно своего тела, но их отношение к собственному телу более позитивное. Результаты исследования по Анкете прикладного исследования «Особенности самовосприятия своего тела» обнаружили, что наиболее стрессовыми для женщин с лишним весом являются ситуации: связанные с сексом; сравнения себя с другими людьми (по их мнению, более привлекательными); социальной демонстрации недостатков своего тела (раздевание в местах отдыха, фотографирование, примерка одежды, разговоры других о лишнем весе и диетах и т. п.).

Вывод: в целом самоотношение и самопринятие и отношение к телу у женщин с лишним весом значимо ниже, чем в группе женщин с нормальным весом. Неудовлетворенность телом у женщин с лишним весом – показатель неприятия своей телесности, отчужденности от собственного тела, потери внутренней гармонии и неудовлетворенности собой.

Ключевые слова: *расстройства пищевого поведения, женщины с избыточной массой тела, образ тела, самоотношение и самопринятие, удовлетворенность / неудовлетворенность собственным телом, самовосприятие своего тела.*

Original manuscript received August 25, 2019

Revised manuscript accepted September 25, 2019

Wisdom as a Meta-Functional Level of Psychological Resourcefulness of Personality

Мудрість як метафункціональний рівень психологічної ресурсності особистості

Olena Shtepa

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5396-3279>

Researcher ID: S-9557-2018

E-mail: Olena.Shtepa@lnu.edu.ua

Олена Штепа

Кандидат психологічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів (Україна)

ABSTRACT

The functional significance of the psychological resourcefulness of a personality is focused in the context of the psychology of being. The conditionality of wisdom as an expert system of knowledge and the individual's ability to self-change by its psychological resources is theoretically envisaged. In the research, wisdom is positioned as an expert knowledge system, which is characterized by a resource-determined sequence of updating its ethical and competency filters. Empirical descriptors of the ontological forces of man and wisdom are grounded. It is defined, that the discriminant model of wisdom (with the Wilks' Lambda index of 0.69) contains the following indicators: ability to update resources, knowledge of resources, the resource of kindness to people, ontopower of violence (leadership), the resource on the pursuit of wisdom, ontopower self-affirmation

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Shtepa Olena



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Shtepa Olena

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.441-462>

<http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246>

441

(help), a resource of self-confidence. A correlation analysis by Student's t-test ($p < 0,05$) showed, that people with a low level of wisdom in comparison with people with a high level of wisdom, have a lower level of ability to update their resources. According to Univariate analysis of variance ($p < 0,05$), the ability to update one's resources determines the level of wisdom, self-confidence, kindness to people, success, creativity, the desire for wisdom, responsibility, as well as ontopower of violence (leadership) and ontopower to live (collaboration). The results of the study made it possible to establish, that the expert function of wisdom is determined by the psychological resources available to a person, which characterize the context of personal self-determination and determine the sequence of updating filters of wisdom – ethical and competence. A change in the main ontopower in relation to the past situation is characterized as a change in the ratio of ontopower or self-change. The main psychological resources of self-change are revealed to be self-confidence, faith in goodness, the desire for wisdom. The priority of the resource of faith in goodness in relation to the resource of the desire for wisdom determines the sequence of the ethical and competency filters of wisdom as an expert knowledge system. The self-confidence resource gives a person the opportunity to trust himself in choosing an ethical-competency sequence of wisdom filters as one that leads to truth. The ability to update one's resources is crucial for actualizing wisdom as an expert system. Based on the results of the study, psychological resourcefulness as a person's ability to operate personal resources is specified as an existential ability to conscious determination of a reference source for self-interpretation.

Key words: *psychological resourcefulness, wisdom, human ontological forces, self-changes, ability.*

Вступ

У наукових дослідженнях психологічні ресурси співвідносять з особистісним потенціалом (Леонтьев, 2016: 26), що дає змогу тлумачити психологічну ресурсність як особистісну властивість. Водночас у наших розвідках ми дійшли висновку, що психологічну ресурсність доцільно схарактеризувати як уміння людини актуалізовувати власні ресурси, тобто свідомо оперувати ними, зокрема знати їх, уміти вміщувати й оновлювати (Штепа, 2018: 384). У такому означенні акцентовано саме функціональний аспект психологічної

ресурсності. Відтак, психологічну ресурсність доцільно розглядати не лише як особистісну властивість, а і як здатність. На погляд М. Савчина (Савчин, 2016: 8), однією з головних ознак здатностей є їх змістова спрямованість. З метою цілісної характеристики феномену психологічної ресурсності виявилось доцільним конкретизувати її призначення для людини, зокрема з'ясувати, для чого саме особистості бути психологічно ресурсною.

Проблематизація призначення психологічної ресурсності у ракурсі буття зумовила наш пошук аргументації власне у напрямі психології буття, що розкриває особистість у її здатності до самозміни (Знаков, 2016: 123). Самозміни визначено механізмом особистісного саморозвитку, що актуалізується ресурсами, які є у розпорядженні людини (Низовских, 2014: 35). Дослідниками простежено, що необхідність самозміни стає для особи очевидною у ситуації невизначеності. Власне здатність особистості ефективно долати невизначеність завдяки рефлексії і саморозумінню, створюючи продуктивні соціальні взаємини, науковцями означено як мудрість (Vangen et al., 2013: 1256). Проникнення у суть речей і розуміння, як їх змінити (Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду..., 2013: 179), здатність до розрізнення добра і зла (Сократ) філософами і дослідниками концептуалізовано як мудрість – експертну систему знань, що може мати етичний і компетентнісний кшталт (Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду..., 2013: 179), набувається у саморозвитку (Smulson et al., 2013) й об'єктивує істину через генеративні ресурси мовної свідомості (Лісовський, 2016: 4; 21).

Вважаємо, що поняття «генеративні ресурси мовної свідомості» (Лісовський, 2016: 4) є сумірним до наданої нами характеристики психологічних ресурсів як екзистенціально-когнітивних кодів інтерпретації людиною значущості події (Штепа, 2019: 92), відтак, на основі представлених аргументів здатність до мудрості припустимо означити як метафункціональний рівень психологічної ресурсності.

Мета статті полягає в емпіричному обґрунтуванні мудрості як метафункціонального рівня психологічної ресурсності.

Завдання статті

1. Продемонструвати можливість верифікації функціонування мудрості через показники головних онтологічних сил людини.

2. Представити емпіричні дані щодо значення психологічних ресурсів у функціонуванні мудрості.

3. Проінтерпретувати роль психологічних ресурсів у функціонуванні етичної та компетентної мудрості.

Методи та методики дослідження

Дослідження реалізовано за моделлю Байєра, що акцентує на перетворенні проблеми в уможливлену для її розв'язання вигляд і на застосуванні результатів. Для емпіричної верифікації функціонування мудрості застосовано ідею Н. Нізовських (Низовских, 2014: 35) про самозміни як здатність людини свідомо співвідносити головні онтологічні сили особистості, що їх схарактеризував Р. Мей (Мей, 2001). Нами визначено емпіричні дескриптори головних онтологічних сил особистості на основі зіставлення інтерпретацій онтосил за Р. Меєм (Мей, 2001) і змісту шкал методики багатоаспектної квантифікації міжособистісних взаємин Т. Лірі за А. Реаном (Реан, 2006: 166, 167). Оскільки у ході дослідження числові дані усіх емпіричних показників онтологічних сил у досліджуваних установлено на адаптивному рівні, то доцільними були такі назви-маркери емпіричних дескрипторів онтосил: насилля – лідерство (авторитарність (1-й октан)), відстоювання власного «Я» – суперництво (егоїзм (2-й октан)), агресивність – наполегливість (агресивність (3-й октан)), сила жити – співпраця (дружелюбність (7-й октан)), самоствердження – допомога (альтруїстичність (8-й октан)). Оскільки ми виходили з погляду, що особа є суб'єктом інтерпретації реальності, то емпіричним дескриптором мудрості визначено

мудрість як чесноту за методикою М. Селігмана і К. Петерсона (Learn Your 24 Character Strengths) (Peterson & Seligman, 2004: 94). Психологічні ресурси діагностовано за допомогою опитувальника психологічної ресурсності (Штепа, 2018: 393). У дослідженні взяли участь 75 осіб (студенти гуманітарних факультетів, лікарі, правники, працюючі пенсіонери) віком від 18 до 73 років ($M = 36,0$) (із них 63% жінок, 37% чоловіків).

Результати та дискусії

Із метою встановити можливість характеристики групи досліджуваних за показниками мудрості й ресурсності було здійснено Tests of Normality і в такий спосіб визначено дескриптивну коректність емпіричних показників. Зокрема, показник Kolmogorov – Smirnov test становить для 30% шкал $p < 0,01$, для 70% шкал – $p < 0,05$; показник Lilliefors test – для 89% шкал $p < 0,01$, для 11% шкал – $p < 0,05$; показник Shapiro – Wilk’s test коливається у межах 0,85–0,95.

Із метою з’ясувати, чи дійсно мудрість доцільно позиціонувати як здатність до розрізнення добра і зла, було реалізовано багатофакторний аналіз. У групі досліджуваних встановлено, що показники авторитарності, егоїстичності й агресивності включено до фактора 1, що пояснює 38,5% дисперсії, а до фактора 2 (27,8%) увійшли показники альтруїстичності й дружелюбності (рис. 1). Отримані дані дають змогу інтерпретувати мудрість як експертну систему знань, що дає людині можливість дискримінувати поняття за категоріями добра і зла. Водночас сама мудрість постає атрибутом із невизначеною валентністю.

На основі даних описової статистики було виокремлено дві підгрупи досліджуваних із високим і низьким рівнями мудрості ($M_1 = 26$; $M_2 = 47$) (рис. 2). За результатами дискримінантного аналізу було встановлено, що показник «мудрість» є на 85,3% коректною дискримінантою для досліджуваної групи ($p < 0,05$).

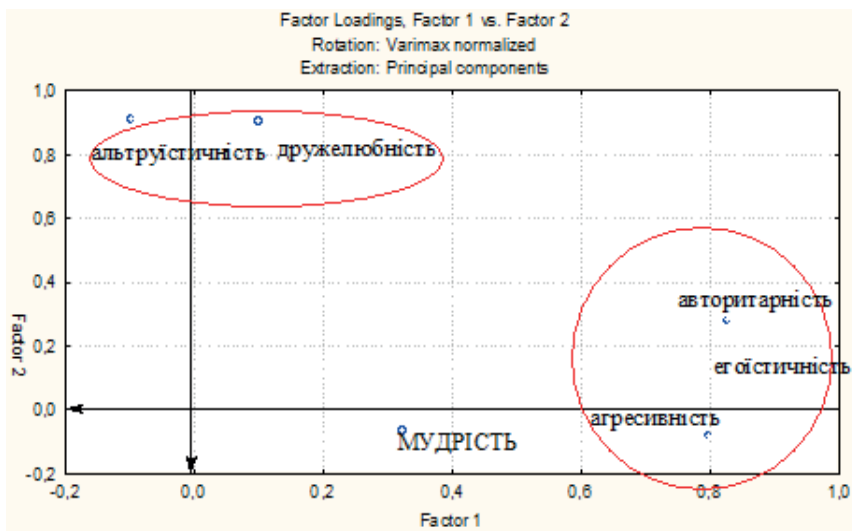


Рис. 1. Результати багатofакторного аналізу щодо мудрості як експертної системи знань

Лідерство є найяскравішою тенденцією у підгрупі осіб із високим рівнем мудрості, а в підгрупі осіб із низьким рівнем мудрості тенденції лідерства і допомоги є рівновеликими. За рівнем співпраці особи з різним рівнем мудрості є схожими. Водночас рівень допомоги кількісно нижчий у підгрупі осіб із високим рівнем мудрості. Пояснення співвідношення онтосил особистості за критерієм мудрості, на наш погляд, потребувало якісних даних, оскільки кількісні виявилися парадоксальними.

Було уточнено, що дискримінантна модель мудрості (за показника Wilks' Lambda 0,69) містить такі показники: уміння оновлювати власні ресурси, знання власних ресурсів, ресурс доброти до людей, онтосила насилля (лідерство), ресурс прагнення мудрості, онтосила самоутвердження (допомога), ресурс упевненості в собі.

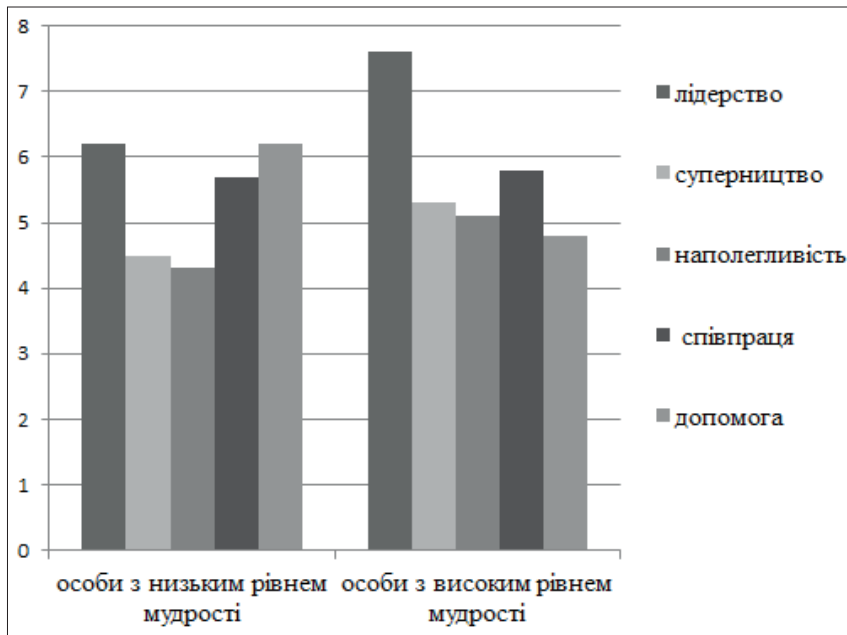


Рис. 2. Співвідношення головних онтологічних сил людини в осіб із різним рівнем мудрості (бали)

Результати порівняльного аналізу за t-критерієм Стьюдента ($p < 0,05$) показали, що особи з низьким рівнем мудрості, порівняно з особами з високим рівнем мудрості, характеризуються нижчим рівнем показника уміння оновлювати власні ресурси ($M1 = 5,5$; $M2 = 6,9$). За даними регресійного аналізу фактором мудрості є показник уміння оновлювати власні ресурси. За результатами однофакторного дисперсійного аналізу ($p < 0,05$) визначено, що уміння оновлювати власні ресурси зумовлює рівень мудрості, ресурсів упевненості в собі, доброти до людей, успіху, творчості, прагнення мудрості, відповідальності, а також онтосил насилля (лідерства) і сили жити (співпраці).

Таблиця 1

Результати однофакторного дисперсійного аналізу за показником
уміння оновлювати власні ресурси

Порівнювані показники	SS- Effect	df- Effect	MS- Effect	SS- Error	df- Error	MS- Error	F	p
Упевненість у собі	90,22	6	15,03	129,71	68	1,90	7,88	0,00
Доброга до людей	32,55	6	5,42	135,44	68	1,99	2,72	0,01
Допомога іншим	19,90	6	3,31	134,97	68	1,98	1,67	0,14
Успіх	15,57	6	2,59	63,96	68	0,94	2,75	0,01
Любов	12,920	6	2,15	90,19	68	1,32	1,62	0,15
Творчість	55,59	6	9,26	96,48	68	1,41	6,53	0,00
Віра у добро	14,36	6	2,39	117,95	68	1,73	1,38	0,23
Прагнення мудрості	13,96	6	2,32	61,42	68	0,90	2,57	0,02
Робота над собою	8,19	6	1,36	65,96	68	0,97	1,40	0,22
Самореалізація у професії	35,77	6	5,96	106,41	68	1,56	3,80	0,00
Відповідальність	21,72	6	3,62	78,93	68	1,16	3,11	0,00
Онтосила насилля (лідерство)	162,06	6	27,01	752,52	68	11,06	2,44	0,03
Онтосила відстоювання власного «Я» (суперництво)	47,64	6	7,94	439,50	68	6,46	1,22	0,30
Онтосила агресії (наполегливість)	22,87	6	3,81	495,12	68	7,28	0,52	0,78
Онтосила жити (співпраця)	99,62	6	16,60	489,89	68	7,20	2,30	0,04
Онтосила самоутвердження (допомога)	86,64	6	14,44	669,35	68	9,84	1,46	0,20
Мудрість	487,24	6	81,20	2036,14	68	29,94	2,71	0,02

Зіставлення результатів дискримінантного, порівняльного, регресійного й однофакторного дисперсійного аналізу дало змогу виявити, що уміння оновлювати власні ресурси є визначальним показником мудрості як експертної системи знань, що характеризується етичним і компетентнісним компонентами.

Кореляційний аналіз виявив, що уміння оновлювати власні ресурси прямо пов'язано з мудрістю ($r = 0,22$; $p < 0,05$) і співпрацею (онтосила жити) ($r = 0,38$; $p < 0,001$). Своєю чергою, співпраця (онтосила жити) прямо пов'язана з допомогою (онтосила самоутвердження) ($r = 0,67$; $p < 0,001$); допомога прямо пов'язана з ресурсами прагнення мудрості ($r = 0,38$; $p < 0,001$) і віри у добро ($r = 0,54$; $p < 0,001$). Ресурс прагнення мудрості прямо пов'язаний із лідерством (онтосила насилля) ($r = 0,21$; $p < 0,05$), яке своєю чергою прямо пов'язане з наполегливістю (онтосила агресії) та суперництвом (онтосила відстоювання власного «Я»).

Із метою з'ясування змістової наближеності онтосил, психологічних ресурсів і мудрості було застосовано кластерний аналіз (рис. 3, 4). На рис. 3 дендрограма ілюструє, що до показників-індикаторів мудрості – інтересу до навчання, перспективності, гнучкості мислення – більш наближеними з онтосил є такі, як сила жити (співпраця) і самоутвердження (допомога). Сполучником між онтосилами і мудрістю допустимо вважати саме інтерес до навчання.

Рис. 4 унаочнює, що мудрість охоплює як ресурси, так і онтосили людини. Важливо звернути увагу на те, що ресурсом, який відокремлює онтосили добра (самоутвердження (допомога) і сила жити (співпраця)) та зла (насилля (лідерство), відстоювання власного «Я» (суперництво), агресія (наполегливість)), є саме ресурс віри у добро, що характеризує відсутність амбівалентності у сприйманні життя.

Із метою встановити динамічне співвідношення психологічних ресурсів і показників-індикаторів мудрості було застосовано методи «причин та ефектів» Ішикави (рис. 5).

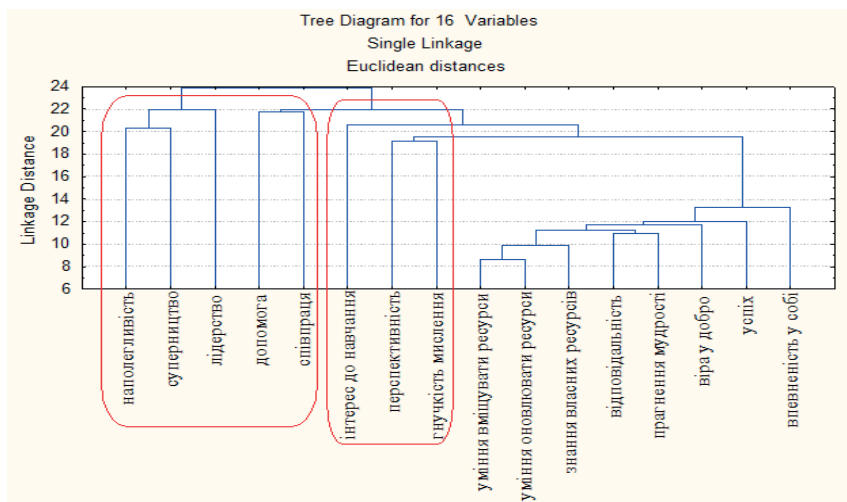


Рис. 3. Результати кластерного аналізу методом дендрограми щодо показників-сполучників мудрості й онтосил людини

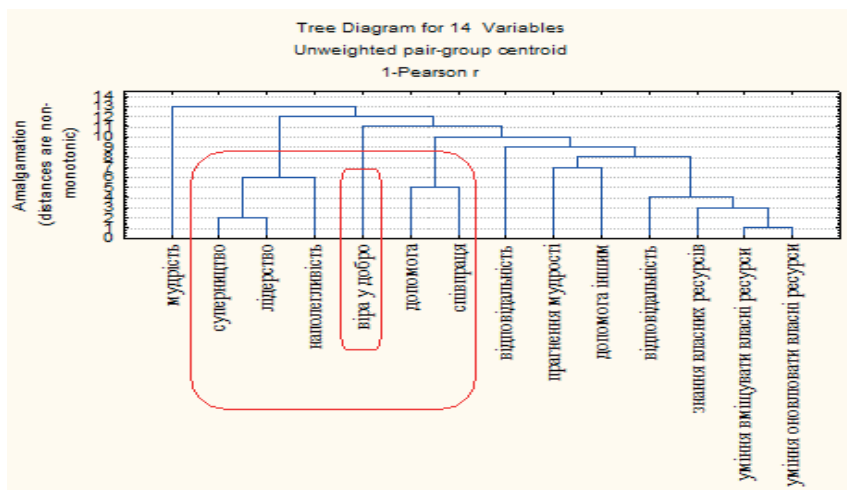


Рис. 4. Результати кластерного аналізу методом дендрограми щодо показників-сполучників мудрості й психологічних ресурсів

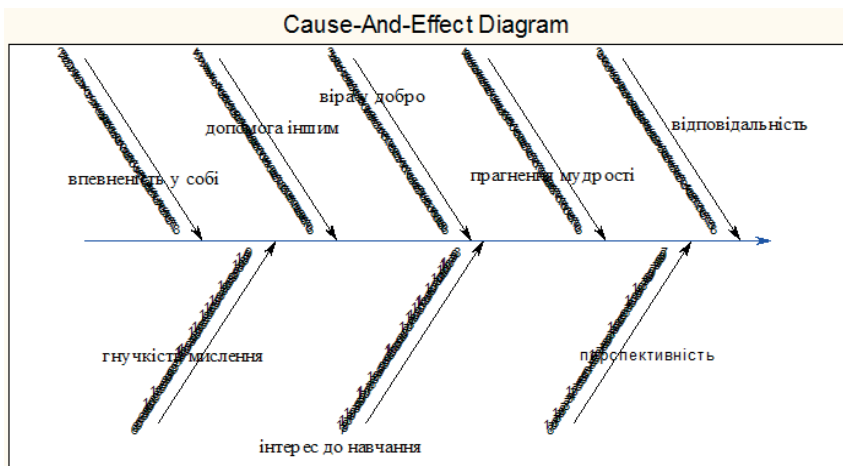


Рис. 5. Результати аналізу процесів методом «причин та ефектів» щодо показників-сполучників мудрості й психологічних ресурсів

Метод аналізу процесів за Ішикавою виявив наявність збігу показника-індикатора мудрості «інтерес до навчання» (вибірковість у засвоєнні компетенцій, чуття потоку за вивчення того, що вважається важливим (Peterson & Seligman, 2004: 103)) і ресурсу віри у добро. Такі результати вказують, на наш погляд, на те, що через ресурс віри у добро реалізується означення людиною фактів реальності як значущих, а далі вона докладніше аналізує інформацію. Відтак, психологічні ресурси зумовлюють розкриття мудрості як експертної системи знань саме етико-компетентнісної послідовності.

Із метою встановити структуру системи співвідношень онтосил і психологічних ресурсів осіб із різним рівнем мудрості було застосовано багатофакторний аналіз, результати якого систематизовано у табл. 2. До факторної моделі було включено ті психологічні ресурси, які було виявлено у дискримінантній моделі мудрості, а також ресурс віри у добро, як такий, що характеризує динаміку системи мудрості.

© Shtepa Olena

Таблиця 2

Результати багатфакторного аналізу системи співвідношень онтосил і психологічних ресурсів осіб із різним рівнем мудрості

Показники аналізу	Факторні навантаження показників у групі осіб із високим рівнем мудрості			Факторні навантаження показників у групі осіб із низьким рівнем мудрості		
	Factor 1 (35,2%)	Factor 2 (31,83%)	Factor 3 (14,2%)	Factor 1 (46,6%)	Factor 2 (26,8%)	Factor 3 (17,4%)
Ресурс упевненості в собі	0,66	-0,05	0,22	-0,54	0,25	0,75
Ресурс віри у добро	0,30	0,94	-0,07	-0,01	0,95	-0,08
Ресурс прагнення мудрості	-0,23	0,85	0,25	0,10	0,87	-0,43
Знання власних ресурсів	0,26	0,28	0,74	0,00	0,69	0,19
Онтосила насилля (лідерство)	0,77	-0,19	0,49	0,91	0,29	0,06
Онтосила відстоювання власного «Я» (суперництво)	0,35	-0,07	0,88	0,99	-0,07	0,01
Онтосила агресії (наполегливість)	0,84	0,29	0,03	0,29	-0,20	0,90
Онтосила жити (співпраця)	0,19	0,64	-0,64	0,72	0,62	0,16
Онтосила самоутвердження (допомога)	-0,06	0,90	-0,04	-0,91	0,15	0,30
Мудрість	0,85	-0,00	0,07	-0,97	-0,07	-0,12

На основі даних багатофакторного аналізу в підгрупах осіб із різним рівнем мудрості доцільно підкреслити, що в осіб із високим рівнем мудрості вияв онтосили насилля (лідерство) й онтосили агресії (наполегливість) інтерпретований психологічним ресурсом упевненості в собі, онтосила самотвердження (допомога) – ресурсами віри у добро і прагнення мудрості, онтосила відстоювання власного «Я» (суперництво) – знанням власних ресурсів. У групі осіб із низьким рівнем мудрості вияв усіх онтосил, окрім агресії (наполегливість), інтерпретований невисоким рівнем вияву ресурсу впевненості у собі. Ресурси віри у добро, прагнення мудрості, знання власних ресурсів надає інтерпретацію для неяскавого вияву онтосили жити (співпраця). Водночас вияв онтосили агресії (наполегливість) має інтерпретаційний фон ресурсу впевненості у собі (але від загального розподілу дисперсії такий тренд пояснює лише 17% дисперсії). Загалом система співвідношень онтосил і психологічних ресурсів осіб із високим рівнем мудрості є зрозумілою, прослідковується чітка узгодженість між ресурсами і виявом певних онтосил. Система співвідношень онтосил і психологічних ресурсів осіб із низьким рівнем мудрості є маловиразною, узгодженість між ресурсами і виявом онтосил є слабкою.

Із метою з'ясувати особливості зумовленості співвідношення онтосил людини з її психологічними ресурсами в осіб із різним рівнем мудрості було реалізовано аналіз головних компонент (табл. 3). Показниками для аналізу було визначено онтосили людини, активним фактором – уміння оновлювати власні ресурси, групуючим фактором – мудрість, додатковими факторами – певні психологічні ресурси.

За даними багатофакторного аналізу методом головних компонент для осіб із різним рівнем мудрості встановлено, що в осіб із високим рівнем мудрості психологічні ресурси віри у добро й упевненості в собі зумовлюють вияв онтосили самотвердження (допомога) і невиявлення усіх інших онтосил.

Таблиця 3

Результати багатфакторного аналізу методом головних компонент для осіб із різним рівнем мудрості

Показники аналізу	Факторні навантаження головних компонентів осіб із високим рівнем мудрості			Факторні навантаження головних компонентів осіб із низьким рівнем мудрості		
	Factor 1 (78,2%)	Factor 2 (21,8%)	Factor 3 (6,8%)	Factor 1 (80,8%)	Factor 2 (12,5%)	Factor 3 (6,8%)
	Онтосила насилля (лідерство)	-0,97	-0,21	0,13	-0,98	0,11
Онтосила відстоювання власного «Я» (суперництво)	-0,69	-0,72	0,07	-0,97	0,22	0,07
Онтосила агресії (наполегливість)	-0,98	-0,15	-0,33	0,90	0,25	-0,33
Онтосила жити (співпраця)	-0,86	0,50	-0,32	-0,85	0,39	-0,32
Онтосила самоутвердження (допомога)	0,86	-0,50	-0,30	-0,75	-0,58	-0,30
*Ресурс упевненості в собі	0,94	0,32	0,21	-0,97	-0,01	0,21
*Ресурс віри у добро	1,0000	-0,00	-0,10	0,26	0,95	-0,10
*Ресурс прагнення мудрості	-0,50	-0,86	-0,17	0,65	0,73	-0,17
*Знання власних ресурсів	0,50	0,86	0,95	0,20	0,19	0,95

*Додаткові фактори.

Їх знання власних ресурсів і неактуалізованість ресурсу прагнення мудрості додатково зумовлює відмову від суперництва як відстоювання власного «Я», водночас визначає можливі зміни відмови від самоутвердження (допомога) та надання переваги онтосилі жити (співпраця). В осіб із низьким рівнем мудрості помірно актуалізований ресурс прагнення мудрості зумовлює вияв онтосили агресії (наполегливість) і невиявлення усіх інших онтосил. Водночас актуалізована діада ресурсів прагнення мудрості й віри у добро визначає тенденцію відмови від реалізації онтосили самоутвердження (допомога).

На рис. 6 унаочнено ресурсно зумовлене співвідношення онтосил людини, що дає змогу проаналізувати ресурси як екзистенціально-когнітивні коди інтерпретації людиною значущості події.

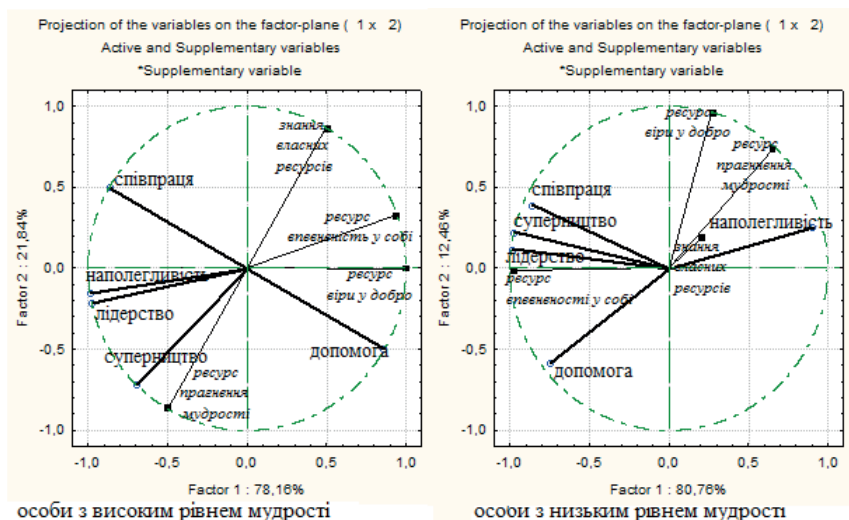


Рис. 6. Ресурсно зумовлене співвідношення онтосил людини (на основі даних багатофакторного аналізу методом головних компонент)

На наш погляд, одночасна актуалізація ресурсів прагнення мудрості й віри у добро зумовлює певний інформаційний дисонанс в експертній системі знань особи таким чином, що порушується етико-компетентнісна послідовність інтерпретації даних. Наслідком такої неузгодженості стає реалізація онтосили агресії (наполегливість), зокрема в осіб із низьким рівнем мудрості. Актуалізація ресурсів віри у добро, упевненості в собі й тимчасова відмова від «попередньої» мудрості, тобто відкритість досвіду, дають людині змогу ясно і переконливо презентувати іншим власну життєву позицію.

Висновки

Результати проведеного дослідження дали змогу встановити, що експертна функція мудрості зумовлена наявними психологічними ресурсами людини, які характеризують контекст особистісного самовизначення і зумовлюють послідовність актуалізації фільтрів мудрості – етичного і компетентнісного. Послідовність опрацювання інформації крізь фільтри мудрості зумовлює вияв головної онтосили людини, тобто її самовизначення. Зміни головної онтосили відносно минулої ситуації характеризуються як переміна співвідношення онтосил або самозміни. Головними психологічними ресурсами самозміни виявлено впевненість у собі, віру в добро, прагнення мудрості. Першочерговість ресурсу віри у добро відносно ресурсу прагнення мудрості зумовлює послідовність роботи етичного і компетентнісного фільтрів мудрості як експертної системи знань. Ресурс упевненості в собі дає особі змогу довіряти собі у виборі етико-компетентнісної послідовності фільтрів мудрості як такої, що розкриває істину. Вміння оновлювати власні ресурси є визначальним для актуалізації мудрості як експертної системи, тому людині важливо усвідомлювати, у яких етико-інформаційних джерелах вона оновлює власні інтерпретаційні коди, тобто психологічні ресурси. Імовірно, важливими є і способи оновлення ресурсів. На основі отриманих даних у результаті дослідження

можемо стверджувати, що особі важливо бути психологічно ресурсною, щоб бути мудрою, адже саме уміння оновлювати власні психологічні ресурси зумовлює можливість і характер саморозуміння.

Отож, мудрість можемо уточнити як експертну систему знань людини, що характеризується ресурсно зумовленою послідовністю актуалізації її етичного і компетентнісного фільтрів. Тоді психологічну ресурсність як здатність оперувати власними ресурсами доцільно конкретизувати як екзистенційну здатність особистості до свідомого визначення етапного джерела для самоінтерпретації.

Прикладне значення результатів дослідження полягає у можливості характеристики продуктивності людини через її уміння збалансовувати власні онтологічні сили.

Література

- Знаков В. В. Психология понимания мира человека. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 488 с.
- Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*. 2016. № 62. С. 18–37. DOI 10.17223/17267080/62/3.
- Лісовський П. М. Феноменологія мудрості: духовний капітал постсучасності (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03. Київ, 2016. 32 с.
- Мэй Р. Сила и невинность. 2001. URL : testlib.meta.ua/book/143515/read/
- Низовских Н. А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование личностного развития: монография. Москва – Берлин : Директ-Медиа, 2014. 405 с.
- Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 255 с.
- Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 276 с.
- Савчин М. Здатності особистості: монографія. Київ : ВЦ «Академія», 2016. 288 с.
- Сократ. URL : <https://aforizm.org>.

- Штепа О. С. Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 39. С. 380–399. URL : https://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_39_33.
- Штепа О. С. Ресурсна та мотиваційна актуалізація чуття самоефективності. *Здоров'я у мультидисциплінарному дискурсі: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11–13 квітня 2019 р., м. Львів)*. Львів : Український католицький університет, 2019. С. 91–94.
- Bangen, K. J., Meeks, T. W., & Jeste, D. V. (2013). Defining and Assessing Wisdom: A Review of the Literature. *Am J Geriatr Psychiatry*, 21 (12), December, 1254–1266. DOI 10.1016/j.jagp.2012.11.020.
- Learn Your 24 Character Strengths. The VIA Character Strengths survey. Personality Test, Personality Assessment. URL : <https://www.viacharecter.org>.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification. OXFORD UNIVERSITY PRESS. 815 p.
- Smulson, M., Nazar, M., & Mahtihanova, N. (2013). Withdon as psychological phenomenon. *Technologies of intellect development*, 1, 4. URL : <https://psytir.org.ua/>

References

- Znakov, V.V. (2016). *Psikhologiiia ponimaniia mira cheloveka [Psychology of comprehension of worldview of a person]*. Moskva: Izd-vo «Institut psikhologii RAN» [in Russian].
- Leontiev, D.A. (2016). Samoregulatsiia, resursy i lichnostnyi potentsial [Self-regulation, resources and personality potential]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal – Siberian psychological journal*, 62, 18–37. DOI: 10.17223/17267080/62/3 [in Russian].
- Lisovskiy, P.M. (2016). Fenomenologiiia mudrosti: dukhovnyi kapital post-suchasnosti (socialno-filosofskiy analiz) [The phenomenology of wisdom: the spiritual capital of post-modern times (socio-philosophical analysis)]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- May, R. (2001). *Sila i nevinnost [Strength and innocence]*. Retrieved from <https://testlib.meta.ua/book/143515/read/> [in Russian].
- Nizovskikh, N.A. (2014). *Chelovek kak avtor somoho siebia: psikhosemanticheskoie issliedovaniie lichnostnogo razvitiia [Man as the author of*

- himself: a psychosemantic study of personality development*]. Moskva-Berlin: Direkt-Media [in Russian].
- Rean, A.A. (2006). *Psikhologiya i psikhodiagnostika lichnosti. Teoriya, metody issledovaniya, praktikum [Psychology and psychodiagnostics of personality. Theory, methods, researches, practical work]*. Saint Petersburg: Praim-EVROZNAK [in Russian].
- Rozuminnia ta interpretatsiia zhyttievoho dosvidu yak chynnyk rozvytku osobystosti [*Understanding and interpreting life experience as a factor in personality's development*] (2013). N.V. Chepelieva (Ed.). Kirovograd : Imeks-LTD [in Ukrainian].
- Savchyn, M. (2016). *Zdatnosti osobystosti [Abilities of personality]*. Kyiv: VTZ «Akademiia» [in Ukrainian].
- Socrat. Retrieved from <http://www.aforizm.org> [in Russian].
- Shtepa, O.S. (2018). Opytuvalnyk psykholohichnoi resursnosti osobystosti: rezultaty rozrobky i aprobatsii avtorskoj metodyky [The questionnaire of a personality's psychological resourcefulness: the results of development and approbation of the author's method]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi - Problems of Modern Psychology. Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*. S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva (Eds.), 39, 380–399. Kamianets-Podilskyi: Aksioma. DOI:10.31108/1.2018.5.15.13 [in Ukrainian].
- Shtepa, O.S. (2019). Resursna ta motyvatsiina aktualizatsiia chuttia samofektyvnosti [Resource-related and motivational actualization of the sense of self-efficacy]. *Zdorovia u multidystrylinarnomu dyskursi – Health in a multidisciplinary discourse: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, (pp. 91–94). Lviv: Ukrainian Catholic University [in Ukrainian].
- Bangen, K., J., Thomas, W. Meeks, M. D., & Jeste, D.V. (2013). Defining and Assessing Wisdom: A Review of the Literature. *Am J Geriatr Psychiatry*, December, 21(12), 1254–1266. DOI:10.1016/j.jagp.2012.11.020 [in English].
- Learn Your 24 Character Strengths. The VIA Character Strengths survey. Personality Test, Personality Assessment*. Retrieved from www.viacharecter.org.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*. OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- Smulson, M., Nazar, M., & Mahtihanova, N. (2013). Wisdom as psychological phenomenon. *Technologies of intellect development*, 1 (4). Retrieved from psytir.org.ua/.

Штепа Олена. Мудрість як метафункціональний рівень психологічної ресурсності особистості

АНОТАЦІЯ

У напрямі психології буття проблематизовано функціональну значущість психологічної ресурсності особистості. Теоретично простежено зумовленість мудрості як експертної системи знань і здатності особистості до самозміни її психологічними ресурсами. У дослідженні мудрість позиціоновано як експертну систему знань людини, що характеризується ресурсно зумовленою послідовністю актуалізації її етичного і компетентнісного фільтрів. Обґрунтовано емпіричні дескриптори онтологічних сил людини та мудрості.

Установлено, що дискримінантна модель мудрості (за показника Wilks' Lambda 0,69) містить такі показники: уміння оновлювати власні ресурси, знання власних ресурсів, ресурс доброти до людей, онтосила насилля (лідерство), ресурс прагнення мудрості, онтосила самоутвердження (допомога), ресурс упевненості в собі. Результати порівняльного аналізу за t-критерієм Стьюдента ($p < 0,05$) показали, що особи з низьким рівнем мудрості, порівняно з особами з високим рівнем мудрості, характеризуються нижчим рівнем уміння оновлювати власні ресурси ($M1 = 5,5$; $M2 = 6,9$). За даними регресійного аналізу фактором мудрості є показник уміння оновлювати власні ресурси. За результатами однофакторного дисперсійного аналізу ($p < 0,05$) визначено, що уміння оновлювати власні ресурси зумовлює рівень мудрості, ресурсів упевненості в собі, доброти до людей, успіху, творчості, прагнення мудрості, відповідальності, а також онтосил насилля (лідерство) і сили жити (співпраця).

Результати проведеного дослідження дали змогу встановити, що експертна функція мудрості зумовлена наявними психологічними ресурсами людини, які характеризують контекст особистісного самовизначення і зумовлюють послідовність актуалізації фільтрів мудрості – етичного й компетентнісного. Зміни головної онтосили відносно минулої ситуації характеризуються як переміна співвідношення онтосил або самозміни. Головними психологічними ресурсами самозміни виявлено впевненість у собі, віру в добро, прагнення мудрості. Пріоритетність ресурсу віри у добро відносно ресурсу прагнення мудрості зумовлює послідовність роботи етичного і компетентнісного фільтрів мудрості як експертної системи знань. Ресурс упевненості в собі дає особі змогу дові-

рати собі у виборі етико-компетентнісної послідовності фільтрів мудрості як такої, що розкриває істину. Уміння оновлювати власні ресурси є визначальним для актуалізації мудрості як експертної системи. На основі результатів дослідження психологічну ресурсність як здатність людини оперувати власними ресурсами конкретизовано як екзистенційну здатність особистості до свідомого визначення еталонного джерела для самоінтерпретації.

Ключові слова: психологічна ресурсність, мудрість, онтологічні сили людини, самозміни, здатність.

Штепа Елена. Мудрость как метафункциональный уровень психологической ресурсности личности

АННОТАЦИЯ

Функциональная значимость психологической ресурсности личности проблематизирована в контексте психологии бытия. Теоретически прослежена обусловленность мудрости как экспертной системы знаний и способности личности к самоизменению ее психологическими ресурсами. В исследовании мудрость позиционирована как экспертная система знаний, характеризующаяся ресурсно обусловленной последовательностью актуализации ее этического и компетентностного фильтров. Обоснованы эмпирические дескрипторы онтологических сил человека и мудрости.

Установлено, что дискриминантная модель мудрости (при показателе Wilks' Lambda 0,69) содержит такие показатели: умение обновлять свои ресурсы, знание своих ресурсов, ресурс доброты к людям, онтосила насилия (лидерство), ресурс стремления к мудрости, онтосила самоутверждения (помощь), ресурс уверенности в себе. Результаты сравнительного анализа по t-критерию Стьюдента ($p < 0,05$) показали, что люди с низким уровнем мудрости, в сравнении с людьми с высоким уровнем мудрости, характеризуются более низким уровнем умения обновлять свои ресурсы. Однофакторный дисперсионный анализ ($p < 0,05$) показал, что умение обновлять свои ресурсы обуславливает уровень мудрости, ресурсов уверенности в себе, доброты к людям, успеха, творчества, стремления к мудрости, ответственности, а также онтосил насилия (лидерство) и силы жить (сотрудничество).

Результаты проведенного исследования дали возможность установить, что экспертная функция мудрости обусловлена наличием у человека психологических ресурсов, которые характеризуют контекст личностного самоопределения и обуславливают последовательность актуализации фильтров мудрости – этического и компетентностного. Смена главной онтосылы относительно прошедшей ситуации характеризуется как изменение соотношения онтосыл или самоизменения. Главными психологическими ресурсами самоизменений выявлены уверенность в себе, вера в добро, стремление к мудрости. Приоритетность ресурса веры в добро относительно ресурса стремления к мудрости обуславливает последовательность работы этического и компетентностного фильтров мудрости как экспертной системы знаний. Ресурс уверенности в себе дает человеку возможность доверять себе в выборе этико-компетентностной последовательности фильтров мудрости как такой, которая ведет к истине. Умение обновлять свои ресурсы является определяющим для актуализации мудрости как экспертной системы. На основе результатов исследования психологическую ресурсность как способность человека оперировать своими ресурсами конкретизировано как экзистенциальную способность сознательного определения эталонного источника для самоинтерпретации.

Ключевые слова: психологическая ресурсность, мудрость, онтологические силы человека, самоизменения, способность.

Original manuscript received September 02, 2019

Revised manuscript accepted October 08, 2019

Scientific publication

Problems of modern psychology

Collection of research papers of
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine

Issue 46

Computer version
English translation

U. M. Zarytska
O. V. Moshtak

«Aksioma» Publishing House,
30a, Symona Petliury street, Kamianets-Podilskyi, 32300.
Tel/Fax: (03849) 3-90-06. E-mail: aksiomaprint@ukr.net.

Printed in the PE «Aksioma» printing house
Certificate GC JM2I808 of 26.05.2004

Наукове видання

Проблеми сучасної психології

Збірник наукових праць
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Випуск 46

Комп'ютерне верстання У. М. Зарицька
Переклад англійською мовою О. В. Моштак

Формат 60×84/16. Ум. друк. арк. 26,97.
Тираж 300 пр. Зам. № ____.

Видавництво «Аксиома»,
вул. Симона Петлюри, 30а, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Тел./факс: (03849) 3-90-06, моб. (067) 381-29-43.
E-mail: aksiomaprint@ukr.net.

Друк ПП «Аксиома».
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 1808 від 26.05.2004 р.