

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України  
Полтавський національний педагогічний університет  
імені В. Г. Короленка

# **ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ**

**Науковий журнал**

*Заснований у травні 2011 року*

*Виходить два рази на рік*

**№ 1 (13)  
2018**

Київ – Полтава  
2018

G. S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy  
of Pedagogical Sciences of Ukraine

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

# **PSYCHOLOGY AND PERSONALITY**

**Scientific journal**

*Founded in may 2011*

*Biannual*

**№ 1 (13)  
2018**

Kyiv–Poltava  
2018

ISSN 2226-4078 (Print)  
ISSN 2410-3527 (Online)  
УДК 159.9 + 37.015.311 (051)

#### **Засновники**

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка  
*Затверджено вченою радою Полтавського національного педагогічного університету  
імені В.Г. Короленка, протокол № 10 від 5.02.2018 р.*

#### **Головні редактори**

**Максименко С.Д.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України,  
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;  
**Седих К.В.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

#### **Заступники головних редакторів**

**Моргун В. Ф.** – кандидат психологічних наук, професор кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;  
**Тітов І.Г.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

#### **Редакційна рада**

**Мояля В.О.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
**Чепелєва Н.В.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
**Карамушка Л.М.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
**Смульсон М.Л.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України.

#### **Редакційна колегія**

**Бех І.Д.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
**Бондаренко О.Ф.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
**Бурлачук Л.Ф.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
**Джакомуччі С.** – доктор психології, професор (м. Болцано, Італія);  
**Кочарян О.С.** – доктор психологічних наук, професор;  
**Москаленко В.В.** – доктор філософських наук, професор;  
**Мутафова М.Є.** – кандидат психологічних наук, доцент (м. Благоевград, Болгарія);  
**Носенко Е.Л.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
**Панкалла А.** – доктор психологічних наук, професор (м. Познань, Польща);  
**Панок В.Г.** – доктор психологічних наук, професор;  
**Помиткін Е.О.** – доктор психологічних наук, професор;  
**Рибалка В.В.** – доктор психологічних наук, професор;  
**Саннікова О.П.** – доктор психологічних наук, професор;  
**Стелцер Б.** – доктор філософії, клінічний психолог (м. Познань, Польща);  
**Татенко В.О.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
**Титаренко Т.М.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
**Шаліб Ю.М.** – доктор психологічних наук, професор;  
**Яценко Т.С.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ №17757-6607Р від 19.05.2011 р.

*Журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології  
(Наказ Міністерства освіти і науки України № 455 від 15.04.2014 р.)*

*Журнал внесено / проіндексовано в таких наукометричних базах:  
Google Scholar, Ulrichsweb Global Serials Directory, Research Bible, Index Copernicus,  
Open Academic Journals Index (OAJI), OpenAIRE*

ISSN 2226-4078 (Print)  
ISSN 2410-3527 (Online)  
UDC 159.9 + 37.015.311 (051)

#### **Founders**

G.S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University  
*Approved by scientific advice board of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University  
protocol № 10 from February 5, 2018*

#### **Editors-in-chief**

**S. Maksymenko** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology  
**K. Sedykh** – Prof., Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

#### **Associate editors**

**V. Morgun** – Prof., Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University  
**I. Titov** – Assoc. prof., Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

#### **Council of editors**

**V. Molyako** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology  
**N. Chepeleva** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology  
**L. Karamushka** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology  
**M. Smulson** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology

#### **Editorial college**

**I. Bekh** – Prof., Institute of Pedagogical Education and Adult Education  
**O. Bondarenko** – Prof., Kiev National Linguistic University  
**L. Burlachuk** – Prof., Kiev National University  
**C. Giacomuzzi** – Prof., Free University of Bolzano (Italy)  
**O. Kocharyan** – Prof., Kharkiv National University  
**V. Moskalenko** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology  
**M. Mustajova** – Assist. Prof., St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo (Bulgaria)  
**E. Nosenko** – Prof., Dnepropetrovsk National University  
**A. Pankalla** – Prof., Adam Mickiewicz University (Poznan, Poland)  
**V. Panok** – Prof., Ukrainian Centre of Applied Psychology and Social Work  
**E. Pomytkin** – Prof., Institute of Pedagogical Education and Adult Education  
**V. Rybalka** – Prof., Institute of Pedagogical Education and Adult Education  
**O. Sannikova** – Prof., Odessa National University  
**B. Stelzer** – Karol Marcinkowski University of Medical Sciences (Poznan, Poland)  
**V. Tatenco** – Prof., Institute of Social and Political Psychology  
**T. Tytarenko** – Prof., Institute of Social and Political Psychology  
**Yu. Shvalb** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology  
**T. Yatsenko** – Prof., Crimean Humanitarian University

Testimonial about the state registration: KV №17757-6607P from 19.05.2011

*Journal is included to the list of professional editions of Ukraine in the field of «Psychology»  
(Resolution of Ministry of Education and Science of Ukraine № 455 from April 15, 2014)*

*Journal is registered/indexed in:*

*Google Scholar, Ulrichsweb Global Serials Directory, Research Bible, Index Copernicus,  
Open Academic Journals Index (OAJI), OpenAIRE*

© G.S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy of Pedagogical Sciences Of Ukraine, 2018  
© Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, 2018

# ЗМІСТ

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

**Рибалка В.В.**

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТЕОРЕТИЧНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ  
ПСИХОЛОГІЇ: ОСОБИСТІСТЬ, ПСИХОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ,  
ДУХОВНІСТЬ..... 9

**Омельченко І.М.**

КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СТРУКТУРІ СВІДОМОСТІ  
І САМОСВІДОМОСТІ: ФЕНОМЕНОЛОГІЯ І НОУМЕНОЛОГІЯ ... 20

**Тітов І.Г.**

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ  
СТАНОВЛЕННЯ СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ  
В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ..... 36

**Мельничук М.М.**

СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ  
В КОНТЕКСТІ МІФІВ ТА СИМВОЛІВ КУЛЬТУРИ..... 50

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

**Жданюк Л.О.**

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ  
СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ..... 62

**Зайцева О.О.**

ОСОБЛИВОСТІ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ  
З РІЗНИМ РІВНЕМ МЕТАКОГНІТИВНОЇ ВКЛЮЧЕНОСТІ В  
ДІЯЛЬНІСТЬ..... 75

**Зозуль Т.В.**

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ  
ІЗ СІМЕЙ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ..... 85

**Милашенко К.О.**

ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК РЕСУРСУ  
САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДОРΟΣЛОГО ВІКУ..... 96

**Рева М.М.**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ  
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО  
НАВЧАННЯ..... 106

*Тесленко М.М., Юдіна Н.О.*  
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ  
НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ..... 118

## **ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

*Лохвицька Л.В.*  
АРГУМЕНТАЦІЯ ПРИНЦИПУ ЦІННІСНО-РЕГУЛЯЦІЙНОЇ  
ІНТЕРАКЦІЇ В КОНЦЕПТУАЛЬНІЙ МОДЕЛІ МОРАЛЬНОГО  
ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ..... 128

## **АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ**

*Гончарова Н.О.*  
МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ДО КАР'ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ..... 139

*Мирошник О.Г.*  
ПАТЕРНИ РЕФЛЕКСИВНИХ ПРОЦЕСІВ  
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ..... 149

*Тітова Т.Є., Крикля К.П.*  
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД АДАПТАЦІЇ  
ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩІ ..... 161

## **КЛІНІКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНИХ РОЗЛАДІВ**

*Помогайбо В.М., Березан О.І., Петрушов А.В.*  
ГЕНЕТИКА СИНДРОМУ ДЕФІЦИТУ УВАГИ  
З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ ..... 171

## **ДИСКУСІЇ ТА ОБГОВОРЕННЯ**

*Фільц О.О.*  
ОСНОВНЕ ПИТАННЯ ПСИХІАТРІЇ ДО ФІЛОСОФІЇ ..... 183

## **ОСОБИСТІСТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ**

**Н.Ф. ТАЛІЗІНА** ..... 199

## **РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ**

*Супрун М.*  
ІНТЕГРАТИВНА ПАРАДИГМА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ  
ОРІЄНТИР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВІДУ ..... 203

**ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ  
В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІСТЬ»** ..... 208

# CONTENTS

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

<i>Rybalka V.</i> METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF THEORETICAL AND PRACTICAL PSYCHOLOGY: PERSONALITY, PSYCHOLOGICAL ACTIVITIES, SPIRITUALITY .....	9
<i>Omelchenko I.</i> COMMUNICATIVE ACTIVITIES IN THE STRUCTURE OF CONSCIOUSNESS AND SELF- CONSCIOUSNESS: PHENOMENOLOGY AND NOUMENOLOGY .....	20
<i>Titov I.</i> PSYCHOLOGICAL PRECONDITIONS OF PERSONALITY'S WORLDVIEW BECOMING IN ADOLESCENCE .....	36
<i>Mel'nychuk M.</i> THE FORMATION OF PERSONALITY IN THE CONTEXT OF THE MYTHS AND SYMBOLS OF THE CULTURE.....	50

## EMPIRICAL AND APPLIED RESEARCHES

<i>Zhdanjuk L.</i> EMPIRICAL STUDY OF STUDENTS' EMOTIONAL ATTITUDE TOWARDS THE LEARNING.....	62
<i>Zaitseva O.</i> PECULIARITIES OF ACADEMIC MOTIVATION IN STUDENTS WITH DIFFERENT LEVEL OF METACOGNITIVE INITIATIVES IN ACTIVITY .....	75
<i>Zozul T.</i> FEATURES OF EMOTIONAL AND PERSONAL SPHERE OF CHILDREN FROM THE FAMILIES OF INTERNAL REFUGEES .....	85
<i>Mylashenko K.</i> INVESTIGATION OF VALUE ORIENTATIONS AS THE RESOURCE OF ADULT PERSONALITY'S SELF-ACTUALIZATION .....	96
<i>Reva M.</i> PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS LIFE PERSPECTIVE IN THE PROFESSIONAL EDUCATION PROCESS .....	106
<i>Teslenko M., Judina N.</i> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-REGULATION OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS .....	118

## PERSONAL ORIENTED APPROACH IN A PRACTICAL PSYCHOLOGY

*Lokhytska L.*

THE REASONING OF PRINCIPLE OF VALUABLE-REGULATORY INTERACTIVITY IN A CONCEPTUAL MODEL OF MORAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS.....	128
---	-----

## ACME CULTURE OF PERSONALITY

*Goncharova N.*

MOTIVATIONAL READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR CAREER DEVELOPMENT .....	139
--	-----

*Myroschnyk O.*

PATTERNS OF REFLECTIVE PROCESSES IN TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY .....	149
---	-----

*Titova T., Kryklyia K.*

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE OF THE FIRST YEAR STUDENTS TO THE STUDYING AT THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT .....	161
---	-----

## CLINICAL AND BIOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY DISORDERS

*Pomohaibo V., Berezan O., Petrushov A.*

GENETICS OF ATTENTION-DEFICIT/HYPERACTIVITY DISORDER .....	171
--	-----

## DISCUSSIONS

*Filts O.*

THE MAIN QUESTION OF PSYCHIATRY TO PHYLOSOPHY.....	183
--	-----

## PSYCHOLOGIST'S PERSONALITY: HISTORY, MODERNITY AND PERSPECTIVES

<b>N. TALYZINA</b> .....	199
--------------------------	-----

## BOOKS REVIEW

*Suprun M.*

INTEGRATIVE PARADIGM AS A METHODOLOGICAL PRINCIPLE OF THE PSYCHOLOGIC-PEDAGOGICAL SUPPLY .....	203
--	-----

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS .....	208
--------------------------------	-----



# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.923.2

**РИБАЛКА Валентин Васильович**

*доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник  
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, головний  
науковий співробітник Українського науково-методичного центру практичної  
психології та соціальної роботи НАПН України (м. Київ)*

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТЕОРЕТИЧНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ОСОБИСТІСТЬ, ПСИХОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ДУХОВНІСТЬ

*У статті обґрунтовується варіант удосконалення методології наукової психології шляхом уточнення значення понять «психологія» і «методологія», використання категорій особистості, її контентно-частотної і антиномічної формули, структури, методологічної інтерпретації поняття діяльності як перфектного поліметодичного утворення, введення поняття психологічної діяльності і духовності в її позитивному і негативному значенні.*

**Ключові слова:** методологія, наукова психологія, особистість, формула особистості, перфектна діяльність, психологічна діяльність, духовність.

**Постановка проблеми.** Теоретичну і практичну психологію доцільно розглядати не як протилежні одна одній, а як два крила єдиної наукової психології. Теоретична психологія не може обійтися без практичної психології, але і вона вкрай необхідна для практичної психології. Більш того, саме з психологічної практики виростили і до неї поверталися відомі теорії З. Фрейда, К. Юнга, Л. Виготського, Г. Костюка, В. Моргуна та інших психологів. Саме для таких випадків підходять слова Больцано про те, що немає нічого більш практичного, ніж добра теорія. Тому ми розглядаємо методологію наукової психології як сферу інтеграції теоретичної та практичної психології, що не стоїть на місці і потребує свого неперервного розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Удосконалення методології наукової психології вимагає уточнення значення її ключових понять і перш за все – самого поняття психології. Проведений нами етимологічний аналіз дозволяє інтерпретувати ключовий термін нашої науки не тільки як «вчення про душу», про що невтомно говорять підручники, а і як учення про «душу, дух, одушевлене й одухотворене тіло» і «Я». До такого висновку приводять вже думки Гегеля, викладені ним ще на початку XIX століття у «Філософській пропедевтиці», в якій він вказував на дух як на предмет психології [4, с. 181], а у своєму листі до Нітгаммера розглядав «психологію більше в якості вчення про дух, ніж в якості вчення про душу» (4, с. 308). В контексті його ідей, а також міркувань С.Л. Рубінштейна [14], В.В. Зеньковського [13], В.Ф. Войно-Ясенецького [15] та інших мислителів, можна з високим рівнем упевненості покладати в основу категорії психології поняття «дух, душа, тіло» і Я, за допомогою якого людина рефлексує свій внутрішній і зовнішній світ. Слід зауважити, що за таким «буквальним» розумінням психології легко проглядається особистість, її діяльність, духовність.

Ця інтерпретація поняття психології має явне методологічне значення, оскільки відкриває дію певного закону тріади «дух-душа-тіло» (і Я), згідно з яким визначається зовнішній і внутрішній предметний світ особистості. При цьому ця внутрішня суб'єктивна детермінація психологією людини світу не заперечує зовнішньої об'єктивної детермінації світом психології людини. Методологічно, завдяки Я, з «психології особистості» рефлексивно «впливають», трансцендентуються соціальні побудови людства, які відповідають природі людської психіки. Згадаймо вислів Протагора «Людина є міра всіх речей, існуючих – що вони існують, неіснуючих – що вони не існують». А Секст Емпірик додавав, що людина виступає «критерієм усіх справ, діянь». Йдеться, очевидно, про творчі діяння на шляху від «існуючого» до «неіснуючого» світу. В зв'язку з цим, можна вважати, що психологія, подібно біоніці, методологічно визначає «тріадну» і рефлексивну побудову системи освіти (учень, програма навчання, її духовний зміст і вчитель), комп'ютерної техніки (конструкція комп'ютера, програма його роботи, інформація, що функціонує в ньому, і користувач), святої Трійці (Бог Отець, Бог Син, Бог Святий Дух і Біблія), навіть самої психології, в якій є психосоматичний,

психофізіологічний і наративний розділи, а також рефлексуючі їх теоретична й історична галузі.

У зв'язку з цим головна ідея, яку ми вважаємо важливою для становлення методології психологічної науки, полягає в перспективності її побудови на основі концентрації її категоріально-понятійного апарату та методико-технологічного інструментарію навколо категорій особистості, її діяльності та духовності. А це вимагає більш точної і поглибленої інтерпретації даних категорій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Так, проведений контентно-частотний аналіз майже п'яти десятків визначень особистості, запропонованих вітчизняними вченими, привів до розробки її рейтингової формули, в якій її атрибути, тобто ключові поняття, розташовуються в закономірному порядку спадання частоти використання, такому, як «соціальність – самосвідомість – творчість – духовність – гуманізм – життєвість – цінність і самоцінність, честь і гідність – культурність – розвиненість – діяльність – ...». У даному списку представлені вищі психічні функції особистості, про які говорив у свій час Л.С. Виготський.

При цьому був додатково виявлений фактор антиномізації зазначених атрибутів, коли особистість висвітлюється через ланцюг протилежних членів атрибутивних пар, таких як «соціальність – індивідуальність» + «самосвідомість – свідомість» + «творчість – нормативність» + «духовність – матеріальність» + «гуманізм – варварство» і т.п., за якими стоять як теоретичні та методологічні проблеми дослідження особистості, так і її практичні життєві проблеми та способи їх вирішення.

Наш професійний досвід свідчить про доцільність розглядати методологію не стільки як «вчення про методи» (цим успішно займається методика), скільки як «психо-логіку побудови і використання методів», яку утворюють закони, принципи, категорії, поняття, засоби, функції, ресурси, технології роботи теоретичних, прикладних і практичних психологів, і які визначають методологічну характеристику особистості, її діяльності, духовності. У якості ключових методологічних законів при цьому виступають, перш за все, сформульовані Л.С. Виготським в його культурно-історичній теорії розвитку вищих психічних функцій особистості закони, які повинні бути додатково розглянуті в діалектичному плані,

зокрема антиномічно, в єдності протилежних процесів. Тоді можна говорити про закони опосередкування – розопосередкування, соціалізації – індивідуалізації, інтеріоризації – екстеріоризації, ідентичності поведінки особистості соціальної та індивідуальної ситуації життя, зони найближчого і перспективного розвитку особистості дитини під керівництвом дорослого і за допомогою її розвиваючої саморегуляції [13]. Разом з тим, зазначену психо-логіку утворюють закони, принципи, методи і технології різних рівнів методологічного простору наукової психології – філософсько-психологічного, природничо-психологічного, загальнопсихологічного, психолого-прикладного, практично-психологічного, онтопсихологічного, академічно-психологічного.

Важливий крок у контексті зазначеного розуміння методології впливає з філософської постановки проблеми цілі і засобів, тобто мети і методів. У методології психології ця діада – «мета – метод» – повинна бути послідовно розширена і розглядатися далі так, як це почав робити вже сам Л.С. Виготський і його послідовники і, перш за все, О.М. Леонтьєв [8], тобто в більш широкому психологічному контексті діяльності. Якщо йти від мети і методу як від психологічного ядра діяльності до її початку, то перед ними закономірно з'являється «предмет» – як проблемна дійсність, яка дійсно «буквально» передре меті. А перед предметом, якщо міркувати відповідно до логіки О.М. Леонтьєва [8], Г.С. Костюка [6] та інших відомих психологів, повинен стояти «мотив» (чи не співзвучно це поняття можливо первинному для нього терміну «метив»? ). Тобто, може бути відтворена, реконструйована у методологічному плані послідовна конструкція «мотив – предмет – мета – метод...». Відзначимо, що саме в таких термінах розумів у своїх методологічних працях структуру діяльності Г.С. Костюк [6, с.67].

Ця важлива частина методологічної формули діяльності, однак, повинна бути «перфектно» завершена. Перш за все, зрозуміло, що компонентна структура діяльності не закінчується лише методом. Метод має фундаментальне значення для особистості лише тоді, коли забезпечує практичне (!) досягнення певного результату, що є, на думку П.К. Анохіна [1] та інших дослідників, системотвірним фактором діяльності. Тому доцільно говорити про «метод досягнення результату», або «метод результату»!

Разом із тим, завершальною психологічною ланкою діяльності можна визнати не сам результат, що безпосередньо часто не задовільняє потреб людини (як, наприклад, виточена токарем на верстаті металева деталь), а той продукт, який з'являється і споживається людиною в системі перерозподілу, переопосередкування результатів суспільної трудової діяльності і громадянської поведінки, коли вони повинні пройти через етапи соціальної та економічної оцінки, отримати відповідне їм еквівалентне фінансове «означення» (грошовими знаками), що дозволяє провести його ринковий обмін на продукти, що забезпечують життєдіяльність особистості, життя людини. Тому, продовжуючи методологічну реконструкцію формули діяльності особистості, ми пропонуємо говорити про емотиви переживання і споживання необхідних для життя людини продуктів, в які «соціально-економічно» трансформуються до рівня потреб людини результати її діяльності. Дивно, але в існуючих формулах діяльності цей фінальний етап чомусь випадав із поля зору. Але спробуйте викинути зі свого життя відповідний до нього процес «шопінгу», і ви зрозумієте, чого варте таке обмежене розуміння діяльності. Тому психологічна формула діяльності особистості повинна набути наступного вигляду: «мотив – предмет – мета – метод (результат) – емотив (продукт).

Відзначимо майже кібернетичну завершеність, перфектність такого методологічного розуміння діяльності – через зворотний зв'язок між емотивом і мотивом, коли емотивні, позитивні чи негативні, переживання факту задовільного або незадовільного переопосередкування, споживання отриманого внаслідок результативного здійснення діяльності продукту розвивають або гальмують, сприяють або блокують вхідні мотиви подальшого її існування. Зрозуміло, що дана формула діяльності повинна бути значно більш конкретизована, систематизована, диференційована, ієрархізована на рівні, зокрема власне діяльності, дій, операцій, розглядатися в своїй соціоструктурі, макроструктурі, мікроструктурі і наногенноструктурі, концептуально порівняна з іншими спробами формулювання сутності особистості та її діяльності. Вона може бути, наприклад, представлена в стратегічному, тактичному і оперативному плані, але в будь-якому випадку – розглядатися як універсальний інструмент людини, як поліметодичне

утворення особистості. Ми можемо тут торкнутися лише деяких аспектів такої конкретизації.

Згідно актуалізованого методологічного контенту, в запропонованій нами раніше концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості [13], всі її властивості розглядаються як здібності, методи, в чому ми підтримуємо відповідні дані В.С. Мерліна [9] та ін. Більш того, ми виділяємо методи першого роду, як власне здібності до здійснення самої діяльності (в межах діяльнісного виміру структури особистості).

Далі виділяються так звані базові модальні здібності особистості як методи другого роду (в рамках соціально-психолого-індивідуального виміру). Це – психосоціальні, комунікаційні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, інтелектуальні, психофізіологічні і психосоматичні здібності. Вони суттєво покращують якість реалізації здібностей до діяльності як методів першого роду.

І, нарешті, до методів третього роду нами відносяться так звані психогенетичні здібності (в межах розвивального, генетичного виміру структури особистості), які забезпечують розвиток всіх попередніх видів здібностей, як складових методів першого і другого родів, спираючись на внутрішні і зовнішні розвивальні можливості особистості.

Запропонована послідовність компонентів-етапів у методологічній формулі діяльності: «мотив – предмет – мета – метод (результат) – емотив (продукт)», – викликає необхідність не тільки їх конкретизації, але і узагальнення. Останнє вимагає, на наш погляд, більшої уваги до змістового розуміння загального для всіх цих компонентів корінного поняття «мета». Це поняття передбачає, згідно перекладу з грецької мови, такі смисли, як «після», «за», «через». Прикладаючи їх до сутнісному розуміння категорії діяльності особистості, можемо припустити, що в методологічному плані вона набуває додаткової смислової інтерпретації як унікальний психологічний інструмент людини, за допомогою якого здійснюються проектування тієї нової реальності, яка стоїть «після» існуючої реальності, зміна існуючої реальності, вихід «за» її межі і перехід до нової дійсності – «через» процес перетворюючої діяльності. Остання виступає як головний людський психологічний інструмент перетворення реальності, як механізм власне трансценденції, втілення особистістю своєї

сутності в об'єктивну дійсність. Тому методологію можна трактувати в даному контексті як науку про трансцендентальну місію людини, особистісно, діяльнісно перетворюючу світ, що також вимагає поглибленого розуміння.

У методологічному плані особистість та її діяльність дійсно можна вважати, за вдалим висловом Станіслава Лема, багатовимірною, системною «сумою технологій», психологічною супер-мега-методичною системою систем. При цьому не можна випускати з уваги ту обставину, що вказана методологічна психологічна здатність особистості включена в сучасні масштабні глобальні соціальні системи (ООН, ЮНЕСКО, міжнародні і національні угруповання, військові союзи, громадянське суспільство, субкультурні групи, злочинні об'єднання і т.п.), економічні (міжнародні торговельні, фінансові та ін. відносини), соціотехнічні (космічні, авіаційні, транспортні, енергетичні, інформаційні і т.д.), науково-технологічні (згадаємо лише Силіконову долину в США, технологічні парки в інших країнах і т.д.) і подібні до них системи. В даному контексті ця внутрішня методологічна психологічна здатність особистості, з її мотивами, предметами, метою, методами (результатами), емотивами (продуктами), набуває величезної креативної трансформаційної сили, яка викликає доленосні наслідки для людства і окремої людини.

У цьому контексті значно більшого осмислення вимагає феномен психологічної діяльності особистості. При цьому ми розрізняємо поняття психічної (власне душевної) і психологічної (рефлексивно-тілесно-душевно-духовної) діяльності! Для такого розрізнення ключовою є думка Г.С. Костюка про те, що всі види людської діяльності здійснюються через психіку людини, а фактично – через психологічну діяльність!

Саме розглянуті в даній статті дані про особистісне розуміння поняття психології, контентно-частотну і антиномічну формули особистості, методологічно перфектного трактування діяльності виступають для нас теоретико-методологічною підставою для виведення на авансцену наукової психології поняття психологічної діяльності особистості. Ця діяльність є результатом, з одного боку, початкового етапу онтогенезу психіки вже в дитячому віці, коли ще рано говорити про її предметну спеціалізацію, а з іншого боку – більш пізнього узагальнення особистістю різних предметних, у тому числі

професійних видів діяльності і суспільної поведінки вже дорослої людини.

В умовах сучасного розвитку теоретичної, прикладної та практичної психології, з їхніми десятками, якщо не сотнями галузей, напрямками, дисциплінами, міждисциплінарними зв'язками, психологічна діяльність все відчутніше виступає як провідна і вирішальна в житті людини. Більш того, з точки зору «опосередкованої» методології наукової психології психологічна діяльність виступає центральною, «стрижневою» діяльністю особистості, яка не тільки пронизує всі інші види предметної діяльності, але й суб'єктно, через особистість, її здібності, інтегрує їх сукупність у життєдіяльність – заради надійнішого, ефективнішого здійснення життя людини. В цьому сенсі особистість і функціонує як суперполіметодична сутність, в яку потенційно вводяться, в ній згортаються і з якої актуально виводяться і розгортаються, концентруючись навколо психологічної діяльності, необхідні в тій або іншій соціальній та індивідуальній спеціалізованій ситуації предметні, професійні діяльності як складові життєдіяльності людини.

Психологічна діяльність проходить свою професійну психологічну спеціалізацію в психодіагностичній, психоконсультаційній, психотерапевтичній, психокорекційній, науково-дослідницькій та творчій діяльності психологів, здійснюваної, зокрема, в навчальних закладах, науково-дослідних установах, в аспірантурі та докторантурі НДІ, вузах психологічного профілю, навчальних закладах різного типу. Вона набуває своїй більш змістовні і формальні ознаки в працівників психологічної служби системи освіти та різних галузей народного господарства [10]. Вона має справу з універсальними, притаманними і професії психолога, і побутовій активності кожної людини психологічними категоріями мотиву, предмету, мети, методів (результату), емотивів (продукту).

Парадоксальною є та обставина, що саме поняття психологічної діяльності майже не використовується професійними психологами. Проте це поняття психологічної діяльності має не менш важливе право на вживання науковцями, ніж такі фактично похідні від неї спеціалізовані види предметної діяльності, як педагогічна, економічна, політична, наукова, технічна тощо. Інтимна сутність психологічної діяльності, її евристична здатність, функції інтеграції предметних



діяльностей і її диференціації на підвиди, голографічності і т.д. – повинні бути ще краще вивчені і зрозумілі.

Велике значення має психологічна діяльність для підвищення ефективності інших видів діяльності. Є підстави для припущення, що здійснення психологічної діяльності повинно передувати їх виконанню особистістю або включатися в цей процес як каталізуючий фактор! Через психологічну діяльність людина ніби «передготується», налаштовується на звершення вищих творчих діянь – подібно тривалій (протягом цілого року) психологічній, духовній підготовці Андрія Рубльова до створення ікони Святої Трійці... Компоненти психологічної діяльності: мотив – предмет – мета – метод (результат) – емотив (продукт), – виступають в такому випадку як певна матриця, як алгоритм синтезу спільного виконання психологічної і педагогічної, економічної, політичної, наукової, технічної тощо діяльності особистості.

Більш того: розвинена психологічна діяльність іноді виступає як самодостатня основа при виконанні інших видів діяльності і тоді людині в такому випадку навіть ніби не потрібно вчитися у вузі, як це продемонстрували Б.Гейтс, деякі інші видатні особистості, котрі не мають вищої освіти. І так думають, як це не парадоксально, багато випускників вузів, які вважають зайвим для себе цей вид освіти... До наведених вище позитивних прикладів можна додати і негативні, коли, наприклад, люди буквально в чині «ефрейтора» командують маршалами, фатально очолюють, організовують суспільне зло і топлять світ у крові...

Тому таким важливим є методологічний розгляд особистості та її діяльності в контексті проблеми культури і духовності, в якому вона усвідомлюється як ключова цінність і самоцінність людства і в цьому плані вимагає дбайливого ставлення до своєї честі і гідності з боку суспільства та інших людей! У розумінні духовності ми згодні із трактуванням С.Л. Рубінштейном духовного як ідеального «результативного вираження психічної (психологічної – *P.V.*) діяльності» [14, с.318-319]. Цілковито зрозуміло, що ідеальні результати психологічної діяльності (образи, ідеї, об'єктивовані у слові) стають унікальними засобами особистості, її духовними цінностями. Саме психологічне виробництво духовних цінностей як засобів є вихідним у розумінні матеріального виробництва.

Разом із тим, кожна особистість постає у своїй психологічній діяльності перед вибором між позитивними і негативними духовними цінностями як методологічно певними «шляхами до розуміння і створення людини». З точки зору переважання в науковій психології гуманістичних тенденцій, необхідності психологічного захисту і допомоги особистості, забезпечення її здоров'я, розвитку, праці, життєвого успіху, професійний, теоретичний і практичний, психолог зобов'язаний робити вибір на користь таких позитивних базових духовних, тобто художніх, релігійних (які значною мірою вже стали життєвими!) і наукових, цінностей, як Світогляд, Життя, Людина, Віра, Надія, Любов, Добро, Краса, Істина. Він має протидіяти наявними у нього засобами функціонуванню негативних цінностей – п'їтьми, смерті, варварству, зневір'я, відчаю, ненависті, зла, потворності, брехні. Поряд із цим, проблематика духовності збагачує методологію наукової психології багатьма перспективними ідеями, приміром, соціального безсмертя, вічності і нескінченності життя, інтеграції народів і поколінь, гуманізму і радісних перспектив життя!

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, перераховані вище дані про сучасне розуміння психології, особистості, її структуру, психологічну діяльність, духовність утворюють у своїй сукупності методологічну основу, психо-логіку використання системи психологічних методів, технологій, прийомів, накопичених у психодіагностиці [10], сприяючи підвищенню ефективності професійної діяльності теоретичних і практичних психологів.

#### *Список використаних джерел*

1. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем / П.К. Анохин // Избранные труды. – М., 1978.
2. Веденов А.В. Личность как предмет психологической науки / А.В. Веденов // Вопросы психологии. – 1956. – № 1.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – В 6 томах. – Т. 4. – М. : Педагогика, 1984. – 433 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет / Г.В.Ф. Гегель. – В двух томах. – Т. 2. – М. : Мысль, 1973. – 630 с.
5. Зинченко В.П. Методологические вопросы психологии / В.П. Зинченко, С.Д. Смирнов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 165 с.

6. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
7. Лем С. Сумма технологий / С. Лем. – М. : Мир, 1968.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
9. Мерлин В.С. Свойства личности как способности. Глава VIII / В.С. Мерлин / Главы из книги: Проблемы экспериментальной психологии личности. Ученые записки Пермского педагогического института. – Том 77. Выпуск 6 / Под ред. проф. В.С. Мерлина. – Пермь : ПГПИ, 1970. – С. 8–50.
10. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2009. – 464 с.
11. Панок В.Г. Психологічна служба: Навчально-методичний посібник для студентів і викладачів / В.Г. Панок. – Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня Рута, 2012. – 488 с.
12. Рыбалка В.В. Психология чести та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: навчально-методичний посібник / В.В. Рыбалка. – Львів : ЛьвДУВС, 2010. – 512 с.
13. Рыбалка В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие / В.В. Рыбалка – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И.Франко, 2015. – 872 с.
14. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
15. Святитель Лука (Войно-Ясенецкий). Дух, душа и тело / Святитель Лука. – Клин : Христианская жизнь, 2007. – 128 с.
16. Словарь иностранных слов. – М. : Рус. яз., 1988. – 608 с.

#### ***V. Rybalka***

#### **METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF THEORETICAL AND PRACTICAL PSYCHOLOGY: PERSONALITY, PSYCHOLOGICAL ACTIVITIES, SPIRITUALITY**

*The article contains the substantiation of the variant of perfection of the methodology of scientific psychology by ways of clarification of the notion «psychology» and «methodology», as well as by using the category of personality, its content-frequency and antynomical formula, the structure, methodological interpretation of the notion of activities as perfected polymethodological entity, thus introducing the notion of psychological activities and spirituality in its positive and negative meaning.*

**Keywords:** *methodology, scientific psychology, personality, formulas of personality, perfected activities, psychological activities, spirituality.*

Надійшла до редакції 25.10.2017 р.

УДК 376-056.34:616-89-008.1

**ОМЕЛЬЧЕНКО Ірина Миколаївна**

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії  
інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки  
НАПН України (м. Київ)*

## **КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СТРУКТУРІ СВІДОМОСТІ І САМОСВІДОМОСТІ: ФЕНОМЕНОЛОГІЯ І НОУМЕНОЛОГІЯ**

*У статті здійснено визначення місця комунікативної діяльності в структурі свідомості та самосвідомості. Теоретично обґрунтовано, що комунікативна діяльність у структурі свідомості та самосвідомості постає як усвідомлена (осмислена) і втілюється в комунікативних взаєминах із різними партнерами у вимірі Я-Інший (Я-Інший Я). Визначено, що вимір Я-Інший презентує систему інтерспілкування, а вимір – Я-Інший Я, може втілитися лише в надситуативному контексті та ситуації невизначеності взаємин. Розкрито, що вимір інтрасуб'єктного та парасоціального стосунку Я з Іншим сприяє трансформації Я через установаження спів-значення, що запускає внутрішній діалог і переживання у якому за посередництва іншої смислової позиції актуалізуються здатності: «бути собою та Іншим» та «дивитися на себе очима Інших», що є підґрунтям спів-буттєвих взаємин як продукту комунікативної діяльності. Окреслено архітекτονіку функцій усвідомленої комунікативної діяльності: мотиваційно-інтенційної, гносеологічно-афективної, рефлексійно-смислової та рефлексійно-ціннісної.*

**Ключові слова:** *комунікативна діяльність, свідомість, самосвідомість, шари свідомості, Інший, Я, усвідомлення, феноменологія, ноуменологія.*

**Постановка проблеми.** Окреслення ролі свідомості та самосвідомості в генезі комунікативної діяльності як регулятивної системи відкриває перспективу її дослідження в умовах інформаційного суспільства та постнеокультури. Одним із важливих аспектів аналізу становлення усвідомленої (осмисленої) комунікативної діяльності є визначення її місця в структурі свідомості та самосвідомості.

Відповідно до запропонованого бачення суголосною нашим поглядам є точка зору Т. Шибутані, який стверджує, що свідомість – це інтер- та інтраспілкування, свідома поведінка формується в комунікативному процесі, а людина, яка щось усвідомлює у стосунку з *Іншим*, зазвичай комунікує сама із собою. Усвідомлена комунікативна діяльність передбачає оперування символами, що презентують самого суб'єкта та різні аспекти його оточення [22]. Відтак, набуває актуальності визначення ролі свідомості та самосвідомості у становленні комунікативної діяльності на різних рівнях її реалізації від контакту до рефлексійного спілкування, що виступають підґрунтям усвідомлення *Іншого* та власного *Я*.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких окреслюється місце та функції комунікативної діяльності в структурі свідомості та самосвідомості доводить, в якості концептуального базису розуміння феноменології і ноуменології усвідомленої комунікативної діяльності виступають різноаспектні наукові підходи: культурно-історична психологія (Г. Акопов, Л. Виготський, Д. Дубровський, Н. Непомняща, В. Марков, А. Петровський і М. Ярошевський, С. Рубінштейн, Е. Сайко та ін.); системна антропологічна психологія (А. Вахрушева, Е. Галажинський, В. Ключко, О. Краснорядцева, О. Файзуллаєва, Н. Чуєшева та ін.); концепція «Theory of Mind» або модель психічного (Г. Віленська, Є. Лебедева, О. Сергієнко, Н. Таланова, О. Прусакова, А. Уланова, J. Flavell, R. Krauss & S. Fussell, C. Massey & R. Gelman, D. Primack & G. Woodruff, B. Repacholi & V. Slaughter, M. Pritchard, V. Gibbs, A. Watson та ін.); екзистенціональний підхід (О. Вознюк, О. Кузьміна) в руслі яких визначається специфіка її генези.

#### **Формулювання ідей статті (постановка завдань).**

Виходячи з вище зазначеного, **метою** нашої статті є визначення місця комунікативної діяльності в структурі свідомості та самосвідомості. Втілення мети передбачає вирішення наступних завдань: по-перше, визначення функцій усвідомленої комунікативної діяльності в контексті сучасних наукових підходів; по-друге, теоретичне обґрунтування та розроблення структурно-функціональної моделі комунікативної діяльності в структурі свідомості та самосвідомості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Комунікативна діяльність у структурі свідомості та самосвідомості реалізує спектр функцій: пізнавальну та оцінну (К. Платонов); орієнтування в соціальному світі, перетворення, утвердження себе у ньому, передбачення, цілепокладання, побудови ідеальних моделей майбутнього (О. Спіркін); інтегрування і регулювання (П. Гальперін); самопізнання (С. Рубінштейн); мотиваційно-інтенційну, гносеологічно-афективну, рефлексійно-сміслову та рефлексійно-ціннісну (Г. Акопов, І. Омельченко) та ін.

Виходячи з вище зазначеного, теоретичне обґрунтування та дослідження комунікативної діяльності в структурі свідомості та самосвідомості на етапі дошкільного дитинства передбачає з'ясування функційного потенціалу різних рівнів комунікативної діяльності (від контакту до рефлексії), що втілюються в мотиваційно-інтенційній, гносеологічно-афективній, рефлексійно-смісловій та рефлексійно-ціннісній функціях.

Відповідно до культурно-історичної концепції Л. Виготського, на тлі онтогенезу свідомості чітко простежується триступенева схема розвитку комунікативної діяльності на різних рівнях від контакту до рефлексійного спілкування. На першому етапі дорослий, використовуючи знаки-слова (слова-спонування), стимулює дитину до активних дій (щось взяти чи щось принести). Пізнавши смисл і зміст цих слів, дитина організовує зворотний зв'язок, трансформуючи слова-спонування на слова-дії, звернені до дорослого. На наступному етапі, нарешті, актуалізується рівень комунікативної діяльності, коли слова-дії з успіхом звертаються до себе, регулюючи поведінку дитини [4].

Різноманіття соціально-комунікативних дій, мова як система опосередкованого відображення реальності визначають умови в тому числі для усвідомлення власного *Я* та *Іншого* в комунікативній діяльності. Позаяк самосвідомість у руслі концепції Л. Виготського виникає як ефект соціалізації, що втілюється у формулі «ми усвідомлюємо себе, тому що усвідомлюємо *Інших*, і тим же способом, яким усвідомлюємо *Інших*» [4].

Таким чином, у концепції дослідника по-суті обґрунтовується усвідомлена комунікативна діяльність, що постає у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*. При цьому розвиток психіки втілюється в процесі перетворення соціально-комунікативних (інтерпсихічних) функцій в індивідуально-суб'єктні (інтрапсихічні).

На думку дослідниці Н. Непомнящої, в 6-річному віці з'являється нове психічне утворення – ціннісність. Саме з її появою починає визначатися загальна структура діяльності та організація її змісту. Окрім ціннісності, важливою складовою виступає суб'єктивна форма ставлення до інших людей, так званий стосунок *Я-Інший*. Провідними показниками названого стосунку є два параметри. По-перше, те, в поєднанні яких якостей і за допомогою яких механізмів сприймає суб'єкт іншу людину. Оптимальній моделі базового рівня особистості при цьому відповідають: а) неогоцентричне сприймання *Іншого*, коли ставлення до нього ґрунтується не на основі уподібнення, а через визначення його самоцінності; б) сприймання та розуміння *Іншого* в розмаїтті якостей, його потенційної безкінечності. По-друге, те, настільки і яким чином суб'єкт може поєднувати свої інтереси, цінності з інтересами інших людей. Оптимальній моделі при цьому відповідає можливість гармонійного поєднання своєї ситуації і ситуації *Іншого*. Н. Непомняща позначає названу якість як здатність «бути собою та Іншим».

Відтак, у дослідженні психологині можна простежити втілення моделі усвідомленої комунікативної діяльності, яка визначається виміром ціннісного комунікативного стосунку з *Іншим*, що цілком відповідає інтерсуб'єктній парадигмі взаємодії людей у сучасних умовах інформаційного суспільства.

Варто зауважити, що на сьогодні не розроблений єдиний підхід до проблеми усвідомлення, відсутнє чітке формулювання поняття, недостатньо розкриті його механізми, роль та місце в психічному розвитку дитини-дошкільника. Проте відомо, що усвідомлення стає можливим завдяки здатності дитини змінювати точку зору, що висвітлено в дослідженнях, присвячених формуванню здатності враховувати та координувати різні точки зору (О. Венгер і К. Поліванова, В. Лефевр, Ж. Піаже, О. Пошукова, Ф. Шемякін, Д. Ельконін та

ін.) Однак названі наукові розвідки проводились у вимірі різних концептуальних позицій, що спонукає до визначення поняття «усвідомлення».

Термін «усвідомлення» ширше поняття «функція усвідомлення». Якщо усвідомлення означає процес розширення свідомості в цілому, то функція усвідомлення – окремий аспект усвідомлення, а саме: процес пізнавального підлаштування себе до позиції, яка відрізняється від своєї власної (А. Галуза) [5].

Інноваційною спробою розглянути усвідомлення як одну з ліній онтогенетичного, а на нашу думку, й затриманого розвитку виступають дослідження Ю. Карандашова та А. Галузи [7; 5]. У роботі А. Галузи доведено, що функція усвідомлення постає як здатність уявляти себе в позиції *Іншого*. Стверджується, що зазначена функція вперше з'являється в 2 роки 7 місяців і виявляється сформованою до другої половини 4 року життя. Механізмом інтеріоризації функції усвідомлення виступає навчання на рольовій моделі, що пропонується у зовнішній формі дорослим та реалізується самою дитиною. До чотирьох років практично всі діти з типовим розвитком можуть уявити себе в позиції *Іншого*. Необхідною умовою виникнення функції усвідомлення є диференціація образів сприймання і образів уявлень [5].

Таким чином, в основі функції усвідомлення в дошкільному віці знаходиться – децентрація, що сприяє породженню «цінностей-образів», як результату зв'язку та співрозуміння з *Іншим* у вимірі інформаційного суспільства та постнеокультури.

Визначити місце комунікативної діяльності у структурі свідомості та самосвідомості допомагає праця А. Петровського та М. Ярошевського, які пропонують розглядати поняття «свідомість» через призму категоріальної будови психологічної науки. На їхню думку, логічним ядром визначення поняття «свідомість» є базова категорія «образ», а оформлюючими категоріями постають: «мотив», «дія» «ставлення», «переживання», «індивід». При цьому «свідомість» презентує метапсихологічний еквівалент поняття «образ», а самосвідомість входить у сферу явищ свідомості. Вчені зазначають, що виявляючи в образі те, що характеризує його з боку дієвості (мотивів, ставлень, переживань), ми визначаємо його як «свідомість» [17].



Отже, в основі діяльності спілкування в системі координат *Я-Інший (Я-Інший Я)* можемо простежити її становлення як процесу та результату. Результат втілений у образах *Інших* та образі *Я*, а процесуальна складова впадає у комунікативних діях, які реалізуються на різних рівнях: контакту (мотиви та цілі, що втілюються в інтенціях); інформаційне спілкування (взаємодії і взаємини чи ставлення до різних партнерів); смислове та рефлексійне спілкування (переживання і ціннісно-смислове визначення щодо *Іншого*).

Перспективним та одним із базових у контексті нашого дослідження ми вважаємо науковий підхід «Theory of Mind» або модель психічного, що презентує сучасний напрям когнітивної психології та відноситься до постнекласичного типу методології. Названа парадигма відзначається ретроспективою та потужним поступом в останні сорок років у зарубіжних країнах та в останні п'ятнадцять років на теренах пострадянського простору. На нашу думку, представлений підхід є альтернативою та чинником для осучаснення постулатів діяльнісної та культурно-історичної психології, що розглядає спілкування як вид комунікативної діяльності та об'єктом вивчення якого виступають соціально-психологічні, мовленнєві навички (Л. Галігузова, М. Лісіна, Т. Піроженко, А. Ружська, Т. Рєпіна, О. Смирнова та ін.). На відміну від вказаних вище ідей, у західному науковому дискурсі внутрішньою основою комунікативної діяльності дитини є соціо-когнітивні здібності.

Отже, вище презентований науковий підхід по-суті розкриває, що основою смислового рівня комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* є розуміння психічного стану *Іншого* (думок, переконань, вірувань, намірів, бажань, емоцій), що трансформуються в здатність дивитися на події з різних точок зору: зіставляти модель психічного в актуальній ситуації свою та іншої людини. Саме здатність розуміти психічні стани свої та *Іншого* дозволяє дитині вибудовувати ефективну та осмислену комунікативну діяльність.

В розрізі екзистенційного підходу аналізують зв'язок комунікативної діяльності, свідомості та самосвідомості (О. Вознюк, О. Кузьміна та ін.). Дослідниця О. Кузьміна наполягає на тому, що свідомість і діяльність об'єднує принцип інтенціональності, адже поряд із усвідомленням конкретних

результатів спілкування людина рефлексує себе як джерело нових можливостей і дій у ситуації невизначеності. Дослідниця резюмує, що завдяки зв'язку свідомості та діяльності стає можливим утілення самодетермінації, а відтак, – суб'єкт стає творцем діяльності та свободи в детермінованому світі [9].

Таким чином, у ході реалізації своїх комунікативних цілей людина усвідомлює не тільки можливості теперішнього часу, а й можливості майбутнього; мотиваційно-потребова сфера збагачується мотивами та цілями з майбутнього проєкту *Я*. При цьому перспектива *Я* в онтогенезі поступово актуалізується у процесах: відчуття і самовідчуття; пізнання та самопізнання; ставлення та самоставлення; розуміння та саморозуміння і співзначення (співрозуміння).

У дослідженнях низки науковців (Г. Балл та В. Медінцев, М. Бахтін, І. Бех, М. Бубер, Ф. Василюк, Т. Власова, С. Ведяев, Н. Дорофєєва, В. Зінченко, В. Марков, М. Мерло-Понті, Дж. Мід, М. Наконечна, А. Россохін, С. Рубінштейн, В. Столін, В. Татенко, І. Тітов, М. Фрізен та ін.) стверджується, що сферою існування індивідуальної свідомості людини є інтерсуб'єктивність, символічні, мовні, культурні взаємини, спільна діяльність, діалогічне спілкування. У цих розвідках обстоюється теза про психічну інтеріоризацію індивідом зовнішньої для неї інтерсуб'єктивності. Іншими словами, доводиться факт детермінації свідомості соціумом.

З опорою на наукові ідеї М. Бахтіна та В. Зінченка, дослідник В. Марков зауважує, що особливий інтерес для психологічного аналізу представляє специфіка людської свідомості через призму діалогічного спілкування між різними свідомостями. При цьому, підґрунтям різних типів комунікативної діяльності (інтерсуб'єктної, інтрасуб'єктної та парасоціальної) виступає внутрішній і зовнішній діалог як основа свідомості, що запускає механізми «кваліа». Дослідник наголошує на важливості рефлексійного рівня комунікативної діяльності, в центрі якого знаходиться самосвідомість, що дозволяє сформувати «кваліа» або «суб'єктивну реальність» (за Т. Нагелем, Дж. Серлем, Д. Чалмерсом та ін.). Із психологічної точки зору важливо, що нові виміри свідомості виникають як результат не тільки безпосередньої комунікативної діяльності з іншими людьми, а й опосередкованої шляхом уявних діалогів із

образами, які закріплені в її структурі (І. Тітов) [20]. Ключовою передумовою цього процесу виступає формування самосвідомості як центру внутрішнього світу суб'єкта. Як відомо, виникає вона не відразу, а лише в ході первинної соціалізації при спробах повторити дорослого в ході дитячих ігор, приблизно до 4-5 років (за Дж. Мідом), і дозволяє дитині побачити себе так, як її бачать інші. У процесі розвитку (до 8-9 років) у свідомості дитини з'являється узагальнений інший, що включає загальні цінності та моральні установки прийняті в культурі. Пізніше, як правило виходячи з досвіду спілкування з батьками, в свідомості може виникати образ «значимого співрозмовника» (О. Ухтомський) [10].

Отже, можемо стверджувати, що середній і старший дошкільний вік є сенситивним періодом становлення усвідомленої комунікативної діяльності з *Іншим* у соціумі, культурі та персоналізованім *Іншим*. Варто, зауважити: структура свідомості та представлені в ній персонажі продовжують ускладнюватися; це дозволяє дитині практично постійно вести внутрішній діалог, спрямований на вирішення актуальних і потенційних проблем, що забезпечує полілогічність свідомості. Зазначені форми діалогу притаманні самосвідомості як центру особистості, будуються на основі комунікативної рефлексії і призводять до збагачення внутрішнього світу дошкільника, що виражається у виникненні в ньому нових «кваліа», які запускають розвиток суб'єктності дитини.

У наукових розвідках М. Мерло-Понті та А. Россохіна [11; 18]. зазначається, що інтерсвідомість має тріалогічну природу, що засвідчує її тісний зв'язок не тільки з діалогом свідомого та несвідомого окремого *Я*, але й з інтерсуб'єктивним діалогом, позаяк діалог може існувати тільки перед обличчям *Іншого*. *Іншим* може виступати і внутрішній об'єкт, але тільки за умови, коли він тісно пов'язаний із зовнішнім суб'єктом. Французький дослідник М. Мерло-Понті зазначає, що «в-собі» може з'явитися тільки після того як постав *Інший*; у такому випадку мова йде про спів-сприймання [11].

Отже, стверджується, що конструктивний діалог свідомого та несвідомого в *Я* може існувати тільки перед обличчям

Третього – того самого *Іншого*, разом із яким і розгортається зміст інтерсвідомості.

У процесі комунікативної діяльності *Інший* презентує нам частину свого *Я*, і ми інтегруємо цю частину в структуру нашої свідомості, породжуючи діалогічні позиції *Я-Інший*. У діалозі децентруються розчленовані на смислові аспекти ті чи інші фрагменти життєвого світу, і в результаті картина світу доповнюється раціональним змістом (Т. Власова) [3].

Дж. Міду належить ідея тлумачення принципу інтерсуб'єктивності не тільки як форми зовнішніх соціальних дій, учасником яких виступає дитина, а й внутрішніх (інтраспілкування), що виражає багатство і життєвість її внутрішнього світу, його багатоголосий, суперечливий, автономний і унікальний характер [12].

Ми розділяємо погляди М. Наконечної, яка зауважує, що не будь-яка комунікативна дія та її продукт – відносини – є інтерсуб'єктивними, а лише ті, які мають особливу надчуттєву якість сприяти розкриттю потенціалу суб'єктивності дитини. У свою чергу, суб'єктивність є переходом за межі безпосереднього досвіду та орієнтацією на рефлексійність, осмисленість, відповідальність, активність особистості [13].

Непереборний взаємозв'язок комунікативної діяльності та рівнів свідомості розкритий Ф. Василюком у його «діалозі» установок, що презентують спостерігача (суб'єкта) та особу за якою спостерігають (об'єкта). Відповідно до цих модусів, вчений виділяє чотири позиції взаємодії з *Іншим*: суб'єкт-суб'єкт (рефлексія); суб'єкт-об'єкт (усвідомлення); об'єкт-суб'єкт (переживання); об'єкт-об'єкт (несвідоме) [2]. Варто зауважити, що дві перші позиції також розглядає у своїй розвідці В. Столін. Науковець при цьому виділяє *Я* як суб'єкта («*Я-діюче*») та *Я* як об'єкта самопізнання і самоставлення («*Я-рефлексійне*») [19].

Постнекласичне розуміння комунікативної діяльності у структурі свідомості та самосвідомості простежується у наукових студіях представників так званої «системної антропологічної психології», яка ґрунтується на теорії психологічних систем, що заснована на розгляді людини як відкритої психологічної системи (А. Вахрушева, Е. Галажинський, В. Клочко, О. Краснорядцева, О. Файзуллаєва,

Н. Чушева та ін.). Представники названого наукового підходу наполягають на тому, що становлення рівневої організації свідомості відбувається в «поєднаній» дитячо-дорослій спільності, що забезпечує процес трансформації культури в предметний світ дитини з її смисловими та ціннісними вимірами (В. Ключко) [8].

Предметна свідомість дитини наповнює світ значеннями. Цей предметний світ згодом наповнюється смисловими вимірами (сміслової свідомості), а потім і ціннісними (ціннісна свідомість). Зазначені координати забезпечують комунікативну діяльність із іншими людьми та їх спільнотами, тобто детермінують здатність до взаємодії з іншими психологічними системами. Відтак, сміслової свідомості розглядається як продукт функціонування дитячо-дорослої спільності. Змістом сміслової свідомості й відповідної їй картини світу є значення та смисли, що забезпечують осмисленість свідомості та її особливу властивість, що здобувається в результаті функціонування «поєднаної психологічної системи» (дитячо-дорослої спільності).

Нам імponує позиція О. Файзуллаєвої, котра наголошує, що становлення сміслової свідомості варто розглядати в контексті діалогу, спільної діяльності та суб'єктної позиції. Вчена розглядає «вирішення завдань на смисл» (за Д. Леонтьєвим) як спосіб гармонізації становлення сміслової свідомості в дошкільному віці, позаяк смисл сприяє рефлексійно-комунікативній дії, що володіє породжуючим ефектом: інтерспілкування, в якому здійснюється осягнення смислу, є умовою становлення інтраспілкування, що сприяє переходу в діалог людини із собою, і відповідно дозволяє «означити» смисл, перевести його з емоційної форми в раціональну. Психологічним механізмом означення смислу, який присутній в тій чи іншій комунікативній ситуації та події О. Файзуллаєва вважає децентрацію – здатність побачити себе очима інших людей, уміння помістити себе на позицію *Іншого* [21].

У одній зі своїх передостанніх публікацій В. Зінченко пропонує модифіковану та розширену структуру свідомості, котру ми вважаємо за необхідне застосувати в якості концептуальної схеми при аналізі усвідомленої комунікативної діяльності. У структурі свідомості науковець виокремлює

наступні її шари (виміри): онтологічний (предметно-діяльнісний), хронотопічний, рефлексійний, ціннісний та духовний. В якості утворюючих свідомості постають суб'єктивні та об'єктивні чинники. Онтологічний (предметно-діяльнісний) шар свідомості утворює чуттєва тканина образів та біодинамічна тканина дій. Хронотопічний шар розкривається через час та простір. Рефлексійний шар постає через функціонування смислу та значень. Ціннісний шар представлений спів-значенням та об'єктивним значенням культурного явища. Духовний шар демонструє взаємозв'язок *Я* та *Ти* (*Іншого*) [6]. В. Зінченко, фундуєчись на ідеях М. Бахтіна, стверджує, що коли *Я* входить у просторовий світ, *Інший* завжди в ньому перебуває, хоча, звичайно, є відмінності простору та часу *Я* та *Іншого*. Є також ціннісні розбіжності між: *Я-для-себе* і *Я-для-Іншого*, *Інший-для-мене*. Відмінності полягають і в тому, що в *Я* представлено безпосередньо, а що тільки як образ *Іншого*: «мінімум і максимум – примітивне самовідчуття та складна самосвідомість» (М. Бахтін). [1, с. 351].

Отже, у вище зазначеному ракурсі по-суті презентоване місце комунікативної діяльності між *Я* та *Іншим*, що розгортається у просторі свідомості та самосвідомості. Проте в цій схемі недостатньою мірою розкриті утворюючі самоусвідомлення та усвідомлення *Іншого* на різних рівнях комунікативної діяльності (від контакту до рефлексії). Саме тому концептуальну схему свідомості В. Зінченка ми вважаємо за необхідне доповнити з'ясуванням генези та функційного потенціалу психологічних механізмів самоусвідомлення і, відповідно, усвідомленої комунікативної діяльності з *Іншим*: відчуття і контакту з *Іншим* (самовідчуття), пізнання та ставлення до *Іншого* (самопізнання і самоставлення), розуміння (саморозуміння) і спів-розуміння з *Іншим*, що безпосередньо співвідносяться з шарами свідомості. Місце комунікативної діяльності у структурі свідомості й самосвідомості, її феноменологічний та ноуменологічний вимір представлено в розробленій нами структурно-функціональній моделі на рис. 1.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, комунікативна діяльність у структурі свідомості та самосвідомості постає як осмислена чи усвідомлена (у вимірі *Я-Інший* чи *Я-Інший Я*). Основними

функціями усвідомленої комунікативної діяльності є: мотиваційно-інтенційна, гносеологічно-афективна, рефлексійно-сміслова та рефлексійно-ціннісна.

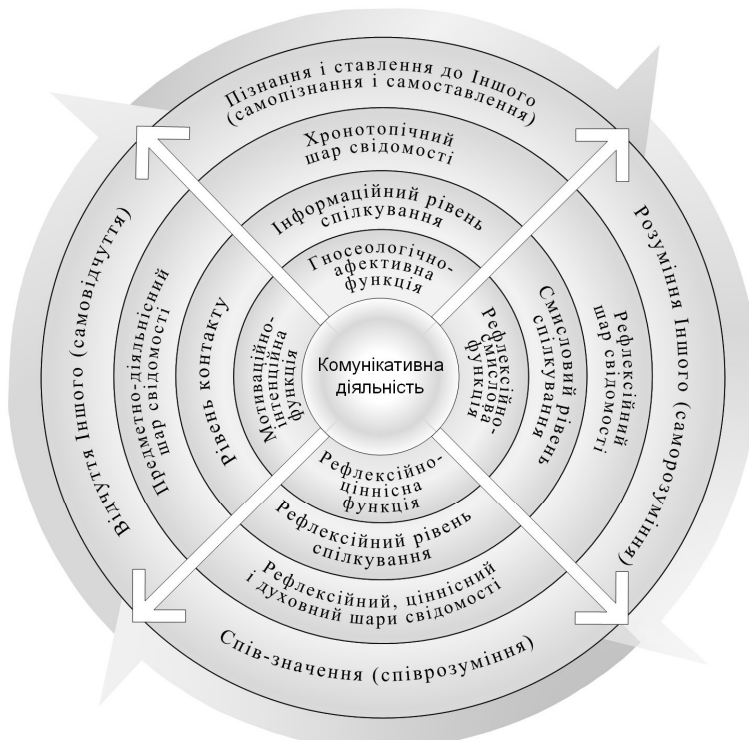


Рис. 1. Комунікативна діяльність у структурі свідомості і самосвідомості: феноменологія і ноуменологія

Мотиваційно-інтенційна функція комунікативної діяльності втілює контакт, що на рівні свідомості задіює предметно-діяльнісний шар свідомості, а на рівні самоусвідомлення запускає механізм відчуття *Іншого* (самовідчуття). Гносеологічно-афективна функція комунікативної діяльності забезпечує інформаційне спілкування та актуалізує на рівні свідомості хронотопічний шар, а на рівні самоусвідомлення сприяє пізнанню і ставленню до *Іншого* та відповідно – самопізнанню і самоставленню. Рефлексійно-сміслова функція комунікативної діяльності забезпечує розуміння *Іншого* та

саморозуміння, що виявляється в емоційному ставленні до співрозмовника, в розумінні його ментальних станів та смислів комунікативних дій, що дозволяє встановлювати причини, і навпаки прогнозувати розгортання соціально-комунікативної ситуації (рефлексійний шар свідомості). Рефлексійно-ціннісна функція комунікативної діяльності запускаючи механізми внутрішнього діалогу, символізації і децентрації дозволяє помістити себе на позицію *Іншого* для відпрацювання спільного та об'єктивного значення культурного явища, що втілюється в цінностях (рефлексійний, ціннісний та духовний шари свідомості). Саме цінності складають творчу основу комунікативної діяльності, і втілюються через внутрішній діалог та систему інтраспілкування, що є основою для зовнішнього діалогу та співрозуміння з *Іншим*. При цьому, рівень контакту та інформаційного спілкування (система ставлень із дорослими та однолітками, механізм зовнішнього діалогу) більшою мірою втілює феноменальну сутність комунікативної діяльності, а рівень смислового (рефлексійно-смислової функція) та рефлексійного (рефлексійно-ціннісна функція) спілкування має ноуменальну природу, адже включає аксіогенну складову (систему інтра- та парасоціального спілкування, механізми – менталізації, символізації, децентрації, внутрішнього та зовнішнього діалогу) [15; 16; 23; 24].

У структурі свідомості та самосвідомості діяльність спілкування постає у вимірі *Я-Інший* чи *Я-Інший Я*, що спонукає до необхідності теоретичного обґрунтування та дослідження усвідомленої комунікативної діяльності, яка втілюється в умовах інформаційного суспільства в інтерсуб'єктних, інтрасуб'єктних та парасоціальних стосунках із різними партнерами (дорослими, однолітками, улюбленою іграшкою, уявним компанйоном та анімаційними персонажами) засобами зовнішнього та внутрішнього діалогу й інших вище зазначених психологічних механізмів на рівнях контакту, інформаційної, смислової та рефлексійної комунікативної діяльності. Відтак, вважаємо за необхідне в наших наступних наукових розвідках більш розлого розглянути структурні компоненти та психологічні механізми втілення комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*.



**Список використаних джерел**

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
2. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 90–101.
3. Власова Т. В. Структура смыслообразования в пространстве углубленной коммуникации: дис. ... канд. филос. наук / Т. В. Власова. – Владивосток, 1999. – 195 с.
4. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения / Л. С. Выготский // Психология развития человека. – М., 2004. – С. 18–41.
5. Галуза А. В. Формирование функции осознания в конце раннего и начале дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / А. В. Галуза. – СПб., 2005. – 164 с.
6. Зинченко В. П. Ценности в структуре сознания / В. П. Зинченко // Вопросы философии. – 2011. – №8. – С. 85–97.
7. Карандашев Ю. Н. Истоки психологии развития в трактате «О душе» Аристотеля / Ю. Н. Карандашев // Науковий вісник Мукачівського державного університету Серія «Педагогіка та психологія». – 2016. – №2 (4). – С. 204–210.
8. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ) / В. Е. Ключко – Томск: ТГУ, 2005. – 174 с.
9. Кузьмина Е. И. Психология свободы: теория и практика / Е. И. Кузьмина. – СПб. : Питер, 2007. – 336 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
10. Марков В. Н. Виртуализация сознания: некоторые механизмы (или Трудная проблема психологии сознания) / В. Н. Марков // Мир психологии. – 2016. – №. 2 (86). – С. 61–74.
11. Мерло-Понти М. В защиту философии: сборник (Французская философия XX века) / М. Мерло-Понти; пер. с франц., примеч. и послесл. И. С. Вдовиной. – М. : Издательство гуманитарной литературы, 1996. – 248 с.
12. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста / Дж. Г. Мід. – К. : Український Центр духовної культури, 2000. – 416 с.
13. Наконечна М. М. Особливості усвідомлення інтерсуб'єктних проявів особистості / М. М. Наконечна // Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень – 2017: Тези І міжнародної науково-практичної конференції (21 березня 2017 року, м. Переяслав-Хмельницький). – м. Переяслав-Хмельницький, 2017. – С. 290–292.
14. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет / Н. И. Непомнящая. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.

15. Омельченко І. М. Сутнісні модули категорії «комунікативна діяльність» у дискурсі постнекласичної психології / І. М. Омельченко // Психологія і особистість. – 2017. – № 1 (11). – С. 25–40.

16. Омельченко І. М. Технологія формування спілкування дітей із затримкою психічного розвитку: навчально-методичний посібник / І. М. Омельченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. – 133 с.

17. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

18. Россохин. А. В. Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания. Интерсознание в психоанализе / А. В. Россохин. – М.: Когито-Центр, 2010. – 304 с.

19. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.

20. Тітов І. Г. Психологічні особливості суб'єктності дитини дошкільного віку / І. Г. Тітов // Психологія і особистість. – 2016. – № 2 (10). – Ч. 1. – С. 43–52.

21. Файзуллаева Е. Д. Развитие рефлексивности как условие гармонизации процессов становления смыслового сознания: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Е. Д. Файзуллаева; [Место защиты: Том. гос. ун-т]. – Томск, 2010. – 279 с. : ил.

22. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 539 с.

23. Omelchenko I. Operationalization of the study of the «chronotope of communication activities of children with developmental delay» concept / I. Omelchenko // Scientific journal TILTAI/BRIDGES/ BRÜCKEN. – 2015. – Vol 72. – №3. – P. 75–83.

24. Omelchenko I. Tools for psychological diagnostics of chronotope of communicative activity of preschool children with delay of mental development: theory and technique / I. Omelchenko // TEKA-Archives of the Commission of Medical Sciences, Polish Academy of Sciences Branch in Lublin. – Lublin: Towarzystwo Wydawnictw Naukowych LIBROPOLIS, 2014. – Vol. 2. – №1. – P. 27–33.

### ***I. Omelchenko***

#### **COMMUNICATIVE ACTIVITIES IN THE STRUCTURE OF CONSCIOUSNESS AND SELF- CONSCIOUSNESS: PHENOMENOLOGY AND NOUMENOLOGY**

*The article defines the place of communicative activities in the structure of consciousness and self-consciousness. The theoretical analysis substantiates that communicative activities are deliberated (meaningful) in consciousness and self-consciousness and are implemented in communicative relationships with different partners on the I – the Other (I – the Other Self) plane. The I – the Other plane*

*presents a system of interpersonal communication, and the I – the Other Self plane can only be implemented in a super-situational context and a situation with uncertainty in relations. The plane of intra- and parasocial relations between Self and the Other contributes to transformation of Self through determination of a co-meaning triggering an internal dialogue and experience, in which, through the mediation of another meaning position, the next abilities are actualized: «to be oneself and the Other» and «to look at oneself with the eyes of Others», which is the basis of co-existing relations as a product of communicative activities. The architectonics of the functions of deliberated communicative activities is outlined: motivational-intentional, epistemological-affective, reflexive-meaning and reflexive-value. The motivational-intentional function of communicative activities implements contacts, that activate the object-activity layer of a person's consciousness at the consciousness level and triggers the mechanism of perception of the Other (self-perception) at the self-consciousness level. The epistemological-affective function of communicative activities provides informative communication and actualizes the chronotopic layer at the consciousness level and promotes knowledge and attitude towards the Other and, accordingly, self-knowledge and self-attitude at the self-consciousness level. The reflexive-meaning function of communicative activities provides understanding of the Other and self-understanding, manifesting in an emotional attitude to an interlocutor, in understanding of his/her mental states and meanings of communicative actions, that allows determination of causes, and, vice versa, prediction of deployment of a social and communicative situation (the reflexive layer of consciousness ). The reflexive-value function of communicative activities launches the mechanisms of internal dialogue, symbolization and decentralization allowing a person to place him/herself at the position of the Other to work out a common and objective value (co-meaning) of a cultural phenomenon translated into values (the reflexive, value and spiritual layers of consciousness).*

**Key words:** *communicative activity, consciousness, self-consciousness, layers of consciousness, the Other, I, awareness, phenomenology, noumenology.*

Надійшла до редакції 27.10.2017 р.

УДК 159.923:140.8

**ТИТОВ Іван Геннадійович**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

*У статті обговорюється проблема психологічних передумов становлення світогляду в юнацькому віці. Розглядаються когнітивні, соціально-комунікативні та особистісні чинники, котрі визначають світоглядне самовизначення осіб цього віку. Особлива увага приділена сферам життя, відносно яких таке самовизначення здійснюється.*

**Ключові слова:** юнацький вік, світогляд, когнітивні, соціально-комунікативні та особистісні передумови світоглядного самовизначення юнака, сфери життєдіяльності юнака.

**Постановка проблеми.** Проблема світоглядного самовизначення особистості є однією з ключових у психології ранньої та зрілої юності, адже саме на цей віковий період припадає активний пошук молодою людиною цілей та сенсів власного існування, визначення свого місця у світі, переосмислення стратегічних напрямків власної життєдіяльності, позиціонування себе в системі навчальних, трудових, соціальних та ін. відносин, вирішення завдань власного майбутнього та вибудовування на цій основі подальшого життєвого шляху. При цьому, важливим у теоретичному та прикладному аспектах є виокремлення та систематизація тих психологічних передумов світоглядного самовизначення юнака, котрі змістовно визначають перебіг цього складного динамічного процесу. Цим зумовлюється *актуальність* пропонованої роботи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** вказує на те, що у віковій психології склалися певні передумови для поглиблення наукових уявлень про онтогенетичні фактори, що сприяють світоглядному самовизначенню особистості в юнацькому віці.

© І.Г. Тітов, 2018

[orcid.org/0000-0002-5529-1568](http://orcid.org/0000-0002-5529-1568)

<http://doi.org/10.5281/zenodo.1169725>

Передусім, йдеться про дослідження особливостей соціалізації юнаків, змістової трансформації їхньої провідної діяльності та пов'язаних із цим якісних змін у їхньому психічному та особистісному розвитку (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, С.Д. Максименко, В.С. Мухіна, Е.О. Помиткін, В.В. Рибалка, М.В. Савчин, Т.М. Титаренко та ін.). Представлені в цих роботах напрацювання, що стосуються соціальних орієнтацій особистості юнака, особливостей її когнітивної та мотиваційно-ціннісної сфер, самосвідомості та духовно-моральних ставлень, дозволяють у найзагальнішому вигляді встановити ті психологічні чинники, котрі уможливають її світоглядне самовизначення. Відповідно **мета** даного дослідження полягала у розкритті онтогенетичних передумов становлення та «кристалізації» світогляду в юнацькому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Згідно сучасної періодизації психічного розвитку людини хронологічні рамки юнацького віку позначені між 15-18 (рання юність) та 20-25 роками (пізня юність та перехід до дорослості) [2; 3; 8; 17]. Цей вік є завершальним етапом первинної соціалізації молодого людини, періодом її свідомого самовизначення, набуття психічної (емоційної, інтелектуальної) зрілості, формування моральної свідомості та самосвідомості. Його успішність, з точки зору особистісного та психічного розвитку, значною мірою залежить від здатності юнака вирішувати основні психологічні завдання власного розвитку, що пов'язані з орієнтуванням та визначенням свого місця у дорослому світі, прийняттям і реалізацією нових соціальних та гендерних ролей, пошуком сенсу в обраній, освоєній та виконуваній професійної діяльності, формуванням готовності до шлюбно-сімейних відносин, подальшим вдосконаленням внутрішньої системи ціннісних регуляторів поведінки тощо [7, с.148-149]. Сама можливість постановки та вирішення юнаком таких завдань зумовлюється його «входженням» до нового провідного типу діяльності (учіннево-професійної діяльності) та нових сфер і форм спілкування.

Характеризуючи в цілому учіннево-професійну діяльність юнака, слід зазначити наступне. Попри те, що в багатьох випадках юнак продовжує залишатись школярем, учіннева діяльність в старших класах набуває нової спрямованості та

нового змісту, орієнтується на майбутнє. «Йдеться про вибіркоче ставлення до деяких навчальних предметів, які пов'язані з планованою професійною діяльністю та є необхідними для вступу до вишу..., про відвідування підготовчих курсів, про включення до реальної трудової діяльності в пробній формі... В інших випадках юнаки та дівчати ще більше наближаються до виробничої сфери: продовжують навчання в ПТУ, технікумах, коледжах, технічних ліцеях або розпочинають власне трудове життя, поєднуючи працю з навчанням» [17, с.267]. При цьому провідними мотивами учіння стають мотиви, пов'язані із самовизначенням (особистісним і професійним) та підготовкою до самостійного життя, з подальшою освітою та самоосвітою. В юнаків та дівчат з'являється інтерес до способів пізнання та учіння, до змісту отримуваних знань, до самостійного пошуку та розв'язання навчально-практичних проблем. Їхні пізнавальні інтереси набувають широкого, стійкого та дієвого характеру, стають вибіркочими, яскраво вираженими та індивідуалізованими, істотно зміцнюється їхній зв'язок з життєвими планами та професійними намірами. В поєднанні зі значним ускладненням структури і змісту навчального матеріалу, збільшенням його обсягу, накопиченням особистісно значущих знань це зумовлює якісні зміни в *інтелектуальній сфері* юнака: вдосконалюються складні інтелектуальні операції аналізу та синтезу, теоретичного узагальнення та абстрагування, аргументації та доведення; з'являється формально-логічне (гіпотетико-дедуктивне) мислення; широко застосовуються раціональні прийоми довільного запам'ятовування; формуються метакогнітивні вміння (інтелектуальна рефлексія, контроль, саморегуляція); швидко розвиваються творчі та спеціальні здібності; виробляється індивідуальний стиль розумової діяльності [2; 8; 17]. Виражена критичність мислення, поява стійкої тенденції до узагальненого розуміння світу, до цілісної та абсолютної оцінки певних явищ дійсності призводить до появи в молодих людей особливого «філософського умонастрою», що виявляється у підвищеному інтересі до найважливіших проблем буття, схильності до теоретизування, формулювання «глобальних» гіпотетичних припущень та узагальнень, пошуку смислу життя. Цьому сприяє також і те, що отримані раніше фрагментарні

уявлення складаються тепер в цілісну картину світу, зміст якої, додамо, має бути обов'язково осмислений юнаком з позицій наявних у нього світоглядних переконань та ідеалів. Таким чином, можна говорити про те, що в юнацькому віці завдяки збільшенню обсягу знань, розширенню розумового кругозору, появі теоретичних інтересів та потреби звести все розмаїття конкретних фактів до небагатьох загальних формул і регуляторних принципів виникають *когнітивні передумови становлення світогляду*.

Протягом юнацького віку відбувається змістова перебудова взаємовідносин з оточуючими – дорослими та однолітками. За В.І. Слободчиковим та Г.А. Цукерман, реальним партнером по спів-буттєвій спільності, з яким ототожнюється молода людина, стає суспільний дорослий, втілений у системі соціальних ролей та частково персоніфікований у таких культурних позиціях, як Учитель, Майстер, Наставник. Дорослий є цінним насамперед своєю реальною (а не ідеальною – як у підлітка) дорослістю, котра змістовно розкривається, виявляє себе через правила, поняття, принципи, способи організації діяльності в усіх сферах соціально-культурного буття – у виробництві, науці, мистецтві, релігії, моралі, праві тощо. Саме через прилучення до діяльнісних форм дорослості «людина вперше усвідомлює себе потенційним автором власної біографії, приймає персональну відповідальність за своє майбутнє, уточнює межі самототожності всередині спільного буття з іншими людьми» [10, с.43]. Серед тем, на основі яких уможливується побудова такої інтерпсихічної спільності з дорослими, на перший план виходять проблеми пошуку сенсу життя, навчальні справи, стосунки з оточуючими – все те, що пов'язане із самовизначенням та самореалізацією у суб'єктивно значущих сферах життєдіяльності. Проте спілкування з дорослими на ці теми, на думку самих юнаків та дівчат, можливе лише на засадах діалогічності, рівноправності, довірливості та взаємоповаги.

Не втрачає значущості для юнака й спілкування з однолітками, котре характеризується значним розширенням кола контактів, ускладненням їхньої проксемічної організації, поглибленням й індивідуалізацією стосунків та супроводжується виникненням стійкої, диференційованої,

інтимної емоційної прив'язаності до значущого іншого – дружби і кохання. Відбуваючись, як правило, у різного роду референтних молодіжних групах, міжособистісне спілкування в цьому віці реалізує низку важливих психологічних функцій, зокрема: 1) виступає як важливий канал передачі специфічної інформації, котру не можна отримати від дорослих; 2) забезпечує усвідомлення групової приналежності, ідентифікацію юнака з групою, засвоєння соціальних ролей та набуття певних статусів, задоволення потреби в афіліації; 3) сприяє виробленню та відпрацюванню комунікативних навичок, умінь встановлювати та підтримувати продуктивні контакти на емоційному й раціональному рівнях міжособистісної взаємодії; 4) полегшує відособлення від впливу дорослих, емансипацію від їхньої надмірної опіки та контролю; 5) задовольняє потребу молодого людини у рефлексії свого унікального внутрішнього світу задля збереження власної індивідуальності та реалізації прагнення бути зрозумілим, визнаним, потрібним, авторитетним [2]. Водночас поряд з інтенсифікацією процесів спілкування з дорослими та однолітками зростає потреба юнака у так званому комунікативному усамітненні – спілкуванні з деяким ідеальним партнером, уявним співрозмовником або власним Я, що відбувається у формі внутрішнього діалогу, щоденниковій формі тощо [17]. При цьому змістові та ціннісно-сміслові доміанти як міжособистісного спілкування, так і усамітненої рефлексивної аутокомунікації стосуються одних і тих самих, світоглядних за своєю сутністю, проблем: пошуку відповідей на екзистенційні питання людського буття-у-світі, розкриття для себе загальних аксіологічних, морально-етичних та ін. засад і закономірностей власної життєдіяльності, вироблення свідомого «узагальненого, підсумкового ставлення до життя» (С.Л. Рубінштейн). Саме у площині обговорення цих проблем і створюються *соціально-комунікативні передумови світоглядного самовизначення осіб юнацького віку.*

Не менш істотним для становлення світогляду є новий рівень розвитку *самосвідомості юнака, його самооцінки та образу Я.* Багатьма авторами відмічається, що притаманні цьому віковому періоду істотні зрушення в сфері самосвідомості пов'язані з відкриттям власного Я, свого внутрішнього світу в



його цілісності та унікальності, формуванням особистої ідентичності, почуттям індивідуальної самототожності, наступності, єдності. Зміна самоствалення юнака, усвідомлення ним себе як неповторної особистості із власним ладом думок, почуттів та переживань, намагання підкреслити свою оригінальність, несхожість на інших поєднується зі зростанням інтересу до себе, з мотиваційною зарядженістю на змістове оцінювання різних сторін та якостей власного Я, з прагненням до поглибленого самопізнання (самопостереження, аутокомунікації, самоосмислення), критичного самоаналізу та саморефлексії. У цьому віці самооцінка, пов'язуючись із життєвими планами, самостваленням себе як особистості, набуває якісно нового, більш диференційованого та реалістичного характеру. Тенденція до систематизації та узагальнення уявлень про власні фізичні та психосоціальні якості, свою самість призводить до відносної стабілізації образу Я, збалансованості інтегральної сукупності сконструйованих ними самопрезентацій (ідентичностей, Я-позицій тощо) [11], гармонізації співвідношення між Я-реальним та Я-ідеальним, формування позитивної Я-концепції, почуття самоповаги та самоцінності, більш-менш адекватного рівня домагань, що, в свою чергу, суттєво впливає на емоційно-вольову сферу юнака, зокрема, на механізми внутрішнього гальмування та здатність до вибіркового реагування на зовнішні впливи [8].

Говорячи про психологічні передумови становлення світогляду осіб юнацького віку, слід окремо зазначити змістові та формально-динамічні особливості їхніх *ціннісних ставлень*. З точки зору змісту ціннісні орієнтації юнака насамперед стосуються 1) ставлення до власної тілесності (здоров'я як цінність) і власного Я (цінності самопізнання та самореалізації); 2) ставлення до інших (широке коло інституціональних, професійних, групових та ін. цінностей, пов'язаних з міжособистісними комунікаціями та інтеракціями); 3) ставлення до речей та явищ оточуючого світу (матеріальні, пізнавальні та ін. цінності); 4) ставлення до Абсолютного, що виражається у так званих високих духовних («вічних») цінностях. Формально-динамічний аспект окреслених ціннісних ставлень розкривається у способі їхнього впорядкування юнаком у вертикально (ієрархічно) та горизонтально організовану

аксіологічну структуру, а також у тому, наскільки вони здатні спонукати особистість до відповідної дії, вчинку.

Насамкінець зупинимось на розгляді психологічних характеристик, механізмів та складових *самовизначення юнака*, котре є визначальним чинником становлення змістових та структурно-функціональних особливостей світогляду. З огляду на це, слід, по-перше, зазначити, що самовизначення вважається одним із основних *особистісних новоутворень юнацького віку* [7; 9; 14; 15], котре пов'язане з активним формуванням власної позиції відносно системи культурних цінностей «з метою визначення та обґрунтування для себе ціннісно-сміслових засад власної життєвої концепції, а також вибору способів і форм її реалізації» [18, с.93]. Джерелом такого самовизначення виступає потреба людини у формуванні смислової системи, в якій злиті уявлення про світ та саму себе, а також іманентне їй свідоме прагнення до пошуку та реалізації смислу власного існування у конкретних культурно-історичних умовах [16]. При цьому підкреслюється, що процес самовизначення розгортається у двох площинах – ціннісно-смісловій та часовій. Перша репрезентована системами індивідуальних цінностей та смислів; друга – взаємопов'язаними «просторами» психологічного минулого, теперішнього та майбутнього, в межах яких реалізуються (актуально або потенційно) вказані аксіологічні системи. При цьому наголошується на тому, що суттєвою особливістю особистісного самовизначення є його зорієнтованість у майбутнє, функціями якого є «забезпечення смислової та часової перспективи особистості» [1, с.49].

По-друге, психологічний механізм самовизначення особистості описується через складну динамічну взаємодію процесів *ідентифікації та індивідуалізації*, які опосередковують конструювання суб'єктом власної ідентичності [6]. У зв'язку з цим можна припустити, що ідентифікаційні процеси багато в чому визначають зміст міфологічних світоглядних структур особистості, котрі, відіграють провідну роль у виникненні в юнака відчуття власної приналежності до певних соціальних спільнот. Внаслідок процесу індивідуалізації як творчої реалізації суб'єктом своєї Самості у духовно-практичній сфері буття на основі актів автономізації, емансипації від оцінок оточуючих, подолання професійно-позиційної, конфесійно-

політичної та ін. детермінації тощо [10] оформлюється життєва філософія та пов'язана із нею світоглядна позиція особистості.

По-третє, ключовою ланкою процесу самовизначення є здійснювані суб'єктом вільні *особистісні (екзистенційні) вибори* власної позиції, цілей та засобів самоздійснення у конкретних життєвих обставинах. Істотною ознакою таких виборів є їхня реалізація в проблемних ситуаціях високого ступеня невизначеності (коли відсутні задані альтернативи та готові критерії порівняння), а також їхнє забезпечення складною конструктивно-пізнавальною діяльністю суб'єкта, спрямованою на побудову альтернатив та осмислення підстав для зіставлення останніх. З цієї точки зору оптимальність екзистенційних виборів визначається здатністю людини побудувати уявну картину взаємозв'язку життєвих подій, що зумовлена вибором певної альтернативи; екстраполювати цю картину в майбутнє, оцінити можливості реалізації обраного варіанту, спрогнозувати віддалені наслідки прийнятих рішень тощо [4]. Вказані механізми екзистенційного вибору лежать в основі самоствердження особистості в ситуаціях вирішення доленосних задач, обрання нею певної моделі життєвого шляху, визначаючи стратегічний напрям світоглядних пошуків особистості (згадаймо казковий образ «лицаря на роздоріжжі» або гамлетівське «бути чи не бути») [5]. Саме тут, на наш погляд, реалізуються мотиваційно-сміслова, пізнавальна, регуляторна і рефлексивна функції світогляду.

По-четверте, в якості внутрішньоособистісних передумов реалізації процесу самовизначення, зокрема, виступають: прилучення суб'єкта до достатньо широкого спектра позитивних цінностей, серед яких чільне місце посідають цінності особистісного зростання, самоактуалізації та самореалізації; переживання ним осмисленості власного життя (минулого, теперішнього, майбутнього) та екзистенційна орієнтація (що зумовлює побудову діалогічних та ґрунтованих на власних рішеннях діяльнісних відносин зі світом: самостійний вибір життєвої лінії, позитивне емоційне сприйняття та прийняття життєвих ситуацій і подій, відкритість новому досвіду, життєстійкість, відповідальність, осмисленість, керованість, контроль автентичну поведінку та почуття обов'язку); наявність індивідуальних життєвих цілей (вищих

особистих прагнень, за Р. Еммонсом); адекватна самооцінка власних можливостей, схильностей, здібностей; достатній рівень розвитку інтелектуальної культури; здатність зайняти рефлексивну позицію щодо власних цілей, мотивів, цінностей, особистісних якостей задля їхнього аналізу та наступної проблематизації; сформованість відповідальності.

По-п'яте, говорячи про особистісне самовизначення, слід підкреслити «наявність... деякого простору або певних меж, відносно яких або у яких самовизначення відбувається» [19, с.109]. Такі межі задаються конкретними сферами життєдіяльності особистості, відносно яких вона мусить визначитись. У зв'язку з цим постає необхідність здійснити аналіз особистісного самовизначення юнака стосовно різних за масштабами життєвих контекстів – *сфер життя (життєдіяльності)* – структурних інваріантів життєвого світу, репрезентованих типовими для конкретного історичного простору-часу патернами діяльнісно-комунікативних відносин, до яких безпосередньо або опосередковано залучена особистість. Є підстави вважати [13], що такими суб'єктивно значущими сферами життєдіяльності, рефлексивно виокремленими молодіжною людиною із загального континууму власного буття та наділеними онтологічним статусом джерела значущих актуальних чи потенційних самозмін на своєму життєвому шляху, є:

- *сфера професійної діяльності*, самовизначення відносно якої пов'язане з індивідуалізацією юнаком «суспільного інвентарю цінностей» (В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман) та формуванням в нього ціннісно-мотиваційних домінант, котрі виступають основою побудови більш-менш реалістичного образу бажаного професійного майбутнього, рефлексивного оцінювання себе та своїх можливостей в обраній професії, включення до структури власних життєвих планів усього з нею пов'язаного;

- *сфера навчально-пізнавальної діяльності*, що відображає ті аспекти соціально організованого та заданого нормативу навчально-пізнавальної діяльності, котрі співвідносяться з процесом учіння як побудовою самим суб'єктом особистісно значущих моделей наукового пізнання та відстеженням результативних характеристик цього процесу – ступеня

сформованості пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними способами учіннєвої роботи, знаннями та вміннями. Окрім цього слід указати на значну внутрішню диференціацію, інтелектуалізацію та прагматизацію молодого людиною власної навчально-пізнавальної діяльності залежно від ступеня необхідності тих чи інших знань для набуття професії;

- *сфера міжособистісних відносин*, в межах яких юнак виробляє власну *внутрішню позицію* стосовно обговорюваних у колах дорослих та однолітків проблемних тем (насамперед, тих, що стосуються пошуку сенсу життя, самопізнання, життєвих планів та шляхів їхньої реалізації, взаємовідносин між людьми, творчості тощо), змістовно визначаючи форми і способи презентації свого *Я* у спілкуванні з ними, апробуючи різні соціальні ролі та розширюючи власну особисту автономію;

- *сімейно-побутова сфера*, в якій реалізується прагнення молодої людини до інтимно-емоційного контакту, душевної близькості, розуміння; забезпечується асиміляція нею соціокультурних цінностей та акомодация її внутрішнього світу до культурних схем суспільства; уможливорюється її захист від маніпулятивних впливів соціальних груп, до яких вона залучена; відновлюються й поповнюються її фізіологічні, психоемоційні, культурно-історичні, соціально-економічні та ін. ресурси;

- *суспільно-політична сфера*, де відбувається сходження до громадянського *Я*, усвідомлення себе як носія громадянських прав та обов'язків, утвердження у своїй належності до країни, народу;

- *економічна сфера*, з якою співвідносяться суб'єктивні погляди юнака на макро- та мікроекономічні процеси, його ставлення до власних поточних матеріальних активів та майбутніх трудових доходів, оцінка своїх можливостей у споживанні й накопиченні матеріальних благ та пов'язані з цим особливості фінансової поведінки (способи пошуку відповідної інформації, прийняття рішень тощо);

- *сфера естетичної діяльності*, в межах якої відбувається оволодіння особистістю специфічними «мовами» різних видів, стилів та жанрів мистецтва, а також вдосконалення системи операціональних навичок і вмінь, що визначають її здатність дешифрувати знакову структуру тексту та «перевести» зміст мови мистецтва на мову людських емоцій і сенсів. Це, в свою

чергу, призводить до збагачення інтелектуального та духовного світу особистості, гармонізує її взаємодії зі світом, підвищує її адаптивні можливості, сприяє її самовираженню;

- *екологічна сфера*, відносно якої юнак може демонструвати або *екологічно зорієнтовані форми поведінки*, пов'язані з біоцентричною орієнтацією, домінуванням проекологічних цінностей, натуралістичними захопленнями, готовністю до екологічної активності, природоохоронної діяльності, або *антиекологічні поведінкові патерни*, що ґрунтуються на раціонально-прагматичному ставленні до природних ресурсів, орієнтації на їхнє споживання, технологічних цінностях та антропоцентристських настановах;

- *духовно-релігійна сфера* як багатовимірний динамічний контур буттєвих відносин особистості з *надособовим* (Абсолютним, Божественним, Трансцендентним), її рефлексивний рух у духовних цінностях.

- *сфера екзистенційно-гуманістичних проблем*, котра за своїм змістом усі ці події відображають деякі межові (або вершинні, в термінології А. Маслоу) переживання особою ключових моментів свого існування та внутрішньо кореспондують зі спробами «розгледіти» крізь «онтичний Світ» глибинні, власне людські підвалини свого «онтологічного Світу», знайти відповіді на фундаментальні («останні», за Ф.М. Достоевським) питання буття.

- *сфера суб'єктивно-особистісного зростання*, що репрезентує ті аспекти життєдіяльності особи юнацького віку, котрі актуалізують її свідоме прагнення до активного культивування своєї унікальності шляхом розширення власних можливостей. Суб'єктивно значущими тут стають самовдосконалення, постановка та вирішення «задач на «потенційне Я», якомога повна творча самореалізація як єдність процесів самооцінювання, самопізнання та самозміни (творча самодіяльність, за С.Л. Рубінштейном, або змістова спрямованість особистості на перетворення самої себе, за В.Ф. Моргуном).

Указані сфери життєдіяльності можуть розглядатися як такі, що визначають буттєві контексти осмислення юнаком основних віх та змістів власного життя, задаючи ключові вектори його світоглядного самовизначення [12]. А сама можливість

здійснення ним світоглядного пошуку і як наслідок – стратегія вирішення численних вікових, професійних, навчально-пізнавальних, естетичних, екологічних, соціальних (сімейних, суспільно-політичних, економічних), екзистенційних та ін. завдань співвідносно наявній траєкторії розвитку та часовому континууму власного життя – визначатиметься сформованості його самосвідомості, ступенем розвитку в нього абстрактно-логічного мислення, продуктивним входженням у діалогічне міжособистісне спілкування, артикульованістю загальнолюдських ціннісно-сміслових домінант, здатністю активно позиціонувати себе відносно системи культурних цінностей.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, через вирішення смисложиттєвих проблем («Для чого я живу?», «Як жити?», «Яким бути?», «У чому моя унікальність?», «Що для мене є цінним у житті?», «Як мені досягти цього, втілити у життя?» тощо), усвідомлення та осмислення власного життя, самопізнання та самовизначення молода людина здійснює світоглядний пошук, формує свою світоглядну культуру, виробляючи власні життєві позиції та принципи, вибудовуючи систему власних поглядів на світ та на своє місце в ньому, скеровуючи власну активність відповідно до своїх світоглядних ідей і принципів.

*Перспективи подальших розвідок у даному напрямку* вбачаємо у розкритті психологічних механізмів генералізації та структуризації юнаком своїх уявлень про закономірності та характеристики світу, суспільства, людського життя в цілому, їхньої трансформація у світоглядні переконання, ідеали та принципи.

#### **Список використаних джерел**

1. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С.43-53.
2. Кон И.С. Психология ранней юности : Кн. для учителя / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.И. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.

4. Леонтьев Д.А. Выбор как деятельность : личностные детерминанты и возможности формирования / Д.А. Леонтьев, Н.В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С.97-110.

5. Мировоззренческая культура личности : философские проблемы формирования. – К. : Наукова думка, 1986. – 294 с.

6. Овчинникова Ю.Г. Личностная идентичность : от философских истоков до психологической сущности / Ю.Г. Овчинникова, П.Б. Селюгина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т.9. – №1. – С.153-161.

7. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 320 с.

8. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. Учебное пособие / Е.Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 460 с.

9. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности / В.Ф. Сафин. – Свердловск : Свердловский педагогический институт, 1986. – 146 с.

10. Слободчиков В.И. Интегральная периодизация общего психического развития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С.38-50.

11. Тітов І.Г. Деякі аспекти образу Я та ідентичності сучасних юнаків / І.Г. Тітов // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Київ; Ніжин : ПП Лисенко, 2015. – Том XI. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 15. – С.531-538.

12. Тітов І.Г. Особливості смислової структури світогляду осіб юнацького віку / І.Г. Тітов // Психологія і особистість. – 2017. – №2(12). – С.168-184.

13. Тітов І.Г. Життєдіяльнісні контексти особистісного самовизначення в юнацькому віці / І.Г. Тітов // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2015. – Випуск 1. – Т. 2. – С.39-45.

14. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М. : МПСИ, 2004. – 672 с.

15. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. – М. : Педагогика, 1987.- 478 с.

16. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба / В.Э. Чудновский. – М. : Ось-89, 1998. – 236 с.

17. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.

18. Шibaева М.М. Самоопределение личности в культуре как мировоззренческая проблема / М.М. Шibaева // Культура и



мировоззрение. Вып. 11. Материалы Всесоюзной научно-практической конференции «Формирование научного мировоззрения – основа коммунистического воспитания». – М., 1985. – С.93-97.

19. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М. : Эксперимент, 1993. – 154 с.

*I. Titov*

### **PSYCHOLOGICAL PRECONDITIONS OF PERSONALITY'S WORLDVIEW BECOMING IN ADOLESCENCE**

*Article deals with the problem of psychological preconditions of personality's worldview becoming in adolescence. The cognitive, social-communicative, and personal factors that define person's worldview self-determination at that age are received. A special attention is paid to the spheres of life that could be considered as those, which define existential contexts of adolescent's comprehension of his/her life contents and set main vectors of his/her worldview self-determination. The very possibility of such self-determination and as a consequence – the strategy of the solving of different age, professional, learning, esthetic, ecological, social (family, political, economic etc.), existential and other tasks – considerably depends on level of adolescent's self-consciousness development as well as his/her thinking culture, ability to conduct productive dialogue communication, articulate human value-meaning dominants.*

*Due to the solving of life-meaning problems («Why I live?», «What is my way of life?», «What should I be?», «What is valuable for me in life?», «How can I get it and incorporate it in my life?» etc.), awareness and comprehension of own life, self-knowledge and self-determination, young person administers worldview searching, forms his/her worldview culture, produces own principles and positions in life, guiding activity according to his/her worldview ideas.*

**Key words:** *adolescence, worldview, cognitive, social-communicative, and personal preconditions of personality's worldview becoming in adolescence, spheres of adolescent life.*

Надійшла до редакції 30.12.2017 р.

УДК 159.923:377 – 053.6

**МЕЛЬНИЧУК Майя Михайлівна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету  
імені В.Г. Короленка*

## **СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ МІФІВ ТА СИМВОЛІВ КУЛЬТУРИ**

*У статті проаналізовано психологічні підходи до розуміння поняття «індивідуальність». Показано, що індивідуальність особливо інтенсивно складається на ранніх етапах розвитку особистості разом із формуванням світогляду як сенсу життя людини при взаємодії з культурою. Визначено, що опанування міфологічною та символічною складовими культури повніше відображає глибину процесу становлення індивідуальності особистості.*

**Ключові слова:** *культура, соціалізація, особистість, індивідуальність, міф, символ, архетип.*

**Постановка проблеми.** Сучасний культурно-історичний підхід у психології (С.Д. Максименко, О.Г. Асмолов, М. Коул та ін.) визначає вплив культури на особистість як необхідний та багатоплановий процес, чия дія залежить також від активності самої особистості. Освоєння культури відбувається у процесі соціалізації особистості як інтеріоризація зовнішньої соціальної діяльності за допомогою різноманітних засобів. Вирішення проблеми соціалізації особистості в сучасному суспільстві можливе за умов не тільки усвідомлення своєї індивідуальності, але й активної реалізації власного унікального сенсу життя у взаємодії з соціумом, культурою.

**Метою** статті є теоретичний аналіз проблеми розвитку індивідуальності особистості в контексті міфологем та символів культури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Індивідуальність особистості в контексті культури досліджується в рамках культурно-історичного (О.Г. Асмолов), діяльнісного (О.М. Леонт'єв), соціально-психологічного (А.В. Петровський), символіко-рефлексивного (В.Г. Грязєва-

Добшинська) і культурологічного (В.О. Пелипенко, І.Г. Яковенко) підходів.

Поняття «особистості» є одним із центральних категорій у психологічній науці (А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський, С.Д. Максименко та ін.). Індивідуальність же визначається як системне утворення психіки, що відображає на рівні особистості властивості конкретної організації психіки людини. З-поміж основних підходів до розуміння індивідуальності та унікальності особистості можна назвати підхід із позиції особистісного стилю, який розглядається різними авторами як «особистісний стиль» (Г. Олпорт, Р. Кеттел), «індивідуальний стиль життя» (А. Адлер, О.О. Кронік) і «індивідуальний стиль діяльності» (Є.О. Климов, В.С. Мерлін).

Інший підхід до розуміння індивідуальності особистості пов'язаний із виділенням структури індивідуальності (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, В.С. Мерлін, А.В. Петровський, В.А. Петровський). У вітчизняній психологічній науці дослідження складових структури індивідуальності бере початок у працях О.Ф. Лазурського, С.Л. Рубінштейна [19]. За С.Л. Рубінштейном, індивідуальність може бути розглянута як сукупність внутрішніх умов, через які заломлюються всі зовнішні впливи. Внутрішні умови є синтезом нижчих і вищих специфічних властивостей, що виконують певну пристосувальну функцію в діяльності та містять властивості вищої нервової діяльності; здібності; установки особистості; систему мотивів і завдань; властивості характеру, що обумовлюють вчинки (тобто, ті дії, які реалізують або відображають ставлення людини до інших людей). Внутрішні умови, формуючись під впливом зовнішніх, не є їх безпосередньою механічною проекцією; складаючись і змінюючись в процесі розвитку, вони самі обумовлюють специфічне коло зовнішніх впливів.

Б.Г. Ананьєв [1], використовуючи апарат математичної статистики, побудував багаторівневу структуру індивідуальності, що складається з властивостей виду, індивіда, особистості та суб'єкта діяльності. Сукупність різноманітних проявів перерахованих характеристик людини стала основою комплексної індивідуальності. У свою чергу, комплекси, які містять різноманітні зв'язки і взаємини частин цілого,

варіюються в залежності від статі, віку та інших чинників. Дослідник стверджував, що між різнорівневими властивостями індивідуальності існує одно-багатозначний тип детермінацій. Із цієї точки зору властивості нижчого рівня виступають як загальна причина, що породжує різноманітні властивості вищого рівня.

Теорію інтегральної індивідуальності запропонував В.С. Мерлін [11]. Під структурою інтегральної індивідуальності він розумів синтез властивостей організму, властивостей індивіда і особливостей психічних процесів, властивостей особистості і метаіндивідуальності. Для розпізнання різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності В.С. Мерлін запропонував математичний принцип значності, що дозволив показати унікальність міжрівневих і однорівневих типів детермінацій підсистем великої системи «людина-суспільство», яка саморегулюється та самоорганізується. Головним він вважав пошук шляхів гармонізації різнорівневих властивостей індивідуальності та психологічних еквівалентів математичних залежностей. На основі значного експериментального матеріалу В.С. Мерлін дійшов висновку про те, що системоутворювальну функцію в узгодженні різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності виконує індивідуальний стиль діяльності; в узгодженні однорівневих властивостей – специфічні психологічні закономірності типу компенсації, синергії, взаємного врівноваження тощо.

Подальша розробка поняття інтегральної індивідуальності здійснювалась послідовниками В.С. Мерліна, з-поміж яких найбільший інтерес для нас представляють автори, що досліджують тему співвідношення інтегральної індивідуальності та самоактуалізації особистості.

Системоутворювальну роль самоактуалізації в структурі інтегральної індивідуальності особистості виділяє О.М. Городілова [3]. За даними дослідження Л.А. Овчиннікової [15], структура інтегральної індивідуальності студентів із високим рівнем самоактуалізації характеризуються деяким переважанням вищих рівнів (особистісного та соціально-психологічного) над нижчими (нейродинамічними та психодинамічними), в той час, як структури інтегральної

індивідуальності студентів із низьким рівнем самоактуалізації того ж віку мають вираженою перевагу нижчих рівнів над вищими.

Інтегральна структура індивідуальності особистості з позиції єдності «інтра-, інтер- і метаіндивідних змін» розроблялася А.В. Петровським і В.А. Петровським. Останній розглядав прояв індивідуальності особистості через процес персоналізації як соціально значущої представленості людини в життєдіяльності інших людей [17]. Здатність індивіда до персоналізації проявляється в його діяннях, тобто в значимих змінах соціального буття, за які індивід відчуває свою відповідальність перед суспільством. Персональний простір творчої людини – це ойкумена, в яку він інтегрований як творча індивідуальність.

В.А. Петровський, розробляючи концепцію вільної причинності, під якою він розуміє «можливість мимовільно починати причинно-наслідковий ряд», зосереджується на аналізі різних аспектів *Я* як носіїв або джерел різних видів причинності. Індивідуальність особистості проявляється в єдності різноманіття «різних» *Я*. *Я* виступає у нього як суб'єкт активності, а не її носій [17]. Індивідуальність особистості як «діалог» *Я*-реципієнта та відображеного *Я*-режисера вивчала В.Г. Грязева-Добшинська в рамках персонологічного підходу в психології мистецтва [4]. Методику для виявлення бінарного конструкту «*Я*-не-*Я*» розробив Л.Я. Дорфман [5].

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Метаіндивідуальна психологія мистецтва і літератури визначає область взаємодії індивідуальності людини з творами мистецтва. Як предмет метаіндивідуальної психології мистецтва взаємодія читача з казковими персонажами може виражатися в різних формах: ідентифікація, включення казкового образу в *Я*-концепцію, «відгородження» образу персонажа тощо [7].

Т.А. Ребека [18] говорить про те, що наративне *Я* (що містить особистісну ідентичність і протяжність у часі) відповідає виділеному В.М. Русаловим третьому особистісно-диспозиційному рівню індивідуальності, коли суб'єкт ініціює взаємодію і є її «автором».

О.Г. Асмолов [2] називає одним із етапів розвитку особистості індивідуальність особистості. Самостановлення індивідуальності як умову і мету розвитку суспільства він розглядає через поняття особистісного вибору. Здійснюючи свій вибір, особистість не просто реагує на запропоновану соціальну ситуацію, а й реалізує в ній свою свободу як можливість до саморозвитку і психологічної зрілості. Як ядро індивідуальності особистості О.Г. Асмолов називає світогляд як образ світу, що набув особистісного сенсу.

Соціально-психологічна концепція А.В. Петровського пояснює індивідуальність особистості як новоутворення особистості, що складається в процесі «діалогу» з соціальним середовищем, культурою. Він виділяв 3 етапи розвитку особистості в процесі соціалізації: адаптацію – коли особистість навчається жити за правилами соціуму (засвоює і освоює правила поведінки, цінності та смислові установки свого соціального середовища); індивідуалізацію – коли в особистості починає визрівати «ядро індивідуальності» (самореалізація і самовираження, пошук індивідуального стилю діяльності); інтеграцію – соціальне «дозрівання» індивідуальності особистості (коли набувається досвід конструктивного діалогу з соціумом, особистість здійснює вільний вибір і несе відповідальність за нього). У процесі життя людини ці три етапи послідовно змінюються у процесі соціалізації особистості в кожному конкретному соціальному середовищі та групі [17].

О.М. Леонт'єв [8] в якості диференційно-психологічних підстав особистості виділяв «широту зв'язків людини зі світом», що забезпечуються діяльностями (з їх смислоутворювальними мотивами), до яких залучена людина. При цьому коло цих діяльностей може перебувати у центрі «актуального простору історичної дійсності» або бути далеко на периферії від нього. Культура входить в індивідуальність особистості через діяльності, що мають для неї особистісний сенс і одночасно – те чи інше суспільне, соціально-історичне значення.

У якості прикладного, діагностичного підходу до процесу становлення індивідуальності особистості в процесі діалогу з культурою можна запропонувати концепцію А.А. Пелипенка та

І.Г. Яковенка [16] про розвиток культури, яка відображена в типах суб'єктів культури. Так, типологія суб'єкта культури в його еволюційному розвитку представлена трьома базовими типами – індивід, паліант, особистість, – кожному з яких відповідає специфічний тип цивілізації. При цьому індивід розглядається як родова людина, смисли і цінності якої знаходяться в домінуючій у неї періодичній репродуктивній діяльності (узгоджується з ритмами природи). Паліант (перехідна людина) розглядається як соціальний суб'єкт, процеси смислотворення якого пов'язані з соціальною активністю – практикою (або «служінням») в ім'я певної соціальної ідеї. І, нарешті, особистість розуміється як автономний суб'єкт, невід'ємними цінностями якого є свобода, звершення вибору, а смислотворення пов'язане з творчістю як основною діяльністю. У психології цим трьом базовим типам суб'єктів культури релевантні поняття індивіда, особистості та індивідуальності особистості відповідно.

І.Г. Яковенко [16] вивчав проблему доцільності відділення індивідуальності від особистості, тобто від тих утворень, які можна вважати продуктами соціального впливу. Індивідуальність створює ряд своїх іпостасей, кожна з яких може забезпечувати успішність її функціонування в будь-якому особливому динамічному середовищі.

В.Г. Грязева-Добшинська пропонує всі підходи до процесу соціалізації особистості розділити на дві різні ідеології, парадигми: «дозрівання» та «індивідуального шляху розвитку». Відповідно до першого напрямку, існує визначена послідовність етапів, зміна яких більш-менш жорстко пов'язана з певними віковими межами, а послідовність визначається деякої внутрішньою логікою, притаманною цьому процесу [4].

Другий підхід зводиться до того, що життєвий шлях кожної особистості унікальний та неповторний. У кожному окремому моменті перед людиною постає нескінченність варіантів його розвитку, і вибір напрямку руху пов'язаний із величезним числом можливостей та має вірогідну детермінацію. Нова система поглядів на процес соціалізації умовно названа автором парадигмою індивідуального шляху розвитку.

В.Ф. Моргун, розробник трьох варіантів періодизації багатовимірною розвитку особистості [14], пропонує поняття

психічної, соціальної та громадянської зрілості на цьому «індивідуальному шляху розвитку». Психічну зрілість людини можна визначити як складне інтегративне новоутворення юнацького віку, що характеризується орієнтацією на майбутнє, оптимістичними емоційними переживаннями, домінуванням самодіяльної спрямованості, піком творчих здібностей і вербального інтелекту. Соціальна зрілість дорослої людини характеризується здоровим консерватизмом, ностальгічними переживаннями, діловою спрямованістю, наставництвом і великим практичним досвідом життя. Громадянська зрілість у контексті багатовимірної теорії особистості характеризується кон'юнктурною орієнтацією на нагальні проблеми суспільства, амбівалентними переживаннями, спрямованістю на інших людей на рівні відтворення кращого суспільного досвіду в практичній, перцептивно-наочній та словесно-розумовій формах дії [13, с. 212-213].

Т.П. Скрипкіна [20] визначає соціалізацію, як процес зміни рівнів суб'єктності (кожен із яких наповнений своїм якісно відмінним від інших змістом). Вона говорить про те, що сензитивним періодом для розвитку індивідуальності як вищого рівня становлення суб'єктності є рання юність.

Соціальну ідентичність особистості як результат процесу соціалізації Н.Л. Іванова [6] визначає через систему ключових соціальних конструктів особистості, які мають різну структуру залежно від індивідуальних особливостей суб'єкта.

Про індивідуалізм як парадигмальний принцип соціального пізнання говорить О.А. Мікеєва [12]. Проникнення у внутрішній світ індивіда можливий, з її точки зору, за допомогою методу герменевтики, який відкриває міжкультурний простір символів у контексті соціального пізнання.

Індивідуальність творчої особистості в контексті культури досліджується в символічно-рефлексивному підході. Творчо обдарована особистість, на думку В.Г. Грязевої-Добшинської, у процесі створення нових предметів-символів, забезпечує прирощення смислу, введення в культуру того, що було за її межами [4]. Соціалізація індивідуальності особистості – не просто входження суб'єкта в соціальне середовище, а також активне відтворення цього соціального середовища в його



діяльності. Ресурсом для соціалізації індивідуальності особистості може стати активне освоєння і осмислення таких культурних феноменів, які організують правила взаємодії в культурі, але недоступні зовнішньому спостереженню. До таких культурних феноменів можна віднести – міфи, символи, артефакти, лінгвістичні концепти, культурні установки та ін.

У багатьох сучасних культурологічних джерелах в якості основи культури розглядається міф. Так, наприклад, О.М. Лобок [10] визначає міф як фундаментальну основу культури, основу будь-якого складу мислення. Міф – свого роду мова-шифр, якою розмовляють між собою представники однієї культури, він дозволяє зробити одну культуру езотеричною, непроникною для представників інших культур. Міф розглядається як обов'язковий фундамент будь-якої культури і будь-якого типу соціальності, що обґрунтовує їх та забезпечує психологічний захист людини, включеної в цю культуру і є членом цього суспільства. Відмінність між культурами полягає в тому, які саме міфи (колективні уявлення) лягають в основу даної конкретної культури, як вони визначають сприйняття часу, простору і причинності, що впливають на специфіку мови і те, якому типу суспільства відповідають. Однак механізм адаптації та легітимації певного соціального типу виявляється єдиним для будь-якого суспільства – як міфопоетичного, так і «цивілізованого» [10].

Інший підхід до виділення основ культури можна зустріти в лінгвістиці. Лінгвістичні концепти – ментальні утворення, що являють собою значущі, усвідомлювані, типізовані фрагменти досвіду, котрі зберігаються в пам'яті людини. Концепт є «згустком культури у свідомості людини», «пучок уявлень, знань, асоціацій, переживань, що супроводжують слово». На думку О.А. Леонтович [9], це поняття є феноменом і продуктом культури. Концепти, що розуміються як основні осередки культури в ментальному світі людини, можуть бути використані як опорні елементи для зіставлення менталітетів, а також культурних і ціннісних домінант.

Порівнюючи концепти, властиві різним культурам, ми зустрічаємося з асиметричною представленістю одиниць культур, що зіставляються. Крайнім ступенем такої асиметричності є лакунарність – значуща відсутність окремих

ознак і одиниць в одній системі порівняно з іншою. Лакунарні концепти представляють собою «незаповнені клітинки» в деякій матриці і умовно можуть бути розбиті на наступні різновиди: відсутність у порівнюваних культурах осмислення об'єктів; судження, які не викликані потребами людей, але можуть бути придумані або створені («камнеїд», «слонопотам»). Відсутність в одній із культур осмислення реалій, властивих іншій культурі (предметних, антропонімічних, топонімічних, історико-культурних). Наприклад, «комсомольські збори», «шилінг». Нерелевантні для однієї з культур якості або поєднання якостей, що мають назву в тій культурі, де вони актуальні: «fairplay» (гра за правилами), «savoirvivre» (вміння жити із задоволенням), «щедрість». У даному випадку про лакунарність як повну відсутність об'єкта не може йтися; тут має місце лінгвокультурна специфіка, яку необхідно пояснювати. Так, ключовими для слов'янської лінгвокультури можна назвати концепти: «душа», «доля», «туга». В американській культурі це концепти: «challenge» (виклик долі), «privasy» (приватність, особистий простір), «efficiency» (ефективність, успішність) [7].

На відміну від філософів і культурологів, психологічна інтерпретація поняття «культура» по-різному трактується в культурно-історичній та крос-культурній психології. Так, із точки зору представників культурно-історичної психології, фундаментальними складовими культури є артефакти. Ці артефакти одночасно і матеріальні, і ідеальні. Вони пов'язують людей із миром і один із одним у такий спосіб, в якому поєднуються властивості знарядь і символів. Артефакти як елементи культури не існують ізольовано. Артефакти і системи артефактів існують тільки у відношенні до «чогось ще», що інші автори називають ситуацією, контекстом, діяльністю.

У крос-культурній психології культура розглядається, з одного боку, як система правил, установок, цінностей, уявлень, норм і моделей поведінки, загальних для деяких груп. Із іншого боку, розглядаються так звані неявні маніфестації культури – символи, міфи та ритуали, які організують правила взаємодії в культурі, але не доступні зовнішньому спостереженню. Аналіз цих складових культури йде опосередковано через виявлення структури в ціннісних та смислових установках особистості, як,

наприклад, аналіз смислового наповнення понять, які позначають цінності.

Становлення індивідуальності, на нашу думку, схоже з поняттям індивідуалізації, що існує в аналітичній психології К.-Г. Юнга [22], яке описує процес розвитку психіки людини через інтеграцію в індивідуальну свідомість особистості архетипічних образів, представлених в символах і міфах культури. Також евристичним потенціалом для нас стало поняття культурних установок, запропоноване Дж. Хендерсоном [21]. Він передбачає, що людина найкраще сприймає певний пласт (сектор) культури: етику (моральність); естетику (красу); філософію (істину); релігію і міфологію (віра). В основі соціальної установки лежать етичні принципи, які дозволяють регулювати відносини в культурі. Естетична установка – оцінка явищ культури з точки зору їхньої краси. Філософська установка – оцінка явищ культури з точки зору їхньої істинності. Релігійна установка – прийняття (або не прийняття) явищ культури на основі віри (містичних переживань). Виділення даних установок в експериментальній психології мистецтва було запропоновано В.Г. Грязевою-Добшинською [4].

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Відповідно до поставленої мети теоретичного дослідження, слід зазначити:

1) індивідуальність особливо інтенсивно складається на ранніх етапах розвитку особистості разом із формуванням світогляду як сенсу життя людини при взаємодії з культурою;

2) опанування міфологічною та символічною складовими культури повніше відображає глибину процесу становлення індивідуальності особистості.

*Перспективою подальшої розробки проблеми* може бути емпіричне дослідження процесу становлення та самопізнання індивідуальності особистості в процесі комунікації з таким артефактом культури як художній кінематограф.

#### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 282 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы психологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 468 с.

3. Городилова Е.Н. Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью: автореферат дис. ... канд. психол. наук / Е.Н. Городилова. – Пермь, 2002. – 22 с.

4. Грязева-Добшинская В.Г. Современное искусство и личность: гармонии и катастрофы / В.Г. Грязева-Добшинская. – М.: Академический проект, 2002. – 402 с.

5. Дорфман Л.Я. Дивергентное мышление и дивергентная индивидуальность: Ресурсы креативности / Л.Я. Дорфман // Ежегодник РПО. – М., 2002. – Т. 8. – Вып. 1. – С. 3.

6. Иванова Н.Л. Психологическая структура социальной идентичности: автореферат дис. канд. философ. наук / Н.Л. Иванова. – Ярославль, 2003. – 14 с.

7. Кросс-культурная психология. Исследования и применения / пер. с англ. – Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 256 с.

8. Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – В 2-х т., Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – С.251-261.

9. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: монография / О.А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с.

10. Лобок А. Антропология мифа / А. Лобок. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. – 688 с.

11. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Просвещение, 1986. – 342 с.

12. Микеева О.А. Индивидуализм как парадигмальный принцип социального познания: автореферат, дис. ... канд. философ, наук / О.А. Микеева. – Армавир, 2008. – 17 с.

13. Моргун В.Ф. Становлення громадянськості особистості в контексті її психічної та соціальної зрілості / В.Ф. Моргун // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.: Гнозис, 2004. – Т. VI. – Вип. 2. – С. 203-215.

14. Моргун В.Ф. Другий і третій віки людини у контексті періодизації багатовимірного розвитку особистості. Додаток // Дзюба Т.М., Коваленко О.Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навч. пос. / авт. вступу, додатку і ред. В.Ф. Моргун. – К.: ВД «Слово», 2013. – С. 260-264.

15. Овчинникова Л.А. Исследование особенностей индивидуальности студентов с различным уровнем самоактуализации с позиций системного подхода / Л.А. Овчинникова // Материалы IV Всероссийского съезда РПО. 18-21 сентября 2007 года: в 3 т. – Т 3. – Москва – Ростов-на-Дону: КРЕДО, 2007. – С. 19.

16. Пелипенко А.А. Культура как система / А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко. – М.: Изд-во «Языки русской культуры», 1998. – 371 с.

17. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма

субъектности / А.В. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

18. Ребеко Т.А. Интенциональное «Я» в структуре имплицитной индивидуальности / Т.А. Ребеко // Материалы IV Всероссийского съезда РПО. 18-21 сентября 2007 года: в 3 Т. – Т 3. – Москва – Ростов-на-Дону: КРЕДО, 2007. – С. 113-114.

19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.

20. Скрипкина Т.П. Социализация как смена уровней субъектности / Т.П. Скрипкина // Материалы IV Всероссийского съезда РПО. 18-21 сентября 2007 года: в 3 Т. – Т 3. – Москва – Ростов-на-Дону: КРЕДО, 2007. – С. 172 -174.

21. Хендерсон Дж. Психологический анализ культурных установок / Дж. Хендерсон. – М.: Добросвет, 1997. – 219 с.

22. Юнг К.-Г. Феномен духа в искусстве и науке / К.-Г. Юнг. – М.: Ренессанс, 1992. – 320 с.

**M. Mel'nychuk**

#### **THE FORMATION OF PERSONALITY IN THE CONTEXT OF THE MYTHS AND SYMBOLS OF THE CULTURE**

*The article shows that the modern cultural-historical approach in psychology determines the influence of culture on the personality as necessary and multifaceted process, the action of which also depends on the activity of the person himself. The mastering of culture occurs in the process of personal socialization as internalization external social activities through a variety of means.*

*Solving the problem of socialization in a modern society is possible only by a person who hasn't just realized his personality, but also actively realizes his unique meaning of life in the interaction with society, culture. It is shown that the concept of «personality» is one of the central categories in psychological science. Individuality is determined as a more systematic formation of the psyche in relation to the concept of personality, which reflects at the level of personality properties of a specific organization of the human psyche. Person's individuality can be defined as the stage of personal development, which is in realizing the outlook as a personal meaning of human life in interacting with culture. The study of the person's interaction with the mythological and symbolic components of the culture more fully reflects the depth of the process of becoming its individuality. The prospects for further development of the problem can be empirical studies of the process of self-identification of person's individuality in the process of artistic communication with movies.*

**Key words:** culture, socialization, personality, individuality, myth, archetype.

Надійшла до редакції 25.11.2017 р.

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК:159.942.5

**ЖДАНЮК Людмила Олексіївна**

*старший викладач кафедри методики змісту освіти Полтавського обласного  
інституту післядипломної педагогічної освіти  
імені М.В. Остроградського*

## ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розглядаються результати емпіричного дослідження показників емоційного ставлення до навчання (ЕСН) у студентів залежно від рівня їх навчальної мотивації. Представлено гендерні відмінності ЕСН у студентів з різними рівнями навчальної мотивації.*

***Ключові слова:** ставлення до навчальної діяльності, емоційне ставлення до навчальної діяльності, академічна мотивація, кольоровий тест ставлень.*

**Постановка проблеми.** Процес навчання у вищій школі відіграє провідну роль у професійній підготовці студентів, становленні особистості майбутніх фахівців. Організація навчання у вищій школі орієнтована на «високу результативність», де ставиться акцент на розвиток і формування інтелектуальних та вольових якостей студентів. Значна інтенсивність розумової діяльності, підвищені вимоги, які пред'являють зміст, форми і методи вищої освіти до інтелектуальної діяльності студента, організації його діяльності, призводять до виникнення емоційної напруги особистості. В сучасній психологічній науці на даний час вивченню емоційного аспекту процесу навчання не приділяється належної уваги, що призводить до негативних наслідків, а саме: переважання зовнішньої мотивації у студентів, непривабливості навчальної діяльності, різних несприятливих проявів в емоційному розвит-

© Л.О. Жданюк, 2018

[orcid.org/0000-0001-9454-874](https://orcid.org/0000-0001-9454-874)

[http://doi.org/10.5281/zenodo.1170425](https://doi.org/10.5281/zenodo.1170425)

ку, що ускладнюють навчання. З огляду на це, **метою статті** є представлення результатів емпіричного дослідження показників емоційного ставлення до навчання (ЕСН) у студентів залежно від гендерних ознак і рівня їх навчальної мотивації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Емоції – це специфічні переживання людини, які пов'язані з її потребами, інтересами, а також з процесом їх задоволення чи незадоволення, котрі можуть бути забарвлені в приємні чи неприємні тони. Емоції виступають в ролі внутрішнього поштовху тому, що за допомогою їх людина може орієнтуватися в навколишньому світі, оцінювати предмети та явища з точки зору їх бажаності чи небажаності. Але думки дослідників стосовно природи емоцій та їх значення у житті людини не сходяться. Існує думка, що діяльність та поведінку людини можна пояснити такими термінами, як «активність» та «збудження» [3]. Також, є інша думка: життя людини не можливе без емоцій, які є його рушійною силою [1]. Думки вчених розходяться не лише стосовно природи емоцій, а й їх тривалості. Одні вчені вважають, що емоції є безперервними, тобто постійно впливають на людину, другі – що емоції є короткочасними, треті – що емоції негативно впливають на людину та вони є джерелом психосоматичних захворювань та розладів особистості, а четверті, навпаки, вважають, що емоції позитивно впливають на поведінку та діяльність людини.

Про емоційну насиченість навчального процесу свідчать емпіричні дослідження (А. Андрєєва, І. Бех, О. Кондаш, С. Максименко, Е. Носенко, А. Ольшаннікова, О. Прохоров, Л. Путляєва, О. Саннікова, В. Семиченко, П. Симонов, О. Тихомиров, Г. Хілов, В. Шаховський, П. Якобсон та ін.). Низка дослідників (Н. Гула, Н. Діомідова, Т. Жванія, Є. Льїна, А. Колчигіна, М. Кузнецов, О. Кузнецов, А. Петрова, О. Резнікова, О. Чебикін, М. Фетісін, В. Шаповалова) у своїх роботах підтверджують існування емоційного неблагополуччя під час навчання студентів. О. Оніпко в своєму дослідженні виділяє емоційний компонент як один із внутрішніх факторів, що супроводжує процес реалізації потреб індивіда в вищій освіті. Позитивні емоції стимулюють об'єкт до дій, що спрямовані на активну реалізацію конкретних потреб у певних знаннях й уміннях відповідно до наявних індивідуальних нахилів і професійних вимог. Негативні емоції руйнують стереотипи поведінки та заважають успішній діяльності [12].

Є. Пирьев розподіляє емоції на мотиваційні і демотиваційні. Мотиваційними є емоції радості, задоволення та інтересу. Ці емоції спрямовують активність студентів у бік навчальної діяльності. В свою чергу демотиваційними є негативні емоції суму, горя та розчарованості. Вони є демотиваційними оскільки призводять до розриву зв'язків студента з навчальною діяльністю. Окрім згаданої класифікації учений також виокремлює 4 групи емоцій, що спонукальні дії у напрямку навчально-професійної діяльності: активно-позитивні, коли діяльність викликає радість, інтерес, захват, блаженство, тріумфування; активно-негативні, коли діяльність викликає злість, гнів і лють; пасивно-позитивні емоції – задоволення, спокій, умиротворення, безтурботність; пасивно-негативні емоції страху, суму, розчарування, горя, страждання [13].

О. Прохоров виявив 26 негативних психічних станів, що часто спостерігаються у студентів та виникають у процесі навчально-пізнавальної діяльності [14]. Серед них: занепокоєння-тривога, страх, апатія, ностальгія, лінь/лінощі, меланхолія, стомлення, перевтома, винуватість тощо.

С. Рубінштейн зазначав: все, що відбувається, маючи певне відношення до людини, викликає певне ставлення з її боку та може викликати певні емоції. Тому особливо тісним є дієвий зв'язок між емоціями людини та її власною діяльністю [5]. Ставлення – це латентні, різноманітні структури психічних активностей, котрі, актуалізуючись у вигляді дії, думки, почуття (тобто перетворюючись на процесуальне), визначають перебіг психічних процесів і діяльності. Ставлення – це те, що подобається і те, що не подобається, це наша неприязнь або прихильність до предметів, людей, груп, діяльності, аспектів навколишнього середовища.

Виходячи з думки В. Шрадера про те, що позиція студента, котра визначає спрямованість і інтенсивність його сприйняття, мислення і дій у навчанні, розглядається як ставлення до навчання, а також враховуючи те, що навчання у вищій школі має чітко виражений емоційний аспект, ми можемо говорити про емоційне ставлення до навчання.

Емоції і почуття функціонують на всіх етапах навчальної діяльності: від моменту зародження пізнавальної потреби до моменту досягнення мети та завершення акту навчальної діяльності. Вони також представлені на всіх структурних рівнях її здійснення (рівнях діяльності, навчальних діяч, окремих



когнітивних операціях). Емоції та почуття роблять специфічний внесок в процес регуляції навчально-пізнавальної діяльності: забезпечують потік операцій діяльності загальним «емоційним фоном», об'єднують окремі навчальні дії спільністю значущості і сенсу. В ході навчально-пізнавальної діяльності студентів відбуваються багатопланові та різнорівневі процеси обробки інформації, які, зазнаючи впливу з боку емоційної сфери особистості, створюють когнітивну основу для прояву та формування різних форм емоційних переживань (емоційних процесів, станів та властивостей). Працюючи над навчальним матеріалом, студенти: 1) приписують суб'єктивне значення засвоєній інформації; 2) встановлюють зв'язки між значенням цієї інформації та особистими цілями, можливостями та нормами поведінки; 3) реагують на приписані значення; 4) пояснюють причини удачі/невдачі; 5) оцінюють зовнішні стимули, думки, почуття, інтероцептивні відчуття тощо.

Психічні стани студентів, що виникають у них у процесі навчальної діяльності, – одна із ключових форм емоційного ставлення до навчання. Це – форма саме емоційного ставлення, тому що в будь-якому стані в якості компонента присутні емоції, і тому будь-який психічний стан (у широкому сенсі цього слова) є емоційним. У структурі психічного стану (за рахунок його когнітивного компонента) представлені обидва «полюси» відношення. На «полюсі суб'єкта» перебуває особистість студента – носій стану, а на «полюсі об'єкта» – ситуація (лекційна, екзаменаційна, ситуація дискусії під час семінарського заняття, ситуація напруженої самостійної роботи в домашніх умовах тощо). Емоційні стани студентів під час навчання як особливі форми ЕСН мають свою специфіку. По-перше, це тимчасове ЕСН, тобто таке, що проявляється не «завжди й постійно», а впродовж певного проміжку часу (наприклад, упродовж навчального року, семестру, навчального заняття або навіть якоїсь його частини тощо). М. Левітов [11] визначав психічний стан як цілісну характеристику психічної діяльності за певний період, тому стан студента – це найбільш динамічна форма ЕСН.

По-друге, це ситуаційне ЕСН. У психічному стані студента навчальна ситуація відображається у вигляді певного психічного синдрому переживань і тенденцій до діяльності, які актуальні «тут і тепер». Ситуація навчальної діяльності саме у вигляді стану «одержує представництво» у психіці студента.

По-третє, це функціональне ЕСН, яке спрямовано на одержання корисного результату (розв'язання навчальних завдань). У функціональних психічних станах студентів в єдиний інтегральний комплекс поєднуються значущі для розв'язання навчальних завдань зовнішні й внутрішні стимули, впливи навколишнього середовища й внутрішні якості людини. ЕСН допомагає вибрати й об'єднати не всякі, а саме значимі компоненти психічного стану, перетворює їх у цілісну функціональну систему. При цьому ЕСН містить у собі «образ корисного результату» в силу його емоційної привабливості.

По-четверте, це узгоджувальне ЕСН. У психічних станах студентів їх потреби та мотиви навчальної діяльності узгоджуються з їхніми внутрішніми ресурсами, а також з можливостями, що надаються ситуацією. Досягнута міра узгодженості відкривається суб'єктові мовою емоційного стану (настрою), який переважає під час навчання.

За емоційним тоном виділяють позитивне, негативне, нейтральне (проміжне між першими двома) і байдужне (коли об'єкт оцінюється, як такий, що не заслуговує уваги) ставлення.

На думку Т. Ліпіної, позитивне ставлення до навчання є стійке і таке, що закріпилося в свідомості та поведінці учня ставлення, котре активізує пізнавальну діяльність, зумовлює творчий підхід, самостійність у навчанні, викликає потребу в збагаченні розуму, отриманні знань і умінь, сприяє ґрунтовному і швидкому засвоєнню нового навчального матеріалу. Позитивне ставлення до навчання визначається як цілісна система індивідуальних, вибіркового свідомих зв'язків особистості з різними сторонами навчального процесу, які характеризують її внутрішню позитивну позицію та трансформуються в особистісні цінності, і, в підсумку, сприяють успішному навчанню. Вченою виділено критерії оцінки ставлення до навчання в юнацькому віці (18-19-й роки життя; 1-2 курси вишу) – емоційний, мотиваційний і когнітивно-діяльнісний, і їх показники – модальність емоцій, стійкість емоцій, вибірковість емоцій (емоційний критерій); широта мотивації, сила мотивації, стійкість мотивації (мотиваційний критерій); повнота знань, активність у навчанні, стабільність у навчанні (когнітивно-діяльнісний критерій) [10].

Перебіг навчального процесу у ВНЗ створює ситуації емоційного навантаження на особистість студентів, що супроводжуються регулярно перевтомою та стресом. У

навчальному процесі одним із таких подразників може виступати ситуація іспиту. М. Кузнецов в емпіричному дослідженні із застосуванням агломеративного кластерного аналізу засвідчив, що емоційне ставлення студентів до екзаменаційної (тобто стресової) ситуації набуває певної структури та закріплюється в емоційній пам'яті. Окремі, парціальні прояви ЕСН поєднуються у відносно однорідні та незалежні «набори» емоційних реакцій. Склад «наборів» у кожному конкретному випадку залежить від когнітивної репрезентації стресової ситуації суб'єктом [8].

І. Волженцева підкреслює, що вплив стресових факторів у ситуації іспиту при недостатній стійкості нервової системи та підвищеній тривожності ускладнює цілеспрямовану розумову роботу, знижує ефективність праці студентів, погіршує результативність їхньої діяльності. Стрес виступає не тільки фактором, що викликає нервово-психічні перевантаження, перевтому, негативні емоційні реакції студентів, а й виступає чинником дезорганізації навчальної діяльності, зниження рівня працездатності, погіршення навчальної успішності [8].

М. Кузнецовим та І. Бабарікіною [9] було визначено поняття страху в навчальній діяльності, під яким розуміється негативний емоційний стан, який відображає у свідомості конкретну загрозу для психологічного благополуччя людини та проявляється у прогнозуванні й передчутті невдачі під час виконання певних дій у навчальному середовищі. У дослідженнях В. Шаповалової [17] виявлено вісім таксономічних груп студентських страхів: 1) випробування; 2) страхи, пов'язані з професійним майбутнім; 3) страхи, пов'язані з прийняттям відповідальності на себе; 4) страхи, зумовлені помилками та похибками; 5) страхи, що виникають безпосередньо на занятті; 6) страхи, зумовлені особистісними якостями та недоліками самого студента; 7) страхи, зумовлені взаємодією учасників навчально-виховного процесу у виші (соціальні страхи); 8) страхи, пов'язані з особистістю викладача. Дані таксони страхів утворюють відносно самостійні групи переживань, у яких відображаються особливості навчально-пізнавальної діяльності студентів у виші.

У концепції К. Двек когнітивною структурою, що визначає ставлення до навчання у школярів і студентів, є уявлення суб'єкта про власні здібності. Від того, як формувалися ці уявлення, якими параметрами вони характеризуються, залежить

те, які цілі перед собою ставить учень (студент) на заняттях, наскільки наполегливим він може бути при зіткненні із труднощами в навчанні [6].

Таким чином, емоційне ставлення до навчання використовується як пояснювальне поняття, за допомогою якого розкриваються прояви вибірковості щодо навчальних дисциплін, особливості здійснення професійного вибору, закономірності адаптації до навчання у виші, переживання екзаменаційного стресу, ресурси подолання надмірної напруги в процесі навчання, специфіка взаємовідносин з викладачами і однокурсниками тощо. При цьому, на жаль, саме емоційне ставлення до навчання, його структура не стають предметом спеціального вивчення.

Отже, **завданнями** нашого емпіричного дослідження були: 1) виявити показники емоційного ставлення до навчання (ЕШ) у студентів з різним рівнем навчальної мотивації; 2) виявити гендерні відмінності ставлення до навчання у студентів; 3) виявити гендерні відмінності ставлення до навчання у студентів з різним та рівнем навчальної мотивації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для дослідження особливостей емоційного ставлення до навчання у студентів використовувався «Кольоровий тест ставлень» (КТС). О. Еткінда. КТС є клініко-діагностичним невербальним методом, призначеним для вивчення емоційних компонентів ставлень особистості. На думку О. Еткінда, він відображає як свідомий, так і частково неусвідомлюваний рівень ставлень людини [4]. Концепція структури ставлень людини (В. М'ясищев), ідеї Б. Ананьєва про образну природу психічних структур будь-якого рівня і складності, а також погляди О. Леонтьєва щодо чуттєвої тканини смислових утворень особистості були теоретичним підґрунтям у розробці КТС. Методичною основою КТС є кольороасоціативний експеримент, що базується на гіпотезі відображення істотних характеристик невербальних компонентів ставлень до значущих інших і до самого себе в кольорових асоціаціях щодо них. Кольороасоціативний експеримент, відповідно до цієї гіпотези, дозволяє виявити досить глибокі, частково неусвідомлювані компоненти ставлень, оминаючи при цьому захисні механізми вербальної системи свідомості [4]. Тобто, методика КТС завдяки невербальному характеру процесу діагностування виявляє не

лише усвідомлюваний, а й частково неусвідомлюваний рівень емоційного ставлення до навчання.

В якості стимульного набору в КТС нами використовувалися 8 кольорових карток тесту М. Люшера. Невербальні компоненти ставлення студентів до навчання фіксувалися через колірні асоціації, що виникають у них у зв'язку з найважливішими складовими (суб'єктами та об'єктами) освітнього простору навчального закладу («Я», «Мій навчальний заклад», «Адміністрація», «Заняття», «Викладачі», «Іспит», «Мої одногрупники»). Ми розглядаємо поняття освітнього простору навчального закладу як суб'єктивну форму сприйняття, сукупність відносин та ставлень. Застосовувалася так звана «повна» (тобто «дослідницька») процедура КТС. Спочатку досліджувані до кожного з понять здійснювали розкладку всіх восьми класичних кольорових карток Люшера (від картки того кольору, який асоціюється з об'єктом найбільшою мірою, до картки такого кольору, який асоціюється з об'єктом найменше). На наступному етапі, після завершення асоціативної процедури до визначених понять, проводилася одноразова процедура, аналогічна процедурі ранжування кольорів в тесті Люшера.

Визначався показник валентності (тобто емоційного прийняття/відкидання) поняття, що указував на позицію кольору в індивідуальному кольоровому ранжуванні та являв собою коефіцієнт кореляції Спірмена між номерами позицій кольорів у кольоровоасоціативній розкладці на тестові поняття й класичній розкладці за Люшером (тобто від найбільш приємного кольору – до найменш приємного). Наближення показника до полюса «+1» у діапазоні результатів свідчило про глибинне й неусвідомлюване прийняття (емоційну перевагу, бажаність, прийнятність) даного об'єкта, а віддалення від цього полюса убік «-1» – про неусвідомлюване відкидання (емоційне неприйняття, відторгнення) об'єкта.

Висновок про рівень успішності кожного студента, що брав участь у дослідженні, робився на основі поточної успішності та результативності двох останніх сесій. Студенти, які мали тільки оцінки «добре» і «відмінно», були віднесені до групи «успішних» (n=103), а в групу «невстигаючих» (n=113) включалися ті, хто навчався в основному на «задовільно».

В емпіричному дослідженні взяли участь студенти 1-3 курсів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації

Полтавської області (Полтавського кооперативного коледжу, Полтавського базового медичного коледжу, Полтавського політехнічного коледжу Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»), всього 216 осіб, з них 101 жіночої статі та 115 – чоловічої, віком від 15 до 19 років.

Отримані результати тестування за допомогою методики «Кольорового тесту ставлень» О. Еткінда були оброблені на комп'ютері (за допомогою програми Statistica 6.0) з використанням параметричного критерія t- Стьюдента.

У таблиці 1 представлені показники переважно неусвідомлюваного ЕСН за показниками КТС О. Еткінда у студентів з різним рівнем навчальної мотивації. Ми виявили статистично значимі відмінності ( $p < 0,05$ ) до 2 понять («Викладачі», «Іспит») із запропонованих 7 («Я», «Мій навчальний заклад», «Адміністрація», «Заняття», «Викладачі», «Іспит», «Мої одногрупники») у групах «успішні/невстигаючі» в навчальній діяльності. Виявлено, що «успішні» студенти незначною мірою більш позитивно ставляться до поняття «Викладачі» ( $0,30 \pm 0,50$  і  $0,15 \pm 0,49$ ;  $t = 1,999$ ;  $p < 0,05$ ) та до поняття «Іспит» ( $0,14 \pm 0,53$  і  $-0,01 \pm 0,49$ ;  $t = 2,119$ ;  $p < 0,05$ ), ніж «невстигаючі».

Таблиця 1

**Показники переважно неусвідомлюваного ЕСН за показниками КТС О. Еткінда у студентів з різним рівнем навчальної мотивації (групи «успішні / невстигаючі» в навчальній діяльності,  $n = 216$ )**

Валентність понять	Групи досліджуваних		t- Стьюдента	p
	Успішні ( $n = 103$ )	Невстигаючі ( $n = 113$ )		
«Викладачі»	$0,30 \pm 0,50$	$0,15 \pm 0,49$	1,999	$< 0,05$
«Іспит»	$0,14 \pm 0,53$	$-0,01 \pm 0,49$	2,119	$< 0,05$

Представлені результати в таблиці 2 вказують на значимі відмінності в емоційному ставленні жінок до понять «Мій навчальний заклад», «Іспит» ( $0,28 \pm 0,510$  і  $11 \pm 0,52$ ;  $t = -2,572$ ;  $p < 0,05$ ), ( $0,19 \pm 0,51$  і  $-0,06 \pm 0,52$ ;  $t = -3,726$ ;  $p < 0,001$ ), причому воно має негативне емоційне забарвлення. А ось в у чоловіків відзначаємо показники позитивного емоційного ставлення до «Занять» ( $0,32 \pm 0,47$  і  $0,14 \pm 0,52$ ;  $t = 2,312$ ;  $p < 0,05$ ) в порівнянні з жінками.

Таблиця 2

**Гендерні показники переважно неусвідомлюваного ЕСН  
за показниками КТС О. Еткінда у студентів з різним рівнем  
навчальної мотивації (n=216)**

Валентність понять	Категорії досліджуваних		t- Студента	p
	Чоловіки (n=115)	Жінки (n=101)		
«Мій навчальний заклад»	0,11±0,52	0,28±0,51	-2,572	<0,05
«Іспит»	-0,06±0,52	0,19±0,51	-3,726	<0,001
«Заняття»	0,32±0,47	0,14±0,52	2,312	<0,05

Досліджуючи гендерні показники переважно неусвідомлюваного ЕСН за показниками КТС О. Еткінда у студентів з високим рівнем навчальної мотивації в навчальній діяльності (група «успішні», n=103), ми виявили, що поняття «Мій навчальний заклад» викликає в жінок (n=55) більш негативне емоційне ставлення (0,33±0,48 і 0,07±0,56; t= -2,541; p<0,05), ніж у чоловіків (n=48). Також слід відмітити, що у жінок (n=46) з низьким рівнем навчальної мотивації (n=113), у структурі ставлень до навчання переважає емоційно привабливе ставлення до «Іспиту» (0,17±0,47 і -0,14±0,48; t=3,405; p<0,001) та до «Заняття» (0,29±0,46 і 0,09±0,51; t=2,054; p<0,05) порівняно з чоловіками (n=67).

Таблиця 3

**Показники переважно неусвідомлюваного ЕСН у чоловіків за  
показниками КТС О. Еткінда з різним рівнем навчальної мотивації  
(групи «успішні/невстигаючі» в навчальній діяльності, n=115)**

Валентність понять	Категорії досліджуваних Чоловіки (n=115)		t- Студента	p
	Успішні (n=48)	Неуспішні (n=67)		
«Адміністрація»	0,29±0,54	0,02±0,48	2,261	<0,05
«Заняття»	0,28±0,51	0,06±0,51	2,338	<0,05

Показники переважно неусвідомлюваного ЕСН у чоловіків за показниками КТС О. Еткінда з різним рівнем навчальної мотивації (групи «успішні/невстигаючі» в навчальній діяльності, n=115) подано в таблиці 3. У структурі ставлень у

чоловіків з високим рівнем навчальної мотивації можемо відмітити домінування позитивних ставлень до занять ( $0,28 \pm 0,51$  і  $0,06 \pm 0,51$ ;  $t=2,338$ ;  $p<0,05$ ) та адміністрації навчального закладу ( $0,29 \pm 0,54$  і  $0,02 \pm 0,48$ ;  $t=2,261$ ;  $p<0,05$ ).

У жінок з різним рівнем навчальної мотивації ( $n=115$ ) нами не було виявлено рівня статистичної значимості у показниках переважно неусвідомлюваного ЕСН.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Ставлення студентів до навчальної діяльності обов'язково містить у собі емоційну оцінку всіх компонентів цієї діяльності, усіх її учасників (включаючи себе, свої можливості й ресурси), а також готовність емоційно реагувати на процес і результати цієї діяльності. Емоційне ставлення до навчальної діяльності зумовлене рівнем емоційної та особистісної зрілості суб'єкта відношення, гендерними та особливостями психологічного віку.

Нами було виявлено, що показники переважно неусвідомлюваного емоційного ставлення до навчальної діяльності за показниками КТС О. Еткінда відрізняються в студентів з різними рівнями навчальної мотивації, а також мають гендерні особливості. Загалом із запропонованих 7 понять («Я», «Мій навчальний заклад», «Адміністрація», «Заняття», «Викладачі», «Іспит», «Мої одногрупники») у проведеному емпіричному дослідженні у 5 («Мій навчальний заклад», «Адміністрація», «Заняття», «Викладачі», «Іспит») були виявлені статистично значимі відмінності. Зокрема, «успішні» студенти незначною мірою більш позитивно ставляться до понять «Викладачі», «Іспит». Також було виявлено показники негативного емоційного забарвлення у ставленні жінок до понять «Мій навчальний заклад», «Іспит». У чоловіків відзначаємо показники позитивного емоційного ставлення до поняття «Заняття» в порівнянні з жінками. Досліджуючи гендерні показники переважно неусвідомлюваного ЕСН у студентів з високим рівнем навчальної мотивації в навчальній діяльності, ми виявили що поняття «Мій навчальний заклад» викликає у жінок більш негативне емоційне ставлення, ніж у чоловіків. Також слід відмітити, що у жінок з низьким рівнем навчальної мотивації в структурі ставлень до навчання переважає емоційно привабливе



ставлення до «Іспиту» та до «Заняття» порівняно з чоловіками. Чоловіки, які успішні в навчанні, демонструють домінування позитивних ставлень до «Заняття» та «Адміністрація навчального закладу». У жінок з різним рівнем навчальної мотивації нами не було виявлено статистично значимих відмінностей у показниках переважно неусвідомлюваного ЕСН.

*Перспективою подальших досліджень є вивчення показників когнітивного, поведінкового аспектів ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем навчальної мотивації. Практичним результатом такого дослідження стане розробка програми соціально-психологічного тренінгу направлено на формування позитивного ставлення до навчання у студентів в умовах навчання в ВНЗ.*

#### **Список використаних джерел**

1. Артюхова Т.Ю. Тревожность как один из факторов, препятствующих адаптации личности студента / Т.Ю. Артюхова // Многоаспектность адаптации населения к изменяющемуся миру: Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза, 1999. – С.45-47.
2. Базыма Б.А. Цвет и психика: Монография / Б.А.Базыма. – Х. : ХГАК, 2001. – 172 с.
3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
4. Бодалёв А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалёв, В. В. Столин. – М. : МГУ, 2001. – 440 с.
5. Вилюнас В. К. Психология эмоций / В. К. Вилюнас. – СПб. : Питер, 2008. – 496 с.
6. Дуэк К. Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей / К. Дуэк. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 400 с.
7. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – Х., 2008. – 216 с.
8. Кузнецов М.А. Психічні стани у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М.А. Кузнецов, К.І. Фоменко, О.І. Кузнецов. – Х. : ХНПУ, 2015. – 338 с.
9. Кузнецов М.А. Шкільні страхи: Види, умови прояву та шляхи подолання / М.А. Кузнецов, І.В. Бабарикіна. – Х. : ХНПУ, 2012. – 227 с.
10. Липина Т.А. Педагогические условия формирования позитивного отношения к обучению студентов младших курсов / Т.А.Липина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. – №6. – С. 112-118.

11. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.

12. Онипко А.А. Потребность личности в высшем образовании особенности их реализации: дис. канд. соц. наук / А.А. Онипко. – Екатеринбург, 2013. – 193 с.

13. Пырьев, Е.А. Эмоциональные и интеллектуальные аспекты мотивации человека // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Психология. – 2015. – Том 21. – № 3. – С.48-51.

14. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А.О. Прохоров. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 1991. – 167 с.

15. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А.Я. Чебыкин. – Одесса, 1992. – 168 с.

16. Чебикін О.Я. Теорія і методика емоційної регуляції навчальної діяльності / О.Я. Чебикін. – Одеса: Астро-Принт, 1999. – 157 с.

17. Шаповалова В.С. Психологічні особливості страхів у навчально-пізнавальній діяльності студентів: дис. канд. психол. наук / В.С. Шаповалова. – Харків, 2015. – 29 с.

**L. Zhdanjuk**

#### **EMPIRICAL STUDY OF STUDENTS' EMOTIONAL ATTITUDE TOWARDS THE LEARNING**

*Article deals with theoretical aspects of such notions as «attitude», «attitude towards the learning», «emotional attitude towards the learning» (EAL). Students' psychic states emerging from the process of their learning activity were analyzed. The questions of emotional tension of educational process caused by intensive intellectual activity, excessive demands of content, forms, and methods of higher education to students' intellect are discussed. I has been underlined that such emotional factors considerably diminish educational motivation and cause emotional ill-being.*

*The empirical method («Color Test of Attitudes» by O. Etkind), sample as well as the main stages, conditions of experiment are described. The results of empirical study of students' unaware EAL are represented. Indices of students' unaware EAL that depend on their educational motivation level, indices of gender differences in attitude towards learning of students with the different level motivation are discussed.*

**Key words:** attitude towards learning, emotional attitude towards learning, academic motivation, color test of attitudes.

Надійшла до редакції 5.12.2017 р.

УДК159.923.3

**ЗАЙЦЕВА Ольга Олександрівна**

*аспірант, асистент кафедри практичної психології Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків)*

## **ОСОБЛИВОСТІ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ МЕТАКОГНІТИВНОЇ ВКЛЮЧЕНОСТІ В ДІЯЛЬНІСТЬ**

*У статті ставиться задача розглянути особливості академічної мотивації у студентів з різним рівнем метакогнітивної включеності в діяльність, зокрема представлено співвідношення між академічною мотивацією і метакогнітивною активністю. Отримані за допомогою опитувальника «Академічна саморегуляція» Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла та методики діагностики метакогнітивної включеності в діяльність Г. Шроу і Р. Деннісона емпіричні данні довели наявність цього співвідношення. Незважаючи на те, що за метакогнітивними характеристиками середній і низький рівні відрізняються, за мотиваційними ознаками вони є приблизно однаковими. Студенти з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність мають відмінні показники за мотиваційними ознаками.*

**Ключові слова:** *академічна мотивація, метакогнітивна включеність в діяльність, академічна саморегуляція, метакогнітивізм, когнітивні процеси.*

**Постановка проблеми.** Сучасне інформаційне суспільство передбачає підвищений рівень навантаження на функціонально-когнітивні сфери суб'єкта діяльності взагалі та навчальної діяльності особливо. Студенти як суб'єкти навчально-професійної діяльності в процесі засвоєння майбутньої професії зіштовхуються з необхідністю активної переробки значних обсягів інформації. Така необхідність при недостатньому розвитку метакогнітивних здатностей може супроводжуватися низкою проблем, що стосуються повноцінного функціонування особи як в соціально-психологічному, так і в психологічному й психофізіологічному сенсах.

Іншим чинником, що дає поштовх до навчання, є академічна мотивація. Мотивація є чи не найважливішим явищем, що забезпечує студенту тягу до знань та навчання.

Немотивований студент не має зацікавленості до отримання знань навіть якщо має до цього видатні здібності. З огляду на те, що метакогнітивні здатності та академічна мотивація значно впливають на рівень навчання, доцільно дослідити співвідношення цих чинників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення проблем мотивації здійснювалося великою кількістю вчених. Існує теоретичний підхід, що роз'яснює механізми функціонування зовнішньої та внутрішньої мотивації, що належить Едварду Л. Десі і Річарду М. Райану. Цей підхід є частиною теорії самодетермінації, що вивчає вплив зовнішніх чинників на внутрішню і зовнішню мотивацію[2, с.103]. Не менш популярною є теорія каузальної атрибуції Бернарда Вайнера, в якій упор робиться на досягнення. В своїй теорії Б. Вайнер класифікує атрибуції за трьома параметрами: стабільність (нестабільність), локус контролю, контрольованість (неконтрольованість) [8, с.548]. Ще одним дослідником, який працює над питанням мотивації, є Керол Двек. Її теорія імпліцитних теорій інтелекту стала чимось новим у цій області. К. Двек виділила два типи імпліцитних теорій інтелекту. Суттю першої є те, що інтелект є постійною мало змінною властивістю. А суттю другої – інтелект являє собою властивість, яку можна розвивати [6, с.103]. Мотивацію вивчали Р. Стернберг, А. Бандура, Дж. Аткинсон, М. Селігман, І.А. Васильєв, Т.О. Гордєєва.

Метакогнітивізм є молодим напрямком, і дослідження в цій сфері дуже актуальні на даному етапі розвитку психології. Основоположником метакогнітивної психології прийнято вважати Дж. Флейвела. Він визначив її як сукупність знань людини про основні особливості пізнавальної сфери і спосіб її контролю [7, с.57]. Над метапізнанням працювали так само Д. Шартъє і Е. Лоарер. Але в їх роботах, на відміну від Флейвела, метапізнання не обмежується усвідомленим контролем. На їхню думку, головною рисою метакогнітивних процесів є те, що вони регулюють перебіг когнітивних процесів. «Для нас те, що розділяє пізнання і метапізнання є не стільки усвідомленням, скільки, по більшій частині, природою об'єкта пізнання. Когнітивні процеси застосовні до об'єктів в широкому сенсі, а метакогнітивні процеси застосовуються до когнітивних

процесів» [4, с.202].Сьогодні дослідженням метакогнітивних процесів особистості займається велика кількість вчених психологів у всьому світі: Р. Стернберг, Дж. Д. Брансфорд, Г. Уелмен, А. Браун, Т. Нельсон, Т.В. Сергіва, Т.Б. Хомуленко, А.В. Карпов, Ю.А. Гусак, О.В. Савченко. Проте дослідження академічної мотивації і метакогнітивних здібностей ведуться окремо, і працювали над їх співвідношенням не так багато вчених. У своєму дослідженні про мотиваційні і вольові особливості метапізнання Ю.В. Пошехонова та А.В. Карпов показали, що метакогнітивні здібності і мотивація мають певний зв'язок [3, с.31].Беручи до уваги невелику кількість досліджень в даному напрямку, ми можемо вважати його розкритим не повною мірою.

**Метою** даного дослідження є виявлення студентів співвідношення академічної мотивації з рівнем метакогнітивної включеності в діяльність.

Відповідно до поставленої мети, визначені наступні завдання: 1) проаналізувати й узагальнити існуючі підходи до проблем академічної мотивації у студентів з різним рівнем метакогнітивної включеності в діяльність; 2) розкрити причини впливу академічної мотивації та рівня метакогнітивної активності на рівень навчання студентів; 3) розглянути та підібрати наявні методи та методики дослідження академічної мотивації та метакогнітивної включеності в діяльність; 4) емпірично дослідити особливості співвідношення академічної мотивації з рівнем метакогнітивної включеності в діяльність.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У дослідженні академічної мотивації і рівня метакогнітивної активності взяли участь 120 студентів 1-2 курсів Української інженерно-педагогічної академії.

На першому етапі нашого емпіричного дослідження було проведено тест-опитувальник «Академічна саморегуляція» Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла в адаптації М.В. Яцюка. В цьому опитувальнику визначається чотири рівні мотивації: 1) зовнішнє регулювання (діяльність регулюється заохоченнями та покаранням); 2) інтроєктоване регулювання (поведінка регулюється правилами та вимогами); 3) ідентифіковане регулювання (поведінка регулюється за власним вибором); 4) внутрішнє спонукання (власний інтерес до діяльності)[5,

с.45]. На рис. 1 зазначені середні показники мотивів академічної саморегуляції.

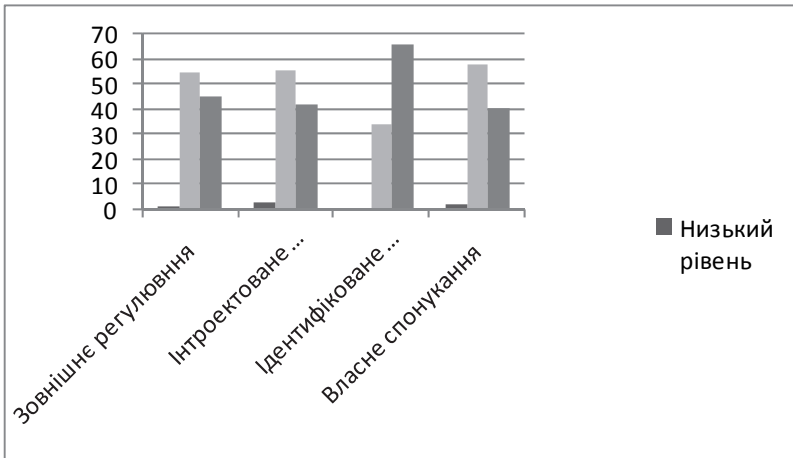


Рис.1. Показники мотивів академічної саморегуляції у студентів (%)

На рисунку видно, що в процентному відношенні показники зовнішнього регулювання, інтроєктованого регулювання та власне спонукання практично однакові: зовнішнє регулювання (0,83%; 55%; 44,67%), інтроєктоване регулювання (2,5%; 55,83%; 41,67%), власне спонукання (1,6%; 58,4%; 40%) відповідно. Кардинально відрізняються показники ідентифікованого регулювання (0%; 34,16%; 65,84%). Це може бути пояснене тим, що в ранньому студентському віці поведінка регулюється здебільшого відчуттям власних бажань і власного вибору.

На другому етапі проведення емпіричного дослідження було використано методику діагностики метакогнітивної включеності в діяльність (метакогнітивної усвідомленості) Г. Шроу і Р. Деннісона в адаптації А.В. Карпова [1, с.148]. Опитувальник метакогнітивної включеності складається з 52 пунктів. До цього опитувальника входять питання, які визначають знання та регуляцію когнітивної діяльності. Цей опитувальник дає можливість визначити інтелектуальні якості студента і можливість їх контролювати. Результати дослідження подано на рис. 2.

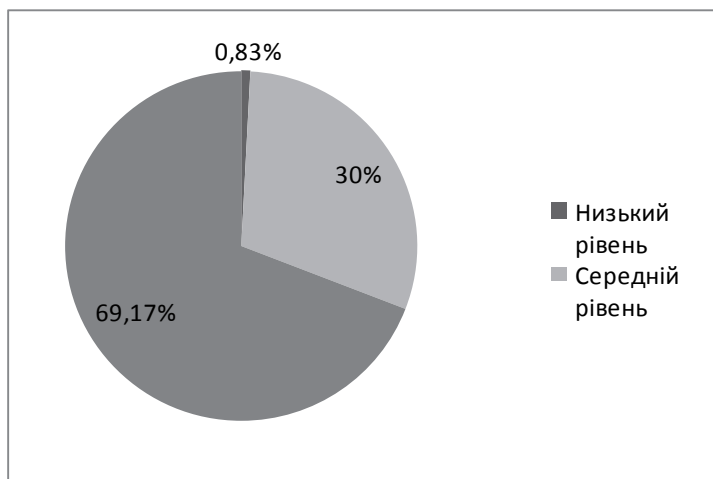


Рис. 2. Показники рівня метакогнітивної включеності діяльності студентів (%)

Виявлено, що тільки 0,83 % студентів має низький рівень метакогнітивної включеності. Середній рівень мають 30%, а високий рівень має найбільша кількість студентів – 69,17%. Знання про себе, як про суб'єкта пізнавальних процесів та застосування цих процесів допомагає активізувати інтелектуальну діяльність. Отримані результати підтверджують, що цей вік є для студента дуже активним в здобутті осмисленого ставлення до власних пізнавальних процесів.

Третім етапом дослідження є з'ясування співвідношення студентів з різним рівнем метакогнітивної включеності в діяльність та їхніх мотивів академічної саморегуляції.

Таблиця 1

**Співвідношення студентів з різним рівнем метакогнітивної включеності в діяльність та мотивів академічної саморегуляції (%)**

ПАСР \ МКВ	Зовнішнє регулювання			Інтроектоване регулювання			Ідентифіковане Регулювання			Власне спонукання		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Низький	0	0,83	0	0	0,83	0	0	0,83	0	0	0,83	0
Середній	0	15,83	14,16	0	19,16	10,83	0	15	15	0,83	22,5	6,66
Високий	0,83	36,66	31,66	1,66	35,83	31,66	0	18,33	50,83	0,83	35	33,33

Примітка: ПАСР – показники академічної саморегуляції; МКВ – метакогнітивна включеність.

З таблиці 1 видно, що *студенти з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність* мають середній рівень зовнішнього регулювання, середній рівень інтроєктованого регулювання, високий рівень ідентифікованого регулювання, середній рівень власного спонукання.

Нагороди мають для таких студентів не найвище значення, вони не прагнуть лише заради оцінки або похвали. Але, якщо цю нагороду можна використати для досягнення чогось більшого чи бажаної цілі, студенти з високим рівнем метакогнітивної включеності зроблять все, щоб її отримати. Такі студенти не бояться покарань заради благої цілі але, за можливістю, уникають його.

Студенти з високим рівнем метакогнітивної включеності, здебільшого, ставляться до правил з повагою, враховують вимоги викладачів, університету, батьків. І це не викликає в них особливих труднощів, як не викликає труднощів і порушення цих правил. Студенти такого типу враховують правила, але ставляться до них гнучко. Такі студенти можуть не дотримуватися норм через свою креативність. Особистість з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність аби працювати на високому рівні повинна відчувати себе вільно. Тому такі студенти непомітно і безболісно нехтують правилами.

У студентів такого типу дуже високий рівень ідентифікованого регулювання. Їх поведінка цілком регулюється власним вибором. Частіше за все вони зовсім не прислухаються до думки інших людей, а якщо й прислухаються, то лише через призму своїх думок і світогляду. Останнє слово завжди за ними. Мислення студентів з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність дивергентне. Вони розв'язують задачі способами, щоє здебільшого нестандартними й оригінальними. Такі студенти аналізують варіанти вирішення задач і ніколи не задовольняються одним. Їх мислення гнучке і завдяки цьому вони знаходять вихід з найважчих важких ситуацій. На заняттях в університеті вони не сперечаються з викладачем коли їх думка відрізняється, але навіть після аргументованої відповіді на їхнє питання, залишаються при своїй думці. Студенти з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність дуже серйозно ставляться до своєї основної діяльності. Навчання викликає в них пізнавальний



інтерес і бажання не просто виконувати свою роботу, а занурюватись в неї, не звертаючи увагу на всі чинники, що відволікають. У студентів такого типу можуть бути розвинені метакогнітивні здібності, такі як метапам'ять, метакреативність, метамислення і металінгвістика. Це допомагає їм усвідомлено ставитися до академічної діяльності.

*Студенти з середнім рівнем метакогнітивної включеності в діяльність* мають середній рівень зовнішнього регулювання, середній рівень інтроєктованого регулювання, однаковий середній і високий рівні ідентифікованого регулювання, середній рівень власного спонукання.

Для студентів з середнім рівнем метакогнітивної включеності в діяльність важливі нагороди. Не отримати нагороду означає для них упустити шанс досягти рівня, якого вони прагнули. Проте, ці випадки мотивують студентів такого типу йти далі і більш старанно виконувати свою роботу. Вони дуже бояться покарання і часто виконують навчальні завдання і вказівки викладачів тільки для того, щоб його уникнути. Такі студенти відстежують і завжди знають, які домашні завдання буде перевіряти викладач, а які дають для самоконтролю і частіше за все виконують лише ті, які будуть перевірені.

Студенти з середнім рівнем метакогнітивної включеності в діяльність зазвичай дотримуються правил і вимог, бо репутація для них дуже важлива. Вимоги викладача, університету чи батьків – закон. Але, якщо цього вимагає ситуація, закон можна порушити. Порушення правил дуже болісні для цього типу студентів, оскільки вони звикли бути прикладом в своєму оточенні.

Для таких студентів, як і для студентів з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність, власна думка має велике значення, але вона може бути не остаточною. Думка більш обізнаної людини з досвідом може бути прийнята до уваги і навіть взята за основу. В зв'язку з цим викладачам в університеті набагато легше знайти спільну мову з ними, ніж зі студентами першого типу. Такі студенти теж розглядають багато варіантів, але іноді, коли один варіант здається достатньо прийнятним, вони не будуть марнувати багато зусиль на пошук інших і будуть задоволені ним. Залежно від настрою студенти

такого типу можуть педантично перевіряти інформацію надану іншими, а можуть з першого разу прийняти її за істину.

Студенти з середнім рівнем метакогнітивної включеності частіше за все не застрягають на одній діяльності. Крім основного навчання вони відвідують різні факультативи, гуртки, спортивні і культурні заходи. Вміють поєднувати різні види діяльності так, щоб вони не заважали один одному. Але, коли потрібно, вони можуть безболісно переключитися на один вид діяльності, на деякий час відволікаючись від усіх інших.

*Студенти з низьким рівнем метакогнітивної включеності в діяльність* мають середній рівень зовнішнього регулювання, середній рівень інтроєктованого регулювання, середній рівень ідентифікованого регулювання, середній рівень власного спонукання.

Такі студенти не ставлять собі за мету отримання нагороди чи високої оцінки за зроблену ними роботу, але цей чинник теж має свою роль в їх навчанні. Студенти з низьким рівнем метакогнітивної включеності не бояться покарання але, якщо є можливість його уникнути, скоріше не будуть загострювати ситуацію. Такі студенти, як і студенти з високим і середнім рівнем метакогнітивної включеності в діяльність, враховують правила, але ставляться до них гнучко і за потребою можуть їх порушити. Поведінка такого студента може регулюватися і за власним бажанням, і залежно від ситуації. Навіть, якщо студент має власну зацікавленість до своєї діяльності, він може легко відволіктися і переключити свою зацікавленість на інше заняття.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** За результатами тесту опитувальника «Академічна саморегуляція» Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла ми дійшли висновку, що в ранньому студентському віці поведінка регулюється здебільшого відчуттям власних бажань і власного вибору.

Використавши методику діагностики метакогнітивної включеності в діяльність (метакогнітивної усвідомленості) Г. Шроу і Р. Деннісона, ми з'ясували, що цей вік є для студента дуже активним в здобутті осмисленого ставлення до власних пізнавальних процесів.

Здійснивши співвідношення студентів із різним рівнем метакогнітивної включеності в діяльність та різними мотивами

академічної саморегуляції, ми виокремили три групи студентів: 1) з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність, які мають середній рівень зовнішнього регулювання, середній рівень інтроєктованого регулювання, високий рівень ідентифікованого регулювання, середній рівень власного спонукання; 2) з середнім рівнем метакогнітивної включеності в діяльність, які мають середній рівень зовнішнього регулювання, середній рівень інтроєктованого регулювання, однакові середній і високий рівні ідентифікованого регулювання, середній рівень власного спонукання; 3) з низьким рівнем метакогнітивної включеності в діяльність, які мають середній рівень зовнішнього регулювання, середній рівень інтроєктованого регулювання, середній рівень ідентифікованого регулювання, середній рівень власного спонукання.

Результати емпіричного дослідження засвідчують, що незважаючи на те, що за метакогнітивними характеристикам середній і низький рівні відрізняються, за мотиваційними ознакам вони є приблизно однаковими. Студенти з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність мають відмінні показники за мотиваційними ознаками. Такі студенти мають великий потенціал розвитку та вдосконалення таких метакогнітивних здібностей, як метапам'ять, метакреативність, метамислення і металінгвістика.

#### ***Список використаних джерел***

1. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С.148-250.
2. Леонтьев Д.А. Автономия и самодетерминация в психологии: мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана / Д.А. Леонтьев // Современная психология мотивации; подред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 103-121.
3. Пошехонова Ю.В. Мотивационные и волевые особенности метапознания студентов ВУЗа / Ю.В. Пошехонова, А.В. Карпов // Известия ДГПУ. Психолого педагогические науки. – №4. – 2014. – С. 31-36.
4. Шартъ Д. Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий / Д. Шартъ, Э. Лоарер // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы ; под ред. Т. Галкиной и Э. Лоарера. М., 1997. – 202 с.
5. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла (Casual dimension scale

IISQR-A) / М.В. Яцюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №4. – С. 45-47.

6. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development / C.S. Dweck. – Philadelphia : Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999. – P. 103-128.

7. Flavell J.H. Metacognitive Aspects of Problem Solving / J.H. Flavell // The Nature of Intelligence ; ed. by L.B. Resnick. – N.Y. : Hillsdale, 1976. – P. 57-88.

8. Weiner B. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion / B. Weiner // Psychological Review. – 1985. – V. 92(4). – P. 548-573.

*O. Zaitseva*

### **PECULIARITIES OF ACADEMIC MOTIVATION IN STUDENTS WITH DIFFERENT LEVEL OF METACOGNITIVE INITIATIVES IN ACTIVITY**

*The article deals with the peculiarities of academic motivation among students with different levels of metacognitive initiatives in activity, in particular, the relationships between academic motivation and metacognitive activity. The results obtained by means of the questionnaire «Academic self-regulation» (R.M. Ryan, D.R. Connell) and method for the diagnostics of metacognitive inclusion in the activities (G. Schroo, R. Dennison) have proved this interconnection.*

*The following results were obtained. Students with a high level of metacognitive involvement in the activities have the average level of external adjustment, the average level of introspection, the high level of identified regulation, the average level of self-induction. Students with an average level of metacognitive involvement in the activity have the average level of external adjustment, the average level of introspection regulation, the same average and high levels of identified regulation, the average level of self-induction. Students with a low level of metacognitive involvement in the activity have the average level of external adjustment, the average level of introspection, the average level of identified regulation, the average level of self-induction.*

*The results of the empirical study indicate that despite the fact that the metacognitive characteristics of the middle and low levels are different, according to motivational features, they are approximately the same. Students with a high level of metacognitive inclusion in the activity have excellent indicators by motivational features. Such students have great potential in the development and improvement of metacognitive abilities, such as meta-memory, meta-creativity, meta-mind and meta-linguistic.*

**Key words:** *academic motivation, metacognitive involvement in activity, academic self-regulation, metacognitivism, cognitive processes.*

Надійшла до редакції 10.01.2018 р.

УДК 159.9.

**ЗОЗУЛЬ Таміла Володимирівна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації  
ПВНЗ МНТУ ім. Ю. Бугая (м. Полтава)*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ СІМЕЙ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ**

*У статті представлені результати дослідження особливостей емоційно-особистісної сфери дітей із сімей вимушених переселенців. Визначено проблемні характеристики, що заважають успішній соціально-психологічній адаптації дитини, побудові системи ефективної комунікації. Розкрито основні механізми спрямованості психологічного захисту.*

**Ключові слова:** *дітей із сімей вимушених переселенців, соціально-психологічна адаптація, комунікація, особистісно-емоційна сфера особистості, психологічний захист.*

**Постановка проблеми.** Адаптація дітей із сімей вимушених переселенців до нового суспільного середовища є однією з найважливіших умов гармонійного розвитку особистості дитини та досягнення нею психологічного задоволення. Успішна адаптація дає змогу більш швидко долати прояви психологічної травми, набутої за час перебування у зоні бойових дій, включитися у нормальне та дієве соціальне функціонування.

Для досягнення ефективної комунікації важливе значення мають соціально-психологічні характеристики молодшої особистості, її налаштування на спілкування з оточуючими. Проте, перебування у зоні бойових дій часто провокує істотні зміни в емоційній сфері особистості, її рисах, патернах поведінки, когнітивних та вольових процесах. Оскільки, перебування в таких умовах для особистості є травматичним, адже пов'язано із наявністю загрози для її життя та благополуччя, а, отже, має високу значимість і негативну забарвленість. Як правило, особам-переселенцям властиві прояви тривоги, часто, страхів, порушення регуляції поведінки, виражений дисбаланс емоційного і когнітивного процесів, тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальні аспекти проблеми психологічної адаптації та інтеграції дитини в нові умови соціального середовища розглядалися вітчизняними та зарубіжними вченими: О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, Л. Виготським, Ж. Піаже, В. Гриценко, А. Петровським, О. Урбанович, К. Седих та ін. Оскільки цільовою групою нашого дослідження є діти з сімей вимушених переселенців, необхідно акцентувати увагу на тому, що вони є дітьми, які потрапили в складні життєві обставини. До цієї проблеми неодноразово зверталися В. Панок, Дж. Беррі, С. Барвік, Х. Мерфі, У. Кім та ін. Однак, на сьогодні досліджень з проблематики особливостей емоційно-особистісних характеристик дітей із сімей вимушених переселенців недостатньо, хоча їх розуміння, безумовно, сприятиме успішній адаптації та покращенню життя дитини.

**Мета статті** – дослідити специфіку емоційних і особистісних характеристик дітей із сімей вимушених переселенців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У дослідженні, яке проводилось у квітні – травні 2017 року, взяли участь дві групи досліджуваних: експериментальна група – 90 дітей-переселенців та контрольна група – 90 дітей – учні полтавських шкіл. Загальна кількість випробуваних склала 180 осіб (середній вік 13 років).

Для вивчення особистісно-емоційних рис дітей-переселенців був використаний комплекс методик: «Неіснуюча тварина» (за описом Н.М. Єжової), методика кольорових виборів (М. Еткінд).

Результати проведеного дослідження особистісно-емоційних рис досліджуваних експериментальної та контрольної груп, отримані за методикою «Неіснуюча тварина» (за описом Н.М. Єжової), подано на рисунку 1.

Для більш простого та узагальненого подання даних і забезпечення можливості їх статистичної обробки емпіричний матеріал поєднаний нами у такі тенденції: *«рефлексивність-дієвість»* (поворот голови: рефлексивність – поворот вліво – високий рівень якості, егоцентризм – анфас – середній рівень якості, дієвість – поворот вправо – низький рівень якості), *«оцінка власних дій та думок»* (хвості: позитивна оцінка думок

та дій – хвости підняти догори – високий рівень, негативна оцінка думок та дій – хвости опущені до низу – низький рівень якості, недиференційована оцінка – хвости відсутні – середній рівень), «негативна емоційність» (контури: поєднання тривоги та агресивності – ознаки в контурах – високий рівень якості, виражена або тривога, або агресивність – ознаки в контурах – середній рівень якості, нормальна емоційність – ознаки в контурах – низький рівень якості. Під відповідними ознаками в контурах маються на увазі діагностичні ознаки контуру рисунку, що є підставою для виявлення агресії, тривоги, і типово виділяються дослідниками у цій методиці, за Н.М. Єжовою), «тривога-закритість» (очі: виражена тривога та страхи – великі і закреслені очі – високий рівень, «нормальна» емоційна сфера – невеликі очі – середній рівень, закритість, прагнення приховати інформацію – очі-щілочки – низький рівень), «направленість захисту» (захист: «комплексний» захист – направленість в усі сторони – високий рівень, захист у стосунках з оточуючими – направленість захисту догори чи донизу – середній рівень, захист проти своїх думок та дій – направленість захисту вліво та вправо – низький рівень).

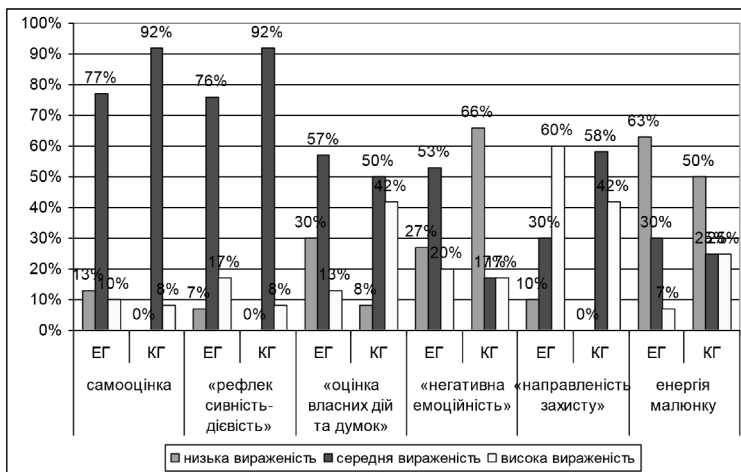


Рис. 1. Співвідношення показників емоційно-особистісної сфери дітей двох груп

Аналізуючи дані, наведені на рисунку 1, можна бачити, що між даними представників експериментальної та контрольної

груп зафіксовані суттєві відмінності особистісно-емоційної сфери. Зокрема, серед досліджуваних переселенців переважають показники середньо вираженої самооцінки (77%) у поєднанні з рисами недооцінювання своїх особистісних характеристик, що властиво 13% даної групи та взагалі не зафіксовано серед досліджуваних контрольної. Останнім властива виражена посередня самооцінка (92%) та незначній частині – завищена (8%). Тобто, підліткам-переселенцям характерне деяке недооцінювання своїх якостей порівняно з дітьми контрольної групи.

Виявлена загальна для двох груп досліджуваних тенденція до егоцентризму, зафіксована у 76% представників експериментальної та 92% – контрольної групи. Проте, діти-переселенці більше схильні до проявів рефлексивності (17%), ніж представники контрольної групи, та мають іноді дієву орієнтацію, що зафіксовано у 7% досліджуваних даної групи. Тобто, діти-переселенці більше схильні до рефлексії своїх вчинків, роздумування над змістом дій, власними особистісними характеристиками, ніж діти контрольної групи, які захоплені своїм *Я*, налаштовані на його прояв та задоволення своїх інтересів. Імовірно, така орієнтація у них розвинулась унаслідок переоцінки цінностей життя, ролі різних аспектів життя за період перебування в зоні бойових дій.

Досліджувані мають суттєві відмінності за показником оцінки власних дій та думок. Так, переселенцям властиве поєднання недиференційованого (57%) та негативного (30%) ставлення до своїх дій і думок, натомість, представникам контрольної групи – поєднання недиференційованого (50%) та позитивного (42%) ставлення до власної поведінки і когнітивної сфери.

Суттєві відмінності зафіксовані за проявами емоційності представників двох груп. Зокрема, 53% представників експериментальної групи мають прояви тривоги та агресивності, побоюються чогось, внаслідок чого агресивно та вороже налаштовані до оточуючих, школи, близьких, самих себе. Для 20% досліджуваних даної групи характерне виражене поєднання проявів агресивності та тривожності. Вони постійно знаходяться у стані психологічної напруги та негативної ажитації, адже майбутнє сприймають як таке, що має загрозу, пов'язану з



негативним досвідом перебування у зоні бойових дій та життєвою невизначеністю. Натомість, 66% дітей контрольної групи мають нормальні прояви емоційної сфери, не пов'язані з тривогою та агресією. Такі якості зафіксовані у 17% досліджуваних групи контролю, що свідчить про дисгармонійний характер їх емоційної сфери. Тобто, переселенці характеризуються явним переважанням показників тривожності та агресивності, ворожого налаштування у житті, порівняно з дітьми контрольної групи, емоційна сфера яких переважно гармонійна.

Спрямованість психологічного захисту в досліджуваних різних груп суттєво відрізняється. Зокрема, діти експериментальної групи характеризуються вираженим захистом «комплексного» характеру, що властивий 60% такої групи і 42% – іншої. Такі діти вибудовують психологічні бар'єри між собою та оточуючим світом, намагаються приховати свої емоції та думки, зміст переживань, переконань, поглядів, адже бояться бути висміяними, конфліктувати з іншими, отримати нерозуміння. При чому, такий захист має глибоке психологічне підґрунтя і екстраполюється на всі сфери життя дитини – і на стосунки з оточуючими, і на стосунки зі старшими, і на власну особистість. Натомість, діти із групи контролю більше схильні дистанціюватися від оточуючих людей їх віку чи старших, що властиво 58% представників такої групи, і 30% дітей експериментальної групи. Вони прагнуть вибудувати психологічну дистанцію з учителями та батьками чи однокласниками, не маючи негативного ставлення до своїх бажань, думок тощо. При цьому, 10% дітей експериментальної групи встановлюють психологічний захист щодо своїх дій і думок, що є результатом їх надмірної рефлексивності (визначеної за попередніми параметрами методики) на тлі негативного досвіду перебування у зоні бойових дій та переселення. Серед дітей контрольної групи такий тип захисту взагалі не виявлений, вони позитивно чи індиферентно ставляться до своїх дій і думок, не схильні займатися рефлексією.

Більшість (63%) представників експериментальної групи характеризується зниженою енергією, спрощеністю малюнку та ознаками астенії. При цьому, лише 13% досліджуваних даної

групи мають ознаки небажання розкриватися у процесі діагностики (малюнок у формі кола – замкнутість, відстороненість). Тобто, більшість дітей експериментальної групи, можливо, перебуває у стадії дистресу після пережитого до та під час переселення чи відчуває нові адаптивні труднощі. Їх нервова система виснажена, енергійність і спроможність до праці – низькі. Це свідчить про знижений адаптивний потенціал дітей з даної групи. Натомість, представники контрольної групи мають більш виражену енергійність (хоча половина досліджуваних має також ознаки астенії, як в експериментальній групі). Із них 25% мають високий рівень енергійності та 25% – середній, спроможні більш успішно працювати, спілкуватися та проявляти себе у системі соціальних контактів.

Проаналізуємо більш детально показники особистісно-емоційної сфери досліджуваних. У таблиці 1 представлені відсоткові значення ставлень до думок, почуттів і дій представників обох досліджуваних груп.

Таблиця 1

**Ставлення до власної зовнішньої та внутрішньої активності представників експериментальної та контрольної груп**

Ставлення	Знак	Експериментальна група	Контрольна група	$\varphi^*$
До дій та поведінки	+	10%	25%	2,93
	-	23%	0%	2,95 ( $p<0,01$ )
До думок та Почуттів	+	3,3%	16,6%	1,38
	-	10%	8,3%	0,17

*Примітка:* у даній таблиці представлені відсоткові значення за результатами проведення якісного аналізу проєктивної методики, тому, фіксувалась лише позитивна чи негативна модальність ставлення, а відсутність ставлення не фіксувалась через відсутність феноменологічної основи.

Як бачимо з таблиці 1, представникам двох груп властиві різні ставлення до своїх вчинків та поведінки. Зокрема, діти з експериментальної групи мають більш виражене негативне ставлення до власної поведінки (23%), яке взагалі не зафіксоване серед дітей іншої групи. Це, знову ж, є проявом вираженої рефлексивності дітей та їх негативного емоційного досвіду, набутого у зоні бойових дій ( $\varphi^*=2,95$ ,  $p<0,01$ ). Натомість, діти контрольної групи мають більш виражене

позитивне ставлення до власних дій (25%), яке менше виражене серед переселенців (10%).

Також, у представників контрольної групи більш виражене позитивне ставлення до своїх думок та почуттів (16,6%), сприйняття себе (що поєднується з більш високими, порівняно з переселенцями, даними за самооцінкою). Натомість, для 10% переселенців властиве негативне ставлення до власних інтрапсихічних утворень. Тож, діти-переселенці більш негативно оцінюють свої вчинки і дії, у той час як діти з контрольної групи мають більш позитивне ставлення до себе загалом.

Особливості емоційних характеристик дітей двох груп подані в таблиці 2.

Таблиця 2

**Емоційні характеристики дітей експериментальної та контрольної груп**

Показники	Знак	Експериментальна група	Контрольна група	$\phi^*$
Вербальна агресивність	+	10%	8%	0,2
	-	90%	92%	
Емоційна чутливість	+	17%	17%	0,66
	-	83%	83%	
Демонстративність	+	20%	17%	0,26
	-	80%	83%	
Раціональність - імпульсивність	+	23%	8%	1,24
	-	77%	92%	
Когнітивний контроль	+	20%	17%	0,26
	-	80%	83%	

Як свідчать дані таблиці 2, у двох групах досліджуваних зафіксована низка загальних тенденцій в емоційних характеристиках. Зокрема, діти як експериментальної, так і контрольної групи характеризуються невираженою схильністю до вербальної агресивності (високий рівень властивий відповідно 10% та 8%), зниженим показником емоційної чутливості (83% в обох групах), невираженими демонстративними характеристиками (80% та 83%), зниженим когнітивним контролем поведінки (80% та 83% відповідно). При цьому, діти експериментальної групи характеризуються дещо

більш вираженою раціональністю (23%) порівняно з представниками іншої групи, для яких властива більше виражена імпульсивність (92%). Тобто, переселенці більш налаштовані на раціоналізацію поведінки і своїх дій, намагаються їх впорядкувати, ніж діти з контрольної групи, які часто діють імпульсивно, під впливом емоцій та настроїв.

Особливості емоційної сфери досліджуваних обох груп вивчені також за методикою кольорових виборів (М. Еткінд), результати проведення якої подані на рисунку 2.

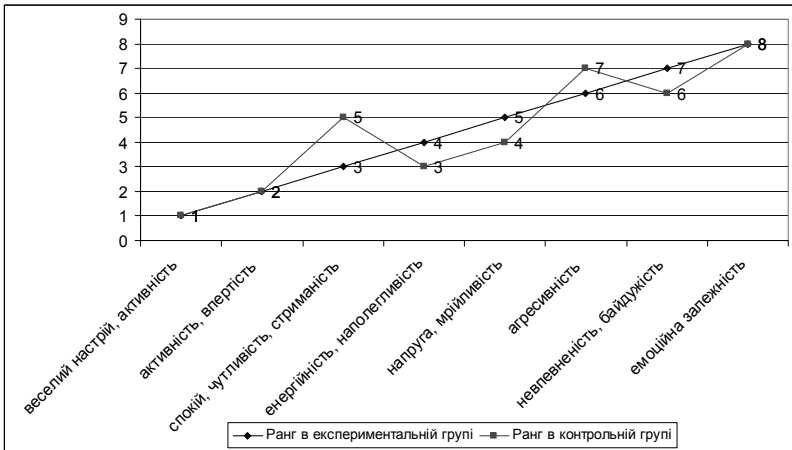


Рис. 2. Співвідношення рангових позицій емоційних характеристик представників експериментальної та контрольної груп

Як свідчать дані рис. 2, діти двох досліджуваних груп характеризуються схожим розподілом емоційних характеристик ( $r_s=0,904$ ,  $p<0,01$ ), що виражається в майже ідентичних рангових позиціях емоційних характеристик дітей двох груп. Зокрема, переважаючими емоційними характеристиками (1 і 2 ранги) дітей експериментальної і контрольної групи є позитивний та веселий настрій, активність, впертість.

Емоційні характеристики, які мають 3 ранг, відрізняються. Так, діти експериментальної групи обрали спокій, чутливість і стриманість, а діти контрольної групи – енергійність і впевненість. Це, найбільш суттєва відмінність у емоційних проявах дітей двох груп, пов'язана з їх досвідом, адже надання ваги спокою, властиве переселенцям, може свідчити про прагнення віднайти психологічний баланс таких дітей після

переселення. Натомість, спокій має 5 ранг серед дітей контрольної групи, що відповідає середньому рівню значимості.

Так, до групи посередньо важливих емоційних станів дітей обох груп віднесені енергійність і наполегливість (4-5 ранги). В експериментальній групі діти надають посередню значимість напрузі й мрійливості (5 ранг), а в контрольній – спокою, чутливості та стриманості.

До групи найменш бажаних емоційних характеристик діти обох груп віднесли агресивність, байдужість та емоційну залежність, які мають дещо відмінний порядок рангів, але мають 6-8 ранги серед обох груп досліджуваних.

Такі показники рангових позицій емоційних переживань дітей двох досліджуваних груп узагальнені у їх ставлення до власного Я, що визначено за методикою кольорових виборів (М. Еткінд) і подано в таблиці 3.

Таблиця 3

**Ставлення до власного Я представників експериментальної та контрольної груп**

Група	Ставлення			$\chi^2$
	Позитивне	Індиферентне	Негативне	
1	76%	17%	7%	2,05
2	75%	8%	17%	

Як свідчать дані таблиці 3, переважна більшість представників як експериментальної (76%), так і контрольної (75%) групи мають позитивне ставлення до власного Я. Вони приймають себе та сприймають власні особистісні характеристики у всій їх сукупності. Представники досліджуваних груп дещо різняться за вираженістю негативного (7% в експериментальній та 17% в контрольній) і індиферентного (17% та 8% відповідно) ставлення до свого Я, що не є загальною для групи тенденцією. Тобто, ставлення до свого Я дітей обох груп характеризується переважно ознаками дієвості, позитивного настрою. Лише незначна частина досліджуваних щодо себе відчуває негативні емоції, психологічну напругу, аутоагресивність чи емоційну байдужість.

Отримані за даною методикою дані, дещо відрізняються від даних, отриманих за методикою «Неіснуюча тварина» (Н.М. Єжова). Зокрема:

— діти обох груп надають перші рангові позиції активності і дієвості, при тому як досліджуваним експериментальної групи властива виражена рефлексивність та знижена діяльнісна самореалізація, що більше властива дітям контрольної групи;

— у більшості дітей двох досліджуваних груп переважають емоційні характеристики активності та дієвості, веселощів при виражених показниках астенії та зниженій енергійності.

Імовірно, розподіл рангових позицій, отриманий за методикою кольорових виборів М. Еткінда, доцільно більше інтерпретувати як домагання в емоційній сфері та еталонні переживання, до яких прагнуть досліджувані, а дані за методикою «Неіснуюча тварина» – доцільно інтерпретувати як такі, що відображають наявні емоційні характеристики. Хоча, обидві методики мають проєктивний характер, а дані можуть бути інтерпретовані по-різному.

Зокрема, поєднання даних за цими методиками дало можливість визначити такі узагальнені тенденції:

— дітям експериментальної групи властиві знижені показники агресивності за обома методиками при вираженому прагненні до спокою та зменшення рівня агресивності й тривоги;

— за результатами обох методик зафіксована тривожність та внутрішня напруга, яка дезорганізує емоційну сферу дітей експериментальної групи;

— за результатами зіставлення даних методик стає зрозумілою природа психологічного захисту та агресії досліджуваних експериментальної групи. Їх захист спрямований на досягнення стану спокою, що має високий ранг, та зменшення психологічної напруги і ескапізму.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, за результатами вивчення емоційно-особистісних характеристик дітей обох груп виявлено, що діти-переселенці характеризуються зниженою самооцінкою, підвищеною рефлексивністю, напругою і тривогою, негативним ставленням до своїх дій і вчинків, різнобічно спрямованим захистом від оточуючого світу, при підвищеній зацікавленості в інформації, раціональності та прагненні до спокою. Натомість, діти контрольної групи характеризуються схильністю до діяльнісної самореалізації, позитивним ставленням до своєї поведінки при вираженій імпульсивності та прагненні до позитивних емоцій і

активності. До загальних тенденцій особистісно-емоційної сфери дітей обох груп відносяться схильність до астенії, егоцентризму та конформності при зниженій емоційній чутливості.

### **Список використаних джерел**

1. Блинова О. Є. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномену акультурації / О.Є. Блинова // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія : Психологічні науки. – 2016. – Вип. 3(1). – С. 111-117.
2. Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. / Т.В. Драгунова. – М.: Просвещение, 1967. – 360 с.
3. Компоненты адаптационного процесса / под общ. ред. В.И. Медведева. – Л. : Наука, 1984. – 111 с.
4. 2. Налчяджан А. А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии / А.А. Налчяджан. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с
5. Панок В. Г. Психологічна служба : Навчально-методичний посібник для студентів і викладачів / В.Г. Панок. – Кам'янець-Подільський : Друкарня Рута, 2012. – 328 с.
6. Райгородский Д. Я. Психическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – М. : Бахрах – М, 2011. – 672 с.
7. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я і освітні інституції» : [монографія] / К.В. Седих. – Полтава : Довкілля? К, 2008. – 260 с.
8. Скривджені діти. Аналіз проблеми / За ред. В.Г. Панка. – К. : Ніка- Центр, 1997. – 71 с.
9. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період : метод. рек. / Н.П. Бочкор, Є.В. Дубровська, О.В.Залеська та ін. – Київ: МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. – 84 с.

### **T. Zozul**

#### **FEATURES OF EMOTIONAL AND PERSONAL SPHERE OF CHILDREN FROM THE FAMILIES OF INTERNAL REFUGEES**

*Article presents the results of the emotional and personal sphere features of children's from the families of internal refugees research. The problem characteristics that impede the successful social and psychological adaptation of the child, construction of effective communication systems are determined. The basic mechanisms of direction of psychological protection are revealed.*

**Key words:** *children from the families of internal refugees, social and psychological adaptation, communication, personality-emotional sphere of personality, psychological protection.*

Надійшла до редакції 15.01.2018 р.

УДК: 159.923.2

**МИЛАШЕНКО Катерина Олександрівна**

*аспірант кафедри психології Полтавського національного педагогічного  
університету імені В.Г.Короленка*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК РЕСУРСУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДОРΟΣЛОГО ВІКУ**

*Стаття привчена опису наукових поглядів на психологічну сутність самоактуалізації, систему екзистенційних ресурсів, що обумовлюють ефективність даного процесу. Висвітлені результати емпіричного дослідження рівня самоактуалізації особистості дорослого віку, найбільш значимі її параметри. Описана специфіка ціннісних орієнтацій як ресурсу самоактуалізації досліджуваних.*

**Ключові слова:** самоактуалізація, ціннісні орієнтації, цінності, екзистенційні ресурси самоактуалізації, параметри самоактуалізації людини дорослого віку.

**Постановка проблеми.** Питання самоактуалізації особистості є одним із найбільш складних та актуальних в умовах сучасного суспільства. Посилена увага до даної проблеми викликана, по-перше, необхідністю вивчення системи ресурсів та процесу розвитку і становлення особистості в кризових умовах сучасного суспільства (багатовекторність розвитку та самореалізації, розширення цінностей споживання при відсутності життєвої визначеності, відсутність у особистості впевненості у майбутньому через складні соціально-політичні та економічні процеси українського суспільства, тощо (К.В. Седих [6]); по-друге, відсутністю єдиного та всеохоплюючого розуміння процесів самоактуалізації сучасної особистості для його психологічного супроводу. Особливо актуальною проблема самоактуалізації постає у дорослому віці, коли особистість не лише навчається і розвивається, як у дитинстві, підлітковому і юнацькому віці, а вже має певні результати власної діяльності, за якими вона може поставити питання про результативність свого життя, його наповненість смыслом, відповідність властивих їй цінностей тим цілям, що вона перед собою ставила на початку процесу самоактуалізації.



Особливо важливою є проблема результативності власного життя, оцінки досягнутих цілей та подальших перспектив, що відображає особливості самоактуалізації особистості.

Також, значимим є питання виокремлення кола ресурсів самоактуалізації особистості дорослого віку, серед яких вагома роль належить системі цінностей особистості як найбільш загальних регуляторів її поведінки і життєвого шляху. Тож, проблема вивчення цінностей як ресурсу самоактуалізації особистості дорослого віку є актуальною і потребує вирішення.

**Мета** даної статті – дослідити ціннісні орієнтації як ресурс самоактуалізації особистості дорослого віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема самоактуалізації особистості є однією з фундаментальних проблем наукового пізнання, оскільки саме завдяки самоактуалізації особистість долучається до суспільства, гармонійно і збалансовано розкривається в ньому, реалізуючи можливості розвитку свого Я.

Основи розуміння феномену самоактуалізації закладені в екзистенційній філософії, розробленій європейськими мислителями (Ф. Брентано, М. Бубер, Е. Гуссерль, А. Камю, С. К'єркегор, М. Гайдеггер, Ж.-П. Сартр). Першим у науковий вжиток поняття «самоактуалізація» ввів К. Гольдштейн з метою філософського визначення універсального принципу життя, основного та єдиного мотиву в людському житті. Загалом, самоактуалізація розглядається у взаємозв'язку з процесами самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення та іншими категоріями «само». Усі виділені категорії, пов'язані з самоактуалізацією, уточнюють різні її аспекти, гармонійно доповнюють кожне категорійне значення. Але різні підходи до аналізу концептуальних основ цих понять призводять до досить широкого трактування поняття самоактуалізації (за описом Н.В. Старинської [8]).

Основні наукові теорії самоактуалізації розроблені в рамках поглядів таких вчених як А. Адлер, Р. Ассаджолі, А. Ленгле, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм, К. Хорні, Е. Шостром, К.Г. Юнг. Засновник гуманістичної психології А. Маслоу визначає самоактуалізацію як «...прагнення людини актуалізувати те, що міститься в ній в якості потенцій. Цю тенденцію можна назвати прагненням стати тією людиною, якою вона може стати, досягнути вершини свого потенціалу» [3, с.494]. Самоактуалізація у Е. Фромма виражена

через поняття «плідна орієнтація» в житті людини, Істинна самість, яка розуміється як установка на реалізацію людиною властивих їй можливостей, доцільне використання своїх сил [10]. Виділені Е. Фроммом п'ять основних екзистенційних потреб людини (у встановленні зв'язків, подоланні, потреба в корінні, тотожності з самим собою, системі поглядів і відданості) збагатили наукові уявлення про механізми самоактуалізації.

Розгляд проблеми самоактуалізації у вітчизняній психології пов'язаний із основними положеннями діяльнісного підходу до трактування внутрішнього світу людини (П.Я. Гальперін, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, А.В. Брушлинський, В.М. М'ясищев та ін.). Основні принципи теорії діяльності (відображення, предметність, системність, розвиток, детермінізм, тощо) дозволили науковцям по-новому розглянути концепції зарубіжної гуманістичної психології про самореалізацію й самоактуалізацію та розкрити природу механізмів її розвитку. Як зауважує Н.В. Старинська [8], теоретико-методологічні основи вивчення самоактуалізації у вітчизняній психології зумовили осмислення сутності феномену «самоактуалізація» через категорії «діяльність», «спрямованість», «система відносин», «індивідуальність», «суб'єкт», «життєвий шлях»; використання для його трактування понять «актуальна потреба», «актуальна здатність», «актуальні та потенційні характеристики людини».

Важливим та остаточно не вирішеним питанням у даному контексті є пошук ресурсів самоактуалізації особистості. Сучасні автори розглядають самоактуалізацію у зв'язку з різними психологічними явищами та процесами, орієнтуючи увагу, переважно, в напрямках вивчення самоактуалізації у контексті професійного становлення, подолання складних життєвих ситуацій, реалізації в сімейних стосунках, вивчення даного феномену як такого, тощо. Зокрема, Є.В. Карпенко [1] визначив зв'язок процесу самоактуалізації та захисних механізмів особистості. Він стверджує, що захисні механізми в процесі самоактуалізації відіграють роль каталізаторів, які підтримують у суб'єкта рішучість прийняти виклики трансцендентних цінностей, застосовуючи для цього релевантні копінг-стратегії, або роль інгібіторів, що ускладнюють перехід у самоактуалізаційний режим життєздійснення, консервуючи

внутрішній мотиваційно-ціннісний конфлікт і обмежуючи життєві домагання особистості адаптивним самообмеженням.

Г.К. Радчук [4] на прикладі вивчення студентів зауважує, що самоактуалізація – це безперервний рух у напрямку особистісного зростання. Прагнення до самоактуалізації є вищим рівнем мотивації особистості, природнім, закономірним і необхідним процесом життя і, водночас, важливим чинником професійно-особистісного зростання особистості.

Роль цінностей як ресурсу самоактуалізації особистості часто підкреслюється науковцями. В. Франкл [9] розглядає людину як суб'єкта пошуку власного сенсу життя у процесі самоактуалізації. Такий пошук здійснюється людиною в межах полярної напруги, де перший полюс представлений об'єктом (сенси), а другий полюс – суб'єктом (людина, яка повинна цей сенси знайти). Самоактуалізація в цьому аспекті видається як осягнення «творчих» цінностей, «цінностей переживання» і «цінностей відносин». Водночас, процес «осягнення сенсу» характеризує вищу стадію розвитку, ніж «привласнення» уже відомого, «представленого» людині сенсу. «Знаходячи сенси, людина реалізує сама себе». Підкреслюючи роль цінностей у процесі самоактуалізації, К. Роджерс [5] акцентує увагу на двох перешкодах особистісного зростання, а саме: неконгруентності (відмінності між усвідомленням, досвідом і повідомленням про досвід) і «умовних цінностях» (поведінка або відношення, яке заперечує деякий аспект самості як нецінний для значущих осіб, і формується з дитинства).

Так, Є.І. Ісаєв та В.І. Слободчиков визначають самоактуалізацію «як процес становлення людини суб'єктом власної життєдіяльності і потребує засвоєння ним норм і засобів діяльності, основних змістів і цінностей, які регулюють сумісне життя людей у суспільстві» [7, с.29].

У дослідженні Д.О. Леонтьєва [2] виявлено, що в основі мотивації діяльності самоактуалізованої особистості лежать такі цінності: істина, добро, краса, цілісність, єдність протилежностей, життєвість (процес, рух), унікальність, досконалість, необхідність, завершеність, справедливість, порядок, простота, багатство, легкість, гра, гнучкість, лабільність у реалізації своїх цілей, цінностей, самодостатність. Ці цінності орієнтують діяльність особистості до самоствердження, виступаючи ресурсом для даного процесу. Тож, цінності визначаються науковцями як вагомий ресурс

самоактуалізації, який дозволяє людині успішно реалізувати свої потенційні можливості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У дослідженні особливостей ціннісних орієнтацій як ресурсу самоактуалізації особистості використані методики «Діагностика самоактуалізації особистості» (методика А.В. Лазукіна в адаптації Н.Ф. Каліної (САМОАЛ)) та «Ціннісний опитувальник» (Ш. Шварц). Дослідження проведене на вибірці з 75 досліджуваних, що включала 2 підгрупи. До першої підгрупи увійшли 45 досліджуваних, які отримують другу вищу освіту за спеціальністю «Психологія», до другої групи – 30 досліджуваних, які приділяли увагу власній самоактуалізації – проходили курси психотерапії, тренінги, займалися духовними практиками, тощо. На нашу думку, такі групи досліджуваних найбільш прийнятні для вивчення особливостей самоактуалізації, адже їх представники зацікавлені у розвитку своїх потенційних можливостей, переймаються даною проблемою.

За результатами проведеного дослідження виявлено, що більшість (87,5%) досліджуваних характеризується середнім рівнем самоактуалізації (рис. 1). Такі респонденти змогли визначитись із власними можливостями, інтересами та цінностями, способами їх реалізації. Проте, вони часто не мають цілісного бачення власного життя чи центровані у окремих його часових проміжках – минулому чи майбутньому (50%), іноді не мають достатнього рівня спонтанності (25%). Цим досліджуваним властива, переважно, посередньо виражена контактність (50%) та потреба у пізнанні і креативність (56,25%).

Менша частина вибірки (12,5%) має високий рівень самоактуалізації. Такі досліджувані, самоактуалізувалися, змогли віднайти спосіб узгодження своїх бажань і можливостей їх реалізувати, задоволені власним Я. Вони спроможні успішно жити сьогоденням (50%), приймають самих себе, інших людей і життя загалом як даність із усіма негативними і позитивними сторонами. Цим досліджуваним властива здатність жити теперішнім, тобто переживати теперішній момент свого життя у всій його повноті, а не просто як фатальний наслідок минулого або підготовку до майбутнього «справжнього життя». Вони спроможні відчувати нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього, тобто бачити своє життя цілісним. Саме таке

світовідчуття, психологічне сприйняття часу респондентами свідчить про високий рівень їх самоактуалізації.

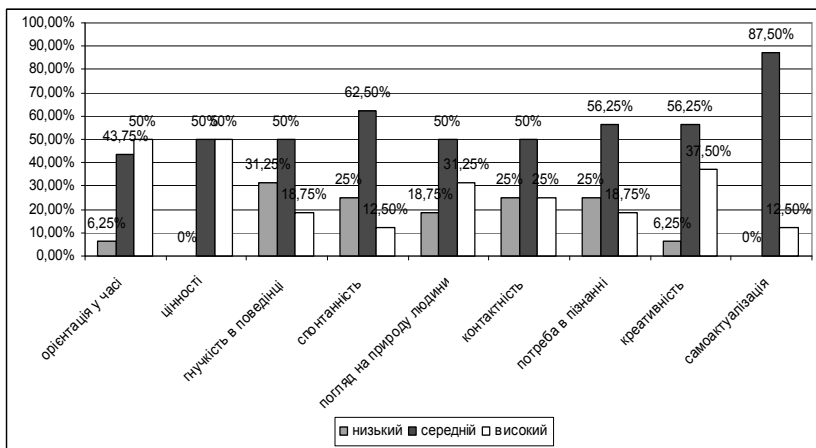


Рис. 1. Показники самоактуалізації досліджуваних

Вони незалежні у своїх вчинках, прагнуть керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками і принципами (50%), що, однак, не означає ворожості до оточуючих і конфронтації з груповими нормами. Вони вільні у виборі, не схильні до зовнішнього впливу, мають внутрішній локус контролю. Для цих досліджуваних властива гнучкість поведінки та спонтанність проявів своїх можливостей, спроможність до творчого самовираження та орієнтація на пізнання нового.

Аналізуючи групові показники, можемо визначити, що найбільш вираженими характеристиками самоактуалізації досліджуваних є орієнтація в часі, цінності, погляд на природу людини, креативність, гнучкість. Так, 50% досліджуваних живуть сьогоднішнім, реалізуючи свої можливості у ньому і не намагаючись жити спогадами. Також, 50% представників групи розділяють цінності самоактуалізованої особистості, визначені А. Маслоу [3], – доброту, цілісність, життєвість, справедливість, порядок, простоту, тощо. При цьому, 37,5% досліджуваних характеризуються вираженою креативністю – спроможністю до створення нового, творчого поєднання виділених раніше частин проблеми, тощо. Для 31,25% представників вибірки властива виражена віра в природу людини – упевненість в тому, що

особистість наділена потенційними можливостями, спроможна до розвитку, і відповідне ставлення до оточуючих.

До менш виражених параметрів самоактуалізації відносяться гнучкість в поведінці (31,25% досліджуваних мають низький рівень якості), потреба в пізнанні та спонтанність (по 25% відповідно).

Одним із ресурсів самоактуалізації особистості дослідники визначають систему цінностей, результати дослідження якої представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Ціннісні орієнтації представників досліджуваної групи**

цінності	нормативні ідеали		реальні цінності	
	<i>X</i>	ранг	<i>X</i>	ранг
універсалізм	2,17	1	4,78	3
самостійність	2,67	2	3	1
доброта	3	3	4,93	4
безпека	4,87	4	4,36	2
досягнення	5,3	5	5,21	5
конформність	6,26	6	8,78	9
влада	7,27	7	6,28	8
традиційність	6,77	8	8,92	10
гедонізм	7,87	9	5,42	6
стимуляція	8,83	10	6,21	7

Як бачимо з таблиці 1, переважаючими ціннісними ідеалами досліджуваних є універсалізм, самостійність та доброта. Посередньо виражені цінності безпеки, досягнення, конформності та влади. Найменш вираженими ціннісними ідеалами представників групи є традиційність, гедонізм та стимуляція. На рівні реально діючих цінностей такі показники дещо змінюються. Зокрема, до групи найбільш вагомих цінностей, поряд із універсалізмом та самостійністю, додається цінність безпеки (що, імовірно пов'язано з актуальними соціально-політичними подіями у нашій країні), а доброта відходить до групи посередньо виражених цінностей. Тож, універсалізм та самостійність можемо визначити як абсолютні цінності, що виступають як ціннісними ідеалами досліджуваних, так і вагомими регуляторами їх життєвої активності. Безпека і доброта також можуть бути названі достатньо дієвими цінностями респондентів.

При цьому, в реальному житті, порівняно з ідеалами, зменшується вагомість цінностей конформності ( $\bar{X}$  зменшується на 3), натомість, збільшується вплив цінностей гедонізму та стимуляції (різниця в середніх значеннях рангів – 3). Фактично незмінними залишаються цінності досягнення, влади та традиційності (навіть при відмінностях у середніх рангових позиціях, у цих показників не змінюється рівень вираженості). Тож, найменш вагомими цінностями досліджуваних є традиційність і стимуляція.

Для визначення ролі цінностей у процесі самоактуалізації особистості порівняні показники вираженості цінностей у респондентів із середнім та високим рівнем самоактуалізації. Співвідношення середніх значень та середніх рангових позицій вираженості цінностей у даних групах представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

**Ціннісні орієнтації досліджуваних із різним рівнем самоактуалізації**

цінності	рівень самоактуалізації			
	середній		високий	
	$\bar{X}$	ранг	$\bar{X}$	ранг
універсалізм	2,04	1	3,05	3
самостійність	2,61	2	3,01	2
доброта	3,23	3	1,48	1
безпека	4,53	4	7,05	6
досягнення	5,5	5	3,95	4
конформність	6,07	6	7,48	8
влада	7,15	7	8,02	9
традиційність	7,19	8	4,01	4
гедонізм	7,92	9	7,46	7
стимуляція	8,73	10	9,48	10

Як бачимо з таблиці 2, у досліджуваних із різним рівнем самоактуалізації фактично однакові розподіли цінностей, що доводиться значенням  $r_s$ -Спірмена (0,794,  $p \leq 0,01$ ). Найбільш вагомі цінності – універсалізм, самостійність та доброта – мають перші рангові позиції у двох групах досліджуваних. Деякі відмінності зафіксовані за ранговими позиціями цінностей традиційність, що вища у групі з високим рівнем самоактуалізації (різниця середніх значень становить 3,18), та безпека, що вища у протилежній групі (2,52). Інші цінності

мають майже однаковий розподіл. Найменш дієвими цінностями серед досліджуваних обоз груп є стимуляція, гедонізм і влада. Тож, найбільш дієвими цінностями, що виступають ресурсом самоактуалізації особистості, є універсалізм, самостійність та доброта. При цьому, цінності стимуляції, гедонізму і влади не пов'язані з процесом самоактуалізації, або, навіть, перешкоджають його здійсненню.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Самоактуалізація є складним феноменом, процесом становлення людини суб'єктом власної життєдіяльності, що потребує засвоєння ним норм і засобів діяльності, основних змістів і цінностей, які регулюють сумісне життя людей у суспільстві. В актуальних психологічних дослідженнях визначені особливості самоактуалізації особистості в різних сферах життя (навчання, професійній діяльності, сімейному житті, спілкуванні, тощо) та її зв'язок із різними психологічними феноменами (захисними механізмами, мотивацією, смисловою сферою, тощо). При цьому, цінності визначаються як один із найбільш вагомих екзистенційних ресурсів самоактуалізації особистості.

За результатами дослідження виявлено, що більшість респондентів характеризується середнім рівнем самоактуалізації, а незначна частина вибірки – високим. Найбільш вираженими аспектами самоактуалізації досліджуваних є орієнтація в часі, цінності, погляд на природу людини, креативність, а найменш вираженими – гнучкість в поведінці, потреба в пізнанні та спонтанність.

Серед цінностей, які найбільшою мірою пов'язані з процесом самоактуалізації визначені універсалізм, самостійність та доброта. Тобто, для самоактуалізації особистості важливе значення мають такі цінності як розуміння, терпимість, захист благополуччя всіх людей, самостійність мислення, незалежність думок і способів діяльності, самокерівництво та автономність, збереження благополуччя у стосунках з близькими людьми, потреба в афіліації. Натомість, цінності стимуляції, гедонізму і влади заважають процесу самоактуалізації. Проте, проблема визначення ресурсів самоактуалізації особистості не обмежується вивченням ролі цінностей у даному процесі, потребує подальшого вивчення, що і буде предметом досліджень автора.



### **Список використаних джерел**

1. Карпенко Є.В. Суб'єктно-ціннісні особливості процесу самоактуалізації особистості / Є.В. Карпенко // Психологія особистості. – 2012. – №1. – С. 59–68.
2. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 150–158.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
4. Радчук Г.К. Особливості самоактуалізації особистості студентів в освітньому середовищі вищої школи / Г.К. Радчук // Психологія і особистість. – 2015. – №2. – Ч.2. – С. 85–97.
5. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии / К. Роджерс. – М. : Апрель Пресс, Изд-во Эксмо, 2002. – 976 с.
6. Седих К.В. Міфологізація свідомості як ознака суспільно-політичної кризи / К.В. Седих // Проблеми сучасної психології. – 2015. – Вип. 29. – С. 626–635.
7. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
8. Старинська Н.В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки / Н.В. Старинська. – Київ: «Інтерсервіс», 2015. – 178 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 364 с.
10. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм ; [пер. с нем. Т.Э.Телятниковой]. – М., 2017. – 320 с.

***К. Mylashenko***

### **INVESTIGATION OF VALUE ORIENTATIONS AS THE RESOURCE OF ADULT PERSONALITY'S SELF-ACTUALIZATION**

*The article is aimed to reveal the main scientific approaches in personality's self-actualization justification. The features of personality's self-actualization in various spheres of life (education, professional activities, family life, etc.) and its connection with various psychological phenomena (protective mechanisms, motivation, semantic sphere, etc.) are defined. Values are defined as one of the most significant existential resources of self-actualization of personality.*

*The results of empirical research of value orientations as the resource of adult personality's self-actualization are discussed. It's defined that the most expressed aspects of respondent's self-actualization are time orientation, values, a view on human nature, creativity, and least expressed – flexibility in behavior, the need for knowledge and spontaneity. The specificity of value orientations that made the most and the less influence on personality's self-actualization process are discussed.*

**Keywords:** *self-actualization, value orientations, values, existential resources of self-actualization, parameters of self-actualization of an adult personality.*

Надійшла до редакції 15.01.2018 р.

УДК 378.22:159.9

**РЕВА Марина Митрофанівна**

*кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

*У статті розкрито поняття життєвої перспективи особистості як психологічного феномену та виділені основні особливості її розвитку у майбутніх психологів. Подано характеристики результату емпіричного дослідження життєвої перспективи майбутніх фахівців та здійснено порівняльний аналіз рівня осмисленості життя студентів I-III та IV курсів, які навчаються за напрямом підготовки «Психологія».*

**Ключові слова:** *життєва перспектива, осмисленість життя, юнацький вік, майбутні психологи, професійне навчання.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі становлення України загострення суспільно-політичної та економічної кризи зумовлює кризу соціальну. Остання виявляється на рівні окремої особистості і часто призводить до переживання людиною почуття пригніченості, розгубленості, стресу чи депресивних станів. За таких умов формування в сучасній молоді свідомого й відповідального ставлення до свого життя, планування власного майбутнього, шляхів і засобів реалізації цих планів надзвичайно ускладнюється. Зазначена проблема є особливо актуальною й соціально значущою для студентства, яке має самовизначитись у професійному, сімейному, соціальному й інших вимірах життєдіяльності, тобто здійснити вибір свого подальшого життєвого шляху. Усе це обумовлює актуальність і соціальну значущість дослідження у молодого покоління життєвої перспективи, оскільки становлення саме цього психічного феномену значною мірою обумовлює здатність особистості до свідомого й відповідального прогнозування, планування й проектування власного життєвого шляху.

© М.М. Рева, 2018

[orcid.org/0000-0002-5478-8855](http://orcid.org/0000-0002-5478-8855)

<http://doi.org/10.5281/zenodo.1169779>

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема життєвої перспективи у психологічній науці не є новою. Дослідження цього феномену здійснювались переважно в часовому (Б. Зейгарник, К. Левін, Л. Франк та інші) й ціннісно-смісловому (К. Абульханова-Славська, Є. Головаха та інші) аспектах. Має місце невелика кількість досліджень, де образ бажаного майбутнього життя розглядається з точки зору єдності і часового, і смислового вимірів (Дж. Келлі, О. Кронік, Т. Титаренко та інші).

Багатогранні аспекти проблеми життєвого шляху особистості знайшли відображення у різних концептуальних моделях як зарубіжних (Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Г. Олпорт та інші), так і вітчизняних учених (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн, В. Роменець та інші). Дослідження Г. Андрєєвої, Л. Божович, Л. Виготського, І. Дубровіної, Д. Ельконіна, Е. Еріксона, І. Кона, Б. Круглова, О. Леонтєєва, В. Мерліна, Ж. Піаже, А. Прихожан, Д. Фельдштейна та інших свідчать, що саме юність є періодом самовизначення, розвитку часової перспективи та розвитку рефлексії, що дає змогу особистості обмірковувати, структурувати та планувати свій подальший життєвий шлях.

Незважаючи на численні дослідження, досі не став предметом спеціального аналізу вплив розвитку власного «Я» на формування життєвих перспектив у юнацькому віці. І сьогодні цей аспект лише фрагментарно представлений у дослідженнях означеного феномену, тому питання розвитку життєвої перспективи у студентському віці становить не лише теоретичний, але й практичний інтерес.

**Мета дослідження** – визначити життєві перспективи студентів-психологів та психологічні чинники їх формування у процесі професійного навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасні дослідження життєвої перспективи особистості сформувалися на основі вивчення проблеми психологічного часу та часової перспективи. Класичне дослідження останньої й уведення цього поняття в психологію належить К. Левіну. Він розглядав часову перспективу як загальні погляди індивіда на власне психологічне майбутнє й минуле, що існує в цей час на реальному та різних ірреальних рівнях, і вважав, що людина з

реалістичною та тривалою часовою перспективою демонструє структуроване та ініціативне планування свого майбутнього [4].

Як самостійний предмет дослідження у психологічну науку часова перспектива була введена Л. Франком, який указав на взаємозв'язок і взаємообумовлювання минулого, сучасного й майбутнього у свідомості й поведінці людини [10].

Аналізуючи життєву перспективу, варто відзначити, що в сучасній психології її розуміють як спосіб загального бачення особистістю свого майбутнього, як образ (ідеал) бажаного майбутнього, способи та плани його наближення. К. Абульханова-Славська, пов'язуючи це поняття з концепцією життєвого шляху особистості, визначає психологічну, особистісну й власне життєву перспективи як три різні явища [1].

В якості динамічного психічного утворення життєва перспектива є образом бажаного та усвідомленого майбутнього життя, поєднанням морально-світоглядного, ціннісно-цільового та діяльнісно-поведінкового самовизначення [8].

Отже, життєва перспектива – це картина майбутнього, що містить складний взаємозв'язок очікуваних подій, відтворює загальну спрямованість, спосіб усвідомленого, відносно структурованого освоєння особистістю свого близького та віддаленого майбутнього. Життєві перспективи мають передумовою способи професійного, сімейного й вікового самовизначення в житті, яке, в свою чергу, залежить від соціальної, психологічної та особистісної зрілості й активності особистості.

Усвідомлення та переживання особистістю життєвого шляху починається саме з ранньої юності, коли відбувається пошук принципових основ несуперечливої поведінки, виробляється «філософія життя» як прагнення до досягнення абсолютних цінностей, не завжди сумісних з цінностями реального світу. Юність – надзвичайно складна, суперечлива стадія життєвого шляху, яка закладає ціннісний фундамент особистості. Найяскравіше суперечності та труднощі соціальної ситуації розвитку в юнацькому віці проявляються у формуванні життєвої перспективи [2; 6].

Дослідження проблем здійснення життєвих виборів, вчинків, самовизначення у віковому аспекті має високу

актуальність та соціальну значущість на етапі юнацького віку. Стрімка зміна соціальної ситуації розвитку, набуття суспільного статусу дорослої людини, формування низки особистісних новоутворень, необхідність самостійного планування й проектування власного майбутнього зумовлюють і активізацію становлення життєвої перспективи. Тому у дослідженнях сучасних психологів підкреслюється думка про те, що сензитивним періодом становлення життєвої перспективи особистості є саме юнацький вік [1-3; 6].

Водночас проблема розвитку цього феномену в юнацькому віці вивчена недостатньо. В роботах сучасних психологів виявлено як позитивні, так і негативні особливості становлення життєвої перспективи юнаків. Усе це зумовлює високу актуальність і соціальну значущість подальшого дослідження проблеми життєвої перспективи в юнацькому віці.

У цьому контексті великий інтерес становить проведення емпіричного дослідження психологічних особливостей життєвої перспективи студентів, зокрема й майбутніх психологів. Зважаючи на системну природу досліджуваного феномену, ми вважаємо за необхідне використання комплексної програми, до складу якої увійшли методика «Смисло-життєві орієнтації» (СЖО) (Д. Леонтьєв) [5] та «Методика дослідження життєвих перспектив» (Ю. Швалб) [9].

Дослідження проводилось на психолого-педагогічному факультеті Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка й охоплювало 50 студентів IV курсу, які навчаються за напрямом підготовки «Психологія». У ролі контрольної групи виступили 50 студентів I-III курсів цього ж напрямку підготовки.

Результати дослідження особливостей смисло-життєвих орієнтацій майбутніх психологів за допомогою методики «Смисло-життєві орієнтації» (СЖО) подано у таблиці 1.

Як видно з аналізу таблиці 1, за шкалою «Цілі в житті» показники досліджуваних знаходяться у межах норми ( $\bar{X}=30,06$ ), тому можемо говорити про цілеспрямованість студентів, розуміння їх особистої відповідальності за реалізацію життєвих планів. Як правило, їх наміри мають реальну опору і підкріплюються активною життєвою позицією. За шкалою «Процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя»

показники опитаних студентів знаходяться у межах норми ( $\bar{X}=29,06$ ), тому можна зробити припущення, що досліджувані сприймають процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом.

*Таблиця 1*

**Аналіз особливостей смисло-життєвих орієнтацій майбутніх психологів (n=50)**

<b>№ п/п</b>	<b>Назви субшкал</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>
1.	Цілі в житті	30,06
2.	Процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя	29,06
3.	Результативність життя, або задоволеність самореалізацією	24,09
4.	Локус контролю - Я	20,69
5.	Локус контролю - життя	28,43
6.	Осмисленість життя	99,20

За шкалою «Результативність життя, або задоволеність самореалізацією» показники студентів також знаходяться у межах норми ( $\bar{X}=24,09$ ), тобто вони, швидше за все, відчують пройдений відрізок життя як продуктивну та осмислену частину свого життєвого шляху. За шкалою «Локус контролю – Я» показники досліджуваних студентів знаходяться у межах норми ( $\bar{X}=20,69$ ). Це дає змогу характеризувати їх як сильних особистостей, які мають достатню свободу вибору, щоб побудувати власне життя у відповідності зі своїми цілями і уявленнями про його сенс.

За шкалою «Локус контролю – життя» показники досліджуваних знаходяться більшою мірою у межах норми ( $\bar{X}=28,43$ ), тобто можемо говорити, що майбутні психологи переконані в тому, що вони самі можуть контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Середні показники осмисленості життя студентів знаходяться на достатньо високому рівні ( $\bar{X}=99,2$ ), що дає змогу припускати наявність високого ступеня осмисленості життя досліджуваними. Також можемо говорити про те, що вчинки та дії, які вони здійснюють, зазвичай підпорядковуються загальній логіці їх життя, підкорюються властивим їм смислам та смисловим настановам.

Доцільно більш детально проаналізувати показники осмисленості життя майбутніх психологів, оскільки вони мають виключне значення для формування їх життєвої перспективи. Результати здійсненого аналізу представлені на рис. 1.

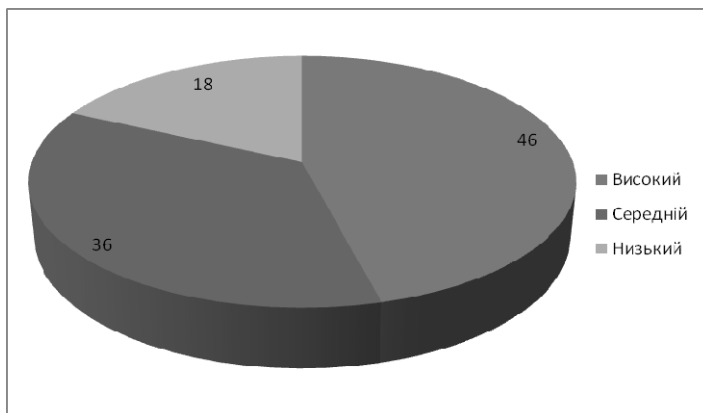


Рис. 1. Показники осмисленості життя студентів-психологів (у %)

Як свідчать дані діаграми, 46 % досліджуваних характеризуються вираженою осмисленістю життя, а вчинки та дії, які вони здійснюють, підпорядковані загальній логіці, підкорюються властивим їм зміслам та смисловим настановам. Також 36 % досліджуваних студентів мають середній рівень осмисленості життя. Вони у життєвих вчинках переважно орієнтуються на свої смислові настанови, але у деяких ситуаціях можуть діяти на протигагу властивим їм життєвим зміслам, порушуючи логіку попередньо вчинених дій. Переважно це відбувається в ситуаціях, коли студенти підпадають під вплив друзів, думка яких є надзвичайно важливою для них. Окрім цього, 18 % майбутніх психологів характеризуються вираженням низьким рівнем осмисленості життя. Вони не мають провідних смислових настанов, які регулюють їх професійне становлення, а вчинки та професійні вибори таких студентів часто мають ситуативний характер та не підкоряються загальній життєвій логіці.

Отже, ми можемо говорити про те, що опитані студенти-психологи здебільшого мають визначені цілі у майбутньому, осмислену життєву перспективу та інтерес до життя. Також їм притаманні задоволеність життям, уявлення про себе як про

активних і сильних особистостей, що самостійно приймають рішення і контролюють своє життя.

Наступним етапом роботи було визначення особливостей життєвих перспектив студентів, що здійснювалося нами за допомогою однойменної методики (Ю. Швалб). Результати дослідження подані у таблиці 2.

Як свідчить аналіз таблиці 2, найбільш значущою сферою життя на сьогоднішній день майбутні психологи визначають матеріальну ( $\bar{X}=6,5$ ) та сферу дозвілля ( $\bar{X}=6,2$ ). Дещо менш значущими виступають сфери роботи та кар'єри ( $\bar{X}=5,2$ ), сімейна ( $\bar{X}=4,8$ ) та сфера особистісної самореалізації ( $\bar{X}=4,2$ ). Найменш значущими виступають здоров'я ( $\bar{X}=3,5$ ) та суспільна сфера ( $\bar{X}=2,6$ ).

На момент закінчення навчального закладу картина змінюється незначним чином: найбільш значущою сферою життя майбутні психологи визначають матеріальну ( $\bar{X}=6,9$ ) та сферу роботи та кар'єри ( $\bar{X}=6,1$ ). Дещо менш значущими виступають сфери дозвілля ( $\bar{X}=5,6$ ), особистісної самореалізації ( $\bar{X}=5,6$ ) та сімейна ( $\bar{X}=5,1$ ). Найменш значущими залишаються здоров'я ( $\bar{X}=3,6$ ) та суспільна сфера ( $\bar{X}=2,2$ ).

Таблиця 2

*Аналіз особливостей життєвих перспектив майбутніх психологів (n=50)*

№	Період  Життєві сфери	Період				
		На сьогоднішній день	На момент закінчення навчального закладу	Через 5 років після закінчення навчального закладу	Через 5-10 років після закінчення навчального закладу	Загалом за сферою
1	Матеріальна	6,5	6,9	6,4	6,4	6,6
2	Сімейна	4,8	5,1	6,6	6,7	5,8
3	Особистісна самореалізація	4,2	5,6	5,2	5,1	5,0
4	Робота, кар'єра	5,2	6,1	5,1	5,2	5,4
5	Дозвілля	6,2	5,6	4,6	3,5	4,9
6	Суспільна	2,6	2,2	2,7	2,9	2,6
7	Здоров'я	3,5	3,6	4,1	5,9	4,3



Через 5 років після закінчення навчального закладу спостерігаються уже більші відмінності у порівнянні з теперішніми показниками: провідною стає сімейна сфера ( $\bar{X}=6,6$ ), хоча матеріальна все ще продовжує грати важливу роль ( $\bar{X}=6,4$ ). Дещо менш важливими в перспективі стають сфера особистісної самореалізації ( $\bar{X}=5,2$ ) та робота, кар'єра ( $\bar{X}=5,1$ ). Дозвілля стає відігравати уже порівняно меншу роль ( $\bar{X}=4,6$ ), у той час як сфера здоров'я починає відігравати більшу ( $\bar{X}=4,1$ ). Найменш значущою в цей період залишається суспільна сфера ( $\bar{X}=2,7$ ).

У перспективі 5-10 років після закінчення навчального закладу у порівнянні з попереднім проаналізованим періодом показники варіюються незначним чином. Так, провідною залишається сімейна сфера ( $\bar{X}=6,7$ ), продовжує грати важливу роль і матеріальна ( $\bar{X}=6,4$ ). Важливішою ролі набуває сфера здоров'я ( $\bar{X}=5,9$ ). Практично незмінними є показники важливості сфери особистісної самореалізації ( $\bar{X}=5,1$ ) та роботи, кар'єри ( $\bar{X}=5,2$ ). Дозвілля стає відігравати значно меншу роль ( $\bar{X}=3,5$ ), у той час як суспільна сфера починає грати дещо більшу ( $\bar{X}=2,9$ ).

Отже, за результатами аналізу життєвих перспектив студентів можна зробити узагальнення, що стабільно важливу роль юнаки та дівчата віддають матеріальному забезпеченню та достатку в житті. В перспективі зростає важливість сімейної сфери. Швидше за все, це пов'язано з розумінням сім'ї як невід'ємної складової щасливого та успішного життя людини. Також у життєвій перспективі майбутні психологи поступово більше значення віддають сфері здоров'я. Це можна пояснити тим, що на даний момент вони не відчують серйозних проблем у цій сфері, тому не цілком усвідомлюють її важливість. Значний спад спостерігається у визначенні важливості дозвілля. Швидше за все, це можна співвіднести зі зростанням ролі сімейної сфери та сфери здоров'я – очевидно, юнаки та дівчата розуміють, що згодом у їх житті відбудеться саме така зміна.

Незначні варіації спостерігаються у визначенні ролі особистісної самореалізації, роботи та кар'єри. Стабільно низькими є показники ролі суспільної сфери у життєвій перспективі. Можемо припустити, що юнаки та дівчата ще

цілком не усвідомили для себе поняття та цінності, що співвідносяться із цими сферами життя, тому їм складно визначити їх місце у подальшому житті – набуватимуть вони більшого чи меншого значення протягом певного періоду, наскільки ці сфери вплинуть на всі інші сфери життя тощо. Отже, визначення життєвих перспектив студентів продемонструвало присутність у них певної програми власних дій у часовій перспективі та наявність динаміки уявлень про майбутнє.

З огляду на викладене вище, нами було здійснено порівняльне дослідження особливостей життєвої перспективи студентів молодших та старших курсів у процесі професійного навчання (експериментальна та контрольна групи). Результати порівняння показників осмисленості життя студентів двох груп представлені на рис. 2.

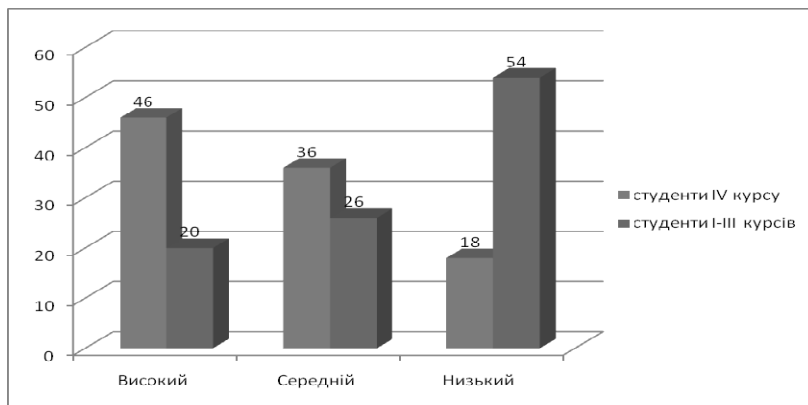


Рис. 2. Порівняльний аналіз рівня осмисленості життя студентів різних курсів (у %)

Як свідчать дані, представлені на діаграмі, майбутні психологи різних курсів відрізняються за рівнем осмисленості життя. Так, 46 % досліджуваних студентів IV курсу характеризується високим рівнем осмисленості життя. Такий відсотковий показник серед студентів I-III курсів становить 20 %. Також 36 % досліджуваних IV курсу і 26 % студентів молодших курсів мають середній рівень осмисленості життя. Вони у життєвих вчинках переважно орієнтуються на свої смислові настанови, але у деяких ситуаціях можуть діяти на

протипагу властивим їм життєвим смислам, порушуючи логіку попередньо вчинених дій. Тобто можемо побачити, що показники середнього рівня також більше характерні для студентів IV курсу, ніж для студентів I-III курсів.

Окрім цього, 18 % досліджуваних студентів IV курсу і 54 % студентів I-III курсів характеризуються вираженим низьким рівнем осмисленості життя. Таким юнакам властиве недиференційоване ставлення до життя та дифузність смислової сфери, мінливість соціальної поведінки, що виражається й у проблемах життєвого самовизначення, бачення себе у майбутній професії та сфері діяльності. Отже, показники прояву низької осмисленості життя студентів молодших курсів значною мірою перевищують показник студентів-старшокорсників.

Для доведення статистичної значущості відмінностей в осмисленості життя студентів різних курсів нами був використаний критерій  $\chi^2$  [7]. Детальне обчислення проводилося за допомогою пакету статистичних комп'ютерних програм IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. За результатами обрахунків емпіричне значення  $\chi^2 = 13,024$ . Порівнявши значення  $\chi^2$ -емпіричного з  $\chi^2$ -критичним, 5,991 ( $p \leq 0,05$ ); 9,210 ( $p \leq 0,01$ ) і  $k = 2$ , можемо стверджувати наявність вираженої статистичної відмінності між показниками осмисленості життя студентів молодших і старших курсів. Отже, майбутні психологи старших курсів характеризуються більш вираженою осмисленістю життя, ніж студенти молодших курсів.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, можемо зробити висновки про те, що у визначенні життєвої перспективи студентів молодших та старших курсів є істотні відмінності. Крім того, майбутні психологи різних курсів відрізняються й за рівнем осмисленості життя. Так, переважна більшість досліджуваних студентів старших курсів характеризується високим рівнем осмисленості життя, а такий відсотковий показник серед студентів молодших курсів є значно меншим. Окрім цього, більше половини студентів I-III курсів характеризуються вираженим низьким рівнем осмисленості життя. Отже, майбутні психологи старших курсів характеризуються більш вираженою осмисленістю життя, ніж студенти молодших курсів, при цьому усім студентам

притаманна наявність програми власних дій у часовій перспективі, що впливає на формування їх життєвої перспективи у процесі професійного навчання.

Проведення емпіричного дослідження психологічних особливостей життєвої перспективи майбутніх психологів у процесі професійної підготовки не вичерпує всіх аспектів вивчення даного феномену. Перспективою подальшої роботи за обраним напрямком є дослідження життєвої перспективи студентів методом наративу. Наратив видається нам досить інформативним методом аналізу життєвої перспективи, а, крім того, найбільш прийнятним і природним способом з'ясування уявлень молоді людини про своє майбутнє.

### *Список використаних джерел*

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.
3. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / А.Є. Левенець. – К., 2006. – 23 с.
4. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин. – М. : Смысл, 2001. – 570 с.
5. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
6. Муханова І.Ф. Визначення поняття життєвої перспективи у сучасній молоді / І.Ф. Муханова // Тези доповідей Всеукраїнської наукової конференції «Актуальні проблеми психології малих груп». – К., 2011. – С. 57-61.
7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2002. – 350 с.
8. Тодорів Л.Д. Психологічні умови формування життєвих перспектив у ранній юності (когнітивний аспект): автореф. дис. на ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Л.Д. Тодорів. – К., 2000. – 19 с.
9. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю.М. Швалб. – К. : Милленниум, 2003. – 152 с.
10. Frank L.K. Time perspective / L.K. Frank // Journal of Philosophy. – 1939. – Vol. 4. – P. 293-312.

*M. Reva*

### **PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS LIFE PERSPECTIVE IN THE PROFESSIONAL EDUCATION PROCESS**

*The article reveals the concept of the life perspective of personality as a psychological phenomenon and emphasizes the main peculiarities of its development. Also a description of the results of empirical study of future professionals life perspectives is presented. There the comparative analysis of the level of life meaningfulness of students of I-III and IV courses, which are future psychologists, is conducted.*

*The study found that all students have a program of their own actions in the long run, which influences the formation of their life perspective in the process of professional education. The young boys and girls give a steadily important role to material well-being and prosperity in their lives. In the future the importance of the family sphere is growing. Also future psychologists gradually give more importance to health in the life perspective. Significant recession is observed in determining the importance of leisure. Insignificant variations are observed in determining the role of personal self-fulfillment, work and career. Indexes of the public sphere role in life perspective are consistently low.*

*Moreover, future psychologists of senior courses are characterized by a more expressed meaningfulness of life than junior students. Characteristically, more than half of the students of I-III courses are characterized by an expressed low level of meaningfulness of life. They do not have the leading sense attitude that regulate their professional development. The actions and professional choices of such young people are often situational in nature and do not submit the general logic of life.*

**Key words:** *life perspective, meaningfulness of life, early adulthood, future psychologists, professional education.*

Надійшла до редакції 19.01.2018 р.

УДК 159.9.07

**ТЕСЛЕНКО Марина Миколаївна**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

**ЮДИНА Наталія Олександрівна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

*У статті проаналізовано теоретичні підходи до проблеми саморегуляції та її структури, представлені результати емпіричного дослідження стилю саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів.*

**Ключові слова:** саморегуляція, структура саморегуляції, стиль саморегуляції, навчально-професійна діяльність.

**Постановка проблеми.** Перебудова вищої освіти України відповідно до європейських стандартів пред'являє високі вимоги до особистісних характеристик студента, що впливають їх на навчально-професійну діяльність у ЗВО.

Перетворення та вдосконалення внутрішніх компонентів структури навчальної діяльності є підґрунтям успішності навчання студента, засвоєння ним загальних та спеціальних компетентностей, ефективності його подальшої професійної діяльності. У цьому контексті функцію провідних характеристик особистості студента набувають здатність до самовизначення, самоактуалізації, самодетермінації, саморефлексії. Провідним механізмом формування таких якостей особистості вважається довільна усвідомлена активність, яка забезпечується процесами саморегуляції поведінки та діяльності. Останні напрацювання науковців в галузі психології, визначають усвідомлену саморегуляцію як особливий, найбільш високий рівень саморегуляції діяльності.

©М.М. Тесленко, Н.О. Юдіна, 2018

[orcid.org/0000-0003-4676-7736](http://orcid.org/0000-0003-4676-7736)

[orcid.org/0000-0002-1545-8730](http://orcid.org/0000-0002-1545-8730)

<http://doi.org/10.5281/zenodo.1169787>

Виходячи з вищезазначеного, компоненти навчальної діяльності студентів варто вивчати у комплексі з механізмами саморегуляції.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідники проблеми саморегуляції особистості дають визначення даному психічному феномену та вивчають окремі структурні елементи системи саморегуляції. Зокрема, І.І. Чеснокова під саморегуляцією розуміє таку форму регуляції діяльності, котра містить результати самопізнання та емоційно-ціннісне ставлення до себе на всіх етапах – від початкової мотивації до оцінки результатів діяльності. У загальній моделі системи саморегуляції виділено такі ланки: прийняття мети діяльності; формування моделі значущих умов діяльності та розробка програми виконавчих дій; виділення критеріїв успішності діяльності; здійснення контролю та оцінювання результатів; корекція при невідповідності результатів поставленій меті [8].

За визначенням О.О. Конопкіна, психічна саморегуляція – один із вищих рівнів регуляції активності біологічних систем, який відображає якісну специфіку реалізації її психічних можливостей відображення і моделювання дійсності, зокрема рефлексію суб'єкта самого себе, своєї активності, діяльності, вчинків. Також автор виділяє основні принципи саморегуляції діяльності – системність, активність, усвідомленість [3].

За О.К. Осницьким, саморегуляція діяльності є процесом регулювання, що здійснюється людиною як суб'єктом діяльності та спрямований на приведення можливостей людини відповідно до вимог цієї діяльності. Тобто, людина сама приводить свої можливості у відповідність до вимог певної діяльності, а окремі моменти фізіологічної саморегуляції та саморегуляції психічних станів можуть стати предметом цілеспрямованого управління у зв'язку із завданнями, які стоять перед особистістю [7].

К.О. Абульханова-Славська вказує, що в процесі саморегуляції особистість враховує не тільки необхідну в даній ситуації «міру активності», а й свої можливості, які спираються на сукупність мотивів, соціально-психологічні орієнтації тощо. За допомогою саморегуляції особистість визначає співвідношення значущості для себе і суспільної корисності та вибирає відповідну форму прояву активності [1].

В.І. Моросанова у системі саморегуляції виділяє такі структурні елементи: зміст (джерела активності особистості, внутрішня мотивація); процес (варіанти регуляції діяльності на певному рівні досягнень); самооцінка (основа, яка визначає мотиви, спрямованість, засоби та оцінку результатів діяльності). Для вивчення індивідуально-типологічних особливостей системи регуляції довільної активності автором запропоноване поняття індивідуального стилю саморегуляції. До стильових особливостей саморегуляції входять індивідуальні особливості регуляторних процесів – цілі, моделювання умов, програмування дій, оцінювання результатів, а також стильові особливості – самостійність, ініціативність, гнучкість. Автор виділяє гармонійний стиль саморегуляції, у якому всі процеси регуляції розвинені приблизно однаково, та акцентує увагу, в якому наявні різні рівні сформованості окремих процесів [5].

Підвищення ефективності навчально-професійної діяльності зумовлює необхідність комплексного розвитку в студентів як процесів довільної саморегуляції (планування і програмування навчальної підготовки, врахування значущих умов навчання, процесів контролю та корекції), так і відповідних регуляторно-особистісних якостей (самостійність, ініціативність, гнучкість).

Усвідомленою саморегуляцією є рівень психічної регуляції, організація та функціонування якого здійснюється і контролюється довільно та усвідомлено. Високий рівень особистісної саморегуляції ще має назву самодетермінації, яка полягає у здатності особистості свідомо та самостійно організувати своє життя й визначати власний розвиток. Механізм самокерування власною навчальною діяльністю виявляється в тому, що студент виступає для себе одночасно як об'єкт і суб'єкт управління, що планує, організовує, контролює і аналізує власні навчальні дії. Таке самокерування стає рефлексивним, воно є наслідком суттєвої зміни ставлення до навчальної діяльності, процесом управління студентом власною навчальною діяльністю: він не тільки передбачає результати дій, а й довільно організовує їх, не просто порівнює результати дій з еталоном, а й визначає критерії контролю і оцінки, тобто починає опановувати процес [4].

Зіставлення структури саморегуляції зі структурою навчальної діяльності студента (мотивація, прийняття учінневих



задач, сформованість учіннєвих дій, навички самоконтролю та самооцінки) доводить необхідність комплексного вивчення даних аспектів для виявлення їх взаємообумовленості та взаємовпливів [2].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Задачею нашого емпіричного дослідження було вивчення стилю саморегуляції як компонентів усвідомленої саморегуляції навчальної діяльності студентів ЗВО. У дослідженні взяли участь студенти перших та четвертих курсів денної форми навчання спеціальності «Психологія» (Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, гуманітарний напрям підготовки) та «Комп'ютерна інженерія» (Полтавський національний технічний університет ім. Ю. Кондратюка, технічний напрям підготовки), загальною кількістю 108 осіб. У дослідженні використовувалася методика визначення стилю саморегуляції поведінки [6].

Результати дослідження особливостей розвитку саморегуляторних процесів студентів та загального рівня саморегуляції по всій виборці надано у табл. 1.

Таблиця 1

**Особливості розвитку саморегуляторних процесів та загального рівня саморегуляції у студентів**

Шкали	Значення
<i>Планування</i>	6,46
<i>Моделювання</i>	6,57
<i>Програмування</i>	7,12
<i>Оцінка результатів</i>	7,11
<i>Гнучкість</i>	6,25
<i>Самостійність</i>	6,58
<i>Загальний рівень саморегуляції</i>	30,6

Оскільки ця інтегральна характеристика відображає актуальні можливості особистості усвідомлено ініціювати та управляти довільною активністю, то високий рівень усвідомленої саморегуляції дає можливість студенту опанувати нові види діяльності та досягати в них високих результатів. Дані

показники свідчать про переважання в студентів середнього рівня сформованості загальної саморегуляції.

Найбільш розвинутими в студентів виявилися такі компоненти саморегуляції, як програмування та оцінка результатів, що свідчить про сформованість здатності виділяти значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідності результатів, які одержуються, поставленим цілям.

Найменші показники простежуються за такою властивістю, як гнучкість, що свідчить про недостатню здатність студентів пристосовуватись до мінливих ситуацій, а низький рівень розвитку гнучкості може призводити до певних невдач у процесі виконання задач навчально-професійної діяльності. Тобто, студенти часто не здатні адекватно реагувати на динамічні зміни у навчальному процесі, швидко й своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробляти програму дій, виділяти значущі умови, оцінювати неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та вносити корективи.

Аналіз відмінностей сформованості саморегуляторних процесів студентів гуманітарного напрямку підготовки узагальнено та подано у табл. 2.

Таблиця 2

**Особливості сформованості процесів саморегуляції студентів гуманітарного напрямку підготовки**

Шкали	Гуманітарний напрям	
	<i>I курс</i>	<i>IV курс</i>
<i>Планування</i>	6,9	6,7
<i>Моделювання</i>	6,9	6,8
<i>Програмування</i>	7,0	6,7
<i>Оцінка результатів</i>	6,6	7,4
<i>Гнучкість</i>	5,8	6,7
<i>Самостійність</i>	6,1	6,4
<i>Загальний рівень саморегуляції</i>	31,2	30,1

Аналізуючи отримані дані студентів гуманітарного напрямку, ми можемо говорити про переважання високого рівня

загальної саморегуляції у студентів першого курсу. При цьому можна зазначити, що у майбутніх психологів найбільш розвинена така властивість саморегуляції, як програмування діяльності. Високі показники за цим компонентом свідчать про потребу особистості в продумуванні способів своїх дій і поведінки у процесі досягнення намічених цілей. Це виявляється в уміннях деталізовано, розгорнуто, самостійно розробляти програми власних дій та наполегливості в їх реалізації (навіть при виникненні перешкод у досягненні поставлених цілей). У разі невідповідності отриманих результатів поставленим цілям, такі студенти здатні корегувати програми своїй дії для отримання запланованого результату.

Найнижчі результати у студентів першого курсу спеціальності «Психологія» виявлено за показником гнучкості. Це засвідчує низьку пластичність регуляторних процесів, тобто при зміні умов діяльності першокурсники можуть почуватися невпевнено, важко пристосовуються до них, іноді не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати свою діяльність. Це може призводити до певних невдач у виконанні ними навчально-професійних задач.

Саморегулятивна активність студентів четвертого курсу спрямована переважно на оцінку результатів, про що засвідчують відповідні показники. Це може бути проявом адекватного характеру оцінки власних досягнень та рівня загальної самооцінки; сформованості та стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Такі студенти гнучко адаптуються до зміни діяльнісних умов, адекватно оцінюють факт невідповідності отриманих результатів поставленим цілям діяльності, а також причин, що призводять до невдач.

Результати порівняльного аналізу відмінностей сформованості саморегуляторних процесів студентів технічного напрямку узагальнено та подано у табл. 3.

Як видно з наведених даних, на першому курсі в студентів технічного університету виявлено високий рівень загальної саморегуляції та більшу розвиненість (більш високий рівень) здатності до програмування. Ці дані збігаються з результатами, що ми отримали в студентів гуманітарного напрямку. Сформованість інших показників (у студентів I та IV курсів

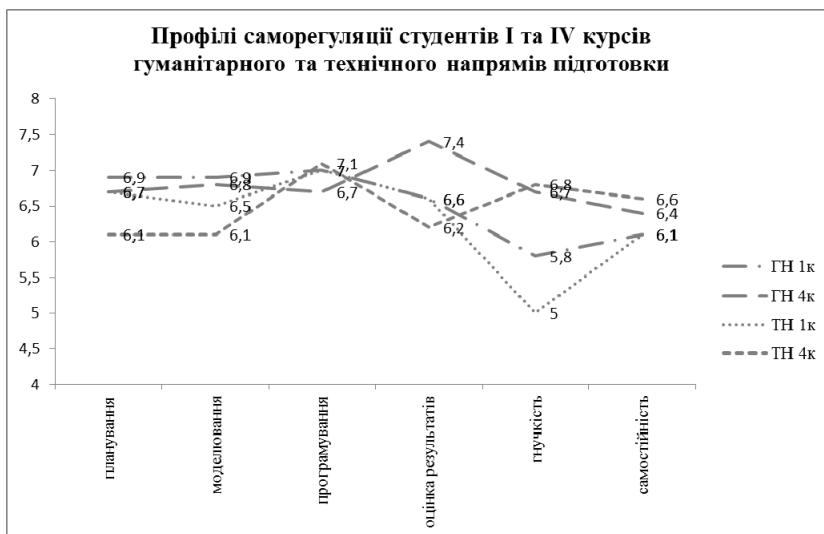
технічного напрямку підготовки) – на середньому рівні із незначною розбіжністю середніх балів.

*Таблиця 3*

**Особливості сформованості процесів саморегуляції студентів технічного напрямку підготовки**

Шкали	Середні оцінки розвитку саморегуляторних процесів	
	<i>I курс</i>	<i>IV курс</i>
<i>Планування</i>	6,7	6,1
<i>Моделювання</i>	6,5	6,1
<i>Програмування</i>	7,0	7,1
<i>Оцінка результатів</i>	6,6	6,2
<i>Гнучкість</i>	5	6,8
<i>Самостійність</i>	6,1	6,6
<i>Загальний рівень саморегуляції</i>	31,13	28,9

Аналіз відмінностей у системі саморегуляції студентів технічного та педагогічного напрямів підготовки представлені на рис. 1.



*Рис. 1. Особливості системи саморегуляції студентів технічного та педагогічного напрямів підготовки*

При порівнянні профілів студентів перших курсів спостерігаємо такі особливості. У студентів обох напрямів найменш розвинена така властивість, як гнучкість, що засвідчує низький рівень сформованості пластичності регуляторних процесів. Порівнюючи рівень сформованості окремих регуляторних процесів, можемо говорити про більш гармонійний їх розвиток у представників гуманітарного напрямку підготовки. Гармонійний стиль саморегуляції характеризується високорозвиненими і взаємозалежними стильовими особливостями регуляторики, такий стиль є істотною передумовою високої успішності досягнення мети. Він формується у діяльності з високими вимогами до розвитку особистісних характеристик студента, його мотивації до досягнення успіху, а також до розвитку спеціальних здібностей.

У студентів технічного напрямку спостерігається певна нерівномірність сформованості компонентів саморегуляції, що демонструє більш акцентуований профіль саморегуляції, який виявляється у різних рівнях розвиненості окремих регуляторних процесів. Як засвідчують психологічні дослідження, успішність діяльності залежить від прагнень і можливостей студентів сформувати такий стиль саморегуляції, в якому недостатня розвиненість окремих регуляторних процесів буде скомпенсована за рахунок високорозвинених складових.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, узагальнюючи результати нашого дослідження, можна зробити такі висновки.

Аналіз характеристики розвитку саморегуляторних процесів студентів виявив, що в цілому переважає середній рівень сформованості загальної саморегуляції. У процесі навчання (від першого до четвертого курсу) істотних змін зазнає співвідношення лише окремих компонентів саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів як гуманітарного, так і технічного напрямів. Так, якщо в студентів перших курсів найбільш вираженою є здатність до програмування власних дій, то для студентів четвертого курсу більшої вираженості набуває вміння оцінювати результати власної діяльності. На нашу думку, це може бути пов'язано з тим, що студенти старших курсів мають певний досвід організації власної діяльності у професійно-орієнтованих практичних ситуаціях.

Порівняння профілів студентів гуманітарного та технічного напрямів навчання не виявило суттєвих відмінностей, хоча більш гармонійний профіль виявився в студентів гуманітарного напрямку підготовки. Тому можна зробити висновок, що формування індивідуальної системи саморегуляції зумовлено складною системою інтер- та інтрапсихічних чинників при визначальній ролі останніх. У процесі входження та освоєння студентами навчально-професійної діяльності більший вплив на її розвиток мають не предметно-змістові характеристики, а скоріше процесуально-організаційні. Останні виявляються, насамперед, у рівні самостійності навичок інтелектуальної роботи студентів, їх адекватному професійному цілепокладанню, зростанню суб'єктивної інтернальності тощо.

Оскільки одним з провідних компонентів структури саморегуляції є мотивація діяльності, то *перспективою подальшого дослідження* буде вивчення провідних мотивів навчально-професійної діяльності студентів та співвідношення цих мотивів зі стилями саморегуляції.

#### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К. А. Личность в процессе деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности. Хрестоматия. – Т. 2. – Самара : Изд.дом. «Бахрах», 1999. – 240 с.
2. Галузо П. Р. Осознанная саморегуляция учебной деятельности студентов: [монография] / П. Р. Галузо. – Гродно : ГрГУ, 2015. – 138 с.
3. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъективности / О. А. Конопкин // Психологические механизмы регуляции деятельности: [монография]. – М. : Ленанд, 2011. – 320 с.
4. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
5. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека: [монография] / В. И. Моросанова. – М. : Наука, 2010. – 518 с.
6. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека // В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // *Вопр. психол.* – 2000. – № 2.– С. 118-127.
7. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности / А. К. Осницкий. – М. : Обнинск: ИГ– СОЦИН, 2010. – 232 с.

8. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Изд-во «Наука», 1977. – 144 с.

*M. Teslenko, N. Judina*

### **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-REGULATION OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS**

*The article analyzes the theoretical approaches to the definition of self-regulation. The role of self-determination, self-actualization, and self-reflection is considered. The basic characteristics of student's personality that affect the effectiveness of actions are discussed. The components of educational activity (motivation, educational task, learning activities, self-control, self-esteem) are described. The features of deliberate self-regulation and self-determination in the structure of educational and professional activity of university students are disclosed.*

*The stages of self-regulation are analyzed: the adoption of the goal, an organization of significant conditions, the development of a plan for the executants' actions, distinguishing the criteria for successful activities, monitoring and evaluation of results, correction of the results when they are not in line with the goals. The basic principles (system, activity, awareness) of self-regulation as well as its structural elements (content, process, evaluation) are revealed*

*The idea of the self-regulation special style, individual and style features of regulatory processes; the particular qualities of harmonious and accentuated styles of self-regulation are analyzed.*

*The results of an empirical research concerning the peculiarities of the self-regulatory processes development (planning, modeling, programming, evaluation of results, flexibility, independence, general level) and styles of self-regulation of the initial and final courses students attending technical and classical trainings are presented.*

**Key words:** *self-regulation, self-regulation structure, self-regulation style, educational and professional activity, self-regulation individual style.*

Надійшла до редакції 4.12.2017 р.

# ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.923.2:[373.2.015.31:17.022.1

**ЛОХВИЦЬКА Любов Василівна**

*кандидат педагогічних наук, професор кафедри психології і педагогіки  
дошкільної освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»*

## АРГУМЕНТАЦІЯ ПРИНЦИПУ ЦІННІСНО- РЕГУЛЯЦІЙНОЇ ІНТЕРАКЦІЇ В КОНЦЕПТУАЛЬНІЙ МОДЕЛІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

*У статті представлено обґрунтування психологічної канви доцільності принципу ціннісно-регуляційної інтеракції (ЦРІ) в концептуальній моделі морального виховання дітей дошкільного віку. Проаналізовано фундаментальні засади сутнісного змісту зазначеного принципу на основі вивчення теоретичних здобутків представників сучасної американської моральної психології (Г. Джонс, Дж. Джордж, Д. Нарваез, Д. Вуд і Д. Мідлтон, М. Таппан та ін.) і класиків психологічної науки (Д. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.). Конкретизовано трактування поняття інтеракції як виховного принципу в площині його реалізації. Розкрито засадничі положення принципу ціннісно-регуляційної інтеракції як феномену багатоаспектної психолого-педагогічної взаємодії. Запропоновано авторське визначення сутності принципу ціннісно-регуляційної інтеракції (ЦРІ) як безпосередньої міжособистісної взаємодії, що охоплює систему взаємин, спілкування і діяльності, які регулюються моральними цінностями. Подано інноваційне бачення застосування зазначеного принципу в авторській парадигмі морального виховання дошкільників.*

**Ключові слова:** моральне виховання, моральний розвиток, особистість, дошкільний вік, принцип ціннісно-регуляційної інтеракції, взаємини, спілкування, ігрова діяльність.

**Постановка проблеми.** Питання морального становлення особистості є чи не найбільш нагальними для розв'язання

© Л.В. Лохвицька, 2018  
orcid.org/0000-0001-6852-5477  
<http://doi.org/10.5281/zenodo.1169793>



в сучасному українському суспільстві, оскільки передбачають розкриття формату нової людини з притаманними їй моральними якостями, рисами характеру, моральними навичками і звичками поведінки та моральними міркуваннями. Саме особистість з таким моральним портретом здатна до розбудови і очищення соціуму сьогодення. Враховуючи психологічну природу морального зростання, зауважимо, що вагому роль для особистості відіграють ті цінності, котрі вона ставить перед собою як життєвий пріоритет, як цілі. Якщо мова йде про моральні цілі, то тоді все те, що робить людина для їх досягнення, набуває особливого особистісно-морального змісту. Таким чином, відбувається перенесення питомої ваги з самої цілі на процес діяльності, яка детермінується загальноприйнятими моральними нормами. Отже, накопичені людством моральні цінності, такі як добро, обов'язок, відповідальність, справедливість, честь і гідність людини, совість тощо значною мірою впливають на поведінку людей та їхні взаємостосунки з іншими, на характер і культуру спілкування.

З огляду на це, моральне виховання особистості в період дошкільного дитинства варто розглядати як надзвичайно багатогранний процес, що обумовлений відповідною специфікою вікового етапу. Оскільки дитині дошкільного віку необхідно забезпечити можливості для реалізації її особистісних проявів, прищепити вміння регулювати власну поведінку, спрямувавши її в бік морально доцільної, то, за нашим науковим переконанням, здійснення морального виховання потребує розробки оновленої концептуальної моделі з обов'язковим обґрунтуванням ряду вихідних принципів, із-поміж яких окреслюємо принцип ціннісно-регуляційної інтеракції.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуальними в ракурсі заявленої наукової проблеми є постулати корифея української психологічної науки І. Беха, котрий в обрамленні виховання особистісно орієнтованим підходом, визначає його як взаємодію, такий двосторонній процес співробітництва, де внутрішнім силам вихованця відводиться головна роль. Функція педагога при цьому полягає в тому, щоб не розпорошити, а зберегти, збагатити і розвинути ці сили. При цьому, як підкреслював учений, «кожна властивість особистості, зокрема її позиція загалом, виражає єдність соціального змісту і

психологічної форми: зовнішні умови перетворюються на внутрішню силу, яка керує поведінкою людини. Тільки в цьому разі можна вважати досягнутою мету виховання» [1, с. 427]. Головним для побудови канви методології психологічної парадигми морального виховання дошкільників є базування на такій науковій позиції І. Беха: особливість виховної взаємодії полягає в тому, що вона повинна відображати певну тенденцію стосовно долучення внутрішнього світу вихованця до внутрішнього світу вихователя і навпаки [там само].

Відштовхуючись від розуміння триєдиної метатеорії етики (в оригіналі – *triune ethics meta-theory* – ТЕМ) Д. Нарваез (D. Narvaez), де вчена описує моральний досвід людства та шляхи розвитку моралі в типовій та нетиповій ситуації, вважаємо за необхідне зосередитися на цінностях, оскільки будь-які моральні взаємостосунки спираються на них. Д. Нарваез підкреслювала, що моральний досвід включає в себе взаємодію та інтерактивну стратегію, але «токсичний стрес», який мав місце в ранньому віці, може підірвати їх розвиток [11, с. 97; 12, с. 11]. Покликання на висловлену наукову позицію зроблено не випадково, оскільки це є матеріалом результатів найновіших досліджень, проведених зарубіжними колегами у царині проблем природи психології морального виховання особистості. Зважаючи на зазначене, важливим для наукового осмислення є розгляд принципу ціннісно-регуляційної інтеракції у реалізації особистісно-деонтологічного підходу в моральному вихованні дошкільників через призму контентного розгляду.

**Формулювання ідей статті** – теоретичне обґрунтування доцільності принципу ціннісно-регуляційної інтеракції (ЦРІ) в моральному вихованні дошкільників та його сутнісного змісту шляхом розкриття засадничих положень тематичних досліджень представників сучасної зарубіжної та вітчизняної психологічної науки; формулювання авторського тлумачення принципу ціннісно-регуляційної інтеракції у концептуальній моделі морального виховання дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Насамперед в осягненні наукового розуміння сутності принципу ціннісно-регуляційної інтеракції потребує з'ясування питома вага аксіологічної частки у його формулюванні. Дослідники Г. Джонс і Дж. Джордж (J. Jones, G. George) вивчали роль

ціннісного ставлення у контексті міжособистісних стосунків. На їхню думку, цінності доречно розглядати як засадничу основу розвитку взаємодії, як базис у взаєминах між людьми, що обумовлюється моральними установками і переживаннями. Так, Г. Джонс і Дж. Джордж відзначали, що спільний позитивний досвід взаємодії ґрунтується на почутті впевненості щодо цінностей іншого. Безперечною є наукова позиція, що система ціннісних орієнтацій у вигляді моральної норми, що виконує функцію моральної установки, виступає як найважливіший критерій оцінки подій, інших індивідів та світу в цілому [10, с. 531–546]. Отже, у презентованих наукових постулатах феномен цінностей трактується в аспекті створення системи міжособистісної взаємодії: від зародження довіри – до виникнення стандартних стосунків у ній, а далі – до тісної співпраці. Остання виникає тоді, коли взаємини будуються на основі спільних цінностей.

Дослідники Д. Вуд і Д. Мідлтон (D. Wood, D. Middleton) посилили цей аргумент, зазначивши, що будь-який процес взаємодії при вирішенні завдань має спиратися на ціннісні орієнтації його учасників і «може бути полегшеним завдяки втручанням в ситуацію іншого, більш кваліфікованого ніж дитина» [15, с. 181]. Саме на ціннісний складник у вивченні нового підходу до морального виховання, яке спрямовується найближчим середовищем, вказував М. Таппан (M. Tappan), зауваживши на визнанні «центральної ролі соціальної взаємодії в моральних особливостях розвитку» [14, с. 143].

Діяльнісне трактування цінностей запропоноване Д. Леонт'євим, який розглядав їх не тільки як «ідеал», а й як модель того, що повинно бути [4, с. 16–21], тобто маємо донести до вихованців не лише значення, що таке «добро», а й сформувані потреби і прагнення досягнути такого рівня – «бути добрими». Найскладнішим етапом у цьому виступає осмислення і регуляція вольового поведіння. Постулюючи С. Рубінштейна, зауважуємо, що свідоме прийняття мети виключає так би мовити внутрішнє «тертя», яке є характерне для вольової дії, мотивом якої не виступає цінність [9, с. 268].

Діяльність особистості у взаємодії з іншими спрямовується на досягнення поставленої мети на основі системи ціннісних орієнтацій, сконсолідованих у структурі моральної самосвідомості. Моральні цінності розглядаються як сплав

інтегрального утворення моральної самосвідомості, що об'єднує визнання моральних принципів та ідеалів, безпечальніе дотримання особистістю моральних норм на основі моральних уявлень і понять, здатність до адекватної моральної самооцінки, що тісно пов'язані з мотивами і потребами та забезпечують спрямованість особистості на досягнення вищих моральних цілей, що регулюють її поведінку (за Ю. Табачук) [8]. Сформовані в дошкільному віці форми ставлення становлять основу особистісного розвитку людини (за Ю. Приходько) [6]. Ставлення особистості, яке формується в результаті взаємодії з оточуючими на основі дотримання норм моралі, визначається як моральне і прогнозує характер її взаємини. Із цього робимо узагальнення: якщо учасник взаємодії демонструє свою чесність, відповідальність, вміння бути справедливим щодо Іншого, бажаючи добра не лише собі, але й співучаснику, то в такому випадку можна досягнути мети спільної діяльності. Звісно, що це ідеальний варіант організації моральної ціннісно-нормативної взаємодії, але ж особистість не знаходиться в ізольованому просторі 1x1, середовище її перебування і контактування в ньому значно ширше.

В аспекті розгляду принципу ціннісно-регуляційної інтеракції в моральному вихованні дошкільників послуговуємося результатами дослідження К. Пакстон (K. Paxton), де зазначається, що багато сучасних науковців поставили локус морального виховання у соціальний, а не суто індивідуальний контекст, вважаючи, що різні моралі найкраще вивчаються та передаються як взаємодія між окремими особами, їхніми соціальними спільнотами та середовищем перебування [13, с. 37]. У продовження цієї тези підкреслюємо, що в низці досліджень американської наукової школи моральної психології дискутувалося питання про ідею використання інтерактивної стратегії, яка допомагає дітям «будувати свої погляди на мораль».

Науково цінним у цьому контексті видається розуміння взаємодії як такої, що включає в себе здатність використовувати емоції, емоційний інтелект, вміння ефективно розпізнавати, регулювати та виражати стає ставлення до інших (М. Врекетт, Дж. Майєр) (M. Brackett & J. Mayer) [9, с. 1151]. Це і є та ситуація, коли особистість починає «узгоджувати» власний індивідуальний досвід із досвідом інших суб'єктів і у такий

спосіб у неї розвиваються риси об'єктивності щодо змісту свого морального досвіду. Нам імпонує таке наукове бачення сутності принципу ціннісно-регулятивної інтеракції, однак залишається не з'ясованим питання, яким чином забезпечується процес приймання на себе ролі Іншого у моральному вихованні дошкільників.

Інтеракція як виховний принцип передбачає різні площини реалізації. Щодо них вирізняють взаємини, спілкування та різні види діяльності. Зокрема, спілкування як міжособистісна взаємодія у процесі морального виховання забезпечує різносторонній інформаційний обмін знаннями, судженнями, думками, переживаннями, цінностями та ідеалами, мотивами та інтересами. Постулюючи Л. Буєву, зазначимо, що спілкування як особистісно-психологічна конкретизація має своєю функцією взаємно зважувати, уточнювати і узгоджувати наміри, потреби і цілі людей, закладати психологічну спільність стосовно надання і засвоєння способу мислення, поведінки, манер, звичок тощо, підкреслюємо виняткову його роль і значення у створенні взаєморозуміння між дітьми та дорослими [2, с. 12]. У зв'язку з вищезазначеним проблема генезису спілкування у моральному вихованні бачиться по-новому: як потреба задоволення інтересу про моральні цінності, про норми і правила поведінки в середовищі.

Аналізуючи чинники формування взаємодії, Л. Гозман дійшов висновку, що регулятивно-поведінкові прояви обумовлюються і трансформуються відповідно до наявного емоційного ставлення один до одного в учасників цієї взаємодії. На його думку, взаємини залежать від частотності спілкування особистості з оточенням, у якому вона зустрічає взаєморозуміння й підтримку, досягаючи таким чином «гармонії взаємин» або зазнає поразки. Поділяємо наукову позицію Л. Гозман, про те, що адекватний емоційний відгук на стан партнера, вміння вислухати думку іншого та презентувати власний погляд виступає еквівалентом взаєморозуміння [3].

Дослідження вітчизняних учених та провідних науковців дитячої психології Л. Артемової, О. Байер, І. Беха, І. Булах, О. Кононко, В. Кузьменко, М. Лісіної, Т. Піроженко, Ю. Приходько, О. Пісарєвої та ін. переконливо доводять, що взаємодія дошкільників із дорослими та однолітками під час спілкування та різних видів діяльності стимулює розвиток

доброзичливої уваги і толерантного ставлення та задовольняє вищу форму морально-комунікативної потреби цього віку – у взаєморозумінні і співпереживанні. Саме в процесі спілкування з дорослими у дитини відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки. Одночасно здійснюється і збагачення особистісного практичного досвіду безпосередньої взаємодії з соціальним оточенням, із дорослими та дітьми. Спілкуючись, дитина не лише здійснює обмін інформацією стосовно моральних цінностей, а й примножує свої моральні знання, оскільки відбувається перетворення знань кожного учасника спілкування на їхні спільні надбання. Через спілкування діти проявляють себе, у них розкриваються різноманітні риси й властивості особистості, їхній внутрішній світ, який стає доступним іншим.

Спілкуванням забезпечується трансформування моральних цінностей у особистісно значущі, що проходить через активізацію емоційної сфери, яка починає безпосередньо «управляти» продукуванням поведінкових реакцій, що набувають ознак інтеракції. Таким чином, як підкреслила О. Пісарєва [5], до кінця дошкільного віку відбувається перехід від емоційно безпосередніх до опосередкованих етичних критеріїв і стосунків. За таких умов у спілкуванні розвиватимуться суб'єкт-суб'єктні стосунки, відбуватиметься зближення, а в подальшому – і накладання смислових позицій учасників взаємодії, активізуватиметься розвивальний потенціал. У спілкуванні дитина вступає у кооперацію з дорослим та однолітками для досягнення тих чи інших цілей, у тому числі переслідуючи моральну мету своєї діяльності. З'являється можливість її побудови на основі взаємопроникнення в морально-ціннісні позиції кожного із учасників.

Домінуюча функція спілкування у виховному процесі визначена І. Бехом, чий багаторічний доробок є фундаментальним науковим дороговказом для забезпечення морального зростання особистості [1]. Поділяючи його позиції підкреслюємо, що ціннісно-регуляційне спілкування у структурі інтеракції розуміється як така форма комунікації, що розгортається на основі морального запиту і спирається на внутрішні сили дорослого (батьків чи вихователів), також і на активізацію внутрішньої позиції дитини, що збуджує і стимулює

її до розкриття свого внутрішнього світу, просуваючи вперед моральний розвиток. У такій взаємодії відбувається усвідомлення дитиною себе, яке носить внутрішній характер (спрацьовує система зовнішнього і внутрішнього діалогів), що спонукає до осмислення і особистісного самоперетворення. Таке спілкування особистості всередині себе про власне моральне поведіння призводить до здійснення нею самооцінки, останнє тягне за собою розвиток моральної самосвідомості.

Висловимо ще декілька синтезованих міркувань про ігрову діяльність як провідний вид діяльності у періоді дошкільного дитинства, під час якої відбувається процес ціннісно-регуляторної взаємодії між її учасниками (акценти поставимо на систему взаємин дитина-дорослий (Л. Артемова, І. Бех, Б. Ельконін, В. Котирло, В. Кузьменко, О. Кононко, С. Ладивір, В. Мухіна, Т. Піроженко та ін.). Для ігрової діяльності в дошкільному віці важливою характеристикою становлення особистості є поява емоційної регуляції її поведінки, яка впливає на формування емоційної спрямованості дитини на оточуючих людей, дорослих та однолітків. Основним принципом такої регуляції є відповідність того, що відображається, потребам та бажанням особистості дитини, серед яких домінуючими стають соціально значущі (в межах яких лежать і моральні).

Для потреб нашого дослідження важливим було опрацювання масиву наукового матеріалу, що висвітлює питання розвитку особистості дошкільника в ігровій діяльності. Підкреслюючи роль гри як провідного виду діяльності, виокремимо наступні позиції: важливим чинником засвоєння дошкільниками моральних норм і їх продукування у власній поведінці спочатку є співдія, а потім співпраця як стадія становлення інтеракції. Основним її змістом (у різних видах ігор) виступає реалізація моральних уявлень дитини (про правила, норми стосунків, які засвоюються від дорослих) у процесі виконання ними відповідних ролей. Ігрова роль як відтворення ставлення дитини відображає не тільки соціально прийнятний спосіб поведінки людини в певній позиції, але і моральний вимір (доброту, чесність, справедливість чи, навпаки, зло, нечесність, несправедливість тощо). Сутність гри як провідної діяльності дошкільника, у ході якої здійснюється ціннісно-регуляторна взаємодія між вихованцем і педагогом

полягає в тому, що в ній відображаються різні сторони життя, особливості людських міжособистісних стосунків, що сприяють утвердженню моральної «Я»-концепції.

Таким чином, включення дитини в ігрову діяльність на основі актуалізації рефлексії створює умови не тільки для формування в неї готовності до саморозвитку, але й для формування стійкої системи знань і системи моральних цінностей (самовиховання), що визначають розвиток і її моральної самосвідомості, в структурі якої знаходяться емоційні, когнітивні та поведінкові важелі діяльності. Підсумовуючи, стверджуємо, що принцип ціннісно-регуляційної інтеракції вбачається нами у складному комплексному вимірі як феномен багатоаспектної психолого-педагогічної взаємодії.

**Висновки з даного дослідження.** Отже, репрезентовані матеріали теоретичного обґрунтування психологічної канви доцільності принципу ціннісно-регуляційної інтеракції (ЦРІ) в концептуальній моделі морального виховання дітей дошкільного віку дали підстави окреслити його сутнісний зміст у такому формулюванні: безпосередня міжособистісна взаємодія, що охоплює систему взаємин, спілкування і діяльності, які регулюються моральними цінностями. Інноваційність у реалізації принципу ціннісно-регуляційної інтеракції вбачається у тому, що за такої взаємодії результати морального поведіння учасників впливають на процес її перебігу і призводять до зміни динамічної моральної поведінки. Своєю чергою, це накладає відбиток на розвиток зусиль у виконанні моральних дій, активізації моральної діяльності, яка уможлиблює задоволення потреби у взаємодії з довколишніми щодо надання їм підтримки та допомоги, формування прагнення наслідувати моральні зразки поведінки і прийняття їх у внутрішній план дій.

**Перспективи подальших розвідок у даному напрямку** полягатимуть у доборі методичного арсеналу впровадження принципу ціннісно-регуляційної інтеракції (ЦРІ) у моральному вихованні дошкільників.

#### *Список використаних джерел*

1. Бех І. Д. Виховання особистості : [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.

2. Буева Л. П. Общественные отношения и общение / Л. П. Буева // Проблемы общения и воспитание / сост. Б. З. Вульф, В.



В. А. Лосенков. – Тарту : Тартуский государственный университет, 1974. – Ч. 1. – 212 с.

3. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношении / Л. Я. Гозман. – М. : МГУ, 1987. – 175 с.

4. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д. А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии. – Таганрог : Из-во Таганрогского гос. радиотехн. ун-та, 2005. – № 7. – С. 16–21.

5. Пісарєва О. В. Особливості прояву ціннісних орієнтацій у спілкуванні старших дошкільників / О. В. Пісарєва // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля, 2013. – Том IV. Психологія розвитку дошкільника. – Вип. 9. – С. 236–247.

6. Приходько Ю. О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Приходько Юлія Олексіївна. – К., 1997. – 439 с.

7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 508 с. – (Серия «Мастера психологии»).

8. Табачук Ю. В. Моральна свідомість особистості: психологічні виміри аналізу / Ю. В. Табачук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець Подільського національного ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 13. – С. 497–507.

9. Brackett M. A. Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence / M. A. Brackett, J. D. Mayer // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2003. – No. 29. – P. 1147–1158.

10. Jones G. R. The Experience and Evolution of Trust: Implications for Cooperation and Teamwork / Gareth R. Jones, Jennifer M. George // *The Academy of Management Review*. – 1998. – Vol. 23, No. 3. – P. 531–546.

11. Narvaez D. Triune ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities / Darcia Narvaez // *New Ideas in Psychology*. – 2008. – No. 26. – P. 95–119.

12. Narvaez D. Embodied morality: Protectionism, engagement and imagination [Electronic resource] / Darcia Narvaez. – Palgrave-Macmillan, New York, 2016. – 140 p. – DOI 10.1057/978-1-137-55399-7. – Access mode: <http://www.palgrave.com/us/book/9781137553980>

13. Paxton K. K. Caring and Respect in Preschool Classrooms: Connecting Ethical Theory to Empirical Research [Electronic resource] / Kate Kelley Paxton // A Dissertation for the Degree Doctor of Philosophy. – Arizona State University, 2014 (June). – 313 p. – Access mode:

[https://repository.asu.edu/attachments/137305/content/Paxton\\_asu\\_0010E\\_14211.pdf](https://repository.asu.edu/attachments/137305/content/Paxton_asu_0010E_14211.pdf)

14. Tappan M. B. Moral education in the zone of proximal development / M. B. Tappan // Journal of Moral Education. – 1998. – No. 27(2). – P. 141–160. Wood D. J. A study of assisted problem solving / D. J. Wood & D. Middleton // British Journal of Psychology. – 1975. – No. 66 (2). – P. 181–191.

**L. Lokhvytska**

### **THE REASONING OF PRINCIPLE OF VALUABLE-REGULATORY INTERACTIVITY IN A CONCEPTUAL MODEL OF MORAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS**

*There is a reasoning of psychological advisability of principle of valuable-regulatory interactivity (VRI) a conceptual model of moral education of children of preschool age in this article. The fundamental principles of essential content of this principle on the base of theoretical achievements of representatives of modern American moral psychology (J. Jones, G. George, D. Narvaez, D. Wood, D. Middleton, M. Tappan and others) and classics of psychological science (D. Leontiev, S. Rubinshtein and others) are analyzed. A specificity of principle of valuable-regulatory interactivity (VRI) in the moral education of preschoolers is solved in context of determination of understanding of interaction as a phenomenon. On the base of processing of the results of psychological investigations of representatives of American scientific school we have proved that valuable-regulatory interactivity (VRI) is based on an ability of control emotion, emotional intellect, an ability of recognition, regulation and expression of attitude toward other people (M. Brackett & J. Mayer). We concretized an interpretation of concept of interactivity as educational principle of realization during incipience of relationship, communication and different kinds of activity in particular game activity which was leading one in preschool childhood. We discovered the basic positions of principle of valuable-regulatory interactivity (VRI), they are its grounds and they are represented in compound complex survey as phenomenon of multidimensional psychological-pedagogical interaction.*

*We proposed author's determination of essence of principle of valuable-regulatory interactivity (VRI) in such formulation: the direct interpersonal interaction, which comprises a system of relationship, communication and activity are regulated by moral values. There is an innovative view a realization of principle of valuable-regulatory interactivity (VRI) in author's paradigm of psychology of moral education of preschoolers. We emphasize that appreciating of essential value of principle of valuable-regulatory interactivity (VRI) in the moral education of personality of preschooler could help appreciate results of moral behavior of process participants at most, it changed dynamic moral behavior.*

**Keywords:** moral education, moral development, personality, preschool age, principle of valuable-regulatory interactivity, relationship, communication, game activity.

Надійшла до редакції 5.12.2017 р.

# АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК : 319. 21 : 118 – 053.164

**ГОНЧАРОВА Наталія Олексіївна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

## МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО КАР'ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ

*У статті акцентується увага на проблемі мотиваційної готовності студентів педагогічного вишу до побудови професійної кар'єри. Проаналізовано теоретичні підходи до психологічних особливостей кар'єрного зростання у студентському віці. Розглянуто процес мотиваційної готовності як детермінуючого фактору професійної підготовки майбутнього учителя. Обговорюється необхідність психологічного та організаційного супроводу кар'єри майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** *кар'єра, кар'єрне зростання, проектування кар'єри, мотиваційна готовність, кар'єрні орієнтації, професійна підготовка, професійне становлення, майбутні учителі.*

**Постановка проблеми.** У зв'язку з формуванням в Україні ринкових відносин відбувається переорієнтація економіки на ринкові механізми господарювання, реформування економічної, соціальної та політичної сфер. Світовий досвід свідчить про те, що будь-які реформи потребують висококваліфікованих фахівців у різних галузях діяльності. Саме тому сьогодні реформування системи освіти набуває особливої актуальності.

Відомо, що в умовах жорсткого ринку праці не всі робітники будуть мати постійну роботу протягом усього трудового життя, тим більше, пов'язану з однією і тією самою професією, спеціальністю, посадою. Це викликає необхідність не тільки удосконалюватися у професії, а й бути психологічно

готовим до вибору іншого виду діяльності, виявляючи економічну активність, здатність до професійного розвитку, навички до самореалізації [2; 3; 10].

Становлення висококваліфікованого, мобільного, активного і конкурентоспроможного професіонала можливе лише за умов всебічного розвитку студентів, їх здібностей, творчого потенціалу та мотивованості.

Дослідження питань мотивації навчальної діяльності останнім часом стають дедалі актуальнішими. Реформи освіти, сучасні умови життя вимагають від людини наполегливого безперервного навчання, самостійного підвищення свого професійного та культурного рівня. Мотивація навчання є провідною складовою навчальної діяльності студентів. Разом із тим, дослідники також зазначають, що це дуже динамічне та мінливе утворення зі складною ієрархію. Вивчення своєрідності мотивації навчання студентів різних курсів, факультетів та форм навчання та врахування таких особливостей призводить до оптимізації всього навчального процесу.

Професійне становлення сучасного фахівця відбувається в складних соціально-економічних умовах, які характеризуються невизначеністю, суперечливістю, нестабільністю, що значною мірою утруднює здійснення його професійної кар'єри. У визначенні умов успішного професійного становлення фахівця протягом всього професійного шляху особливу увагу привертає мотиваційна готовність як складова професійного навчання, де від майбутнього фахівця вимагається вміння не тільки розробляти варіанти свого професійного шляху, планувати його етапи, зіставляти професійні вимоги та свої здібності, ставити мету професійної кар'єри та визначати засоби її досягнення, а також творчо мислити і володіти способами перетворення навколишньої дійсності.

Тому становлення майбутнього учителя в процесі підготовки у виші включає в себе не тільки набуття певних знань та навичок, а й формування професійно-орієнтованих установок, інтересів, ціннісних орієнтацій та спеціальних навичок, необхідних у подальшій роботі. Відбувається також соціалізація майбутнього фахівця, на яку впливають властивості особистості, та тісно пов'язаний з ними характер взаємодії із соціальним середовищем [1; 2; 11].

Таким чином, майбутні педагоги ще в період навчання у виші мають бути впевнені, що їх інтелектуальний та творчий потенціал буде затребуваний на ринку праці. У студентів повинні бути сформовані не тільки професійні знання та вміння, певні особистісні якості, такі як мобільність, готовність до змін, вміння швидко та ефективно адаптуватися до нових умов, а й також розвинуті професійна спрямованість, особистісна готовність діяти в умовах ринкової економіки [5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз психологічної літератури свідчить про підвищення інтересу в науці до вивчення проблем професійної кар'єри фахівця (серед українських та російських вчених – О.І. Бондарчук, Л.М. Карамушка, М.С. Лукашевич, О.П. Щотка та ін.; О.С. Бажин, Н.А. Ісаєва, Л.А. Кудринська, Є.О. Могільовкин, О.Г. Молл, В.А. Поляков, В.Г. Почебут, М.В. Сафонова, С.І. Сотнікова, А.М. Шевелева; серед зарубіжних вчених – Дж. Гордон, Л. Джуелл, Р. Елліс, Д.Т. Халл, Е.Х. Шейн та ін.).

У роботах, які стосуються психологічних аспектів професійної діяльності, професійного та особистісного становлення, кар'єрного зростання (О.М. Іванової, Н.А. Ісаєвої, Є.О. Могільовкіна, О.Г. Молл, М.С. Пряжнікова, В.І. Слободчикова, В.О. Толочка та ін.), підкреслюється, що в професійному становленні провідне значення має активність особистості, її відповідальність за свій особистісний і професійний розвиток, який виступає основою суб'єктивного задоволення життям.

За останній період в психології з'явилася низка робіт, присвячених вивченню психологічних аспектів професійної кар'єри. Так, запропонована інтерпретація психологічної сутності кар'єри (Є.О. Клімов, Є.О. Могільовкін, О.Г. Молл), проведені дослідження у сфері кар'єрних орієнтацій студентів (Ю.О. Бурмакова, О.О. Жданович, О.П. Терновська), кар'єрної готовності випускників вишу (О.С. Миронова-Тихомирова) та факторам кар'єрного зростання фахівця (Е.Ф. Зеєр, О.Г. Молл, О.В. Москаленко, М.С. Пряжников та ін.); можливості розвитку кар'єрних прагнень студентів на основі підвищення якості їх міжособистісних відносин (А.К. Канаматова) та ін.

У межах нашого дослідження ми розділяємо розуміння впливу мотивації студентів на їх кар'єрне зростання протягом їх

підготовки у вищому навчальному закладі і до реалізації себе у професійній діяльності як фахівця.

**Формулювання ідей статті.** На жаль, проблема кар'єрного зростання особистості педагога, у тому числі на етапі професійної підготовки фахівця, поки що не знайшла відповідного відображення у психології, тоді як саме мотивованість кар'єрного зростання особистості дозволяє [2]: визначити шляхи досягнення професійних цілей, враховуючи ймовірний характер майбутнього; удосконалити професійний розвиток особистості; виявити й скоригувати відповідність психічної організації студента з вимогами педагогічної діяльності, забезпечити досить надійну поведінку індивіда у конкретних і типових життєвих та професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, професійно важливих для майбутнього виду діяльності.

Здатність до професійного зростання починає формуватися на етапі вибору професії. Досить сильно впливає на розвиток даної здібності саме етап професійної підготовки, так як студентський «вік є сприятливим для формування здатності до проєктування» [6; 7; 12].

Отже, зважаючи на важливість досліджуваних питань, слід констатувати, що проблема кар'єрного зростання особистості недостатньо розроблялася як у контексті вікової, так і педагогічної та соціальної психології.

Малодослідженими також залишаються проблеми соціально-психологічних характеристик кар'єрних орієнтацій студентів та психологічних закономірностей мотиваційної готовності до діяльності майбутніх учителів на етапі їх професійної підготовки.

**Метою** статті є теоретичне дослідження мотиваційної готовності майбутніх учителів до кар'єрного зростання як детермінуючого фактору їх професійної підготовки.

Психологія оптимального кар'єрного розвитку майбутніх учителів як детермінанти їх професійної підготовки забезпечується такими **завданнями**: 1) формуванням уявлення у осіб, які обирають професію про об'єктивні та суб'єктивні чинники майбутньої діяльності; 2) усвідомленням студентом власних психологічних особливостей та узгодженість їх із

вимогами професійної діяльності; 3) використанням адекватних способів мотивації оволодіння професійною діяльністю.

Ці групи завдань тісно пов'язані між собою. У їх вирішенні розкриваються суб'єктивні та об'єктивні фактори, що зумовлюють розвиток кар'єри і можливості успішної самореалізації особистості у професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Період навчання у вищому навчальному закладі – це етап життєвого циклу, що завершує перехід до дорослості. На цьому етапі особистість приймає низку важливих рішень, які стосуються вибору місця професійної діяльності та створення сім'ї, стилю життя та конкретних завдань на майбутнє, корегування ціннісних орієнтацій у співвідношенні з новим дорослим статусом та новими життєвими планами. Вибір власної життєвої стратегії є необхідною складовою кар'єрного зростання [7; 8].

Навчальна діяльність студента стає професійно спрямованою, професійно-навчальною діяльністю. Тому в цей період у структурі мотивації відбувається істотне підсилення ролі професійних мотивів самоосвіти та самовиховання, що виступають як умова професійного розвитку особистості студента [6].

О.М. Леонт'єв висуває положення про полімотивованість діяльності, спираючись на те, що складні форми поведінки і діяльності, до яких належить і навчальна, спонукаються одразу кількома мотивами. Психологи Л.І. Божович, В.К. Вілюнас, І.В. Імедадзе, В.І. Ковальов, Є.П. Ільїн підтримують точку зору про зумовленість навчальної діяльності водночас багатьма мотивами. Так, В.Ф. Моргун вважає, що справжня полімотивація має місце при досягненні людиною віддаленої мети (наприклад, у процесі навчальної діяльності – отримання освіти), яка спрямовується довгочасною мотиваційною установкою [7; 8].

Мотиви вступу до вишу багато в чому залежать від соціально-економічних і політичних змін у суспільстві. Є.П. Ільїн виділяє такі мотиви вступу до вузу: бажання знаходитися у колі студентської молоді; велике суспільне значення професії і широка сфера працевлаштування; відповідність професії інтересам і схильностям людини; можливість працювати творчо. Крім них, він виділяє і такі

прагматичні мотиви, як небажання йти в армію чи отримання диплому про вищу освіту [9].

За даними дослідження А.Н. Печнікова та Г.А. Мухіної, провідними учінневими мотивами студентів є професійний мотив та мотив особистісного престижу, менш значущими прагматичний та пізнавальний мотиви. Але на різних курсах роль домінуючих мотивів змінюються. На першому курсі провідний мотив – професійний, на другому – особистісного престижу, на третьому і четвертому курсах – обидва ці мотиви, на четвертому – ще і прагматичний. На успішність навчання більш впливають професійний і пізнавальний мотиви. Прагматичні мотиви в основному характерні для малоуспішних студентів [7; 9; 12].

Виходячи з вищезазначеного, процесуальну сутність кар'єри майбутнього учителя можна розглядати у трьох аспектах: особистісному, соціальному та організаційному [3; 4].

Особистісний аспект передбачає розгляд цього феномену з позиції самої особистості, розкриває особливості бачення кар'єри її діячем. Із цим пов'язане вираження суб'єктивної оцінки характеру перебігу кар'єрного процесу, проміжних результатів розвитку кар'єри. Соціальний аспект визначається через уявлення про кар'єру з точки зору суспільства. Організаційний аспект передбачає розуміння кар'єри як цілеспрямованого посадового та професійного зростання, поступового просування кар'єрними сходинками, зміни кваліфікаційних можливостей.

Означені підходи дозволяють визначати кар'єру майбутніх учителів не тільки як процес цілеспрямованого та послідовного професійного розвитку, зростання авторитету й статусу в соціальній та економічній сферах, що виявляється у просуванні ієрархічними кваліфікаційними сходинками, у підвищенні престижу в професійному середовищі, а також і як процес побудови цілісного образу себе у якості компетентного професіонала.

Так, найважливішим для забезпечення неперервності професійної кар'єри учителя є етап професійної підготовки: чим раніше людина починає замислюватися про те, чого вона бажає і чого чекає від своєї майбутньої професійної діяльності, тим



успішніше проходить процес її професійного та кар'єрного зростання [1; 4].

Однак, сучасні концепції та підходи стосовно дослідження професійної кар'єри недооцінюють значення даного етапу. Перевага надається аналізу розвитку кар'єри у процесі професійної діяльності та професійного самовдосконалення. На наш погляд, кар'єрне зростання обумовлено, в першу чергу, професійною підготовкою, так як саме в ній здійснюється кар'єро-орієнтований розвиток студента, відбувається усвідомлення відповідності власних здібностей і можливостей обраній спеціальності, планується майбутня професійна діяльність. Саме в цей період формуються особистісно-професійні якості, необхідні для успішного становлення кар'єри: рис характеру, здібностей, кар'єрної готовності, кар'єрних орієнтацій та компетенцій [4; 5; 10].

Визначення професійного навчання стартовим етапом розвитку професійної кар'єри вимагає створення певних психологічних умов, детермінант, однією з яких є проектування та впровадження в освітній процес вишу моделі становлення кар'єри майбутнього учителя.

Так, С.В. Кутняк запропоновано наступні структурні елементи [2; 4]: розробка основопокладаючих принципів становлення кар'єри учителя на етапі професійного навчання; стартова діагностика системоутворюючих факторів, що сприяють успішному кар'єрному становленню майбутнього учителя; цілеспрямоване планування кар'єри, розробка кар'єрограм; проектування кар'єроутворюючого середовища вишу; моніторинг становлення професійної кар'єри студента у період навчання в освітньому закладі.

Усі компоненти моделі взаємопов'язані між собою і мають ієрархічну структуру, логіку, послідовність.

В якості загальних вихідних положень, у яких визначаються основні вимоги до змісту та функціонування розробленої моделі, виступають наступні принципи [2; 11]:

- *принцип відкритості* – адекватне сприйняття впливу соціуму та відповідна реакція на них власними змінами, постійне включення у структуру освітнього процесу нових елементів – нових видів діяльності, нових відносин, нового змісту професійної освіти тощо;

- *принцип додатковості* – проектування різноманітних, і навіть протилежних тенденцій у становленні кар'єри – прагнення учителя забезпечити свій кар'єрний розвиток, можливості кар'єрної професіоналізації тощо;

- *принцип управління* – управління розвитком кар'єри здійснюється через створення умов, що забезпечують цей процес, який дозволяє керувати вибором напрямку кар'єрного зростання учителя.

Дотримання даних принципів дозволяє зробити процес становлення кар'єри майбутніх учителів більш рефлексивним, визначити необхідні умови для найбільш успішної її реалізації, здійснювати управління на будь-якому ієрархічному рівні і таким чином стимулювати прагнення студента до особистісного та кар'єрного зростання.

Таким чином, розвиток здатності до проектування кар'єри студентів є важливою умовою досягнення професіоналізму. Кар'єрне проектування виступає як максимальне розкриття і реалізація професійного потенціалу особистості в процесі проходження різних рівнів організаційної структури.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, кар'єрне зростання майбутніх учителів є складним багатоаспектним явищем, що має психологічну основу і характеризується низкою факторів, серед яких пріоритетне значення мають специфіка професійної самооцінки, особистісне самовідношення, смислоттєві орієнтації та мотивованість.

Майбутні учителі ще у період навчання мають бути впевнені, що їх інтелектуальний, творчий та гуманістичний потенціал буде затребуваним на ринку праці. У студентів повинні бути сформовані не тільки професійні знання та вміння, певні особистісні якості, такі як гнучкість, готовність до змін, вміння швидко й ефективно адаптуватися до нових умов, а й також розвинуті професійна спрямованість, особистісна готовність професійно та творчо реалізувати себе в сучасних умовах.

Таким чином, характерною особливістю змісту та технології усіх структурних елементів процесуально-змістовної моделі проектування кар'єри майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є їхня мотиваційна спрямованість на формування й

розвиток кар'єрного зростання у межах обраної спеціальності; на розвиток особистісно-професійної компетентності, яка сприяє кар'єрному зростанню та реалізації кар'єрного потенціалу, успішному працевлаштуванню та посадовому просуванню. Проте особливості кар'єрного розвитку у процесі професійної підготовки майбутніх учителів вимагають подальшого вивчення та вдосконалення з урахуванням вікових особливостей розвитку студентів та специфіки їх спрямованості на працю, і на основі цього розробки цілеспрямованої системи психологічного супроводу навчання майбутніх фахівців.

### *Список використаних джерел*

1. Богдан Н.Н. Технология карьеры: учеб. пособие / Н.Н. Богдан, Е.А. Могилевкин. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2003. – 156 с.
2. Гончарова Н.О. Влияние карьерных ориентаций на формирование профессиональной мотивации будущих учителей у начального процесса / Н.О. Гончарова // Наука і освіта. – 2015. – № 1. – С. 31–35.
3. Гончарова Н.О. Роль професійної підготовки в проектуванні кар'єри майбутніх учителів / Н.О. Гончарова // Психологія і особистість. – 2016. – № 2 (10). – Ч. 1. – С.180-188.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб : Изд-во «Питер», 2000. – 514 с.
5. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
6. Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя: Навч. посібник / С.Д. Максименко, Т.Д. Щербак. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.
7. Моргун В.Ф. Мотивация разносторонней деятельности учащегося / В.Ф.Моргун // Учителям и родителям о психологии подростка. – М. : Высшая школа, 1990. – С.91-129.
8. Печников А.Н. Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД / А.Н. Печников, Г.В. Мухина // Психология: итоги и перспективы: Тезисы научно-практической конференции. – СПб : Изд-во «Питер», 1996. – 412 с.
9. Рахматуллина Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности: психологическая служба в вузе / Ф.М. Рахматуллина. – Казань, 1981. – 285 с.
10. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В.А. Семиченко // Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». – К. : Миллениум, 2004. – С.49–54.
11. Харченко А.С. Психологічні особливості самоактуалізації студентів з різним рівнем професійної спрямованості / А.С. Харченко // Психологія і особистість. – 2016. – № 1 (9). – С. 234-244.

12. Юдіна Н.О. Дослідження полімотивації студентів у контексті теорії багатовимірної особистості / Н.О. Юдіна, Р.М. Білоус // Психологія і особистість. – 2017. – № 2 (12). – С.194-203.

*N. Goncharova*

## MOTIVATIONAL READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR CAREER DEVELOPMENT

*The article focuses on the problem of motivational readiness of pedagogical university students for the construction of a professional career. The theoretical approaches to psychological peculiarities of career development in student's age are analyzed.*

*The process of motivational readiness as the determinant factor of the future teacher professional training is considered. The following motives are distinguished: the desire to be in the circle of student youth; great social importance of the profession and wide sphere of employment; correspondence of the profession to the interests and inclinations of a person; the possibility to work creatively.*

*The processual essence of the career development of the future teacher is determined. It is considered in three aspects: personal, social and organizational. The personal aspect provides consideration of professional career from the perspective of personality, reveals the peculiarities of career vision by its doer. The social aspect provides the idea of a career from the point of view of society. Organizational aspect provides the concept of career as a purposeful official and professional development, the gradual promotion by official stairs, changing of qualifying opportunities.*

*The necessity of psychological and organizational support of future specialists' careers is discussed.*

**Key words:** *career, career development, career designing, motivational readiness, career orientations, professional training, professional becoming, future teachers.*

Надійшла до редакції 18.12.2017 р

УДК 378.22:159.923.2

**МИРОШНИК Олена Георгіївна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

## **ПАТЕРНИ РЕФЛЕКСИВНИХ ПРОЦЕСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

*У статті надано теоретичне обґрунтування явища рефлексивних патернів як комплексу метакогнітивних та метарегуляційних процесів. Проаналізовано психологічний склад патернів рефлексивних процесів вчителя. Запропоновано модель рефлексивних патернів вчителя у професійній діяльності залежно від розвитку його професійної самосвідомості.*

**Ключові слова:** *рефлексія, рефлексивний патерн, професійна самосвідомість вчителя, конфліктний особистісний смисл, професійна діяльність.*

**Постановка проблеми.** У широкому розумінні педагогічна рефлексія вчителя – система процесів, що забезпечує функціонування професійної самосвідомості, реалізацію ним цілей навчання, виховання у педагогічній взаємодії. На думку багатьох авторів (С. Гранта, П. Кербі, Т. Уайлдмена, Д. Найлза, Ю.М. Кулюткіна, Г.С. Сухобської, А.О. Бізясєвої, І.М. Семенова, С.Ю. Степанова, С.А. Павлової, Б.П. Ковалева, Е.Е. Руковишнікової, О.І. Лаптевої, О.С. Ноженкової та ін.), педагогічна рефлексія виявляється у рефлексивних позиціях як станах самосвідомості, котрі спрямовані на дослідження власного професійного досвіду. Найчастіше ці стани пов'язані з наявністю когнітивного конфлікту або гострого протиріччя, яке унеможлиблює реалізацію педагогічних цілей наявними способами та знаннями. Базова функція рефлексії полягає у переосмисленні педагогом своїх стратегій та прийомів педагогічної взаємодії. Результатом цього переосмислення є не тільки вибір суб'єктивно нових технологічних прийомів педагогічної взаємодії, але й зміна ставлення як до учнів так і до власної особистості.

У даному випадку рефлексія розглядається, перш за все, як психологічний механізм, що складається з психічних дій, спря-

© О.Г. Мирошник, 2018

orcid.org/0000-0001-5956-1185

<http://doi.org/10.5281/zenodo.1169805>

мованих на співвіднесення основ власних дій (мотиваційних, операційних, смислових) з умовами досягнення цілі з метою їх узагальнення, розуміння та трансформації. Цей підхід є достатньо поширеним у психології рефлексії незалежно від сфери вияву рефлексивного механізму. Так, наприклад, аналіз рефлексії в інтелектуальній сфері представлено у працях Л.Ф. Берцфаї, Л.Л. Гурової, А.З. Зака, В.В. Давидова, Ю.М. Кулюткіна та ін. Дослідження функцій та змісту рефлексивного механізму у сфері самосвідомості здійснено В.Г. Анікіної, Н.І. Гуткиної, І.С. Коном, І.М. Семеновим, С.Ю. Степановим, В.І. Слободчиковим, В.В. Століним. Особливості функціонування рефлексивного механізму у системі спільної діяльності розглянуто у дослідженнях П.Г. Белкіна, Е.М. Емельянова, Я.Л. Коломинського, М.І. Найдьонова, В.І. Сосновського, В.В. Рубцова, Г.П. Щедровицького та ін. Характеристика рефлексії в соціально-психологічної взаємодії надана у працях Г.М. Андрєєвої, Е. Берлянд, А.В. Петровского, М.С. Міріманової, Ю.А. Шрейдер та ін.

Однак, завдяки розвитку метакогнітивної психології (Дж. Флейвел, Дж. Бруйер, Дж. Ройс, R.F. Jarman, М. Феррари, Д. Дернер, Дж. Каралиотас), з'явилась можливість вивчення рефлексії у статусі метапроцесу. Ідеї метакогнітивної психології знайшли своє продовження у поглядах А.В. Карпова.

**Мета дослідження** полягала в теоретичному обґрунтуванні явища патернів рефлексивних процесів вчителя та розробки їх моделей залежно від розвитку його професійної самосвідомості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Представники метакогнітивної психології розрізняють аналітичні психічні процеси (орієнтування та пізнання) та процеси, що відповідають цілям організації та регуляції діяльності. Ці останні проявляються та реалізуються на основі всій сукупності аналітичних процесів, але не є простою сумою цих процесів, вони набувають здатності до функціонування завдяки організації цих властивостей у діяльності. За А.В. Карповим, такими процесами є: цілеутворення, антиципація, прийняття рішення, прогнозування, програмування, екстраполяція, контроль, самоконтроль тощо [4]. Вони формуються на основі інтеграції когнітивних та інших процесів, зазнаючи системоутворювального впливу реальних завдань діяльності. За

своєю основною функцією вони є регуляційними процесами, тому що виступають продуктами організації та інтеграції багатьох інших. Їх називають інтегральними, або вторинними психічними процесами. Психічний розвиток уявляє собою зростаючу інтегрованість психіки. Становлення та розвиток інтегральних властивостей відбувається під впливом соціальної детермінації. Сама рефлексія як процес синтезує систему інтегральних процесів та проявляється у цьому синтезі. Ті властивості, що виявляються за допомогою аналізу в процесі усвідомленої регуляції, та взагалі у свідомості як феномені, є, фактично, властивостями кожного з інтегральних процесів та їх сукупності. За А.В. Карповим рефлексія є такою синтетичною психічною реальністю, котра виступає і як психічний процес, і як психічна властивість, і як психічний стан одночасно, але не зводиться до жодного з них [4]. Унікальність процесу рефлексії полягає у тому, що будучи результатом інтеграції інших процесів, рефлексивна діяльність може одночасно звертатися сама на себе та на інші психічні процеси, що її же визначають, з метою їх аналізу, контролю та регуляції. Синтетична природа рефлексії дозволяє надати їй статус макропроцесу, тобто розглядати її як систему когнітивних та регуляційних метапроцесів (комплексів) [3]. У ході онтогенезу відбувається утворення цих комплексів, які виконують роль операційних засобів рефлексії. Склад цих комплексів буде визначати якісні ознаки самої рефлексії. Дослідження А.В. Карповим закономірностей структурної організації рефлексивних процесів засвідчили, що розвиток рефлексії визначається не стільки кількісними показниками її складових (видів та форм рефлексії), скільки інтегративними синергетичними ефектами, що виникають в результаті співорганізації метапроцесів у складі рефлексії [3].

Існуючий склад комплексу метапроцесів, що є змістом рефлексії, ми називаємо рефлексивним патерном, або рефлексивним шаблоном. Термін шаблон підкреслює повторюваність сформованого комплексу метакогнітивних та метарегуляційних процесів для різних ситуацій, що є основою його інваріантності. Рефлексивний патерн особистості забезпечує її цілісність та самопрезентованість, здатність до довільної регуляції власної активності. Він є результатом

взаємодії різних адитивних форм рефлексії особистості, зокрема, інтелектуальної, кооперативної, соціально-перцептивної, особистісно-моральної, екзистенційної та ін. Склад патерну та характер зв'язків між його складовими має індивідуальні відмінності, що визначаються різними чинниками. В ситуації діяльності або спілкування рефлексивний шаблон буде визначати, перш за все, діапазон факторів, які людина буде аналізувати та враховувати при здійсненні вибору способів, прийомів та дій для досягнення своєї мети. Рефлексивний патерн має зв'язок із мірою свободи особистості, її здатністю до самозмін та духовного зростання. На нашу думку, він може характеризувати міру сформованості особистості вчителя як суб'єкта професійної діяльності.

Виходячи з положень про структурно-рівневу організацію психіки, в якій свідомість є вищим метасистемним утворенням, а рефлексивні процеси виконують постійний моніторинг особливостей усвідомлення її феноменів [3], ми розробили моделі рефлексивних патернів, що зумовлені розвитком професійної самосвідомості вчителя. При створенні моделей використано уявлення про системно-регуляційну природу професійної рефлексії вчителя (О.Г. Мирошник) та системоутворювальний чинник професійної самосвідомості (С.Т. Джанерьян). Стисло схарактеризуємо їх вихідні положення.

З позиції системно-регуляційного підходу професійна рефлексія вчителя є системною професійною властивістю, що забезпечує функціонування регуляційних основ його професійної діяльності в режимі гуманістичної взаємодії із навчально-пізнавальної діяльністю учня. Ця властивість формується на основі рефлексивних процесів, що дозволяють одночасно створювати, системно інтегрувати в свідомості вчителя ментальні презентації предметної основи професійної діяльності, відображати соціально-психологічні особливості педагогічного спілкування, виявляти особливості професійної самосвідомості та професійної ідентичності особистості, здійснювати аналіз власної поведінки у вимірах моральних норм та особистісної моральності. Можливість цього механізму пояснюється існуванням системного конфігуратора (за визначенням О.В. Лефевра), або рефлексивної системи, що



дозволяє одночасно усвідомлювати не тільки зміст власної свідомості та свідомості іншого, але й здійснювати оцінку змісту власної свідомості як позитивну або як негативну [5; 6]. По суті це означає, що можливість одночасно відображати власні стани та оцінювати ці стани як позитивні або негативні, породжує необхідність рефлексивного вибору, якій забезпечує співвідношення меж можливого з необхідним. Користуючись аналогією О.В. Лефевра щодо рефлексивної системи як множинності дзеркал, доцільно поставити питання про те, якою має бути ця система, для того аби вона дозволяла вчителю побачити себе крізь професійно-діяльнісні, соціально-психологічні, особистісні та моральні вимоги професії? Йдеться про складові системи рефлексивних процесів учителя та зв'язки між ними, що забезпечують гуманістичну педагогічну взаємодію та сприяють розвитку особистості учня в навчально-виховному процесі.

В основі будь якої педагогічної взаємодії знаходяться особливості ставлення вчителя до учня. Ю.М. Кулюткін зазначав: «Ми не можемо раціонально інтерпретувати поняття «вчитель» поза його ставленням до учня. Та навпаки, поняття «учень» може набути смислу лише як взяте у його відношенні до вчителя» [4, с.10]. Тобто, відносини «вчитель-учні» є онтологічної ознакою професійної діяльності педагога та психологічною основою його спів-буття з учнями. На думку В.І. Слободчикова, спів-буття є справжньою ситуацією розвитку, де вперше народжуються специфічні людські здібності, функціональні органи суб'єктивності, що у подальшому дозволяють дитині виявити самоставлення до власної життєдіяльності [9, с.17].

Розуміння спів-буттєвої природи педагогічної діяльності дозволило нам розглядати професійну рефлексію вчителя як системну професійну властивість особистості, котра забезпечує усвідомлення та регуляцію вчителем складових професійної діяльності, що здійснюється з урахуванням вимог спів-буття з учнями, спрямованого на розвиток їх суб'єктності в навчально-виховному процесі (самототожності в середині спів-буття з іншими, усвідомлення власних цілей, бажань, здібностей та особистісних якостей). Можна сказати що, професійна рефлексія – це патерни рефлексивних процесів, що здійснюють

регуляцію власних дій вчителя на основі усвідомлення ним меж власного *Я* та *Я* особистості учня.

На нашу думку, до складу професійної рефлексії мають входити рефлексивні процеси, що виявляються у предметно-діяльнісній сфері, педагогічному спілкуванні, професійній самосвідомості та сфері особистісної моральності вчителя [8].

Рефлексія у предметно-діяльнісній сфері полягає у презентації в свідомості вчителя власних когнітивних структур та когнітивних структур учня, релевантних предмету навчально-пізнавальної діяльності або виховного впливу з урахуванням професійної позиції та групових ролей усіх суб'єктів освітнього процесу.

Соціально-психологічні процеси рефлексії забезпечують усвідомлення та розуміння мотивів поведінки учнів, їх індивідуально-психологічних особливостей, осмислення того, як вчитель сприймається учнем.

Рефлексія професійно-особистісної сфери забезпечує презентацію в свідомості вчителя особливостей свого професійного досвіду (наприклад, педагогічної техніки, методичних засобів, основ своєї професійної концепції), визначає наявну та актуальну зони професійного розвитку, свою професійну ідентичність як усвідомлення себе представником педагогічної професії та професійної спільноти.

Рефлексивні процеси морально-етичної сфери відображають усвідомлення вчителем своєї позиції у конкретній педагогічній ситуації та оцінку своїх професійних дій у вимірах етичної системи (добра та зла). Гуманістична етика інтерпретує «добро» як те, що сприяє розкриттю можливостей та сил людини у відповідності до законів її природи, «зло» – як перешкоду розвитку людських здібностей [1]. Ця складова рефлексивної системи вчителя функціонує у сфері його професійної совісті. Продуктивність педагогічної дії як взаємодії вчителя із учнем буде визначатися наявністю та мірою інтеграції цих ментальних рефлексивних презентацій в свідомості вчителя. Рефлексивні процеси, з одного боку, забезпечують інтеграцію різних сфер психічного вчителя, але з іншого, виконують функції фіксації обмежень, які враховуються вчителем при організації власної професійної діяльності.

Як вже було зазначено раніше, функціонування рефлексивних процесів як системного утворення залежить від особливостей системоутворювального чинника професійної самосвідомості. На думку С.Т. Джанерьян, в основі оцінки розвитку професійної самосвідомості знаходиться характер ціннісно-смыслових ставлень людини до професії [2]. Ціннісно-смыслові ставлення до професійної діяльності автор розглядає як стійкі ставлення суб'єкта до професії, у яких вона презентується у свідомості суб'єкта як бажана, здійсненна (цінність), або як мету, або як засіб у життєдіяльності суб'єкта, що сприяє реалізації його потреб [2, с. 408]. Іншими словами, у життєдіяльності людина може усвідомлювати свою професійну діяльність як засіб, мету або цінність. Ставлення до професії як засобу задоволення потреб характеризується домінуванням зовнішніми щодо професії мотивами, егоїстичними прагненнями, мотивацією винагороди. Тобто, професійна діяльність виконує функцію засобу у досягнення життєвих цілей. Потребо-технологічне ставлення до професійної діяльності характеризується домінуванням внутрішніх процесуальних мотивів діяльності, таких, як мотиви обов'язку або необхідності. Людина виконує функцію засобу в досягненні мети професійної діяльності. Ціннісне ставлення до професійної діяльності визначається усвідомленням людиною того, що вона сама та її професійна справа розглядається як єдине ціле, як цілі-цінності самої людини. Професійна діяльність осмислюється суб'єктом як покликання.

Відповідно до вказаних особливостей ставлення ми виокремлюємо такі типи рефлексивних шаблонів, або патернів вчителя (див. табл. 1).

Схарактеризуємо якісні ознаки патернів рефлексивних процесів з певним домінуючим типом ставлення вчителя до професійної діяльності.

Перший тип рефлексивного шаблону формується у наслідок ставлення вчителя до професійної діяльності як засобу. Він виникає на основі інтеграції таких форм рефлексії, що забезпечують здатність вчителя здійснювати начально-виховний процес на рівні організації навчальної діяльності учнів, яку він сприймає як складову власної діяльності.

Таблиця 1

**Особливості патернів рефлексивних процесів у регуляції професійної діяльності вчителя**

Тип ставлення вчителя до професійної діяльності	Рефлексивні процеси у предметно-діяльній сфері	Рефлексивні процеси у педагогічному спілкуванні	Рефлексивні процеси у професійній самосвідомості	Рефлексивні процеси у сфері особистісної моральності
як до засобу	+	-	+	-
як до мети	+	+	+	-
як до цінності	+	+	+	+

Це може виявлятися, наприклад, в тому, що при реалізації процесу таксації педагогічної взаємодії не враховується індивідуальні особливості учнів, їх готовність до прийняти навчальних цілей. Зазначений тип рефлексивного шаблону сприяє організації педагогічної взаємодії, в якій центральною фігурою є сам вчитель. Дії учнів сприймаються педагогом як похідні та залежні від його власних дій. Вчитель усі труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань пов'язує із зовнішніми обставинами. Завжди намагається підтримувати свій професійний імідж за будь-яку ціну. Психологічну природу такої поведінки можна пояснити структурою патерну цього типу, а саме – відсутністю його зв'язку з мотиваційними чинниками більш узагальненого змісту, зокрема ціннісно-смісловими утвореннями. Рефлексивні процеси самосвідомості за таких умов активізують механізми психологічного захисту вчителя, в основі яких знаходиться неможливість раціонального усвідомлення конфліктного смислу *Я*. За класифікацією В.В. Століна, можна виокремити самообман (заперечення того, що існувала можливість вибору або приписування своїх дій неконтрольованим факторам), дискредитація (зниження конфліктного смислу шляхом розподілу абстрактного та конкретного змісту мотивації) та витіснення (ігнорування конфліктного смислу шляхом його забування) [10].

Другий тип рефлексивного патерну педагогічної рефлексії виникає в системі цільового ставлення до професійної діяльності, коли сам вчитель сприймає себе як засіб або інструмент її реалізації. Цей патерн характеризується орієнтацією педагога на відображення та розуміння переживань та думок усіх учасників навчально-виховного процесу. У межах цього патерну вчитель сприймає себе з позиції соціально заданих професійних нормативів. Наприклад, як послідовника розвивального методу навчання або прибічника проблемного чи програмованого навчання. Труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань вчитель пов'язує з порушенням ним технології навчального процесу. Однак, у межах зазначеного типу рефлексивного патерну вчитель не здатен проявляти інноваційної активності, усвідомлювати свій авторський ресурс у вирішенні професійних завдань. Прагнення слідувати професійним стереотипам, навіть як що вони є позитивним, знижує ступінь його відповідальності за долю своїх учнів. Наявність цього патерну дозволяє вчителю усвідомлювати власні вчинки як спосіб вирішенні конфліктного особистісного смислу, здійснювати їх аналіз; однак, їх осмислення може відбуватися у двох напрямках. Перший, полягає в радикалізації домінуючого мотиву. Наприклад, використання недоцільного дисциплінарного впливу стосовно учнів супроводжується визнанням себе як досить жорсткої, несентиментальної людини. Другий, характеризується нездатністю зробити вибір основного мотиву свого вчинку щодо учня, що породжує невпевненість, постійне прагнення вчителя то осуджувати, то виправдовувати себе.

Третій тип рефлексивного патерну виявляється в системі ставлення вчителя до професійної діяльності як до цінності. Професійна діяльність розглядається як та активність, що потребує авторського підходу для реалізації власного життя, вияву та розвитку особистісного потенціалу. На цьому рівні професійна діяльність асоціюється з образом життя та повною самоактуалізацією особистості. Патерн цього типу забезпечує довільну регуляцію діяльності, що має ознаки творчої, вчитель виступає як автор власної технології організації навчально-виховного процесу, що акумулює досягнення передового педагогічного досвіду та сприяє розумінню та вияву усіх

потенційних можливостей особистості учня. Вчитель, що має такий рефлексивний патерн, здатний переосмислювати свої помилки, переживати каяття та прагнення виправити ситуацію. Труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань вчитель сприймає як можливість самозмін та самовдосконалення. Саме цей тип рефлексивного патерну педагогічної рефлексії дозволяє виявити особистісний потенціал вчителя та забезпечити оптимальні умови для педагогічної творчості.

Припускаємо, що представлена модель патернів рефлексивних процесів вчителя може мати проміжні типи, розробка яких є перспективою подальшого дослідження.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Розуміння психологічної природи рефлексії як макропроцесу, до складу якого входять різноманітні комплекси метапроцесів, є теоретичною основою для визначення рефлексивного патерну. Рефлексивний патерн розвивається в ході онтогенезу та індивідуації особистості. Він є процесуальним засобом функціонування свідомості людини, що забезпечує цілісність та самопрезентованість, здатність до довільної регуляції власної активності.

Рефлексивний патерн складається з різних адитивних форм та видів рефлексії. Рефлексивні процеси, що входять до його складу, забезпечують інтеграцію суб'єктних просторів буття особистості, сприяють становленню професійної самосвідомості.

Професійна самосвідомість вчителя може обслуговуватися різними комплексами рефлексивних процесів. Відповідно до рівня розвитку професійної свідомості можна припустити наявність декілька рефлексивних патернів педагогічної рефлексії. Перший, забезпечує довільну регуляцію професійної діяльності з точки зору усвідомлення її як засобу життєдіяльності. Він передбачає інтеграцію рефлексивних процесів, що відбуваються у сфері діяльності та самосвідомості. Другий, характеризується здатністю до інтеграції рефлексивних процесів у професійної діяльності, спілкуванні та самосвідомості. Цей тип патерну є результатом домінуючого ставлення вчителя до професійної діяльності як до мети. Третій

тип забезпечує інтеграцію рефлексивних процесів у сфері професійної діяльності, спілкуванні, самосвідомості та особистісної моральності. Цей патерн виникає у випадку домінуючого ставлення вчителя до професійної діяльності як до цінності, котра актуалізує потребу вчителя в творчій активності в сфері професійної діяльності. *Перспективою подальшого дослідження* є визначення проміжних типів патернів професійної рефлексії вчителя та розробка діагностичних процедур їх вивчення.

### **Список використаних джерел**

1. Балл Г.О. Раціогуманістичний підхід до визначення засад ціннісно налаштованої соціальної поведінки / Г.О. Балл // Психологія і особистість. – 2015. – №2(8). – Ч.1. – С.6-22.
2. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция и карьера личности / С.Т. Джанерьян // Психология личности ; под. ред. П.Е. Ермакова, В.А. Лабунской. – М. : Эсмо, 2007. – С.405-441.
3. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2006. – Т.27. – №6. – С.18-28.
4. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М. : Изд-во « Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
5. Лефевр В.А. Стратегические решения и мораль / В.А. Лефевр // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – Т.2. – №1. – С.24-26.
6. Лефевр В.А. Функции быстрой рефлексии в биполярном выборе / В.А. Лефевр, Дж. Адамс-Веббер // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – Т.1. – №1. – С.34-46.
7. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
8. Мирошник О.Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях / О.Г. Мирошник // Психологія і особистість. – 2016. – №2(10). – Ч.1. – С.189-199.
9. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С.14-23.
10. Столин В.В. Конфликтный личностный смысл – единица самосознания личности / В.В. Столин // Психология конфликта ; Сост. и общая ред. Н.В. Гришиной. – СПб. : Питер, 2001. – С.253-269.

*O. Myroshnyk*

### **PATTERNS OF REFLECTIVE PROCESSES IN TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY**

*Consideration of psychological nature of reflection as a macro process, which incorporates different complexes of metaproceses, is a theoretical basis of the definition of reflective pattern. Reflective pattern develops during ontogenesis and personality individuation. It is a processual mean of man consciousness functioning, which provides integrity and self-presentation, forms an ability to voluntary regulation of his/her activity. Reflective pattern consists of different additive forms of personal reflection. Reflective processes that comprise certain pattern provide integration of subjective spaces of personal being; facilitate becoming of personality's self-awareness. Based on the statement about system-regulative nature of teacher's professional reflection (O. Myroshnyk) and types of professional self-awareness (S. Dzhanerjan) the model of patterns of reflective processes, which provides teacher's personality functioning within professional sphere, was elaborated.*

*According to the types of professional self-awareness, three patterns of teacher's reflective processes were described. The first one provides voluntary regulation of professional activity, its awareness as a mean of life. This pattern incorporates the integrity of reflective processes that take place in the sphere of activity and self-consciousness. The second pattern relates to the integration of reflective processes within professional activity, communication, and self-consciousness. This type of pattern is the result of dominating teacher's attitude towards professional activity as an aim by itself. The third type of pattern provides integration of reflective processes within the sphere of professional activity, communication, self-consciousness, and personal morality. This pattern emerges in the case of dominating teacher's attitude towards professional activity as a value. Due to this teacher's need in creative professional activity is being actualized.*

**Keywords:** *reflection, reflective pattern, professional self-awareness, conflicting personal meaning, teacher's professional activity.*

Надійшла до редакції 18.12.2017 р.



УДК 159.923.2

**ТІТОВА Тетяна Євгенівна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

**КРИКЛЯ Катерина Петрівна**

*асистент кафедри психології Полтавського національного педагогічного  
університету імені В.Г. Короленка*

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИШІ**

*У статті розглядаються питання адаптації до навчання та особистісного адаптаційного потенціалу студентів-першокурсників. Обґрунтовується необхідність здійснення психологічного супроводу адаптації студентів першого року навчання. Описується програма психологічного супроводу адаптації першокурсників до навчання у виші.*

**Ключові слова:** *адаптація, адаптація студентів до навчання, особистісний адаптаційний потенціал, психологічний супровід студентів, компетентнісний підхід.*

**Постановка проблеми.** Ключовим вектором розвитку освіти сучасного вишу є «компетентнісний підхід», в основі якого лежить формування в студентів здатності самостійно та творчо вирішувати різноманітні (життєві, навчальні, професійні) ситуації, а також швидко пристосовуватись до мінливих умов. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема адаптації студентів, особливо на початкових етапах їх навчання у виші.

Адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі є складним та багатограним процесом, а його успішність залежить від низки зовнішніх та внутрішніх чинників. Безліч досліджень свідчать, що чим успішніше студент адаптується до нових соціальних умов, колективу, його норм та цінностей, тим більше в нього можливостей накопичити досвід для подальшої професійної діяльності, що, в свою чергу пов'язано з наступним етапом адаптації. Виникнення тих чи інших ускладнень у процесі адаптації першокурсників може суттєво впливати як на їх учінневу діяльність, так і на соматичний та психоемоційний стан.

Отже, можна сказати, що успішність психологічної адаптації студентів перших курсів впливає на якість професійної освіти та професійно-особистісного розвитку в цілому.

У такому контексті виникає необхідність вивчення та розвитку адаптаційних можливостей студентів, що може бути забезпечене психологічною службою вищого навчального закладу в рамках психологічного супроводу навчального процесу та особистісного розвитку студентської молоді.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми адаптації студентів до навчання у виші присвячено праці І.В. Аглічевої, К.П. Албітової, Ф.Б. Березіна, Л.Ю. Гречкіної, Т.В. Жукової, І.О. Зимньої, Ю.М. Забродіна, А.Г. Маклакова та ін.

Існує достатньо досліджень, які висвітлюють сутність психологічного супроводу та особливості його здійснення в межах шкільної освіти (М.Е. Александровська, М.Р. Бітянова, Є.А. Козирева, Р.В. Овчарова, Т.І. Чиркова та ін.). Є праці, в яких розкривається специфіка функціонування, основний зміст діяльності та пріоритетні завдання психологічної служби вищого навчального закладу (Т.Л. Надвична, В.Д. Острова, В.Г. Панок, А.В. Сірий, А.В. Фурман, М.С. Яницький та ін.). Однак, недостатньо вирішеною все ще залишається проблема психологічного супроводу студентів вишу. Недостатньо розв'язані також питання щодо психологічного супроводу адаптації першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі.

Основна мета статті – визначити особливості та описати програму психологічного супроводу адаптації першокурсників до навчання у виші.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Адаптація може розглядатись як процес та властивість «будь-якої живої системи, що саморегулюється, полягає в здатності пристосовуватись до мінливих умов зовнішнього середовища» [8, с.13]. При цьому, на рівні особистості здатність до адаптації може розглядатись як особистісна характеристика – «особистісний адаптаційний потенціал», який «не лише містить інформацію про ступінь відповідності психічного стану загальноприйнятим нормам, але й дозволяє диференціювати людей за ступенем стійкості до впливу психоемоційних стресорів, що дозволяє у певній мірі успішно вирішувати завдання прогнозування ефективності діяльності» [8, с.13].

За О.М. Богомоловим адаптаційний потенціал є інтегральним, наділеним складними системними характеристиками феноменом, яке включає «специфічні ресурси, представлені на різних рівнях організації особистості (індивідуальному, особистісному, суб'єктно-діяльнісному)» [2, с.69], пов'язане з віковими психологічними характеристиками й активністю особистості, характеризує індивідуально-психологічні ознаки, що зумовлюють ефективність психічної адаптації та визначають межі адаптаційних можливостей особистості [2].

У своєму дослідженні М.В. Раднаєва та Ю.В. Шибанова зазначають, що процес адаптації до навчання у виші характеризується об'єктивністю, динамічністю й цілісністю, а також має індивідуальний характер, що проявляється в інтенсивності, вираженості та глибині впливу на особистість студента [9]. При цьому, суб'єктом адаптаційного процесу є студент, який, активно взаємодіючи з освітнім середовищем, змінює та розвиває особистість, формує нові адаптаційні поведінкові стратегії [4; 7].

Дослідники (Л.Ю. Гречкіна, В.О. Грушевський, Ю.В. Жегульська, І.О. Зимня, О.Ф. Кушнерова, Ю.Ю. Кушнерова та ін.) зазвичай визначають низку суб'єктивних (інтелект, мотивація, об'єм та рівень знань першокурсників, рівень моральної та соціальної зрілості, ступінь прийняття соціальної ролі «студент», засвоєння норм і традицій вишу тощо) та об'єктивних (вік, соціальне положення, тип довузівської освіти, організація середовища, матеріально-технічна база закладу, рівень педагогічної майстерності викладачів, наявність інституту кураторства тощо) факторів, що можуть призводити до ускладнень в адаптації студентів до навчання у виші [5; 6]. Отже, закономірно постає питання необхідності психологічного супроводу процесу адаптації студентів до навчання у виші та розвитку їх особистісного адаптаційного потенціалу.

На думку А.Г. Маклакова, психологічний супровід навчального процесу у вищому навчальному закладі є «комплексом заходів із соціально-психологічного дослідження та поглибленого психологічного обстеження студентів, а також корекції їх стану в процесі навчання у виші, які проводяться з метою підвищення ефективності навчальної діяльності на основі врахування адаптаційних можливостей особистості» [8, с.15].

Відповідно, основними напрямками психологічного супроводу адаптації студентів до навчання у виші можуть бути: 1) оцінювання індивідуальних особливостей та ускладнень, що виникають у студентів в процесі їх адаптації до навчання у вищому навчальному закладі; 2) надання допомоги студентам, що мають труднощі в адаптації до навчання у виші; 3) проведення заходів щодо розвитку індивідуальних адаптаційних можливостей студентів; 4) розробка практичних рекомендацій для професорсько-викладацького складу; 5) вивчення психологічного клімату у студентському колективі [8].

В.В. Белов та В.О. Корзунін вважають, що для визначення змісту психологічного супроводу в системі вищої освіти необхідно спиратись на компетентнісний підхід, метою якого є не лише професійний, а й особистісний розвиток студентів у процесі навчання у виші, оскільки компетентність є «інтегральною якістю суб'єкта учіннєвої діяльності, яка проявляється у готовності та здатності студентів оволодівати ключовими компетентностями, що стосуються успішної реалізації себе у професійній діяльності» [1, с.36]. Виходячи з позицій компетентнісного підходу, одним із напрямків психологічного супроводу студентів є розвиток їх адаптаційного потенціалу та, відповідно, оптимізація процесу адаптації студентів до умов навчання у виші [1].

Враховуючи вище зазначене, нами була розроблена програма психологічного супроводу адаптації першокурсників до навчання у виші.

Метою програми є створення умов, що сприяють оптимізації процесу адаптації студентів перших курсів та підвищення адаптаційного потенціалу особистості студентів.

Зазначена мета може бути реалізована через виконання наступних завдань:

1. Забезпечення взаємодії всіх учасників навчального процесу (інституту кураторів, деканатів, студентського самоврядування, психологічної служби, батьків та студентів).

2. Визначення рівня адаптації першокурсників, а також вивчення їх рівня їх адаптаційних можливостей.

3. Сприяння формуванню навичок та умінь раціональної організації розумової діяльності, виробленню оптимального режиму праці, відпочинку та побуту, розвитку самостійності, рефлексії тощо.

4. Створення умов для розвитку творчого потенціалу, здібностей студентів перших курсів, сприяння їх успішній самореалізації та саморозвитку.

5. Сприяння розвитку комфортної психологічної атмосфери в студентському колективі, формуванню навичок конструктивної взаємодії з усіма учасниками навчального процесу.

6. Створення умов для розвитку ціннісно-сислової сфери студентів, формування системи їх професійних цінностей.

Зміст програми психологічного супроводу першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі визначає такі основні напрямки роботи: просвітницькі та інформаційні; психодіагностичні; психокорекційні та/чи консультативні; розвивальні.

Незважаючи на існуючі розбіжності у визначенні сутності психологічного супроводу, науковці зазвичай виокремлюють такі його основні характеристики, як безперервність, постійність та цілісність; можливість здійснення за умови взаємодії всіх учасників навчального процесу (психолога, викладацько-професорського складу, студентів); поєднання у процесі супроводу вивчення, розвитку, формування та корекції.

Враховуючи зазначене, психологічній службі вищого навчального закладу доцільно реалізовувати програму психологічного супроводу адаптації студентів першого курсу до навчання у виші на кількох рівнях: через роботу зі студентами першого курсу; через роботу з викладачами; через роботу із студентським самоврядуванням.

Робота зі студентами першого курсу може включати в себе низку заходів, спрямованих на діагностику їх індивідуального адаптаційного потенціалу, інформування щодо специфіки навчальної діяльності у виші, індивідуальну консультативну та корекційну роботу, проведення соціально-психологічних тренінгів та тренінгів особистісного зростання.

Просвітницька діяльність студентів перших курсів спрямована на їх інформування щодо особливостей навчального процесу, специфіки соціокультурного життя у виші, роз'яснення вимог до особистісних якостей студента, особливостей організації часу тощо.

Діагностика особистісного адаптаційного потенціалу може бути зосереджена на вивченні його компонентів: енергетичного, когнітивного, інструментального, творчого, мотиваційного та

комунікативного. На думку О.М. Богомолова, ці компоненти можуть бути співвіднесені з рівнями адаптаційного потенціалу. Так, базовим є індивідний рівень, який визначає енергетичні та динамічні межі активності людини. Він співвідноситься з енергетичним (включає психофізіологічні характеристики, які обумовлюють енергетичний та динамічний діапазони реагування) та когнітивним (позначає рівень розвитку пізнавальних процесів та когнітивну гнучкість) компонентами адаптаційного потенціалу. Наступним є суб'єктно-діяльнісний рівень, який містить ресурси людини та способи і механізми їх реалізації. Він співвідноситься з інструментальним (здібності, навички, уміння) та творчим (творчі здібності) компонентами. Найбагатшим за складом, якістю та розмаїттям ресурсів є особистісний рівень, який може бути співвіднесений з мотиваційним (особливості ціннісно-мотиваційної сфери, схильності) та комунікативним (комунікативні особливості та система ставлень особистості) компонентами [2]. Відповідно, психодіагностична робота повинна бути спрямована на виявлення як окремих індивідуальних особливостей адаптаційного потенціалу, так і його цілісної структури.

Консультативна та корекційна робота може бути спрямована на розвиток та посилення навчальної і професійної мотивації, навичок самоменеджменту, розвиток учінневих вмінь та регуляції життєдіяльності, формуванні професійної ідентичності, подоланні комунікативних та особистісних проблем тощо. При цьому, під час здійснення коригувальних впливів, слід керувались особистісним принципом проведення психокорекційної роботи, відповідно до якого психолог повинен враховувати, що формування, зміна будь-якого ставлення чи усталеного способу дії зачіпає цілісну особистість і передбачає здійснення комплексного впливу на пізнавальну, емоційну, мотиваційну та діяльнісну сфери [3; 12].

Розвивати особистісний адаптаційний потенціал студентів першого курсу, підвищувати їх компетентність у налагодженні міжособистісної та ділової взаємодії можна за рахунок їх включення до різноманітних форм групової взаємодії, оскільки групова форма аналізу та осмислення особистісних характеристик, змісту професійної діяльності та усвідомлення себе як майбутнього професіонала забезпечує широкі можливості спілкування та взаємодії студентів, розширює їх

практичний досвід за рахунок збагачення досвідом інших учасників.

Доцільно долучати студентів першого курсу до участі у тренінгах особистісного зростання, зміст яких розподілений за модулями. Так, наприклад, тренінг для розвитку адаптаційного потенціалу особистості може містити такі змістовні модулі: орієнтований на спілкування; орієнтований на особистісну сферу; орієнтований на навчально-професійну діяльність.

При цьому, перший модуль розрахований на підвищення усвідомлення учасниками себе в системі професійного і особистісного спілкування, його оптимізацію. Особлива увага приділяється розвитку сенситивності студентів до сприйняття партнерів по спілкуванню, виробленню суб'єктного ставлення до них. На цьому етапі застосовуються вправи та техніки, орієнтовані на розвиток психологічних можливостей особистості, зокрема її соціально-перцептивних і комунікативних здібностей (за Є.І. Роговим, О.В. Сидоренко), усвідомлення звичних способів спілкування, аналізу помилок в міжособистісній взаємодії (за Т.М. Яблонською). Цій меті слугує використання значної кількості невербальних технік та ролевих і організаційно-діяльнісних ігор.

Другий модуль спрямований на підвищення усвідомлення учасниками власних особистісних особливостей. У центрі уваги на цих заняттях перебувають завдання з осмислення та структурування студентом уявлень про себе, саморозуміння, самоставлення. Цьому сприяє постійна вербалізована рефлексія власних думок та почуттів, яка поступово збагачується процесами зворотного зв'язку від інших членів групи. До нього входять вправи, спрямовані на фокусування уваги учасників тренінгу на власній особистості, переживаннях, думках, уявленнях про самого себе (за О.П. Грищук, І.В. Вачковим та ін.). Підібрані таким чином вправи, на нашу думку, призводять до руйнування стереотипів неадекватного самосприйняття, що в свою чергу призводить до вищого рівня саморозуміння, відкриття невідомих сторін власного Я.

Третій модуль орієнтований на усвідомлення студентами себе у системі професійної діяльності та оптимізацію розвитку системи професійно-значущих цінностей. Центральними на цьому етапі роботи стають процеси, спрямовані на забезпечення комфортних умов для особистісного і професійного самовизначення, включення студентами свого Я в уявні і

змодельовані професійно-педагогічні ситуації, осмислення цих ситуацій та себе в них із різних позицій. Увага звертається на ефективність нових поведінкових патернів, відпрацювання умінь самоаналізу навичок професійної діяльності. Таким чином досягається як проблематизація конкретних педагогічних ситуацій, так і власних педагогічних вмінь та актуалізація у студентів процесу професійної ідентифікації, внутрішньої позиції «Я в професії» [10].

Робота з викладачами у контексті реалізації програми психологічного супроводу адаптації першокурсників до навчання у виші може здійснюватись через проведення різноманітних психолого-педагогічних семінарів, тренінгів, розробку інформаційних листів та рекомендацій для викладачів, спрямованих на підвищення їх психологічної компетентності, формування в них позиції наставника. Так, на думку В.В. Белова та В.О. Корзуніна, наставництво має низку переваг: може здійснюватись різними шляхами і в різноманітних ситуаціях; стосується діяльності та професії; орієнтоване на особистість з її власною системою цінностей, інтересів, почуттів; діє паралельно або доповнює будь-який інший метод навчання; охоплює широке поле діяльності [2]. Наставництво у вищому навчальному закладі стає особливо актуальним при здійсненні наукового керівництва під час написання науково-дослідних, курсових та випускних кваліфікаційних робіт, створенні дослідницьких майданчиків та проблемних груп.

Робота зі студентським самоврядуванням в рамках психологічного супроводу адаптації студентів першого курсу до навчання може бути реалізована через створення умов для участі студентів у культурному житті університету; сприяння розвитку молодіжних суспільних організацій та підтримка студентських ініціатив; підготовку молодіжних лідерів та залучення студентської молоді до різноманітних просвітницьких чи профілактичних заходів, організованих за принципом «рівний – рівному» з метою підвищення психологічної та соціальної компетентності студентів.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Психологічний супровід адаптації першокурсників до навчання з позиції компетентнісного особистісно-розвивального підходу повинен здійснюватись психологічною службою вишу та становить систему взаємопов'язаних заходів, спрямованих на діагностику



рівня адаптації першокурсників; розвиток адаптаційного потенціалу студентів та вирішення ускладнень, які виникають в процесі адаптації до навчання у виші; залучення студентів до різноманітних заходів, спрямованих на розвиток молодіжної ініціативи та формування соціальної компетентності. Програма психологічного супроводу має реалізовуватись на трьох рівнях – зі студентами, з викладачами та зі студентським активом. Своєчасне вирішення завдань програми психологічного супроводу дозволить якісно підвищити показники особистісного адаптаційного потенціалу студентів першого курсу та оптимізувати процес їх адаптації до навчання у виші.

*Перспективи подальших досліджень* вбачаємо в апробації програми адаптації першокурсників до навчання у виші в рамках діяльності психологічної служби.

#### **Список використаних джерел**

1. Белов В.В. Психологическое сопровождение личностного развития студентов в вузе / В.В. Белов, В.А. Корзунин // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. – Т.5. – №4. – С.33-45.
2. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А.М. Богомолов // Психологическая наука и образование. – 2008. – №1. – С.67-73.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. / И. В. Вачков – М: Издательство «Ось-89», 1999. – 137с.
4. Гречкина Л.Ю. Изучение процессов адаптации студентов вуза / Л.Ю. Гречкина // Вестник БГУ. – 2017. – Вып. 1. – С.3-9.
5. Гришук О.П. Оптимізація самоставлення особистості в умовах професійної діяльності / О.П. Гришук // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №8. – С.19-25.
6. Грушевський В.О. Особливості соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ / В.О. Грушевський // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. – 2014. – № 2.12. – С.67-72.
7. Косаревская Т. Е. Психологические аспекты личностного становления студентов: Методические рекомендации для кураторов студенческих групп, психологов и воспитателей / Т.Е. Косаревская, Р.Р. Кутькина., С.И. Лашук. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006 – 40 с.
8. Маклаков А.Г. Методологические основы организации психологического сопровождения студентов, обучающихся в вузе / А.Г. Маклаков // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2009. – №2 (Психология). – С.6-22.

9. Раднаева М.В. К вопросу адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе / М.В. Раднаева, Ю.В. Шибанова // Вестник БГУ. – 2016. – Вып. 1. – С.44-49.

10. Тітова Т. Є. Цінності у моєму житті: програма та методичні рекомендації тренінгу з формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів / Т. Є. Тітова, Н. М. Тищенко – Полтава : Фірма «Техсервіс», 2007. – 92с.

11. Фурман А.В. Психологічна служба університету: від моделі до технології / А.В. Фурман, Т.Л. Надвичина // Психологія і суспільство. – 2013. – №2. – С.80-104.

12. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник / Т.С. Яценко – К. : Либідь, 1996. – С.61-82.

***T. Titova, K. Kryklyia***

### **PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE OF THE FIRST YEAR STUDENTS TO THE STUDYING AT THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

*Article deals with the problem of the first year students' adaptation to studying and their adaptation potential.*

*Students' adaptation to studying the higher educational establishment is a complex process and its success depends on some internal and external factors. Among these factors one can distinguish the quality of professional education and the level of student's personal development. Thus, the necessity of conducting of psychological assistance for the first year students as well as developing their adapting potential is grounded.*

*The psychological assistance for the first year students based on competence personal-developmental approach should be fulfilled by higher educational establishment's psychological service. This assistance includes the system of such interconnected activities as diagnostics of first year students' adaptation level; development of students' adapting potential; diminishing of complications in the process of students' adaptation to studying; involving students into different events aimed to developing their initiative and social competence. The program of psychological assistance is represented. This program must be fulfilled on three main levels – with students, with tutors, and with student activists. Prompt realization of program's main tasks allows to increase considerably the indices of personal adapting potential of the first year students as well as to improve the process of their adaptation to studying at higher educational establishment.*

**Key words:** *adaptation, students' adaptation to the studying, personal adapting potential, psychological assistance, competence approach.*

Надійшла до редакції 10.01.2018 р.

# КЛІНІКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНИХ РОЗЛАДІВ

УДК 159.952 : 616.89 – 008

## **ПОМОГАЙБО Валентин Михайлович**

*кандидат біологічних наук, професор-консультант кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

## **БЕРЕЗАН Олексій Іванович**

*кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

## **ПЕТРУШОВ Андрій Васильович**

*кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

## ГЕНЕТИКА СИНДРОМУ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ

*Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) – найпоширеніший психічний розлад, який охоплює по всьому світу в середньому 5% дітей шкільного віку та 2,5% дорослих. Як і інші ментальні розлади, він належить до захворювань зі спадковою схильністю. Генетична складова СДУГ за формулою К. Хольцингера становить в середньому 54%. Виявлено 24 фрагменти хромосом, причетних до розладу. Ідентифіковано 10 генів, які пов'язані з системами нейротрансмітерів та функціонуванням синапсів і мутації яких є факторами ризику розвитку СДУГ. Дослідження загальногеномних асоціацій (ДЗГА) виявили мутації, причетні до захворювання: 5 однонуклеотидних поліморфізмів, 5 дрібних інсерцій/делецій та понад 30 змін кількості копій. Ці мутації можуть бути локалізовані в екзонах та інтронах генів, а також ділянках ДНК, які не транскрибуються.*

**Ключові слова:** *синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, зчеплення, кандидатні гени, однонуклеотидні поліморфізми, дрібні інсерції/делеції, однонуклеотидні варіанти, зміни кількості копій.*

© В.М. Помогайбо, О.І. Березан, А.В. Петрушов, 2018

orcid.org/0000-0002-9828-2565

orcid.org/0000-0002-4959-3594

orcid.org/0000-0002-1269-2978

http://doi.org/10.5281/zenodo.1170324

**Постановка проблеми.** Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ; attention-deficit/hyperactivity disorder, ADHD) – найпоширеніший психічний розлад, який охоплює по всьому світу в середньому 5% дітей шкільного віку та 2,5% дорослих. Його основними ознаками є надмірно високий рівень рухової активності, імпульсивність та неуважність, що спричинює низькі результати навчального процесу, підвищений ризик наркоманійної залежності та негативні наслідки для сім'ї та спілкування з однолітками. Основні симптоми СДУГ можуть виразно перекриватися симптомами інших неврологічних розладів – аутизму, депресії, біполярного розладу, синдрому тривожності тощо. СДУГ частіше зустрічається у чоловіків, ніж у жінок із співвідношенням приблизно 2:1 у дітей та 1,6:1 у дорослих [5, с. 59-66]. Симптоми розладу мають хронічний характер і у майже 60% випадків зберігаються у зрілому віці [14]. Дана публікація продовжує нашу серію оглядів з генетики ментальних та поведінкових розладів людини [1; 2].

**Мета статті** полягає в теоретичному аналізі сучасних генетичних досліджень синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Для вивчення генетики СДУГ, як і інших спадкових захворювань, користуються такими технологіями як генеалогічні дослідження (дослідження родоходів, близнят і прийомних дітей), пошуки груп зчеплення та кандидатних генів, дослідження загальногеномних асоціацій тощо.

**Генеалогічні дослідження.** СДУГ, як і інші ментальні розлади, належить до захворювань зі спадковою схильністю, які відзначаються тим, що їх розвиток спричинюється генетичною складовою під дією відповідних чинників навколишнього середовища. Це було засвідчено результатами численних генеалогічних досліджень. По-перше, вони показали, що СДУГ обмежується окремими родоходами і що ризик розвитку розладу у родичів першого ступеня спорідненості із хворими становить близько 20%, тобто в 4 рази більше, ніж у загальній популяції [5, с. 59-66; 11].

Було також визначено, що конкордантність монозиготних близнят становить в середньому 70%, а дизиготних – 35% [22]. За цими показниками коефіцієнт успадкованості схильності

до СДУГ за формулою К. Хольцингера становить в середньому 54%. Таким чином, доля впливу умов навколишнього середовища на ризик розвитку цього розладу становить 46%, що свідчить про деякі можливості його профілактики та лікування.

Досліджень СДУГ на основі обстеження прийомних дітей досить мало і вони суперечливі через ряд причин [22]. По-перше, в багатьох країнах інформація про прийомних дітей закрита. По-друге, опікунські агенції передають безпритульних дітей звичайно в забезпечені родини.

**Групи зчеплення.** Дослідження причетності певних фрагментів хромосом (груп зчеплення, регіонів геному) до ризику СДУГ здійснюється шляхом пошуку відповідних ДНК-маркерів у геномах членів родоводів, обтяжених захворюванням. Вони розпочалися з перших років 21-го століття. На цей час запропоновано понад 100 таких регіонів, які локалізовані практично в усіх хромосомах, окрім 19-ої, 22-ої, 23-ої та Y-хромосоми. Однак лише 24 регіони є статистично достовірними, а в 15-и із них виявлені кандидатні гени СДУГ. Ці регіони розподілені по геному таким чином: по одному в хромосомах 4, 6, 11, 13, 14, 15 та 17, по два у хромосомах 1, 9 і 18, 3 в хромосомі 2 та по 4 в хромосомах 5 і 16 [13]. Найбільше переконливими є два регіони – 16p13 [17; 20] та 17p11 [4; 18], які були ідентифіковані в двох різних дослідженнях великих вибірок (понад 200 родоводів, загальним обсягом понад 800 осіб) за різними методиками.

**Кандидатні гени.** Виявлення кандидатних генів здійснюється в результаті пошуку відповідних ДНК-маркерів у межах окремих генів, а іноді і декількох генів. Запропоновано понад 300 генів-кандидатів СДУГ, але в переважній більшості дані виявилися суперечливими або статистично недостовірними. На цей час залишається принаймні 10 генів, причетність яких до ризику розвитку СДУГ переконливо підтверджена завдяки проведенню досліджень на великих вибірках, здійсненню мета-аналізів та перевірки на тваринних моделях (див. таблицю 1).

Таблиця 1

## Кандидатні гени СДУГ (за Nawaj Z. et al. [7; 8]).

Ген	Продукт гена та його функції	Мутація	Локалізація мутації	Причетність до інших захворювань
<i>SLC6A3</i> (5p15.3)	Мембранний протеїн, який здійснює зворотне переміщення нейротрансмітера дофаміну із синапсу в пресинаптичний нейрон	Зміна кількості тандемних повторів, розміром 40 bp кожний (у нормі 3-11 копій)	Нетрансло-ючий регіон	Шизофренія, біполярний розлад, аутизм, синдром тривожності, епілепсія, наркоманійна залежність тощо (всього понад 60)
<i>DRD4</i> (11p15.5)	Білок-рецептор дофаміну D4, який пригнічує фермент аденілатциклазу	Зміна кількості тандемних повторів, розміром 48 bp кожний (у нормі 2-10 копій),	Екзон	Шизофренія, тривожності, біполярний розлад, наркоманійна залежність тощо (всього понад 40)
<i>DRD5</i> (4p16.1)	Білок-рецептор дофаміну D5, який активізує фермент аденілатциклазу і бере участь у сприйманні позаклітинних сигналів у формі дофаміну	148 bp динуклеотидних повторів	Промотор	Шизофренія, біполярний розлад, дистонія тощо (всього понад 20)
<i>SLC6A4</i> (17q11.2)	Мембранний протеїн, який здійснює зворотне переміщення нейротрансмітера серотоніну із синапсу в пресинаптичний нейрон	Інсерція/делеція розміром 40 bp	Промотор	Шизофренія, глибока депресія, аутизм, синдром тривожності, біполярний розлад, епілепсія, наркоманійна залежність тощо (всього близько 90)

Таблиця 1 (продовження)

## Кандидатні гени СДЛГ (за Nawil Z. et al. [7; 8])

Ген	Продукт гена та його функції	Мутація	Локалізація мутації	Причетність до інших захворювань
<i>HTR1B</i> (6q13)	Блок-рецептор нейротрансмітера серотоніну 1В, який є головною мішенню для антидепресантів і психотропних речовин	Однонуклеотидний поліморфізм rs6296	Екзон 1	Шизофренія, аутизм, синдром тривожності, алкоголізм тощо (всього понад 20)
<i>SNAP25</i> (20p12-p11.2)	Протеїн плазматичної мембрани, необхідний для синтезу синаптичних везикул та вивільнення нейротрансмітера	Однонуклеотидний поліморфізм rs3746544	Нетранслюючий регіон	Шизофренія, біполярний розлад, епілепсія тощо (всього 19)
<i>SLC9A9</i> (3q24)	Блок, який бере участь в обміні іонів водню і натрію через мембранні клітин	Інверсія у складі фрагменту 3p14-q21		Аутизм, первазивний розлад розвитку тощо (всього 4)
<i>ADGRL3</i> ( <i>LPHN3</i> ) (4q13.1)	Блок-рецептор латрофіліну 3, який може брати участь у адгезії клітин і трансдукції сигналу	Порушення сплайсінгу	Ексони 4-19	Захворювання нементального характеру (всього 3)
<i>GIT1</i> (17q11.2)	Блок, який активує фермент гуанозин-3-фосфатазу і, можливо, причетний до міграції та адгезії клітин, а також формування та переміщення везикул	Однонуклеотидний поліморфізм rs550818	Інtron	6 нементальних захворювань, серед яких дві форми раку
<i>NOS1</i> (12q24.22)	Фермент синтезу оксид азоту, який має бактерицидні та протипухлинні властивості, а в нервовій системі може відігравати роль нейротрансмітера	180–210 bp ЦА-повторів	Екзон	Шизофренія, біполярний розлад, розлад настрою, онкопатології тощо (всього понад 40)

Як видно із таблиці, кандидатні гени СДУГ або мережі, в яких вони задіяні, пов'язані переважно з системами нейротрансмітерів та функціонуванням синапсів. Типи мутацій у цих генах самі різноманітні – від одонуклеотидних поліморфізмів до інверсії гена в складі фрагменту хромосоми. Кожен із зазначених кандидатних генів СДУГ, окрім двох, причетний також до кількох інших ментальних розладів.

**Загальногеномні асоціації.** Дослідження загальногеномних асоціацій (ДЗГА; genome-wide association study, GWAS) полягає у пошуку в геномі людини певних ДНК-маркерів, які пов'язані з хворобою. Ці маркери є порушеннями будови молекули ДНК і можуть мати місце як в екзонах, так і в інтронах та в фрагментах геному, які не транскрибуються. Вони бувають одонуклеотидними поліморфізмами, одонуклеотидними варіантами, дрібними інерціями/делеціями та змінами кількості копій.

**Одонуклеотидні поліморфізми** (ОНП; single nucleotide polymorphisms, SNPs) є досить поширеними мутаціями генів, які полягають у заміні певного одного нуклеотиду на інший. Перші два достовірно причетні до СДУГ ОНП були виявлені у 2008 р. Лескі-Су з колегами [10]. Ці ОНП локалізовані в інтронних зонах генів *CDH13* (rs6565113) та *GFOD1* (rs552655). Невдовзі ці результати були підтвержені іншими авторами [6; 15; 23]. Ген *CDH13* (16q23.3) кодує білок кадєрин-13, який локалізується на поверхні клітинної мембрани і пригнічує ріст аксонів. Причетний, крім СДУГ, до ризику 24 захворювань, переважно онкологічних. Вважається, що ген *GFOD1* (6p23) кодує протеїн, який активізує фермент глюкозо-фруктозо-оксидоредуктазу. Він причетний також до двох форм карцином [8]. Незабаром були виявлені ще три ОНП у процесі вивчення кандидатних генів *HTR1B*, *SNAP25* і *GIT1* (див. таблицю 1).

Однак результати більшості пошуків ОНП, пов'язаних із розладом, виявилися суперечливими. Навіть мета-аналіз геномів кількох тисяч випадків СДУГ та контрольних осіб не дав однозначних позитивних результатів [16]. Таку ситуацію можна пояснити лише діагностичною складністю СДУГ та невизначеністю його меж із нормою. Новий підхід до проблеми запропонували Поулменс із колегами [19]. Цей підхід полягає в аналізі функціонального плетива кількох десятків генів, які



причетні до розвитку центральної нервової системи і в яких виявлено недостовірні ОНП. Такий аналіз сприятиме розумінню молекулярних основ СДУГ. Пізніше цей підхід успішно був використаний групою бразильських дослідників, які показали, що гени, експресовані у головному мозкові та причетні до СДУГ, пов'язані з адгезією клітин, синапсами, глутамат-ергічними та серотонінергічними шляхами [3].

Тим не менше, необхідно продовжувати виявлення ОНП, бо вони є поширеними і зручними ДНК-маркерами генетичних захворювань. Для цього потрібні великі вибірки обстежень рівня понад 10 тис. осіб, які з успіхом використовуються в дослідженнях інших ментальних розладів, наприклад аутизму, шизофренії, біполярного розладу, депресії тощо. Звичайно, дослідження таких обсягів можливі лише за тісного міжнародного співробітництва.

*Однонуклеотидні варіанти* (ОНВ; single nucleotide variants, SNVs) полягають у інсерції чи делеції одного нуклеотиду. На цей час відома поки-що одна публікація, присвячена загальногеномному дослідженню ОНВ [3]. Автори подають результати загальногеномного обстеження екзомів 30 бразильських трійок (обоє батьків та їхня дитина) із спорадичним СДУГ. Було виявлено 26 заново виниклих ОНВ з помірним та високим ефектом. Вони були наявні у половини хромосом – по одному в хромосомах 2, 3, 4, 5 до чотирьох в хромосомах 9 і 14. 17 із них виявилися досить поширеними, 2 – рідкісними та 7 раніше невідомими. Ці варіанти присутні у 25 генах (у гені *VWDE* – 2 ОНВ в одній і тій же родині), які експресуються в головному мозкові. Виявлено також 134 дуже рідкісних ОНВ з високим ефектом у 134 генах, експресованих у головному мозкові. Шість із цих генів (*ACOXL*, *ANKRD42*, *CYFIP2*, *MCP1*, *NPSR1*, *OBSL1*) із однаковими варіантами були представлені у двох родин, а інші гени – лише в одній. Крім того, дослідники виявили 127 рідкісних варіантів із помірним ефектом у 120 генах, які експресуються в головному мозкові. П'ять із цих генів (*ACSM1*, *GIMAP6*, *ILDRI*, *MUC6*, *RGS12*) мали по два варіанти в одній родині, один ген (*IFLTD1*) виявився із трьома варіантами в одній родині та один ген (*DNAH3*) мав той самий варіант у двох різних родин. Решта 113 генів мали лише по одному варіанту. Але необхідно зауважити, що ці

результати потребують підтверджень у подальших дослідженнях різних авторів.

*Дрібні інсерції/делеції* (ІнДел) охоплюють незначну кількість нуклеотидів – від кількох до 50 і вважаються рідкісними, специфічними мутаціями. На цей час Ін/Дел виявлена в одному кандидатному гені СДУГ – *SLC6A4* (див. таблицю 1).

*Зміни кількості копій* (ЗКК; *copy number variations, CNVs*) трапляються внаслідок делецій чи дуплікацій, які можуть охопити кілька генів, один ген або трапитися в межах окремого гена. Це призводить до порушення кількості копій генетичного матеріалу, що суттєво впливає на ступінь його експресії. ЗКК є рідкісними, специфічними аномаліями ДНК, які досить поширені і складають близько 13% геному людини [21].

З удосконаленням та здешевленням технології ДЗГА кількість досліджень загальногеномних ЗКК неупинно зростає. Звичайно, найбільшу статистичну достовірність мають ті дослідження, де обстежуються достатньо великі вибірки. Одне із таких досліджень здійснила Дж. Еліа з колегами [6]. Автори обстежили геноми понад 5 тис. випадків СДУГ та контрольних осіб, а також провели статистичний аналіз об'єднаної вибірки за даними інших авторів загальним обсягом 2,5 тис. випадків СДУГ і понад 9,2 тис. контрольних осіб. Результати дослідження показали достовірний зв'язок СДУГ із наявністю ЗКК в інтронах генів мережі метаботропних глутаматних рецепторів – дуплікації в гені *GRM1* (3697 bp) і делецій в генах *GRM5*, *GRM7* та *GRM8*. (82212, 13283 та 1108 bp відповідно). Ці рецептори розташовані на мембранах нейронів і забезпечують, на противагу швидкодіючим монотропним рецепторам, повільні реакції на глутаматергічні сигнали. Вони беруть участь у процесах пам'яті, навчання, відчуття тривоги та болі. Ген *GRM1* (6q24.3) кодує глутамат-метаботропний рецептор 1 (відомо 8) і може бути причетним, крім СДУГ, до понад 20 захворювань, серед яких шизофренія, біполярний розлад, хвороба Паркінсона, кілька форм раку тощо. Ген *GRM5* (11q14.3) кодує глутамат-метаботропний рецептор 5 і може бути причетним, крім СДУГ, до 16 захворювань, серед яких шизофренія, хорея Гантингтона, хвороба Паркінсона тощо. Ген *GRM7* (3p26.1) кодує глутамат-метаботропний рецептор 7 і може бути причетним, крім СДУГ,

до 3 захворювань, серед яких шизофренія, біполярний розлад і одна із форм деменції. Ген *GRM8* (7q31.33) кодує глутамат-метаботропний рецептор 8 і може бути причетним, крім СДУГ, до 6 захворювань, серед яких аутизм, шизофренія, хорея Гантингтона, алкоголізм. Крім того, автори підтвердили причетність до СДУГ дуплікації фрагменту 15q13.3, в якому локалізований ген *CHRNA7*. Цей ген кодує субодиницю альфа-7 нікотин-ацетилхолінового рецептора. Його дуплікація причетна, крім СДУГ, до понад 20 захворювань, серед яких аутизм, шизофренія, біполярний розлад, епілепсія, деменція тощо. [8]. В іншому загальногеномному аналізі ЗКК (обсягом понад 1,5 тис. осіб) було виявлено, що ген *PARK2* (6q26) містить у випадках СДУГ 3 делеції та 9 дуплікацій, а у контрольних осіб – 2 делеції та 2 дуплікації [9]. Функції цього гена поки-що невідомі. Він, крім СДУГ, причетний до майже 60 захворювань, у тому числі до аутизму, хвороби Паркінсона, епілепсії, декількох форм раку тощо.

ЗКК виявлені також принаймні у 4-х кандидатних генах: *SLC6A3*, *DRD4*, *DRD5*, *NOS1* (див. таблицю 1).

У геномах пацієнтів із СДУГ було виявлено також 4 нових (у 1,7% пацієнтів) та 19 рідкісних, специфічних ЗКК (у 7,7% пацієнтів) [12]. Нові ЗКК локалізовані в генах *DCLK2* (делеція 33 kb), *MACROD2* (делеція 109 kb), *SORCSI* (інсерція 318 kb) і *SORCS3* (інсерція 242 kb), які експресуються в головному мозкові та були раніше ідентифіковані як причетні до кількох інших психіатричних розладів. Ген *DCLK2* (4q31.3) кодує кортиноподібну кіназу 2, яка бере участь у взаємодії білків та організації структури гіпокампа. Він причетний також до епілепсії. Ген *MACROD2* (20p12.1) кодує О-ацетил-АДФ-рибозо-левцетилазу, яка бере участь у метаболізмі білків. Він причетний також до аутизму, синдрому Кабукі та двох форм раку. Ген *SORCSI* (10q25.1) кодує протеїн 1 рецептора сортиліну і експресуються в центральній нервовій системі. Він причетний також до біполярного розладу, нарколепсії та двох форм раку. Ген *SORCS3* (10q25.1) кодує протеїн 3 рецептора сортиліну і експресуються в головному мозкові. Він причетний також до біполярного розладу та хвороби Альцгеймера [8].

Рідкісні ЗКК виявлені в локусах, які раніше були визначені як причетні до СДУГ та/або до інших психіатричних розладів:

4p12 (делеція 64 kb), 6p24.2, 12q24.33 і 20p12.1 (аутизм), 11q22.1, 15q13 і 16p11.2 (СДУГ, аутизм, шизофренія), 9q33.1 (аутизм, біполярний розлад, шизофренія) тощо. Для визначення ролі нових та рідкісних ЗКК у розвитку СДУГ, необхідні подальші ретельні дослідження на достатньо великих вибірках, а також з використанням технології мета-аналізу.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** У вивченні молекулярно-генетичних механізмів розвитку СДУГ досягнуті результати, недостатні для розробки стратегії успішного його лікування. Не вирішить проблему і просте накопичення даних про гени та мутації, причетні до розладу. За такої ситуації потрібен новий підхід, який полягає у інтегрованому аналізі функціонального плетива принаймні кількох десятків генів, які причетні до розвитку центральної нервової системи і, перш за все, головного мозку.

#### *Список використаних джерел*

1. Помогайбо В. М. Генетика розладів аутистичного спектру / В. М. Помогайбо, О. І. Березан, А. В. Петрушов // Світ медицини та біології. – 2017. – №1(59). – С. 208–212.
2. Помогайбо В. М. Психогігієнічні аспекти підготовки спеціальних педагогів і соціальних працівників до роботи з дів'янтами / В. М. Помогайбо, О. І. Березан // Спеціальна освіта і соціальна робота: теорія і практика підготовки фахівця: монографія / ПНПУ імені В. Г. Короленка: [за заг. ред. Пахомової Н. Г., Погребняка В. А.]. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2017. – С. 227–245.
3. Araújo Lima de L. An integrative approach to investigate the respective roles of single-nucleotide variants and copy-number variants in Attention Deficit/Hyperactivity Disorder / L. de Araújo Lima, A.C. Feiodos-Santos, S.I. Belangero et al. // Sci. Rep. – 2016. – Vol. 6. – Art. 22851. – 13 p.
4. Arcos-Burgos M. Attention-deficit/hyperactivity disorder in a population isolate: linkage to loci at 4q13.2, 5q33.3, 11q22, and 17p11 / M. Arcos-Burgos, F.X. Castellanos, D. Pineda et al. // Am. J. Hum. Genet. – 2004. – Vol. 75. – No. 6. – P. 998-1014.
5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5th ed. – Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013. – 992 p.: 59-66.
6. Elia J. Genome-wide copy number variation study associates metabotropic glutamate receptor gene networks with attention deficit hyperactivity disorder / J. Elia, J.T. Glessner, K. Wang et al. // Nat. Genet. – 2012. – Vol. 44. – No. 1. – P. 78-84.

7. Hawi Z. The molecular genetic architecture of attention deficit hyperactivity disorder / Z. Hawi, T.D.R. Cummins, J. Tong et al. // *Mol. Psychiatry*. – 2015. – Vol. 20. – No. 3. – P. 289-297.

8. Human Gene Database. – 2017. – URL: <http://www.genecards.org>; <http://www.malacards.org>

9. Jarick I. Genome-wide analysis of rare copy number variations reveals *PARK2* as a candidate gene for attention-deficit/hyperactivity disorder / I. Jarick, A.L. Volckmar, C. Putter et al. // *Mol. psychiatry*. – 2014. – Vol. 19. – No. . – P. 115-121.

10. Lasky-Su J. Genome-wide association scan of quantitative traits for attention deficit hyperactivity disorder identifies novel associations and confirms candidate gene associations / J. Lasky-Su, B.M. Neale, B. Franke et al. // *Am. J. Med. Genet. B* – 2008. – Vol. 147B. – No. 8. – P. 1345-1354.

11. Levy F. Attention-deficit hyperactivity disorder: A category or a continuum? Genetic analysis of a large-scale twin study // *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*. – 1997. – Vol. 36. – No. 6. – P. 737-744.

12. Lionel A.C. Rare copy number variation discovery and cross-disorder comparisons identify risk genes for ADHD / A.C. Lionel, J. Crosbie, N. Barbosa et al. // *Sci. Transl. Med.* – 2011. – Vol 3. – No. 95. – 95ra75.

13. Li Zh. Molecular genetic studies of ADHD and its candidate genes: A review / Zh. Li, S. Chang, L. Zhang, L. Gao and J. Wang // *Psychiatry Research*. – 2014. – Vol. 219. – No. 1. – P. 10-24

14. Mannuzza S. Adult outcome of hyperactive boys. Educational achievement, occupational rank, and psychiatric status / S. Mannuzza, R.G. Klein, A. Bessler et al. // *Arch. Gen. Psychiatry*. – 1993. – Vol. 50. – No. 7. – P. 565-576.

15. Neale B.M. Case-control genome-wide association study of attention-deficit/hyperactivity disorder / B.M. Neale, S. Medland, S. Ripke et al. // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. – 2010. – Vol. 49. – No. 9. – P. 906-920.

16. Neale, B.M. Meta-analysis of genome-wide association studies of attention-deficit/hyperactivity disorder / B.M. Neale, S. Medland, S. Ripke et al. // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. – 2010. – Vol. 49. – P. 884-897.

17. Ogdie M.N. A genome-wide scan for attention-deficit/hyperactivity disorder in an extended sample: suggestive linkage on 17p11 / M.N. Ogdie, I.L. Macphie, S.L. Minassian et al. // *Am. J. Hum. Genet.* – 2003. – Vol. 72. – No. 5. – P. 1268-1279.

18. Ogdie M.N. Attention deficit hyperactivity disorder: fine mapping supports linkage to 5p13, 6q12, 16p13, and 17p11 / M.N. Ogdie, S.E. Fisher, M. Yang et al. // *Am. J. Hum. Genet.* – 2004. – Val. 75. – No. 4. – P. 661-668.

19. Poelmans G. Integrated genome-wide association study findings: identification of a neurodevelopmental network for attention deficit

hyperactivity disorder / G. Poelmans, D.L. Pauls, J.K. Buitelaar and B. Franke // *Am. J. Psychiatry*. – 2011. – Vol. 168. – P. 365-377.

20. Smalley S.L. Genetic linkage of attention-deficit/hyperactivity disorder on chromosome 16p13, in a region implicated in autism / S.L. Smalley, V. Kustanovich, S.L. Minassian et al. // *Am. J. Hum. Genet.* – 2002. – Vol. 71. – No. 4. – P. 959-963.

21. Stankiewicz P. Structural variation in the human genome and its role in disease / P. Stankiewicz and J.R. Lupski // *Annu. Rev. Med.* – 2010. – Vol. 61. – P. 437-455.

22. Willcutt E. The etiology of ADHD: Behavioral and molecular genetic approaches / E. Willcutt // In: *Handbook of cognitive and affective neuroscience of psychopathology*. Ed. D.M. Barch. – Oxford University Press, 2009. – 704 p. – URL: [http://psych.colorado.edu/~willcutt/pdfs/willcutt\\_adhd\\_genetics\\_inpress.pdf](http://psych.colorado.edu/~willcutt/pdfs/willcutt_adhd_genetics_inpress.pdf)

23. Zhou K. Meta-analysis of genome-wide linkage scans of attention deficit hyperactivity disorder / K. Zhou, A. Dempfle, M. Arcos-Burgos et al. // *Am. J. Med. Genet. B.* – 2008. – Vol. 147B. – No. 8. – P. 1392-1398.

**V. Pomohaibo, O. Berezan, A. Petrushov**

#### **GENETICS OF ATTENTION-DEFICIT/HYPERACTIVITY DISORDER**

*Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) is the most common mental disorder, which affects about 5% of school-age children and about 2,5% of adults worldwide. Like other mental disorders it is a disease with genetic predisposition. Genetic component of ADHD is about 54% under K. Holzinger's formula. Thus, the impact of environmental conditions on risk of the disorder development reaches 46% that indicates a possibility of successful treatment of some of its forms. There were identified 24 fragments of chromosomes that have been implicated in the disorder. There were identified 10 genes that have been associated with neurotransmitter systems and with synapse structure and function. Mutations of these genes are risk to the development of ADHD. Most of the attention is drawn to 6 of these genes, whose products are involved in the exchange of neurotransmitters and which are also involved in a number of other mental disorders – schizophrenia, bipolar disorder, autism, epilepsy, etc.: SLC6A3 (5p15.3), DRD4 (11p15.5), DRD5 (4p16.1), SLC6A4 (17q11.2), HTR1B (6q13) and SNAP25 (20p12-p11.2). Genome-wide association study has been found mutation involved in the disease: 5 single-nucleotide polymorphisms, 5 small insertions/deletions and above 30 copy number variations. These mutations may be localized in exons and introns of genes and in DNA-regions that are not transcribed. Only one publication offered almost 300 single nucleotide variants implicated in ADHD, but these data need to replicate in sufficiently large samples. The obtained results of genetic studies are scanty to understand the molecular mechanisms of this disorder as a basis for creation of a treatment strategies. There is need an analysis of the functional network of at least several tens of genes that are involved in a development of the central nervous system and primarily the brain.*

**Key words:** attention-deficit/hyperactivity disorder, linkage, candidate genes, single nucleotide polymorphisms, small insertions/deletions, single nucleotide variants, copy number variations.

Надійшла до редакції 22.01.2018 р.

# ДИСКУСІЇ ТА ОБГОВОРЕННЯ

УДК 616.895.8:101.1

**ФІЛЬЦ Олександр Орестович**

*психотерапевт, доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри психіатрії та психотерапії факультету післядипломної освіти Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького*

## ОСНОВНЕ ПИТАННЯ ПСИХІАТРІЇ ДО ФІЛОСОФІЇ

*...Скажи, Протагоре, чи й далі ти ще думаєш, як думав і я, що усяке обґрунтоване істинне переконання буде знанням? Бо зрозумів я недавно, що й божевілья може виглядати так само.*

*– Авжеж, Сократе, я думаю саме так, як думав і ти. Лише знання є переконанням, обґрунтованим істинно. І ніщо інше. Я ще й усім кажу про таке. Бо ж ми з тобою про це не раз бесідували і, здається мені, ти переконав мене, що так воно і є. Чи не так?*

*– Насправді, так воно і було, Протагоре. Та на біду, я зрозумів недавно, що знаю лиш те, що нічого не знаю надійно про знання. І запевнив мене у цьому Гіппократ.*

*– І як же це сталося?*

*– Це було так. Довелось мені якось зустріти Гіппократа, коли той був у дорозі з Абдери. І він розповів мені, що покликали його тутешні мешканці засвідчити, чи сповна розуму Демокрит. Бо той почав не лише зухвало насміхатися з інших, а ще й вчиняти різні недоречності, позбавлені усякого здорового глузду. Але ж, як засвідчив мені Гіппократ, немало мене здивувавши, не лише наймудрішим у Абдері, виявився Демокрит, але і найменш божевільним з усіх, хто вважав себе володарем тверезого розуму.*

*– То що ж тут такого, аби дивуватись? Що Демокрит спритний хитрун, і що зумів він обвести поважного Гіппократа, мало обізнаного у філософії, навколо пальця, повірять усі. Чи не надто довірливе переконання Гіппократа у Демокритовій мудрості так налаштувало тебе, що вже й засумнівався ти у своєму знанні? Говори швидше, бо не терпиться дізнатися.*

*– Не поспішай даремно, Протагоре, якраз збирався я тобі про це сказати. Ти ж знаєш, недолюблюю я Демокріта, але загнав він - як зрозумів я від Гіппократа - усіх нас у глухий кут. Річ у тім, що почав домагатись хитрий Демокрит, як збирається Гіппократ розпізнавати - сповна людина розуму, чи вже може втратила його. І на що хотів би Гіппократ спиратися у своєму розпізнаванні? Бо ж для цього треба надійно перевірити, чи буде переконання будь-кого обґрунтованими*

*настільки, аби вважати їх істинними, а не якоюсь химерною уявою, як це буває у людей, охоплених манією.*

*– І що на те – Гіппократ? Що він на те відповів?*

*– У тому то й справа, Протагоре, що не зумів на те нічого відповісти не лише Гіппократ. Але і я, коли почав роздумувати, також не знайшов чогось такого, чим міг би гідно запевнити, що знаю достеменно, як відрізнити обгрунтоване переконання у його істинності від божевільного переконання.*

*– Здається, і я не зможу тепер відрізнити - після твоїх слів. То ж як нам бути? Чи можемо ми тепер, навчаючи мудрості інших, мати впевненість у тому, що усяке обгрунтоване істинне переконання таки дійсно є знанням? Виходить так, Сократе, що надійно знати що є знанням, а що – божевільям, ми не можемо? Хіба так.*

*– От, бачиш, Протагоре, і ти вже не знаєш надійно, що ти знаєш. Так і я, тільки навпаки: виявляється, що надійно я знаю лише те, що не знаю нічого достеменно.*

*– Але ж це нісенітниця якась, Сократе! Подумай сам! Не станеш же ти зі мною сперечатись, що ти, як і я, не лише достеменно знаємо, але й знаємо одне і те ж: що бесідуємо ми на агорі Афінській і над нами Парфенон, у якому стоїть Зевс у всій своїй величі. Хоча й не бачимо ми його!*

*– Так то воно так, любий Протагоре. Бо це здається тобі очевидним. Але достеменного переконання у цій очевидності ні у тебе, ні у мене – нема.*

*– Як же так, Сократе?! Ти перечиш тому, що є?*

*– Аніскільки. Бо погодься: якщо надійде нам назустріч хтось і скаже, що він тільки но бачив у Парфеноні похмурого Аїда, і що жодного Зевса там немає! І що у цьому він не лише переконаний, але й переконання його ніскільки не менше, ніж наше з тобою! Бо ми сьогодні Зевса у Парфеноні не бачили і лише гадаємо, що він там є. А він – бачив! Може уві сні, або ж примарилося йому? То чи зможемо сказати, що достеменно знаємо - істинне він говорить, чи верзе собі якісь божевільні нісенітниці? Хіба що підемо, і самі побачимо Зевса на місці і переконаємось – чи було очевидним наше знання. Або ж спитаємо тих, хто звідти йде.*

*– Нажаль, виглядає так, що і у цьому ти правий, Сократе. На чому ж тоді розійдемося?*

*– На тому й розійдемося, що знати достеменно можемо лише таке, що буде очевидним для всіх, а до того ж - для всіх однаково і непохитно. А хто заперечує непохитно очевидне, та ще й каже, що істинно переконаний у своєму запереченні, то той буде, як тепер я собі думаю, людиною безглуздою.*

**1. Формулювання позиції.** Неперевершена досі у писемній історії «золота доба» античної культури, закладаючи підвалини усякого світобачення, дала зрозуміти: нічого не вартує



філософія без уміння застосовувати свої ідеї у практичному досвіді. Так із надр філософії зародились науки, а серед них найпершою – медицина. Всі решта наук – навіть математика і астрономія – ще декілька століть викристалізували своє усамостійнення від філософії, бо не мали достатньої доказової сили без можливостей експериментувати з фактами, почерпнутими із досвіду прямих і безпосередніх спостережень. Медицина ж була від незапам'ятних часів нерозривно пов'язаною із такими можливостями і, навіть більше – побудована на помилках прямого досвідного пізнання.

Саме медицина, а відтак і всі інші науки, сформувались завдяки випрацюванню власної методології, почерпнутої із філософії як універсальної любові до споглядання істини. Можемо сказати ще і так: філософія античності, вибудовуючи архітектуру усього подальшого пізнання, заклала у її фундамент основні наріжні проблеми: що таке природа, життя, вічність, свобода, безсмертя? Що таке істина і як можемо ми знати? На цих наріжних каменях постали фундаментальні науки, і серед них – медицина – як перша і неухильна потреба людей оберігати життя.

Щоправда, медицина, як і всі інші «великі» наукові дисципліни, будучи радше родовими поняттями, поступово ділились на окремі «менші» науки, які комбінувались між собою і змінювали межі своєї компетенції у відповідності до потреб часу та існуючих можливостей пізнання. Але все ж, *основне питання*, поставлене «золотою добою» античності, залишалось незмінним, а саме – *чи може будь-яке знання стати повновартісною наукою, якщо воно не має під собою філософського підґрунтя, себто не володіє хоча б якоюсь вагомою філософською проблемою?*

На таке питання, в силу різних причин, психіатрія відповіді не мала, оскільки її предметом були душевні або ж психічні хвороби, які до початку 19-го століття залишались цариною філософії та теології (металогіки). Поступово, коли із філософії виокремлювалась психологія, то вже вона – *але ж не психіатрія* – цілком перебрала на себе компетенцію у формуванні знань про душу. З іншого боку, предмет психіатрії зводився до вивчення розладів та хвороб – нехай душі чи психіки; а у цьому психіатрія позиціонувала себе завжди як розділ медицини.

Беручи до уваги ще й непросту соціальну її функцію, то стає зрозумілим, що відповідь на основне питання філософії для психіатрії, здавалось би, губиться серед її переплетень з іншими науковими дисциплінами.

Та все ж, що психіатрія повинна би вважати себе самостійною наукою, сумнівів не виникає. Однак, не випускаючи з уваги основне питання – чи має психіатрія своє спеціальне філософське підґрунтя? – ми змушені насамперед подбати про позитивну відповідь на нього. Якщо специфічним теоретично-науковим фундаментом психіатрії вважати загальну психопатологію (а це загальновизнана позиція), то відповідь буде радше негативною. Карл Ясперс, єдиний величний філософ у психіатрії та єдиний психіатр у великій філософії, формулюючи принципи загальної психопатології, одразу ж, з самого початку застерігає: «Для психопатолога ... ґрунтовні *філософські* (виділено автором) студії для його конкретного пізнання не несуть у собі жодної осяжної і позитивної цінності. Зрозуміло, що від філософії він нічого особливого не зможе почерпнути. Але такі студії усе ж мають у собі певний смисл, хоча й смисл цей радше негативний. Адже той, хто намагався ґрунтовно осмислювати критичну філософію, буде принаймні захищений від численних хибних питань...» (Jaspers K. *Allgemeine Psychiatrie*. – Berlin-Heidelberg-NewYork : Springer Verl, 1973, с.6). Цим Ясперс, по суті, прихилив за собою двері у філософію як для теоретичної, так і для практичної психіатрії; надалі він зосередився виключно на проблемах екзистенціалізму і до психіатрії професійно вже не повертався.

Важливо розуміти: вплив Ясперса виявився настільки вагомим, що після його «вироку» ми не мали (і досі не маємо) хоча б якихось вагомих дискусій про основне питання філософії у психіатрії. Причини цьому різні. Однак, як би там не було, негативна радше відповідь на це питання жодним чином не повинна відхиляти від подальших пошуків позитивного його вирішення. Інакше, ми змушені будемо визнати, що психіатрія таки не має свого самостійного статусу і таки дійсно є лише однією з численних прикладних спеціальностей у спектрі інших «великих» дисциплін – психології, медицини, соціальних наук чи сучасної нейробіології.

Отже, після Ясперса знайти позитивну відповідь на основне питання ніяк не вдавалось. Але не вдавалось тому, що це питання розглядалось лише на «традиційному» і накресленому Ясперсом шляху – від філософії до психіатрії. Однак, існує ще й інша – зворотна можливість, Ясперсом не передбачена: переформулювання основного питання як такого. Спробуємо висловити його наступним чином: *якщо будь-яке знання здатне поставити перед філософією хоча б якусь фундаментальну проблему, то чи не достатньо цього, аби визнати таке знання повновартісною наукою?* Здається, при такому формулюванні основного питання ми можемо відшукати позитивну відповідь, а з нею – отримати більшу впевненість психопатології та психіатрії у своїй науковій самостійності.

**2. В чому полягає основне питання психіатрії до філософії?** Міркування щодо відповіді на переформульоване основне питання спробуємо спочатку висловити у вигляді інтуїтивного твердження. При цьому спиратися будемо на сукупний досвід психіатричної практики і, зокрема, на найпростішу ознаку для розпізнавання будь-якого психічного розладу. Така ознака в українському лексиконі формулюється особливо чітко – «з глузду з'їхав», або «втратив тверезий глузд». Точність цього виразу для нашої інтуїції може мати принципове значення, оскільки ним підкреслюється центральний критерій психічного розладу як такого, а саме – втрата тверезого глузду (*common sense*). Здоровий глузд (*common sense*), у свою чергу, є основою усякого порозуміння і усякого узгодження позицій між людьми, принаймні на соціально-буденному рівні. Причому такого порозуміння, яке засновується на визнанні «первинної правди» і очевидних («прозорих») фактів<sup>1</sup>. При цьому основним критерієм первинної

---

<sup>1</sup>The *Shorter Oxford English Dictionary* подає таких 4 значення «*common sense*»: (1) архаїчне – як внутрішні відчуття, які розглядаються як спільний, загальний взаємозв'язок або осердя всіх життєвих смислів. (2) *звичайне, нормальне або буденне розуміння*, без якого людина може стати *божевільною* (виділено нами – О.Ф.). (3) Всезагальні смисли людства або спільноти (два варіанти цього значення є – належно озвучений практичний смисл і загальна прозорість). (4) У філософському значенні *«обов'язкова або первинна правда»*. Особливо активно останнє поняття розпрацьовувалось у аналітичній філософії Бертрана Рассела у зв'язку із впровадженням

правдивості тверезого глузду сьогодні виступає поняття очевидності. Відтак, беручи до уваги ці міркування, можемо інтуїтивно сформулювати основне питання таким чином: *психопатологія, як теоретичне підґрунтя психіатрії та психіатричний досвід загалом, ставлять перед пізнанням проблему очевидної дійсності, або ще точніше – проблему очевидності як такої.*

Це міркування, будучи інтуїтивним, потребує, однак, спеціального, доволі детального і додаткового розгляду. Але вже навіть із загальної суми психіатричних знань і практичного досвіду можна побачити принаймні два взаємопов'язані моменти: а) по-перше, що відношення до очевидних фактів і подій надто часто розглядається як «критерій» розмежування не лише нормального і психічно розладнаного психічного життя, але й «нормальності» та геніальності як таких; б) і, по-друге, якщо прийняти очевидність *як межу* «нормального» і «психічно розладнаного», то усякий вихід поза цю межу стає свого роду трансценденцією. Адже усякий вихід за межі очевидного досвіду, за найзагальнішим і формальним визначенням, буде трансцендентним. Правда, тут може виникнути потреба у смислових уточненнях поняття «трансценденція», яке має своє усталене значення у філософії. Тому, для наших специфічних потреб будемо пропонувати власний термін – *«ексценденція»* (від. лат. *ex* – від, назовні; *cedere, cedere* – йти, ступати). Під ним і будемо розуміти усякий вихід за межі очевидності. Чи ця ексценденція здійснюється з метою фантазування чи розвитку уяви, або філософського чи наукового пізнання, чи вона є результатом творчості на перетині з божевіллям, це вже інше питання. Ясперс пише: «Врешті-решт, поняття “душевна хвороба”... розвертається неочікуваним боком, коли під ним розуміємо прояви, що заслуговують на позитивну оцінку. Аналітичні патографії видатних людей свідчать нам, що хвороба не завжди і не тільки розладнує душевне життя; деякі прояви творчості виявляють себе наперекір хворобі, а для інших – хвороба стає необхідною передумовою для творчості» (*ibid.*, с.650).

---

поняття «пропозиційне знання» як знання про факти та істини (виділено нами – *О.Ф.*).

Таким чином, будемо стверджувати, що очевидність та ексцедентність є саме тими фундаментальними проблемами, які психіатрія висуває перед пізнанням усього спектру проявів душевного життя, а відтак – і перед способами розумінням світу. Завдяки цим проблемам психіатрія могла б мати достатньо прав, аби позиціонувати себе як наука у повновартісному сенсі цього слова.

**3. Очевидність як межа норми і психічного розладу.** Спробуємо, відтак, обґрунтувати наше твердження. Насамперед ми вже зазначали, що досвід практичної психіатрії при розпізнаванні будь-якого психічного розладу частіше, ніж здавалось би, спирається на поняття очевидності. І дійсно, навіть при неврозах, пацієнти, загалом добре тестуючи реальність, як правило не спроможні довіряти *очевидним аргументам* про ірраціональний (з позицій наявного на даний час медичного знання) характер їхніх симптомів. Скажімо при настирливостях – запевненням у тому, що жодної очевидної загрози або небезпеки з боку фобій чи obsesій не існує; при тілесно-конверсійних проявах – що тілесні симптоми (наприклад, парези) суперечать очевидним анатомічним та функціональним закономірностям; при іпохондрії – що скарги та симптоми базуються на очевидній та неодноразово підтвердженій несумісності з наявними і доказовими медичними знаннями. При афективних депресивних розладах – будь-які аргументи про очевидну відсутність реальної гріховності, вини, нікчемності чи життєвого краху та підстав до надмірної тривоги, пацієнтами до уваги не беруться; рівно ж як і при маніях – ідентично, але все до навпаки. Щодо психотичних маячних, галюцинаторних розладів та станів потьмарення свідомості, то у всіх цих випадках нездатність сприймати очевидні факти є *підставовим критерієм* їхнього розпізнавання. При цьому очевидність в усіх ситуаціях загальної психіатричної практики, по-суті, прирівнюється до *здорового глузду*, тобто сукупності загальноновизнаних аргументів, почерпнутих із досвіду буденної культури і таких, які не дають підстав сумніватись у правдивості наявної реальності. Правда, ми далі скажемо, що це не зовсім і не завжди так. Але загалом, саме здоровий глузд вже від Арістотеля покладался в основу практичного визнання істинної дійсності, нерозривно

поєднуючи у собі і чуттєвий, і раціональний досвід – так чи інакше розладнаний при будь якій психічній хворобі.

Разом із тим, історія психіатрії свідчить: якими би критеріями розмежування нормального і божевільного вона через усі століття не користувалась, жоден з них не рятував її від неоднозначного і навіть негативного відношення з боку суспільства. Можна думати, що у найбільшій мірі це пов'язано з поняттями «норма» і «хвороба», які трактувались і продовжують трактуватись по різному – психіатрією, з одного боку, а соматичною медициною і суспільною думкою, з іншого боку. Ілюстрацій цьому знаємо незліченну кількість. Тут доречно згадати хоча б класичні для новітньої історії випадки інакодумства, нерідко кваліфіковані психіатрією під тиском політичних потреб як параноя, тобто систематизоване і «ідеологічне» божевілья. Або «сучасну» дискусію навколо нормальності або ж патологічності пристрасного кохання, підняту на щит разом з усіма іншими пристрастями ще філософією стоїцизму, а сьогодні – розгорнуту навколо вклучення цього стану до переліку діагностичних рубрик DSM-V як хворобливого стану.

Щодо різних підходів до трактування норми і хвороби у психіатрії звернемося знову ж до Ясперса. Саме йому належать основні «теоретичні» намагання вирішити цю проблему через протиставлення зі соматичною медициною. «Соматична медицина, – пише він, – загалом мало турбується з'ясуванням того, що таке “хвороба”... Що ж стосується психіатрії, то для неї питання про смисл поняття “хвороба” має величезне теоретичне і практичне значення... Оціночні поняття (на відміну від середньостатистичних – *О.Ф.*) у психіатрії множаться безперестанно, вбираючи у себе врешті-решт якнайширший спектр ціннісних суджень... Ми могли б відкинути всі оціночні судження і мислити психічне життя, спираючись виключно на *усереднену норму* (виділено нами – *О.Ф.*). Такі спроби дійсно мали місце на практиці... Фактично, якщо ми висловлюємо судження про якусь подію або явеще із психічного життя, як про щось “нездоровее”, ми рідко відштовхуємось від уявлень про середньостатистичне. Якщо ми намагаємося сформулювати уявлення про норму, яке виходить за рамки чисто біологічних уявлень про збереження виду, про відсутність болю і т.п., ми

повинні ввести у сферу нашого розумування такі параметри, як придатність до соціального життя, здатність переживати радість і задоволення, цілісність особистості, гармонію і стабільність характерологічних ознак і потягів, зрілий розвиток усіх вроджених здатностей і т.п. Різноманіття уявлень про норму в психіатрії означає, що межі поняття “психічно хворий” у порівнянні з границями будь-яких понять, пов’язаних із соматичними хворобами, нескінченно розмитіші» (ibid., с.649).

Шкода, але після завершення побудови загальної психопатології, Ясперс далі не заглиблювався у проблему відмежування норми від психічної хвороби. У 30-річному віці покинув психіатрію заради філософії (1913 р.). Хоча він і продовжував доопрацювання своєї фундаментальної праці над теоретичними основами психіатрії і збільшив об’єм первинного видання майже вдвічі, але ж у вирішенні *базової проблеми норми*, за межею якої починається не-нормальне психічне життя, він (вже переставши практикувати психіатром) більше не втручався. Тим часом, розмитість меж поняття «психічна хвороба» упродовж 20-го століття продовжувала посилюватись ще й завдяки експансії психоаналізу. Психопатологія, запропонована Фройдом, на відміну від психіатрії не передбачала будь-яких якісних відмінностей між нормальними і хворобливими проявами душевного життя. (З цього приводу Карл Ясперс вступив із Фройдом у доволі гостру полеміку, яка, однак, жодним чином не допомагала у вирішенні проблем норми та її меж).

Так чи інакше, недостатнє опрацювання психопатологами понять норми і хвороби мало результатом те, що психіатрія, поступово інтегруючись у загально медичну парадигму та неухильно віддаляючись від психодинамічних позицій, врешті-решт залишилась на позиціях свого описового визначення, запропонованого Ясперсом. Точніше – на позиціях перечислення основних параметрів гармонії усіх якостей людини та задоволення основних потреб (виділених нами у його тексті – див. цит. вище). Це визначення, зокрема, корелює і з визначенням психічного здоров’я, прийнятим у сучасній міжнародній медичній практиці (як, наприклад ВООЗ).

Проблематичність такого вирішення дилеми «норма-психопатологія» полягає, однак, у тому, що якраз у практичній

площині (але також й у теоретичному трактуванні психічних хвороб) описово-розмите поняття норми виявилось малопридатним для користування. Для психіатра значно важливіше розуміти і «бачити» не стільки розмаїття відхилень «нормального» психічного життя з боку екзистенціальних потреб і мотивацій пацієнтів, скільки *межу*, яка розділяє нормальне душевне життя і психічну хворобу. Іншими словами, опрацювання понять нормальних і психопатологічних переживань зводиться, по суті справи, не стільки до їхніх феноменологічних (тобто, всесторонньо-описових) характеристик, скільки до *визначення «граничної полоси»*, порушення якої або переступання через яку вказує на вихід із території нормального у територію психопатологічного. Таким граничною полосою, як дозволяє бачити психіатрична практика, *і є очевидність*.

**4. До визначення очевидності.** Приймаючи такий висновок, будемо змушені, однак, сказати, що без визначення очевидності скористатися цим поняттям на практиці і в теорії не зможемо. В такому разі придатність цього поняття буде не більшою, ніж розмите поняття норми, на яке, як ми бачили, особливо покладатись не вдається. Найчастіше для визначення очевидності вживається просте її описування як загальноприйнятої гадки, думки або враження, що не підлягає сумніву (з позицій здорового глузду – *common sense, sensus communis*). Незадовільність цього визначення для психіатричного вжитку, однак, вимагала би від нас деяких важливих його уточнень: *очевидне це таке, ставлення до якого не підлягає сумнівам з позицій загальноприйнятої на даний час сукупності знань про існуючу дійсність*.

Спираючись на таке попереднє уточнення, можемо сказати, що: 1) очевидність є таким принципом *ставлення до світу*<sup>2</sup>, який передбачає *істинність* речей і сутностей, але таким ставленням, яке усе ж передбачає і сумнів. Ми думаємо – можна

---

<sup>2</sup> В українській мові маємо два слова: ставлення і відношення (нім. – Stellung und Beziehung; англ. – Attitude and Relation). Ставлення є статичним і передбачає «становчу» позицію, як це добре ілюструє слово «протиставлення». Відношення охоплює ширше коло смислів, включає у себе і ставлення, але передусім передбачає одночасно і позицію і процес.



у цьому не сумніватись (але ж можна і засумніватись); 2) очевидність відображає у собі сукупність загально-прийнятих парадигматичних уявлень або знань про *наявну дійсність*, тобто дійсність, яку маємо на даний час (як, скажімо, очевидність руху Сонця навколо Землі до Коперника і навпаки – після нього); 3) очевидність є одним із головних і беззаперечних *аргументів* у вирішенні питання про істинний стан речей (сутностей), де аргумент слід розуміти як доказ, що базується на *погодженні всіх сторін*. Ми говоримо – але ж це загальновизнаний факт; 4) погодження усіх сторін про істинний стан речей означає *інтер-суб'єктивний* його характер і досягається двоюко: або у спрощеному варіанті – на основі здорового глузду (*sensus communis*), або у повному варіанті – на основі загально-визнаного – *декларативного*<sup>3</sup> – знання. Ми запитуємо – чи поділяєте Ви цю точку зору або таке твердження?; 5) при цьому необхідно додати суттєве застереження: очевидність здорового глузду (*common sense* – «обов'язкової або первинної правди» практичного смислу), *далеко не в усіх випадках* збігається з очевидністю декларативного знання. Ми знаємо, що існують і такі «очевидності», які здоровому глузду недоступні; 6) декларативні знання, наявні на даний час, з необхідністю носять *універсальний* характер; інакше вони не можуть бути визнаними як загально-консенсусні. Ми наділяємо усяке знання універсальною компетенцією; 7) принцип вибору істинності – неістинності базується на *до-вірі*, залежно від того, наскільки ми віримо чи ні здоровому глузду або наявній сукупності знань про дійсність. Ми вважаємо, що наш вибір достатньо обґрунтований завдяки «колективному» досвіду, але аж ніяк не сліпій вірі; 8) *очевидність є принципом*<sup>4</sup>, відношення якого до істинності

---

<sup>3</sup> Декларативне знання – це загальноприйняте знання, записане в пам'яті інтелектуальної системи таким чином, щоб гарантувати безпосередню доступність для його коректного використання. Зазвичай, декларативне знання використовується щодо інформації про властивості та факти предметної дійсності. Декларативне знання завжди усвідомлюване і формулюється в площині «знати що» – на відміну від частково неусвідомлюваного *процедурного* знання, яке формулюється в площині «знати як».

<sup>4</sup> Принцип нами розуміється як головне положення, покладене в основу створення або здійснення чого-небудь, або ж як переконання, яким керується хто-небудь у житті, поведінці.

включає як його визнання, так і вибір можливих дій в результаті його прийняття чи неприйняття. Ми говоримо: якщо це очевидно, то...

Відтак, уточнене визначення очевидності могло б бути сформульоване наступним чином: *очевидність є таким принципом універсального відношення до світу, який засновується на до-вірі до існуючого декларативного знання і передбачає істинність наявної дійсності*. Для повноти цього визначення залишається не врахованим ще одне зауваження, суттєве і для загального, і для психіатричного контексту. Воно стосується значимості універсальності принципу очевидності для відмежування її від псевдо-очевидної позиції.

Нерідко доводиться чути, що різні люди, окремі соціальні групи чи специфічні культури, що співіснують у даний період історії, мають «свої власні очевидності», відмінні або й несумісні між собою. Найвиразнішими тут можуть слугувати приклади людей з різним соціальним чи економічним статусом, ворогуючих чи воюючих країн, або міжрелігійні чи ідеологічні конфлікти. У таких ситуаціях кожна із сторін переконана у беззаперечній слухності свого варіанту очевидності. Результатом такої «локальної» очевидності стає принципова розбіжність у виборі переконань, реагувань та дій, що є, за визначенням, головною особливістю усякої принципової позиції. Але ж визнання такої «варіативної» очевидності «забуває», що при цьому ігнорується основний і неухильний критерій очевидності як такої. *Цим критерієм і є універсальність* принципу очевидності, тобто його загально-визнане погодження на основі декларативного знання – за будь-яких обставин незалежного від особливостей, які у даний час характеризують кожную культуру, соціальну групу чи окрему особистість.

Такі особливості будуть завжди відображати лише обрану частину очевидності, яку та чи інша окрема спільнота сприймає за очевидність повну. Особливо це стосується ситуацій, коли в основу очевидності покладається «локальний», характерний для окремішньої соціальної спільноти, здоровий глузд. Не випадково, різні мовні групи мають власні та відмінні від інших формулювання здорового глузду – навіть на побутовому (не кажучи вже про світоглядні питання) рівні. Відтак, без

дотримання універсальності, очевидність стає «варіативною видимістю», і така видимість спирається не на загальноприйняте декларативне знання, а на один із варіантів такої *інтерпретації* наявної дійсності, при якій частина приймається за ціле. Зрозуміло, що усякою «варіативною видимістю» легко маніпулювати: для цього достатньо змінити один варіант інтерпретації *часткової дійсності* на інший, ігноруючи необхідність аргументувати свою позицію декларативним знанням. При цьому особливо важливо розуміти, що до варіативної видимості, позбавленої «підтримки» і довіри до декларативного знання (що воно є?), може бути застосоване повносправне процедурне знання (як воно є?). І тоді це знання стає вагомим «зброєю» будь-якої маніпуляції.

**5. Деякі прикладні аспекти.** Що ж стосується власне психіатричного аспекту псевдо-очевидності, яку ми надалі і будемо називати варіативною видимістю, то її, слід думати, можна було би застосовувати у якості важливого *критерію* розпізнавання розладів особистості (психопатій). Можливість такого припущення нам необхідно буде з'ясувати спеціально. Тут скажемо лише, що маніпулятивна настанова, підґрунтям якої і є варіативна видимість, у психіатрії віддавна розглядається як одна із характерних ознак усякої психопатичної поведінки. Крім цього, будь-який розлад особистості завжди має певні «сліпі плями» в універсальній картині цілісного світобачення, а тому – й специфічний дефіцит в системі принципів, які постійно деформують відношення до дійсності та стосунки з іншими.

На завершення розгляду психіатричної складової проблем очевидності потрібно було б звернути увагу ще на два «прикладні» аспекти.

Перший аспект стосується можливості систематизувати основні класи психічних розладів на основі принципу очевидності. Зрозуміло, що будь-які психотичні прояви (включно з дисоціативними), як ми вже згадували, «лежать» поза межами очевидності, тобто *поза принципом довіри* до декларативного знання. Відтак, весь спектр межових розладів, включно з циклотимно-афективними, шизотипальними, важкими особистісними та недостатньо диференційованими, коливається *навколо «граничної полоси»* такої довіри – від її

непорушності (нормальності) і до епізодичного або періодичного переходу за її межі (психотичності). Невротичні та реактивні непсихотичні (стрес-залежні) розлади, натомість, є такими, що ставлять під сумнів принцип очевидності у одному або й декількох «окремих ділянках» його застосування, але із території довіри до декларативного знання про існуючу дійсність пацієнтів не виводять.

Другий аспект – це *ексцендентні* уявлення або ідеї, які покинули територію очевидності та які доводиться психіатру оцінювати на предмет їхньої «психопатологічності» чи «нормальності». У цьому аспекті, однак, перехрещуються інтереси психіатрії та філософії. Тут ми не матимемо змоги для детальнішого з'ясування загальноприйнятого терміну «трансцендентальність», так і його відмінностей від введеного нами поняття «ексцендентність». Зазначимо лише, що за терміном «ексцендентність» ми залишатимемо «виступання» або вихід за межі принципу очевидності, тобто здатність сумніватись хоча б у якійсь окремій частини декларативного знання. Трансцендентальність, відтак, ми розумітимемо у відповідності до загальноприйнятого його філософського трактування – як усе, що можемо помислити без опори на досвідчене знання (на досвід).

Поняття ексценденції у нашому випадку важливіше: воно, здавалось би на перший погляд, однаково характеризує як «нормальну» чи геніальну пізнавальну здатність, так і божевільне її «ушкодження». Але – лише подібним чином. Бо нормальне пізнання є таким, яке лише *тимчасово* покидає сферу дії принципу очевидності, а насправді ж, *стремить цю сферу розширювати*. Адже пізнання ще незвіданого здійснюється за рахунок формування нового, «вписуваного у рамки попередньої очевидності», знання. Треба думати, що будь-які великі відкриття слугують найвиразнішими ілюстраціями формування нової очевидності саме тому, що своєю обґрунтованістю та істинністю показують практичну придатність нового знання, сумісного з усім попереднім. Відтак, можемо погодитись, що «нормальність» пізнання передбачає, серед іншого, необхідність «вписувати» нові знання у попередню компетенцію принципу очевидності, *жодним чином його не порушуючи*. Не випадково

ми говоримо, що усі геніальні відкриття створюють для нас нові обрії очевидності, досі невідомі.

Божевільна ексцедентність, натомість, виводячи за межі очевидності, сама по собі нового знання не передбачає, оскільки існуючої очевидності, за визначенням, не визнає. Психоз ми звикли характеризувати як стан заперечення реальності, і психоз дійсно заперечує більшу або меншу частину – реальності, але ніколи всю (навіть при галюцинаціях, маячних переживаннях чи неадекватному трактуванні оточуючого). Натомість психоз та усяке істинне божевілля *завжди, в усіх випадках не визнає принципу очевидності*. Іншими словами, якщо психотичні пацієнти і можуть визнавати якісь аспекти існуючої реальності (наприклад- тілесність, погоду, реальні фізичні впливи чи загрози, необхідні аспекти буденного життя), то очевидність як принцип відношення до існуючої реальності у них порушений *завжди*, незалежно від того, наскільки збереженим чи ушкодженим у них буде визнання реальності. Чи не найвиразнішим «зразком» такого психотичного стану може слугувати параноя – систематизоване монотематичне маячення, побудоване на хибній первинній ідеї. Хворих на параною іноді важко діагностично розпізнати – настільки реалістично вони здатні описувати дійсність. *Але реалістично лише до тих пір, допоки не виявляють порушення принципу довіри до декларативного знання*, яким ми намагаємося поставити під сумнів їхню первинну хибно-маячну ідею. Лише на цій ознаці – порушенні принципу довіри до очевидних фактів – ми дозволяємо собі психіатрично кваліфікувати параною як психоз або істинне божевілля.

Разом із цим, особливості тієї ж параної підказують: дилема – може чи не може божевілля містити ідеї, придані для пізнання ще незвіданого, не позбавляється своєї гостроти. Історія містить безліч інших прикладів поєднання геніального пізнання з божевіллям. Та все ж – *поєднання, а не тотожності*. Божевільний розум – допоки він божевільний, якщо і має спроможність пізнавати, то лише до тієї межі, за якою він вже не здатен узгодити свої (нехай навіть геніальні) ідеї з існуючим у даний час принципом очевидності. У цьому, здається, якраз і фокусується вся складність проблеми геніального божевілля –

як для психіатрії та її соціально непривабливого образу у суспільствах усіх часів, так і для загадковості пізнання в цілому.

**6. Підсумки.** Підводячи підсумки, можемо побачити, що намагання з'ясувати основне питання психіатрії до філософії дало нам змогу: 1) сказати, що психіатрія може позиціонувати себе як самостійна наукова дисципліна, бо вона здатна висунути до філософії власне основне питання; 2) обґрунтувати припущення, що таким основним питанням є проблема очевидності як такої; 3) привернути увагу до важливості проблеми очевидності у пізнанні наявної дійсності; 4) спробувати визначити очевидність як принцип універсального відношення до істинності наявного у даний час світу; 5) сформулювати поняття «варіативна видимість» для усіх ситуацій, у яких йдеться про псевдо-очевидність; 6) припустити, що варіативна видимість може розглядатись як один із вагомих «маркерів» усякого розладу особистості (психопатій як таких); 7) уточнити, що для пізнання незвіданого необхідна ексценденція поза сферу дії наявного принципу очевидності; 8) висунути застереження, що ексцентентність геніального і божевільного, будучи, згідно формального визначення, виходом за межі очевидності, є подібними, але не тотожними; 9) і завдяки цьому – уточнити, що надійною ознакою будь-якого божевілья, нехай навіть поєднаного зі здатністю мати геніальну уяву, є не стільки традиційний критерій сприймання реальності, скільки порушення принципу очевидності.

#### *Filts O.*

### **THE MAIN QUESTION OF PSYCHIATRY TO PHYLOSOPHY**

*The analysis of philosophical backgrounds of psychiatry allowed to make such conclusions: psychiatry could be an independent humanitarian discipline due to its possibility to put forward a main question to philosophy; this question concerns the problem of obviousness in the framework of cognition of reality. The obviousness is defined as a principle of man's universal attitude towards the verity of actually existing world. We also proposed the notions "variable obviousness" (or "pseudo obviousness") and "excedencia" (as a transcending beyond the borderline of obviousness) which could be considered as one of main markers of personality disorders.*

**Key words:** *psychiatry, philosophy, principle of obviousness, personality disorders.*

Надійшла до редакції 28.01.2018 р.

## **ОСОБИСТІТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ**



**(28 грудня 1923 – 6 січня 2018)**

### **НІНА ФЕДОРІВНА ТАЛИЗІНА – ПСИХОЛОГ, ЯКА НАВЧАЛА ВВЕСЬ СВІТ**

6 січня 2018 року світова психологічна наука втратила велику людину – на 95 році життя померла академік Російської академії освіти, професор кафедри психології освіти і педагогіки Московського університету, доктор психологічних наук Ніна Федорівна Талізїна.

Нїна Федорівна Талїзїна – засновник міжнародної наукової школи, розробник діяльнїсної теорїї навчання, видатний психолог і педагог. Нїна Федорівна нагороджена золотою

медаллю Російської академії освіти за досягнення в науці, золотою медаллю Міжнародного біографічного центру (Кембридж), орденом за внесок в освіту (Куба), а також медалями імені Н.К. Крупської, К.Д. Ушинського, Л.С. Виготського, Г.І. Челпанова, премією Михайла Васильовича Ломоносова та ін. відзнаками. Ніна Федорівна є заслуженим діячем науки Російської Федерації, заслуженим професором МДУ імені М.В. Ломоносова.

Ніна Федорівна почала працювати в Московському університеті 1 вересня 1950 року відразу після закінчення аспірантури в Інституті Психології АПН РРФСР і захисту кандидатської дисертації (за темою: «Особливості згорання розумових дій в процесі їх формування») під керівництвом професора Н.А. Шеварева. Першим місцем роботи в МДУ була ще кафедра психології на філософському факультеті. Після організації факультету психології МДУ імені М.В. Ломоносова в 1966 році вона 28 років поспіль очолювала кафедру педагогічної психології та педагогіки. У 1970 році Н.Ф. Талізінa під керівництвом одного з засновників Харківсько-московської психологічної школи професора П.Я. Гальперіна захистила докторську дисертацію «Управління процесом засвоєння знань» і в 1989 році стала дійсним академіком АПН СРСР (нині РАО). Водночас, в рамках роботи на факультеті та кафедрі Ніна Федорівна заснувала і очолила лабораторію педагогічної психології (1966 р.) і Навчальний Центр із перепідготовки працівників системи освіти (в 1989 р.).

Ніна Федорівна Талізінa підготувала понад 60 кандидатів і докторів наук. Серед її учнів і В.Ф. Моргун, кандидат психологічних наук, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, заслужений працівник освіти України (тема дисертації: «Психологічні умови виховання пізнавального інтересу учнів до навчального предмета», 1979). За роки роботи на факультеті нею видані понад 400 публікацій, які широко відомі не тільки в Росії, але і за кордоном.

У 1960-ті рр. із появою програмованого навчання Талізінoю проводиться аналіз загальної теорії управління, досліджуються можливості її використання в навчанні (при розробці принципів програмованого навчання). Нею була сформульована діяльнісна



концепція програмованого навчання, що відрізняється від американського аналога, побудованого на базі біхевіоризму (монографія «Теоретичні проблеми програмованого навчання», 1969). Цей етап досліджень узагальнено в її докторській дисертації, присвяченій психологічним основам управління засвоєнням знань (1970 р.).

У 1970-ті рр. Ніна Федорівна продовжила дослідження закономірностей процесу засвоєння і можливостей управління ним у контексті програмованого навчання (науковий збірник за матеріалами семи радянсько-французьких семінарів 1973-1980 рр. «Психологічні основи програмованого навчання», 1984, одна зі статей якого, «Проблема мотивації навчання в теорії поетапного формування розумових дій», підготовлена В.Ф. Моргуном). Нею здійснюються дослідження з психолого-педагогічних основ застосування навчальних машин, виявлення функцій підручника в навчальному процесі; розробляється методика складання навчальних програм; аналізуються функції контролю при засвоєнні знань.

У 1980-і рр. Ніна Федорівна обґрунтовує діяльнісний підхід до психодіагностики пізнавальної діяльності учнів; нею виявлено принципи складання нових діагностичних методик; показаний метод оцінки можливостей традиційних тестів. Важливе значення мають її роботи в області дидактики, побудованої на діяльнісній теорії навчання. Вагомим внеском кафедри Н.Ф. Тализіної також й у вікову психологію є праця В.Ф. Моргуна «Проблема періодизації розвитку особистості в психології» (у співавторстві з Н.Ю. Ткачовою, 1981), де на основі критеріїв Л.С. Виготського, Л.І. Божович та Д.Б. Ельконіна ним вперше в діяльнісній парадигмі запропонована цілісна періодизація розвитку людини протягом усього життєвого шляху.

До основних праць академіка Тализіної належать: Теоретические проблемы программированного обучения (1969); Пути и возможности автоматизации учебного процесса (у співавторстві з Т.В. Габай, 1977); Методика составления обучающих программ (1980); Управление процессом усвоения знаний: психологические основы (1975, 1984); Педагогическая психология. Психодиагностика интеллекта (спільно з Ю.В. Карповым, 1987); Пути разработки профиля специалиста

(ред. и соавт., 1987); Формирование познавательной деятельности младших школьников: Кн. для учителя (1988); Природа индивидуальных различий: Опыт исследования близнецовым методом (спільно з С.В. Кривцевої, Е.А. Мухаматулиной, 1991); Формирование приемов математического мышления (ред. и соавт., 1995); Усвоение научных понятий в школе (спільно з И.А. Володарской, Г.А. Буткиным, 1999); Практикум по педагогической психологии, 2002, 2008); Педагогическая психология. Учебное пособие (9 видань, 1998-2013).

До самого останнього часу Ніна Федорівна читала в МДУ курси лекцій: «Педагогічна психологія», «Діяльнісний підхід в психології», «Діяльнісна теорія навчання», «Психологічна діагностика інтелекту», «Зарубіжні теорії учіння». Ніна Федорівна багато десятиліть була членом великої кількості спеціалізованих учених рад у Московському університеті та інших навчальних і науково-дослідних закладах вищої професійної освіти. Крім того, вона була членом великої кількості редколегій вітчизняних і зарубіжних наукових журналів.

Ніну Федорівну завжди характеризували висока відповідальність і професіоналізм, працьовитість і доброзичливість, дивовижне поєднання особистої скромності і незгасного оптимізму. Студенти та аспіранти багаторазово переконувалися в безкорисливій готовності Ніни Федорівни, яка не шкодувала часу і сил, завжди приходила їм на допомогу в скрутних ситуаціях.

Похована Н.Ф. Тализіна на цвинтарі м. Істра в Підмосков'ї.

Редакція журналу «Психологія і особистість» та психологи України глибоко сумують разом із рідними і близькими Ніни Федорівни.

## РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ

**СУПРУН Микола Олексійович**

*доктор педагогічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки  
Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова*

### ІНТЕГРАТИВНА ПАРАДИГМА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ



**Кобильченко В.В.** Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія / В.В. Кобильченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. – 367 с.

*У монографії висвітлюються проблеми позитивного функціонування та особистісного благополуччя молодших школярів із порушеннями зору. Розкрито теоретико-методологічні та теоретико-методичні основи психолого-педагогічного супроводу як інтегративної технології; розглянуто загальні теоретичні аспекти супроводу; розроблено його структурно-функціональну модель та концепції педагогічної підтримки й психологічної допомоги як складових психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору. Упровадження монографії сприятиме: по-перше, підвищенню якості професійної діяльності фахівців, які здійснюють супровід молодших школярів із порушеннями зору; по-друге, підвищенню якості освіти зазначеної категорії учнів. Монографія*

*адресована науковцям та практикам, студентам ВНЗ, здобувачам науково-освітнього рівня доктора філософії у галузі спеціальної освіти та психології, усім, кого цікавить проблема психолого-педагогічного супроводу.*

Вихід у світ монографії головного наукового співробітника лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, доктора психологічних наук Вадима Володимировича Кобильченка «Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору» є неординарною подією для психологічної науки, особливо для сучасної спеціальної психології, позаяк на сьогодні у цій царині обмаль ґрунтовних наукових праць.

Головна ідея даної книги – познайомити читачів із сучасними науковими поглядами на розвиток і саморозвиток особистості дитини, із власними авторськими підходами до проблеми психолого-педагогічного супроводу молодших школярів із порушеннями зору.

Рецензована монографія також цілком відповідає сучасним запитам освіти дітей із особливими потребами, оскільки наразі гостро постає необхідність залучення в навчально-виховний процес інноваційних технологій з метою розвитку особистісного потенціалу дитини молодшого шкільного віку всупереч несприятливим обставинам життя, зумовленим численними біопсихосоціальними чинниками.

Слід зазначити, що в сучасних умовах спостерігається збільшення кількості дітей, що мають різні зорові порушення. Це, зокрема, пояснюється й тим, що в результаті початку навчання у школі різко зростає навантаження на зір дитини. Робота на уроках, необхідність виконання домашніх завдань часто викликає втому очей, а згодом – виникнення певних відхилень у діяльності зорового аналізатора.

Порушення зорових функцій призводить до неможливості або утрудненості зорового відображення світу. У результаті, зі сфери сприймання випадають важливі сигнали, що інформують дитину про властивості предметів і явищ навколишнього світу.

Відомо, що початок навчання в школі – один із найбільш значущих моментів у житті дитини, період якісних змін у її самосвідомості. Крім того, на цей період припадає криза 6-7

років, яка є тим етапом, який відділяє дошкільне дитинство від молодшого шкільного віку, її ще називають кризою саморегуляції. Криза 6-7 років потребує переходу до нової соціальної ситуації, нового змісту відносин із оточенням. Дитина має вступити у стосунки з суспільством як із сукупністю людей, що здійснюють обов'язкову, суспільно необхідну й корисну діяльність. У сучасних умовах це проявляється насамперед у прагненні дитини піти до школи, стати учнем.

На жаль, багато хто з педагогів і батьків навіть сьогодні недооцінює ті якісні зміни, які відбуваються в структурі особистості дитини з глибокими порушеннями зору під час навчання. Значно більша увага приділяється традиційному отриманню дитиною загальноосвітніх знань, навичок та умінь. Особистісні зміни – особливо значущі, вони можуть зіграти як позитивну, так і негативну роль, можуть зміцнити психологічне здоров'я дитини або ж підірвати його. І якщо пробіли в знаннях можна згодом компенсувати, то психологічні порушення, негативні особистісні риси можуть мати стійкий характер, важко піддаватися педагогічній та психологічній корекції.

Навчальні переважання, невідповідність між зовнішніми вимогами і внутрішніми можливостями дитини, слабка функціональна готовність або навіть цілковита неготовність до школи, відсутність навчальної мотивації призводять у кінцевому результаті до того, що школа стає для дітей з порушеннями зору постійним джерелом стресу. В особливій ситуації ризику перебувають молодші школярі, оскільки саме їм потрібно швидко адаптуватися до нових складних умов шкільного життя.

Необхідно, щоб батьки та педагоги володіли елементарними психологічними знаннями, базовими відомостями про вікові психологічні особливості дітей. У цьому їм повинна допомагати шкільна психологічна служба, позаяк саме шкільний психолог є тією людиною, яка може допомогти дитині віднайти своє справжнє Я, переглянути власну самооцінку, успішно вирішити свої особистісні проблеми.

У зв'язку з цим рецензована монографія, яка присвячена проблемі психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору, на сьогодні є надзвичайно актуальною. Матеріалом для наукового мислення про людину традиційно є сама людина, душа, свідомість, психіка, вплив,

активність людини, джерела, форми й умови її розвитку. Виникнувши в конкретно-історичний період, парадигма не залишається прив'язаною до нього й тому не зникає, а відтворюється надалі у філо- і онтогенезі свідомості.

У рецензованій праці примітним є інтегративний підхід до аналізу проблем особистісного функціонування дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору, їхньої соціально-психологічної адаптації в умовах навчального закладу тощо. Методологічний фундамент інтегративного підходу складається з методологічних принципів цілісності, розвитку, нелінійного детермінізму, багатомірності істини, позитивності, співвіднесеності, онтологічного плюралізму.

Грунтовним є авторський аналіз теоретичних основ психолого-педагогічного супроводу молодших школярів із порушеннями зору, його структури, функцій, методів та засобів. У рецензованій монографії розкрито теоретико-методологічні та теоретико-методичні основи психолого-педагогічного супроводу як інтегративної технології, з'ясовані характерні особливості психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору.

Нам також імпонує архітектоніка монографії В.В. Кобильченка, яка складається з шести розділів і містить оригінальні наукові результати, надаючи теоретичним викладкам наукової новизни та практичної значущості. Без сумніву, науковим надбанням є розроблені автором структурно-функціональна модель та концепції педагогічної підтримки й психологічної допомоги, які, відповідно до авторської моделі, інтегровані в психолого-педагогічний супровід молодших школярів із порушеннями зору. В авторській трактовці, педагогічна підтримка здатна поліпшити взаємини між дітьми й дорослими (педагогами й батьками), і, головним чином, покликана попереджати виникнення проблем і конфліктів у сфері соціальної взаємодії й на шляху особистісного становлення школяра тоді як психологічна допомога зорієнтована на підвищення соціально-психологічної компетентності дітей та дорослих і надання їм професійної допомоги психолога.

Отже, автор пропонує розглядати психолого-педагогічний супровід саме як інтегративну технологію, стрижнем якої є

відновлення й розвиток потенціалу особистості дитини з порушеним зором, і в остаточному підсумку – ефективне виконання школярем своїх основних функцій, досягнення особистісного благополуччя.

Це, у цілому, забезпечує розв'язання навчальних та корекційно-розвивальних завдань початкової школи цього типу, виступає підґрунтям професійної підготовки педагогів та психологів, які працюють із молодшими школярами з порушеннями зору.

Ми високо оцінюємо рецензовану фундаментальну монографію й дякуємо авторові за кропітку багаторічну працю в гостро актуальній царині педагогіки і психології.

Сподіваємось, монографія В. В. Кобильченка стане при нагоді науковцям, які працюють в галузях вікової, педагогічної, соціальної та спеціальної психології; спеціальної та інклюзивної освіти; викладачам і студентам педагогічних коледжів та університетів; практичним психологам і педагогам-практикам.

## ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ»

Журнал «Психологія і особистість» публікує оригінальні наукові роботи, виконані в контексті актуальних проблем психології особистості та пов'язаних із нею галузей психологічної науки у різних аспектах: теоретико-методологічні статті; статті, що описують результати емпіричних досліджень; статті, в яких поданий опис нових методичних (діагностичних, корекційно-розвивальних та ін.) прийомів; огляди літератури; повідомлення та звіти про наукові заходи (конференції, конгреси, з'їзди, симпозіуми тощо); інформаційні матеріали, присвячені відомим психологам.

Основна проблематика журналу: теоретичні та методологічні проблеми психології особистості; експериментальні та прикладні дослідження у галузі психології особистості; особистісно орієнтований підхід у практичній психології; акмеологічна культура особистості як суб'єкта праці та спілкування; особистість психолога: історія, сучасність, перспективи.

Стаття має відповідати тематиці журналу, сучасному етапові розвитку психологічної науки. Рукопис повинен бути відредагований, мати концептуальну строгість, логічну зв'язаність, зрозумілість та чіткість викладення.

Обсяг статті – **не менше 12 сторінок** (виключенням є огляд літератури – 1-2 сторінки та інформаційні повідомлення – 0,5-1 сторінка).

Матеріали до друку подаються українською мовою в електронному вигляді на e-mail редакції: **psychologiyaiosobystist@gmail.com**.

Текст статті має бути набраний в редакторі Word (версія після шостої), без переносів, збережений у форматі doc або rtf, шрифт Times New Roman, 14 кегль, міжрядковий інтервал – полуторний, відступ – 1,25 см, вирівнювання – по ширині, поля: верхнє, нижнє, праве та лівє – по 20 мм, відступ між словами – 1 пробіл, тире (а – б) не ототожнювати з дефісом (а-б). Таблиці, діаграми створювати у редакторах Word або Excel (версій не раніше 1997 року), елементи графіки мають бути згрупованими, колір тексту, графіки – чорно-білий.

Перед основним текстом статті, ліворуч з абзацу, надрукувати УДК, а нижче через полуторний інтервал праворуч – ініціали та прізвище автора (співавторів) – **напівжирними курсивними рядковими літерами**.

Нижче, через один полуторний інтервал, по центру – назву статті – **НАПІВЖИРНИМИ ПРОПИСНИМИ ЛІТЕРАМИ**.

Після назви статті через один інтервал, має бути подана *анотація статті* (не більше 800 знаків) та *ключові слова* (5-10 основних використаних у тексті термінів) *українською мовою*.



Після анотації через один інтервал подається текст статті, який повинен обов'язково містити (згідно Постанови ВАК від 15.01.2003, № 705/1) такі наукові елементи:

– **постановку проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями;

– **аналіз останніх досліджень і публікацій**, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;

– **формулювання ідей статті (постановка завдань)**;

– **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– **висновки з даного дослідження** (що відповідають поставленим завданням) і **перспективи подальших розвідок у даному напрямку**.

Посилання на джерела у тексті робити у квадратних дужках: порядковий номер у списку літератури та номер сторінки джерела – [8, с. 25]; у разі посилання на декілька джерел одночасно їх номери у списку джерел розділяються крапкою з комою – [5; 6; 9].

Після закінчення основного змісту статті слід відступити один рядок і з абзацу надрукувати підзаголовок **Список використаних джерел** (рядковими, напівжирними, курсивними), потім з абзацу подати автопронумерований список використаних джерел згідно діючих державних стандартів (Бюлетень ВАК України 2008. – № 3).

Після закінчення списку джерел – подати переклади анотації російською та англійською мовами, які містять прізвище та ініціали автора (співавторів), назву статті, зміст, ключові слова (зразки оформлення статей дивись вище). **Анотація англійською мовою має бути за обсягом не менше 1 сторінки.**

#### До статті додається:

– довідка про автора (авторів): прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи, посада, номери телефонів, e-mail, **авторський ORCID**;

– одна рецензія науковця із завіреним за основним місцем роботи підписом рецензента (для авторів без наукового ступеня).

*Автор відповідає за зміст статті, особисте авторство, достовірність фактів, цитат, власних імен, правильне цитування джерел та посилання на них. Редакція залишає за собою право розташовувати за рубриками, редагувати, скорочувати та передавати рукописи статей на зовнішнє рецензування, листуватися у разі необхідності з авторами. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.*

## **INSTRUCTION FOR AUTHORS**

Journal of Personality and Psychology® publishes original papers in all areas of personality relevant to broad fields of scientific psychology. Appropriate are methodological, theoretical, and review studies; articles on the empirical research results; reports of psychological assessment of personality, measurement theory and methods; programs of applied psychological therapies and interventions; review of the literature (monographs, hand-books etc.); notices and announcements about professional meetings (congresses, conferences etc.); biographical materials related to the outstanding psychologists.

The focus of the journal is the theoretical and methodological problems of the personality psychology; empirical researches and applied investigations in this area; person-centered approach in practical psychology; acme culture of personality; best known contemporary and historic figures associated with the personality psychology. The journal occasionally publishes special sections or special issues on particular topics.

The optimal length of a manuscript is the number of pages needed to effectively communicate the primary ideas of the study, review, or theoretical analysis. The lower bound on the length of articles is 12 pages. The only exceptions to this requirement are literature review – 1-2 pages and announcements – 0.5-1 page.

Articles may be published if they are deemed accurate, clear, concise, and pertinent. Submissions should be current and timely; they should be written in a style that is accessible and of interest to all psychologists, regardless of area of their specialization.

Below are instructions regarding the preparation of journal article.

The preferred typeface for publications is Times New Roman, with 14-point font size script.

Use one-and-a-half space between all text lines of the manuscript and single-spacing in tables or figures.

Indent at 1.25 cm the first line of every paragraph.

Do not divide words at the end of a line, and do not use the hyphenation function to break words at the ends of lines.

Leave uniform margins of 2 cm at the top, bottom, left, and right of every page.

We strongly encourage you to use MathType or Equation Editor 3.0 to construct equations.

Use Word's Insert Table function when you create tables. Do not use spaces or tabs in your table.

Graphics files are welcome if supplied as Tiff or EPS files. The minimum line weight for line art is 0.5 point for optimal printing. When possible, please place symbol legends below the figure instead of to the side. Be certain in figures of all types (graphs, charts, maps, drawings, photographs etc.) that lines are smooth and sharp, typeface is simple and legible, units of measure are provided, axes are clearly labeled, and elements within the figure are explained.

At the top of the page flushed right, indented, bold face, italicized, lowercase heading full name, scientific degree, and occupation of the author (s) should be placed. Below that, the CENTERED, BOLDFACE, AND UPPER HEADING title of the article should be presented.

All manuscripts must include one-spaced abstract containing a maximum of 100 words typed under the title. After the abstract, please supply up to 10 keywords.

Submissions to the journal should include five basic components that reflect the stages in the research process and that appear in the following sequence:

**Introduction:** generally define and clarify the problem, its contribution to the science and practice of psychology;

**Development of the problem under investigation:** summarize previous investigations to inform the reader of the state of research; identify relations, contradictions, gaps, and inconsistencies in the literature; and suggest the next step or steps in solving the problem;

**Statement of the purpose of the investigation;**

**Method:** description of the procedures used to conduct the investigation;

**Results:** report of the findings and analyses;

**Discussion:** summary, interpretation, and implications of the results. The important issues that research has left unresolved should be emphasized.

Each listed reference should be cited in text in brackets (e.g., [1], [2; 3; 4], [5, p. 25]), and each text citation should be listed in the References section.

After the main text of the article the Reference list in alphabetical order must be printed.

*Editor expects authors to adhere to the Ethical Principles. Author is responsible for the facts and cited sources reliability, for plagiarism and self-plagiarism. Editorial staff has the right to edit articles and to send them to external reviewers. Statements contained in the manuscripts are the personal views of the authors and do not constitute journal policy unless so indicated.*

*Наукове видання*

## **ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ**

Науковий журнал

№ 1 (13)

2018

Відповідальний редактор – *В. А. Лавріненко*

Літературний редактор – *Б. В. Стороха*

Технічний редактор – *О. М. Нарижна*

Дизайн та верстка – *О. М. Нарижна, В. А. Лавріненко*

Комп'ютерний набір – *В. А. Лавріненко*

### **На 1 сторінці обкладинки:**

*зверху* – будівля Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

(вул. Паньківська, 2, м. Київ), світлина С. Болтівця;

портрет засновника інституту, психолога Г. С. Костюка

(5.12.1899-25.01.1982), художник Г. Задніпрійний;

*знизу* – будівля Полтавського національного педагогічного університету

імені В. Г. Короленка (вул. Остроградського, 2, корп. 1), світлина В. Дяченка;

портрет письменника В. Г. Короленка (27.07.1853-25.12.1921), художник С. Міненок.

Здано до друку 14.02.2018 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.

Обл.-вид. арк. 10,71. Ум.-друк. арк. 12,32

Наклад 300 прим. Зам. № 1801

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру  
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.

Адреса редакції: вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003

e-mail: [psychologiyaiaiosobystist@gail.com](mailto:psychologiyaiaiosobystist@gail.com).

Web-page: <http://psychpersonality.inf.ua>